

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

# ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας  
ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός  
περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης



**Επιμέλεια: Μιχάλης Δαμανάκης**

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο 2014

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ  
ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας  
ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός  
περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης



**Επιμέλεια: Μιχάλης Δαμανάκης**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.  
Ρέθυμνο, 2014**

# ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

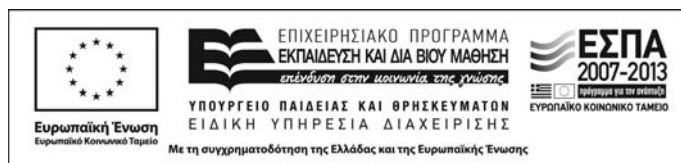
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- Αριθμός 16 -

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ»

Το Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς πόρους, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, και υλοποιήθηκε από το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης

© Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών  
και Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)  
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου  
741 00 Ρέθυμνο  
Τηλέφωνο: 28310-77605  
Fax: 28310-77636  
e-mail: [ediamme@edc.uoc.gr](mailto:ediamme@edc.uoc.gr)  
[www.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.edc.uoc.gr/diaspora)  
[www.edc.uoc.gr/ellinoglossi](http://www.edc.uoc.gr/ellinoglossi)





## **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

**Επιστημονικά Υπεύθυνοι Έργου:**  
**ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ (2011-2012)**  
**ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ (2012-2014)**

**Συγγραφή γενικής μελέτης**  
Νικόλαος Ανδρεαδάκης  
Μιχάλης Δαμανάκης  
Θεοδοσία Μιχελάκη  
Ασπασία Χατζηδάκη

**Καταγραφή-ταξινόμηση ερωτηματολογίων**  
Ιωάννα Καϊσερλή

**Εισαγωγή δεδομένων στους υπολογιστές**  
Οδυσσέας Αϊβαλής  
Ευρυδίκη Καραταράκη  
Λιάνα Μινασιάν  
Κωνσταντίνος Χριστάκογλου

**Στατιστική επεξεργασία στοιχείων**  
Νίκος Ανδρεαδάκης

**Δακτυλογράφηση**  
Ιωάννα Καϊσερλή  
Χρυσούλα Κελαϊδή

**Ηλεκτρονική σελιδοποίηση**  
Χρυσούλα Κελαϊδή

**Συντονισμός και επιμέλεια σύνταξης**  
Μιχάλης Δαμανάκης

## **ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΑΝΑ ΧΩΡΑ:**

### **Η.Π.Α:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:**

- «Άγιος Δημήτριος» Αστόριας: Αναστάσιος Κουλαρμάνης και συνεργάτες
- «Hellenic American Academy –Socrates» Σικάγου: Βούλα Σελλούντου και συνεργάτες
- «Αργύριος Φάντης» Ν. Υόρκης: Alice B. Farkouh, Ιωάννα Γλαβά
- «Άγιος Δημήτριος» Τζαμάικα Ν. Υόρκης: Γεώργιος Μελικόκης, Έλλη Τσάκου, Σταύρος Τσιλιμπζόγλου, Μαρία Χατζιωαννίδου
- «Άγιος Νεκτάριος», Βοστώνης: Θεοδώρα Χρονοπούλου και οι δασκάλες του σχολείου
- «Socrates Academy» Σάρλοτ, Β. Καρολίνας: Larry Peroulas, Άννα Αθανασοπούλου, Κική Καπερώνη, Ζωή Καραβοκύρη, Αντώνιος Κατσαρέλης, Αντιγόνη Κοροβέση, Μαρία Κοτρώτσιου, Βάνια Κουβέλη, Ελένη Μαντέκα, Κώστας Ουρουμίδης, Αθηνά Πολίτη, Ρούλα Σκεντέρη, Δήμητρα Σουλιώτη, Κατερίνα Χαντζοπούλου, Βίκυ Χαραλάμπους, Ελένη Χουσιάδα
- «Hellenic Classical Charter School» Ν. Υόρκης: Εύα Παναγή, Ευτυχία Πετράκος, Χριστίνα Τεττόνη
- «Αρχιμήδειος Ακαδημία» Μαϊάμι: Γεώργιος Καφκούλης, Βασιλική Μωυσίδη

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Αριστοτέλης Μιχόπουλος

### **ΚΑΝΑΔΑΣ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Στέφανος Κωνσταντινίδης (συντονιστής), Θέμης Αραβοσπάς, Ηλίας Μπαρδουσιώτης, Άννα Σαραντίδου, Μαρία Ξενικάκη

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Στέφανος Κωνσταντινίδης

### **ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Αντώνιος Δρακόπουλος, Αναστάσιος Τάμης, Μιχάλης Τσιανίκας και συνεργάτες

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Μιχάλης Τσιανίκας

### **ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Γεώργιος Διακάκης, Αντώνης Κοράκης, Γεώργιος Γαλάνης, Γεώργιος Κοτσωρώνης, Λουίζα Ζέρβα, Ελένη Τακούλη (Μπουένος Άιρες - Αργεντινή), Κατερίνα Κτιστάκη (Σάο Πάολο -Βραζιλία), Ιωάννης Ραδαίος (Καράκας -Βενεζουέλα), Ειρήνη -Λάουρα Ρουσάλη (γραμματειακή υποστήριξη - μετάφραση ερωτ.)

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Σάββας Ρουσάλης

## **ΓΕΡΜΑΝΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Μανόλης Πουλακάκης, Κωνσταντίνος Κώτσος, Τικοπούλου Αλίνα, Αθανάσιος Τσακμακίδης, Ζωή Θεοφιλάκη, Κατ. Γιαννιδάκη, Σπύρος Σωτηρίου, Αρ. Ζαχαριάδης, Αθ. Ματζόρου, Φ. Μαυρακάνας, Μ. Σαββίδου, Ευρ. Τσιπροπούλου, Γ. Ντούφας, Ειρ. Μαρινάκη, Μ. Κουτσιάυτη, Α. Λούκας, Ντ. Κουμπούρα, Π. Καρακώστα, Κ. Ρίζου, Κ. Κακουλίδου

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Μανόλης Πουλακάκης

## **ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Σάββας Παυλίδης, Μαργαρίτα Λουκά - Crann

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Μαργαρίτα Λουκά - Crann

## **ΣΟΥΗΔΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Σταύρος Σταύρου, Δήμητρα Λάππα, Γεώργιος Κωνσταντίνου, Ξενοφών Παγκαλιάς, Κομνηνός Χαϊδευτός

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Κομνηνός Χαϊδευτός

## **ΒΕΛΓΙΟ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Νικόλαος Στόγιος, Ιωάννης Κομμεσάριος, Ευφροσύνη Μαντζάνα

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Νικόλαος Στόγιος, Ιωάννης Κομμεσάριος, Ευφροσύνη Μαντζάνα

## **ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ- ΡΟΥΜΑΝΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Κώστας Δ. Ντίνας, Σούτσιου Ν. Τσιπριάν, Γεώργιος Χρησιτίδης

**Σύνταξη μελέτης:** Κώστας Δ. Ντίνας, Σούτσιου Ν. Τσιπριάν, Γεώργιος Χρησιτίδης

**Επιμέλεια μελέτης:** Κώστας Δ. Ντίνας

## **ΡΩΣΙΑ - ΟΥΚΡΑΝΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Ειρήνα Αλέποβα (συντονισμός), Αλεξάνδρ Κιλινκάροβ, Ελένα Προντάν

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Άννα Χατζηπαναγιωτίδου

## **ΝΟΤΙΟΣ ΑΦΡΙΚΗ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Αναστασία Κρυσταλλίδου και συνεργάτες  
(εκπαιδευτικοί του SAHETI)

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Αναστασία Κρυσταλλίδου

## **ΤΟΥΡΚΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Ευαγγελία Κανάρη και συνεργάτες, Βικτωρία  
Λαιμοπούλου και συνεργάτες, Δέσποινα Παπίνη-Φιλίππου και συνεργάτες, Μιχάλης Δαμανάκης

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Μιχάλης Δαμανάκης

## **ΑΛΒΑΝΙΑ:**

**Διεξαγωγή έρευνας και συλλογή υλικού:** Γεώργιος Καψάλης, Παντελής Παππάς

**Σύνταξη και επιμέλεια μελέτης:** Γεώργιος Καψάλης

*Στους δασκάλους της ομογένειας*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακες και διαγράμματα ανά κεφάλαιο	15
Πρόλογος	31
Εισαγωγή	33
<b>1. Μεθοδολογία της έρευνας</b>	<b>35</b>
1.1 Στοχοθεσία	35
1.2 Πληθυσμοί και δείγματα	37
1.2.1 Εκπαιδευτικές μονάδες	37
1.2.2 Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς	39
1.3 Τα ερευνητικά εργαλεία	41
1.3.1 Ερωτηματολόγιο για Διευθυντές Σχολείων και για Υπευθύνους των Τμημάτων Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας	41
1.3.2 Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς	42
1.3.3 Ερωτηματολόγιο για γονείς	42
1.3.4 Ατομικό Δελτίο Μαθητή	43
1.3.5 Τεστ Γλωσσομάθειας, Ασπασία Χατζηδάκη,	44
1.4 Διεξαγωγή έρευνας-συλλογή εμπειρικού υλικού	53
1.5 Μεθοδολογικά ζητήματα στην ταξινόμηση και ανάλυση του εμπειρικού υλικού, Νικόλαος Ανδρεαδάκης	55
<b>2. Δεδομένα</b>	<b>59</b>
Μεθοδολογική εισαγωγή	59
2.1 Ανάλυση δεδομένων ανά χώρα	60
2.1.1 Υπερπόντιες αγγλόγλωσσες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία)	60
2.1.1.1 Η.Π.Α	62
2.1.1.2 Καναδάς	75
2.1.1.3 Αυστραλία	83
2.1.1.4 Σύγκριση μεταξύ Η.Π.Α, Καναδά και Αυστραλίας	92
2.1.2 Νότια Αμερική (Αργεντινή)	109
2.1.3 Ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία, Σουηδία, Βέλγιο), Θεοδοσία Μιχελακάκη	113
2.1.3.1 Γερμανία	114
2.1.3.2 Μεγάλη Βρετανία	121
2.1.3.3 Σουηδία	129
2.1.3.4 Βέλγιο	133
2.1.3.5 Σύγκριση μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών	137
2.1.4 Βαλκανικές χώρες (Ρουμανία, Βουλγαρία)	157
2.1.4.1 Ρουμανία	157

2.1.4.2 Βουλγαρία	160
2.1.4.3 Σύγκριση μεταξύ Ρουμανίας και Βουλγαρίας	165
2.1.5 Παρευξείνιες χώρες (Ρωσία, Ουκρανία)	167
2.1.5.1 Ρωσία	168
2.1.5.2 Ουκρανία	174
2.1.5.3 Σύγκριση μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας	177
2.1.6 Αφρικανικές χώρες (Νότιος Αφρική)	179
2.1.7 Τουρκία και Αλβανία	187
2.1.7.1 Τουρκία	187
2.1.7.2 Αλβανία	195
2.1.7.3 Σύγκριση μεταξύ Τουρκίας και Αλβανίας	200
2.2 Συγκριτική προσέγγιση όλων των χωρών, ανά κατηγορία	201
2.2.1 Φορείς/Μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης και οι υποδομές τους	201
2.2.1.1 Προφίλ των Σχολείων και των Τ.Ε.Γ., σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών των Σχολείων και των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ	202
2.2.1.1.1 Σχολεία	202
2.2.1.1.2 Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.)	214
2.2.1.1.3 Τα ομοιογενή Σχολεία, τα Τ.Ε.Γ. και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους	223
2.2.2 Μαθητές	225
2.2.2.1 Κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών	225
2.2.2.1.1 Σύγκριση μεταξύ των χωρών	225
2.2.2.1.2 Σύγκριση των κοινωνιογλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών, βάσει επιλεγμένων μεταβλητών	234
2.2.3 Εκπαιδευτικοί: δεξιότητες και ανάγκες	241
2.2.4 Γονείς: στάσεις και προσδοκίες	249
2.2.5 Συμπεράσματα από τη συγκριτική ανάλυση	261
3. Το διαδίκτυο στην υπηρεσία των διασπορικών εκπαιδευτικών δικτύων: Σκέψεις και προτάσεις σχετικά με τον οργανωτικό σχεδιασμό για την ανάπτυξη του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης	269
Εισαγωγή	269
3.1 Δίκτυα και διαδίκτυο	271
3.1.1 Διασπορικά δίκτυα	271
3.1.2 Δίκτυο Σχολείων και Κόμβοι	272
3.1.2.1 Κόμβοι Ηλεκτρονικής Μάθησης και εκπαιδευτικά δίκτυα	274
3.1.2.2 Πιλοτικά Σχολεία/ΤΕΓ και Σύνδεσμοι	275
3.1.3 Δίκτυα Μαθητών και Εκπαιδευτικών-Κοινότητες Μάθησης	276

---

3.2 Οι πολλαπλές δυνατότητες του μέσου . . . . .	276
3.3 Η προτεραιότητα των στόχων και του περιεχομένου . . . . .	278
3.3.1 Στοιχοθεσία . . . . .	278
3.3.2 Οργάνωση του περιεχομένου . . . . .	281
3.4 Ενδεικτικές λειτουργίες του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης . . . . .	282
3.5 Ηλεκτρονική Μάθηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών . . . . .	283
Πηγές και βιβλιογραφία . . . . .	285

## ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Σελ.

### 1.2 Πληθυσμοί και δείγματα

#### 1.2.1 Εκπαιδευτικές μονάδες

**Πίνακας 1.2-1:** Δείγμα Εκπαιδευτικών Μονάδων ανά χώρα 39

#### 1.2.2. Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς

**Πίνακας 1.2-2:** Δείγματα γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών ανά χώρα 40

**Πίνακας 1.2-3:** Δείγμα μαθητών που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ και υποβλήθηκαν στο Γλωσσικό Τεστ, ανά χώρα 41

#### 1.3.5 Τεστ Γλωσσομάθειας

**Πίνακας 1.3.5-1:** Η εσωτερική διαφοροποίηση/διαβάθμιση των τεσσάρων μερών του τεστ 48

### 2.1 Ανάλυση δεδομένων ανά χώρα

#### 2.1.1 Υπερπόντιες αγγλόγλωσσες χώρες ( Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία)

##### 2.1.1.1 Η.Π.Α.

**Πίνακας 2.1.1.1-1:** Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών με βάση το αν οι γονείς τους είναι ελληνικής καταγωγής 63

**Πίνακας 2.1.1.1-2:** Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών 64

**Πίνακας 2.1.1.1-3: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη 66

**Πίνακας 2.1.1.1-4: Ομοιογενή σχολεία των ΗΠΑ:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Αγ. Δημητρίου Αστόριας και την Ελληνοαμερικάνικη Ακαδημία Σωκράτη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 68

**Πίνακας 2.1.1.1-5: Ομοιογενή σχολεία των ΗΠΑ:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου Αστόριας και την Ελληνοαμερικάνικη Ακαδημία Σωκράτη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 68

**Πίνακας 2.1.1.1-6: Ετερογενή σχολεία των ΗΠΑ:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Ημερήσιο Σχολείο Τζαμάικας Αγ. Δημητρίου, την Αρχιμήδειο Ακαδημία και την Ακαδημία Σωκράτη Νότιας Καρολίνας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 69

<b>Πίνακας 2.1.1.1-7: Ετερογενή σχολεία των ΗΠΑ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο του Ημερήσιου Σχολείου Τζαμάικας Αγ. Δημητρίου και την Αρχιμήδειο Ακαδημία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων</b>	<b>69</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.1-7α: Τεχνική Bonferroni: Ετερογενή σχολεία των ΗΠΑ: Δυναδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Ημερήσιου Δημοτικού Τζαμάικας Αγ. Δημητρίου, Αρχιμήδειου Ακαδημίας και Ακαδημίας Σωκράτη Ν. Καρολίνας</b>	<b>70</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.1-8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν</b>	<b>71</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.1-9: Κατανομή συχνοτήτων των γονέων με βάση το αν χρησιμοποιούν τα παιδιά τους τον υπολογιστή για την προετοιμασία των μαθημάτων τους</b>	<b>72</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.1-10: Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών</b>	<b>74</b>
<b>2.1.1.2 Καναδάς</b>	
<b>Πίνακας 2.1.1.2-1: Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών</b>	<b>77</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.2-2: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ: Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη</b>	<b>78</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.2 -3: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ: Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία</b>	<b>78</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.2-4: Ομοιογενή σχολεία του ΚΑΝΑΔΑ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στα Δημοτικά των Σχολείων «Μεταμόρφωση» και «Σωκράτης». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων</b>	<b>79</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.2-5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν</b>	<b>80</b>
<b>Πίνακας 2.1.1.2-6: Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών</b>	<b>82</b>

### 2.1.1.3 Αυστραλία

<b>Πίνακας 2.1.1.3-1:</b> Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	85
<b>Πίνακας 2.1.1.3-2: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη	87
<b>Πίνακας 2.1.1.3-3: Ομοιογενή σχολεία της ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στα Δημοτικά του All Saints Grammar και του St. George College. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	88
<b>Πίνακας 2.1.1.3-3α: Ομοιογενή σχολεία της ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια του All Saints Grammar και του St. George College. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	88
<b>Πίνακας 2.1.1.3-4:</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν	90
<b>Πίνακας 2.1.1.3-5:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	91
<b>Πίνακας 2.1.1.3-6:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε τα παιδιά τους ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	91

### 2.1.1.4 Σύγκριση μεταξύ Η.Π.Α, Καναδά και Αυστραλίας

<b>Πίνακας 2.1.1.4-1:</b> Κατανομές των μελών των δειγμάτων ανά χώρα, τάξη και ηλικία	93
<b>Πίνακας 2.1.1.4-2:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στα τέσσερα μέρη του Τεστ	93
<b>Πίνακας 2.1.1.4-3:</b> Κατανομή των επιδόσεων των μελών των δειγμάτων ανά χώρα, τάξη και ηλικία στα τρία επίπεδα	94
<b>Πίνακας 2.1.1.4-4:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	97
<b>Πίνακας 2.1.1.4-4α: Τεχνική Bonferroni:</b> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε Αυστραλία, ΗΠΑ	

και Καναδά, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας	98
<b>Πίνακας 2.1.1.4-5:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Δημοτικού</u> που φοιτούν σε <u>Μη Ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</u> , σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	100
<b>Πίνακας 2.1.1.4-5:</b> <b>Τεχνική Bonferroni:</b> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Δημοτικού</u> που φοιτούν σε <u>Μη Ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</u> , σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u>	100
<b>Πίνακας 2.1.1.4-6:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Γυμνασίου</u> που φοιτούν σε <u>Μη Ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</u> , σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	101
<b>Πίνακας 2.1.1.4-6α:</b> <b>Τεχνική Bonferroni:</b> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Γυμνασίου</u> που φοιτούν σε <u>Μη Ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</u> , σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά	101
<b>Πίνακας 2.1.1.4-7:</b> Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας	104
<b>Πίνακας 2.1.1.4-7α:</b> <b>Τεχνική Bonferroni:</b> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας	104
<b>Πίνακας 2.1.1.4-8:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μέρη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	105
<b>Πίνακας 2.1.1.4-8α:</b> <b>Τεχνική Bonferroni:</b> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μέρη	105
<b>Πίνακας 2.1.1.4-9:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με διάφορα πρόσωπα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	106

---

**Πίνακας 2.1.1.4-9α: Τεχνική Bonferroni:** Δυσδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με διάφορα πρόσωπα 107

**Πίνακας 2.1.1.4-10:** Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων που ζουν στην Αυστραλία, τις ΗΠΑ και τον Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, με βάση το αν τα Ελληνικά ως γλώσσα είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο θέλουν οι γονείς να μάθουν τα παιδιά τους Ελληνικά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών 108

---

### *2.1.2 Νότια Αμερική (Αργεντινή)*

**Πίνακας 2.1.2-1: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία 111

---

### *2.1.3 Ευρωπαϊκές Χώρες (Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία, Σουηδία, Βέλγιο)*

#### *2.1.3.1 Γερμανία*

**Πίνακας 2.1.3.1-1:** Η εξέλιξη του πληθυσμού των Ελλήνων από το 1967 μέχρι το 2011 στη Γερμανία 114

**Πίνακας 2.1.3.1-2:** Τύποι γερμανικών σχολείων που παρακολούθησαν Έλληνες μαθητές και μαθήτριες το σχ. έτος 2009/10 115

**Πίνακας 2.1.3.1-3:** Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών 117

**Πίνακας 2.1.3.1-4:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη ( $n=772$ ) 118

**Πίνακας 2.1.3.1-5:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία ( $n=776$ ) 118

**Πίνακας 2.1.3.1-6:** Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν 120

**Πίνακας 2.1.3.1-7:** Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις 121

---

#### *2.1.3.2 Μεγάλη Βρετανία*

**Πίνακας 2.1.3.2-1:** Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και



τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	124
<b>Πίνακας 2.1.3.2-2: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία	124
<b>Πίνακας 2.1.3.2-3: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, κατά τάξη	125
<b>Πίνακας 2.1.3.2-4:</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν	127
<b>Πίνακας 2.1.3.2-5:</b> Κατανομή συχνοτήτων των πατέρων με βάση το επαγγελματίες που ασκούν	127
<b>Πίνακας 2.1.3.2-6:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μητέρων με βάση το επαγγελματίες που ασκούν	128
<b>Πίνακας 2.1.3.2-7:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	128
<b>Πίνακας 2.1.3.2-8:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πώς αξιολογούν την ικανότητά του παιδιού τους ή των παιδιών τους σε διάφορες δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	129

### 2.1.3.3. Σουηδία

<b>Πίνακας 2.1.3.3-1:</b> Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	130
<b>Πίνακας 2.1.3.3-2: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, κατά ηλικία	131
<b>Πίνακας 2.1.3.3-3: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, κατά τάξη	132
<b>Πίνακας 2.1.3.3-4:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	133

### 2.1.3.4. Βέλγιο

<b>Πίνακας 2.1.3.4-1:</b> Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	134
<b>Πίνακας 2.1.3.4-2: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, κατά ηλικία	135

<b>Πίνακας 2.1.3.4-3:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	136
<b>Πίνακας 2.1.3.4-4:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πώς αξιολογούν την ικανότητά του παιδιού τους ή των παιδιών τους σε διάφορες δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	137
<hr/>	
<i>2.3.1.5 Σύγκριση μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών</i>	
<b>Πίνακας 2.3.1.5-1:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε ευρωπαϊκές χώρες, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	140
<b>Πίνακας 2.3.1.5-1α:</b> Τεχνική <b>Bonferroni</b> : Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε ευρωπαϊκές χώρες, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας	141
<b>Πίνακας 2.3.1.5-2:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Ε' και ΣΤ' Δημοτικού</u> που φοιτούν σε <u>Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και Μη Ενταγμένα)</u> σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	143
<b>Πίνακας 2.3.1.5-2α:</b> Τεχνική <b>Bonferroni</b> : Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Ε' και ΣΤ' Δημοτικού</u> που φοιτούν σε <u>Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και Μη Ενταγμένα)</u> σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο	144
<b>Πίνακας 2.3.1.5-3:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Γυμνασίου</u> που φοιτούν σε <u>Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και Μη Ενταγμένα)</u> σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	143
<b>Πίνακας 2.3.1.5-3α:</b> Τεχνική <b>Bonferroni</b> : Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών <u>Γυμνασίου</u> που φοιτούν σε <u>Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και Μη Ενταγμένα)</u> σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο	145
<b>Πίνακας 2.3.1.5-4:</b> Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων ( <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> ) που ζουν στη Γερμανία, τη Σουηδία, τη Μ. Βρετανία και το Βέλγιο, με βάση την εθνοτική καταγωγή της μητέρας.	

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	146
<b>Πίνακας 2.3.1.5-5:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας με <u>διάφορα πρόσωπα</u> . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	147
<b>Πίνακας 2.3.1.5-6:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε <u>διάφορα μέρη</u> . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	147
<b>Πίνακας 2.3.1.5-6α:</b> <u>Τεχνική Bonferroni:</u> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε <u>διάφορα μέρη</u>	148
<b>Πίνακας 2.3.1.5-7:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με <u>διάφορα πρόσωπα</u> . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	150
<b>Πίνακας 2.3.1.5-7α:</b> <u>Τεχνική Bonferroni:</u> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με <u>διάφορα πρόσωπα</u>	151
<b>Πίνακας 2.3.1.5-8:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν στη Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α σε <u>διάφορα μέρη</u> . Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	152
<b>Πίνακας 2.3.1.5-8α:</b> <u>Τεχνική Bonferroni:</u> Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α σε <u>διάφορα μέρη</u>	153
<b>Πίνακας 2.3.1.5-9:</b> Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, σχετικά με την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα ως κινήτρου για την εκμά-	

---

θηση της Ελληνικής από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών 154

**Πίνακας 2.3.1.5-10:** Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, σχετικά με την Ελληνική καθαυτή ως κινήτρου για την εκμάθησή της από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών 154

**Πίνακας 2.3.1.5-11:** Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, σχετικά με την παλιννόστηση ως κινήτρου για την εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών 154

---

#### *2.1.4 Βαλκανικές χώρες (Ρουμανία, Βουλγαρία)*

##### *2.1.4.2 Βουλγαρία*

**Πίνακας 2.1.4.2-1:** Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών 162

**Πίνακας 2.1.4.2-2:** Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών 164

**Πίνακας 2.1.4.2-3:** Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε τα παιδιά τους ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών 165

---

#### *2.1.5 Παρευξείνιες Χώρες (Ρωσία, Ουκρανία)*

##### *2.1.5.1 Ρωσία*

**Πίνακας 2.1.5.1-1:** Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών 170

**Πίνακας 2.1.5.1-2: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία 170

**Πίνακας 2.1.5.1-3:** Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών 173

---

##### *2.1.5.2 Ουκρανία*

**Πίνακας 2.1.5.2-1: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη 175

---

### 2.1.5.3 Σύγκριση μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας

<b>Πίνακας 2.1.5.3-1:</b> Επιδόσεις των μαθητών από Ρωσία και Ουκρανία στο σύνολο του γλωσσικού Τεστ	<b>178</b>
--	------------

### 2.1.6 Αφρικανικές Χώρες (Νότιος Αφρική)

<b>Πίνακας 2.1.6-1:</b> Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	<b>182</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.1.6-2: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη	<b>184</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.1.6-3: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των μαθητών στο σύνολο των ερωτήσεων του Τεστ, ανά τάξη	<b>184</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.1.6-4:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	<b>186</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.1.6-5:</b> Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε τα παιδιά τους ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	<b>186</b>
--	------------

### 2.1.7 Τουρκία και Αλβανία

#### 2.1.7.1 Τουρκία

<b>Πίνακας 2.1.7.1-1:</b> Ο μαθητικός πληθυσμός και η εθνοπολιτισμική σύνθεσή του, το σχολικό έτος 2010-11	<b>188</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.1.7.1-2:</b> Εθνοτική σύνθεση της οικογένειας	<b>191</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.1.7.1-3:</b> Χρήση της Ελληνικής από τους μαθητές	<b>192</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.1.7.1-4:</b> Ηλεκτρονικές εφαρμογές από τα παιδιά στο σπίτι	<b>194</b>
--	------------

#### 2.1.7.2 Αλβανία

<b>Πίνακας 2.1.7.2-1:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών με βάση τα χρόνια που έχουν ζήσει στην Ελλάδα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	<b>196</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.1.7.2-2:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών με βάση το αν οι γονείς τους είναι ελληνικής καταγωγής	<b>197</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.1.7.2-3:</b> Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση το πόσο καλά ομιλούν ελληνικά τα μέλη της οικογένειάς τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	<b>197</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.1.7.2-4: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:</b> Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των μαθητών στο σύνολο των ερωτήσεων του τεστ, ανά τάξη	<b>198</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.1.7.2-5: ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ: Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη</b>	<b>198</b>
---	------------

## **2.2 Συγκριτική προσέγγιση όλων των χωρών, ανά κατηγορία**

### **2.2.1 Φορείς/Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και οι υποδομές τους**

<b>Πίνακας 2.2.1-1: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά</b>	<b>201</b>
--	------------

#### **2.2.1.1 Προφίλ των Σχολείων και των Τ.Ε.Γ., σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών των Σχολείων και των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ**

##### **2.2.1.1.1 Σχολεία**

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-1: Κατανομή των διευθυντών σχολείων του δείγματος ανά χώρα</b>	<b>202</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του συνολικού αριθμού των μαθητών των σχολείων, και συνολικός αριθμός των μαθητών των σχολείων, ανά χώρα</b>	<b>203</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-3: Κατανομές των σχολείων με βάση το φορέα χρηματοδότησης του σχολείου, ανά χώρα</b>	<b>204</b>
---	------------

<b>Διάγραμμα 2.2.1.1.1-3α: Κατανομές των σχολείων με βάση το φορέα χρηματοδότησης του σχολείου, (συνολικά)</b>	<b>204</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-4: Κατανομές των σχολείων με βάση τις κατηγορίες προσχολικής εκπαίδευσης που διαθέτουν, ανά χώρα</b>	<b>205</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-5: Μέσοι όροι της ποσοστιαίας (%) εθνοτικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων, ανά χώρα</b>	<b>206</b>
--	------------

<b>Διάγραμμα 2.2.1.1.1-5α: Εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των Σχολείων, ανά χώρα</b>	<b>206</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-6: Μέσοι όροι των ποσοστιαίων (%) επιπέδων ελληνομάθειας του μαθητικού πληθυσμού των Σχολείων, ανά χώρα σύμφωνα με τους Δ/ντές</b>	<b>207</b>
---	------------

<b>Διάγραμμα 2.2.1.1.1-6α: Επίπεδο Ελληνομάθειας: Ποσοστό αρχαρίων μεσαίων και προχωρημένων σε Σχολεία ανά χώρα</b>	<b>207</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε καθεμία τάξη, ανά χώρα</b>	<b>208</b>
--	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-8: Κατανομές των Σχολείων με βάση το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν για την ελληνόγλωσση διδασκαλία, ανά χώρα</b>	<b>210</b>
---	------------

<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών των Διευθυντών των σχολείων με βάση την εκτίμησή τους για το βαθμό διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο τους από την Ηλεκτρο-</b>	
---	--

νική Μάθηση, ανά χώρα	211
<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-10:</b> Κατανομές των σχολείων με βάση την πρόσβαση σε υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση, ανά χώρα	212
<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-11:</b> Κατανομές των απαντήσεων των Διευθυντών με βάση την ύπαρξη ενδιαφέροντος για να λειτουργήσει το σχολείο τους ως «διαχειριστικός κόμβος», ανά χώρα	213
<b>Πίνακας 2.2.1.1.1-12:</b> Κατανομές των απαντήσεων των Διευθυντών με βάση τη διάθεση ξεχωριστού υπολογιστή του σχολείου αποκλειστικά για το «διαχειριστικό κόμβο», ανά χώρα προέλευσης	213
<i>2.2.1.1.2 Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.)</i>	
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-1:</b> Κατανομή των Τ.Ε.Γ. του δείγματος ανά χώρα	214
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-2:</b> Κατανομές των Τ.Ε.Γ. με βάση το φορέα του σχολείου, ανά χώρα	215
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-3:</b> Κατανομές των Τ.Ε.Γ. με βάση το φορέα χρηματοδότησης του σχολείου, ανά χώρα	216
<b>Διάγραμμα 2.2.1.1.2-3α:</b> Ποσοστό Φορέα Χρηματοδότησης Τ.Ε.Γ. ανά χώρα, Κράτος Διαμονής/Πολιτεία	216
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-4:</b> Μέσοι όροι της ποσοστιαίας (%) εθνοτικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Γ., ανά χώρα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ.	217
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-5:</b> Μέσοι όροι των ποσοστιαίων (%) επιπέδων ελληνομάθειας του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Γ., ανά χώρα	218
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-6:</b> Κατανομές των Τ.Ε.Γ. με βάση το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν για την ελληνόγλωσση διδασκαλία, ανά χώρα	219
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-7:</b> Κατανομές των Τ.Ε.Γ. με βάση την πρόσβαση σε υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση, ανά χώρα	220
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-8:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών των συντονιστών ή υπευθύνων των Τ.Ε.Γ. με βάση το πόσο είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, ανά χώρα	221
<b>Πίνακας 2.2.1.1.2-9:</b> Κατανομές των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν, ανά χώρα	222
<i>2.2.1.1.3 Τα ομοιογενή Σχολεία, τα Τ.Ε.Γ. και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους</i>	
<b>Πίνακας 2.2.1.1.3-1:</b> Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Ομοιογενή Σχολεία και των μαθητών που φοιτούν	

σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα), <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών μαθητών</u> , με βάση τον τόπο γέννησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	224
<b>Πίνακας 2.2.1.1.3-2:</b> Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Ομοιογενή Σχολεία και των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα), <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών μαθητών</u> , με βάση την καταγωγή των γονέων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	224
<b>Πίνακας 2.2.1.1.3-3:</b> Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Ομοιογενή Σχολεία και των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα), <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών μαθητών</u> , με βάση το αν βλέπουν συχνά τους παππούδες τους που μιλούν ελληνικά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	224
<b>2.2.2 Μαθητές</b>	
<b>2.2.2.1 Κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών</b>	
<b>2.2.2.1.1 Σύγκριση μεταξύ των χωρών</b>	
<b>Πίνακας 2.2.2.1.1-1:</b> Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση τη χώρα διαμονής	226
<b>Πίνακας 2.2.2.1.1-2:</b> Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση τον τόπο γέννησης, ανά χώρα διαμονής	226
<b>Πίνακας 2.2.2.1.1-3:</b> Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την καταγωγή των γονέων τους, ανά χώρα	227
<b>Πίνακας 2.2.2.1.1-4:</b> Δείκτες χρήσης της Ελληνικής	229
<b>Πίνακας 2.2.2.1.1-5:</b> Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε διάφορες χώρες, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , με βάση το αν βλέπουν συχνά τους παππούδες τους που μιλούν ελληνικά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	230
<b>Πίνακας 2.2.2.1.1-6:</b> Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Ε.Γ. σε διάφορες χώρες, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας	231
<b>Πίνακας 2.2.2.1.1-6α:</b> Τεχνική Bonferroni: Δυσδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε διάφορες χώρες, <u>εξαιρουμένων των αλλοεθνών</u> , αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας	232



### *2.2.2.1.2 Σύγκριση των κοινωνιογλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών, βάσει επιλεγμένων μεταβλητών*

<b>Πίνακας 2.2.2.1.2-1:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στο σύνολο του τεστ, με βάση την ηλικία και τη χώρα	<b>237</b>
<b>Πίνακας 2.2.2.1.2-2:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στο σύνολο του τεστ, με βάση την τάξη φοίτησης και τη χώρα	<b>238</b>
<b>Πίνακας 2.2.2.1.2-3:</b> Κατανομή των επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα για το σύνολο του τεστ, με βάση την ηλικία και τη χώρα	<b>238</b>
<b>Πίνακας 2.2.2.1.2-4:</b> Κατανομή των επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα για το σύνολο του τεστ, με βάση την τάξη φοίτησης και τη χώρα	<b>239</b>
<b>Πίνακα 2.2.2.1.2-5:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων του συνόλου των μαθητών ηλικίας 7-16 ετών, ανά χώρα	<b>240</b>

### *2.2.3 Εκπαιδευτικοί: δεξιότητες και ανάγκες*

<b>Πίνακας 2.2.3-1:</b> Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση τον τόπο γέννησης, ανά χώρα	<b>242</b>
<b>Πίνακας 2.2.3-2:</b> Κατανομές των εκπαιδευτικών με βάση τους τίτλους σπουδών και τα Πανεπιστήμια όπου τους απέκτησαν, ανά χώρα	<b>244</b>
<b>Πίνακας 2.2.3-3:</b> Κατανομές των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν, ανά χώρα	<b>246</b>
<b>Πίνακας 2.2.3-4:</b> Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	<b>247</b>
<b>Πίνακας 2.2.3-5:</b> Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το αν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στο σπίτι για την προετοιμασία του μαθήματος στο σχολείο, ανά χώρα και κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι, ανά χώρα	<b>247</b>
<b>Πίνακας 2.2.3-6:</b> Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) μπορεί να συμβάλει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	<b>248</b>
<b>Πίνακας 2.2.3-7:</b> Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την εμπειρία τους στη χρήση Διαδικτυακών Περιβαλλόντων Μάθησης στην τάξη, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	<b>249</b>

### *2.2.4 Γονείς: στάσεις και προσδοκίες*

<b>Πίνακας 2.2.4-1:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών των
---

γονέων με βάση τα χρόνια που ζουν στη χώρα διαμονής	250
<b>Πίνακας 2.2.4-2:</b> Κατανομή των πατέρων με βάση το επάγγελμα που ασκούν, ανά χώρα	251
<b>Πίνακας 2.2.4-3α:</b> Κατανομή των γονέων με βάση την εθνοτική καταγωγή του πατέρα, ανά χώρα	252
<b>Πίνακας 2.2.4-3β:</b> Κατανομή των γονέων με βάση την εθνοτική καταγωγή της μητέρας, ανά χώρα	252
<b>Διάγραμμα 2.2.4-1:</b> Εθνοτική σύνθεση των οικογενειών σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών	253
<b>Πίνακας 2.2.4-4:</b> Δείκτες συχνότητας χρήσης της Ελληνικής από τους γονείς με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	254
<b>Πίνακας 2.2.4-5:</b> Κατανομή των γονέων με βάση το πόσο συχνά ομιλεί ελληνικά ο γονέας <u>στο σπίτι</u> , ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	255
<b>Πίνακας 2.2.4-6:</b> Δείκτες συχνότητας των δηλώσεων ως προς τη χρήση της Ελληνικής από το παιδί τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	256
<b>Πίνακας 2.2.4-7:</b> Κατανομές των γονέων με βάση το αν έχουν υπολογιστή στο σπίτι και το αν έχουν σύνδεση internet στο σπίτι, ανά χώρα	257
<b>Πίνακας 2.2.4-8:</b> Κατανομή των γονέων με βάση το αν θεωρούν ότι οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικά εργαλεία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	258
<b>Πίνακας 2.2.4-9:</b> Κατανομή των γονέων με βάση το πόσο εκτιμούν ότι θα βοηθήσει η ηλεκτρονική μάθηση τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών	259
<b>Πίνακας 2.2.4-10:</b> Κατανομή των γονέων με βάση το αν θα ήθελαν να κάνουν χρήση της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης, ανά χώρα	259
<b>Πίνακας 2.2.4-11:</b> Κατανομή των γονέων με βάση τα πρόσωπα που θα ήθελαν να μάθουν ελληνικά μέσω της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης, ανά χώρα	260

### 3.1 Δίκτυα και διαδίκτυο

#### 3.2 Οργάνωση του περιεχομένου

<b>Πίνακας 3.3.2-1:</b> Ενδεικτική αντιστοίχιση Εκπαιδευτικού Υλικού με τις Διαδρομές και τα Επίπεδα του Π. Η. Μ.	281
---	-----

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο παρών τόμος αποτελεί, προϊόν (παραδοτέο) του προγράμματος «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά», το οποίο χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ.

Αντικείμενο του εν λόγω προγράμματος ήταν η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και προπάντων η ανάπτυξη «*Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης*» (ΠΗΜ) για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά.

Ιδιαίτερα για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του *Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης* ήταν αναγκαίο να γνωρίζουμε και να λάβουμε υπόψη μας τα δεδομένα αναφορικά με: *την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τις προϋποθέσεις και τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τις προσδοκίες των γονέων και τις απαραίτητες για την εφαρμογή του ΠΗΜ υποδομές, στα Σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και στα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (ΤΕΓ).*

Προς το σκοπό αυτό διεξαγάγαμε μια εμπειρική έρευνα το σχολικό έτος 2010/2011 σε 30 Σχολεία και 149 ΤΕΓ, σε 15 χώρες. Με κύρια εργαλεία από ένα ερωτηματολόγιο για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές και ένα γλωσσικό τεστ, συλλέξαμε δεδομένα για 1924 γονείς, 385 εκπαιδευτικούς και 4.694 μαθητές.

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, τα οποία εμπεριέχονται αναλυτικά στον παρόντα τόμο, σε συνδυασμό με προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση αποτέλεσαν, καταρχάς, τη βάση πάνω στην οποία στηρίχτηκε ο «*Οργανωτικός Σχεδιασμός*» για την ανάπτυξη του *Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης*, ο οποίος παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 3 του παρόντος τόμου. Το κείμενο του εν λόγω κεφαλαίου αποτελεί μεν πρόταση του γράφοντος, και τότε επιστημονικά υπεύθυνου του όλου έργου, συζητήθηκε ωστόσο σε συνεδριάσεις της Ομάδας Έργου καθώς και σε σχετική Ημερίδα και συμπληρώθηκε-εμπλουτίστηκε μέσα από παρατηρήσεις και προτάσεις των μελών των ομάδων για τον «*Τεχνολογικό Σχεδιασμό*», τον «*Παιδαγωγικό Σχεδιασμό*» και την «*Παραγωγή Περιεχομένου*». Με αυτή την έννοια, λοιπόν, είναι προϊόν συλλογικής εργασίας, όπως προϊόν συλλογικής εργασίας είναι ο παρών τόμος στο σύνολό του, αλλά και τα συνολικά παραδοτέα του συνολικού έργου «*Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*».

Τα περιεχόμενα του παρόντος τόμου μπορεί να θεωρηθούν ως τα «προαπαιτούμενα» για τον τεχνολογικό, παιδαγωγικό και περιεχομενικό σχεδιασμό και κατά συνέπεια για την ανάπτυξη του *Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης*. Τα αποτελέσματα των Ομάδων Εργασίας για τον «*Τεχνολογικό Σχεδιασμό*», τον «*Παιδαγωγικό Σχεδιασμό*» και για την «*Παραγωγή Περιεχομένου*» εμπεριέχονται σε αυτό

καθ'αυτό το *Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης*, αλλά και θα αποτελέσουν αντικείμενο ειδικών εκδόσεων μετά την ολοκλήρωση του όλου έργου.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συντάκτες των μελετών και τους συνεργάτες τους ανά χώρα, τα μέλη των ομάδων του τεχνικού και παιδαγωγικού σχεδιασμού και της παραγωγής περιεχομένου, καθώς και τη Θεοδοσία Μιχελακάκη για την κριτική ανάγνωση του παρόντος τόμου.

Ρέθυμνο, Δεκέμβριος 2013

*Μιχάλης Δαμανάκης*

## Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο του έργου «*Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από εθνικούς πόρους, στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ.

Σύμφωνα με το κείμενο της Πρόσκλησης (Νρ.83, Δράση 1) και το συνακόλουθο Τεχνικό Δελτίο Έργου (ΤΔΕ, Άξονας Γ/Γ1), ο ανάδοχος όφειλε με τη λήξη του πρώτου έτους υλοποίησης του έργου να καταθέσει έκθεση Επιχειρησιακού Σχεδιασμού που θα αφορούσε στον σχεδιασμό της Ηλεκτρονικής Μάθησης (Η.Μ.) και συγκεκριμένα:

- α) στη δημιουργία Δικτύου Σχολείων,
- β) στο σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της Ηλεκτρονικής Διδασκαλίας/Μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- γ) στη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης (Κοινότητες Μαθητών) και
- δ) στη δημιουργία Κοινοτήτων Πρακτικής (Κοινότητες Εκπαιδευτικών).

Ο Επιστημονικά Υπεύθυνος (ΕΥ) του έργου και τα μέλη της Ομάδας Έργου (ΟΕ), έκριναν ως προαπαιτούμενο για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός «*Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης*», την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Η αποτύπωση αυτή επιχειρήθηκε, σε δέκα πέντε χώρες, με τη βοήθεια μιας σειράς ερωτηματολογίων καθώς και μέσα από τη συλλογή επιπρόσθετων στοιχείων και τη σύνταξη επί μέρους μελετών, με ενιαία μεθοδολογία, ανά χώρα (βλ. κεφάλαιο 1).

Ο συνολικός σχεδιασμός, που αφορά στην ανάπτυξη του «*Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης*» (ΠΗΜ), συγκροτείται από υποδράσεις και δραστηριότητες, οι οποίες ταξινομήθηκαν, ειδολογικά, ως ακολούθως:

- Οργανωτικός σχεδιασμός ΠΗΜ*
- Παιδαγωγικός σχεδιασμός ΠΗΜ*
- Τεχνολογικός Σχεδιασμός ΠΗΜ*
- Περιεχόμενα ΠΗΜ*

Στο πλαίσιο της υποδράσης «*Οργανωτικός Σχεδιασμός ΠΗΜ*» διεξήχθησαν μικροέρευνες ανά χώρα με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία απευθύνονταν σε διευθυντές σχολείων ή στους υπευθύνους για τα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας (τα γνωστά ως Τ.Ε.Γ.), στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Επίσης, μαθητές των τάξεων 2<sup>η</sup>-9<sup>η</sup> υποβλήθηκαν σ' ένα «Τεστ Γλωσσομάθειας» και συμπλήρωσαν σε ένα «Ατομικό Δελτίο» τα δημογραφικά και κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά τους.

Τα δεδομένα αυτών των ερευνών σε συνδυασμό με τη συλλογή λοιπών στοιχείων από άλλες πηγές και με τη βοήθεια άλλων εργαλείων αποτέλεσαν τη βάση για τη σύνταξη των μελετών ανά χώρα.

Στη συνέχεια με βάση τις μελέτες ανά χώρα καθώς και τα λοιπά στοιχεία που συλλέχθηκαν από άλλες πηγές και τα επί μέρους κείμενα που συγγράφτηκαν από μέλη της Ομάδας Έργου συντάχθηκε το κείμενο που αφορούσε συνολικά στον «Επιχειρησιακό Σχεδιασμό της Ηλεκτρονικής Μάθησης», το οποίο και αποτέλεσε ένα από τα κύρια παραδοτέα του πρώτου έτους υλοποίησης του έργου «*Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*».

Ο παρών, τόμος εμπεριέχει μόνο τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, ανά χώρα και συγκριτικά, τα οποία, ωστόσο, αποτελούν προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη του ΠΗΜ.

Αντίθετα, ο επόμενος τόμος θα αναφέρεται στον Οργανωτικό Σχεδιασμό για την ανάπτυξη του ΠΗΜ -κυρίως με βάση τις μορφές και του φορείς ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης καθώς και τις γεωγραφικές κατανομές του μαθητικού πληθυσμού - και προπάντων στον *Παιδαγωγικό Σχεδιασμό του ΠΗΜ, στον Τεχνολογικό Σχεδιασμό του ΠΗΜ* (ανάπτυξη της πλατφόρμας) και φυσικά στα *Περιεχόμενα του ΠΗΜ*.

## 1 Μεθοδολογία της έρευνας

### 1.1 Στοχοθεσία

Η στοχοθεσία της έρευνας εξαρτάται άμεσα από τη στοχοθεσία του όλου έργου, έτσι όπως αυτή είναι διατυπωμένη στο κείμενο της προκήρυξης (Νρ. 83) του ΕΣΠΑ. Ως προς το στόχο του έργου (προγράμματος) στο εν λόγω κείμενο (σελ. 8) αναφέρεται:

*«Στόχος του Προγράμματος είναι η ενίσχυση και αναβάθμιση της ελληνομάθειας των Ελλήνων της διασποράς.*

*Η επίτευξη αυτού του στόχου θα γίνει με τη διαμόρφωση ενός προτύπου συστήματος διδασκαλίας των Ελλήνων της διασποράς με άξονα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και με αναβάθμιση της επιμόρφωσης των διδασκόντων στο εξωτερικό (με έμφαση στους έλληνες της διασποράς ως δυνητικούς διδάσκοντες), λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων ομάδων Ελλήνων της διασποράς που εμφανίζουν ειδικές ανάγκες λόγω του γεωπολιτικού και κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος, στο οποίο διαβιούν».*

Η αναφορά στις «ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων ομάδων» καθώς και στο «γεωπολιτικό περιβάλλον» παραπέμπει σε μια διαφοροποίηση μεταξύ των διασπορών η οποία αποτυπώνεται στη δομή του κεφαλαίου 2.1 της παρούσας μελέτης.

Ως προς τη στοχοθεσία της Δράσης 1 του όλου έργου (Επιχειρησιακός Σχεδιασμός) στο κείμενο της προκήρυξης αναφέρεται ότι ο επιχειρησιακός σχεδιασμός προβαίνει:

- *«Σε εμπειρισταωμένη έκθεση σκοπιμότητας για τη δημιουργία σχολικών δικτύων (κοινοτήτων μάθησης) συμβατικών ή ηλεκτρονικών ανά περιφέρεια ή μεταξύ διαφορετικών περιφερειών.*
- *Σε εμπειρισταωμένη έκθεση σκοπιμότητας για τη δημιουργία επαγγελματικών δικτύων (κοινοτήτων πρακτικής) για εκπαιδευτικούς αποσπασμένους ή ομογενείς. Τα δίκτυα αυτά μπορεί να είναι δια ζώσης ή ηλεκτρονικά ανά περιφέρεια ή μεταξύ διαφορετικών περιφερειών.*
- *Σε εμπειρισταωμένη έκθεση σκοπιμότητας για την ανάπτυξη πρότυπου, αποτελεσματικού, βιώσιμου συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μαθητές (π.χ. τα προς διδασκαλία αντικείμενα, τα επίπεδά τους, τα περιεχόμενα, οι τύποι αξιολόγησης) και επιμόρφωσης για αποσπασμένους και ομογενείς εκπαιδευτικούς (π.χ. τα προς διδασκαλία αντικείμενα, τα επίπεδά τους, τα περιεχόμενα, οι τύποι αξιολόγησης), συνοδευόμενη από αναλυτικό σχέδιο μεθοδολογίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (σελ. 9-10).*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η εμπειρική έρευνα που διεξήχθη σε επιλεγμένες χώρες και εκπαιδευτικές μονάδες είχε τους ακόλουθους επιμέρους στόχους:

### 1. Ως προς τις εκπαιδευτικές μονάδες:

Να αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση, κατά το σχ. έτος 2010/11, πρωτίτως στις εκπαιδευτικές μονάδες του δικτύου, αλλά και σε άλλες συναφείς εκπαιδευτικές μονάδες ανά χώρα ως προς:

- το θεσμικό καθεστώς τους,
- το μαθητικό δυναμικό τους,
- το πρόγραμμα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τις υποδομές κυρίως σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο.

Η συλλογή του σχετικού εμπειρικού υλικού έγινε με τη βοήθεια δυο ερωτηματολογίων (βλ. κεφ. 1.3.1).

### 2. Ως προς τους μαθητές

Στόχος μας ήταν με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου (Ατομικό Δελτίο Μαθητή βλ. κεφ. 1.3.4) και ενός Τεστ Γλωσσομάθειας (βλ. κεφ. 1.3.5) να συλλέξουμε εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με:

- τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού ανά χώρα και εκπαιδευτική μονάδα,
- τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών,
- τη χρήση της ελληνικής σε διάφορους κοινωνικούς χώρους και επικοινωνιακές καταστάσεις,
- τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα των υπολογιστών και του διαδικτύου, την ελληνομάθεια των μαθητών διαφοροποιημένη ανά:
  - γλωσσική δεξιότητα
  - ηλικία και
  - τάξη.

### 3. Ως προς τους εκπαιδευτικούς

Στόχος της έρευνας ήταν η συλλογή εμπειρικών δεδομένων μέσω ενός ερωτηματολογίου (βλ. κεφ. 1.3.2) αναφορικά με:

- τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών (τόπος γέννησης και διαμονής, χρόνια υπηρεσίας, κατάρτιση κλπ.),
- τον τύπο σχολείου απασχόλησής τους,
- την κατάρτιση, επιμόρφωσή τους για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης γλώσσας,
- τις επιμορφωτικές τους ανάγκες,
- την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους,
- τις απόψεις τους σε σχέση με την Ηλεκτρονική Μάθηση και τις προσδοκίες



- τους απ' αυτή,
- τις υποδομές του σχολείου τους σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες, τη πρόσβαση στο διαδίκτυο, τη διάθεση εργαστηρίου υπολογιστών και αίθουσας τηλεδιασκέψεων,
  - το αν διαθέτουν οι ίδιοι υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο και αν κάνουν χρήση αυτών και για τη διδασκαλία τους.

#### 4. Ως προς τους γονείς (οικογένεια)

Στόχος της έρευνας ήταν, μέσω ενός ερωτηματολογίου (βλ. κεφ. 1.3.3) να συλλέξει εμπειρικά δεδομένα σε σχέση με:

- τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (τύπος, χρόνος γέννησης – διαμονής, επάγγελμα),
- την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας (μικτοί γάμοι),
- τη χρήση της ελληνικής στην οικογένεια και σε άλλους κοινωνικούς χώρους,
- την ελληνομάθεια των παιδιών, κατά την κρίση των γονέων,
- την ύπαρξη υπολογιστών στο σπίτι και σύνδεσης στο διαδίκτυο καθώς και τη χρήση τους,
- τις απόψεις των γονέων σε σχέση με την Ηλεκτρονική Μάθηση και τις προσδοκίες τους απ' αυτή.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, σε σχέση με: 1) τις εκπαιδευτικές μονάδες, 2) τους μαθητές, 3) τους εκπαιδευτικούς και 4) τους γονείς συγκλίνουν όλοι προς έναν κύριο στόχο, στη διερεύνηση των δυνατοτήτων, τη σκοπιμότητα και του τρόπου εφαρμογής ενός συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης στην ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στη διασπορά.

## 1.2 Πληθυσμοί και δείγματα

### 1.2.1 Εκπαιδευτικές μονάδες

Θεωρητικά ως πληθυσμός μπορεί να θεωρηθεί το σύνολο των:

- εκπαιδευτικών μονάδων σε περίπου 40 χώρες,
- των μαθητών σ' αυτές,
- των εκπαιδευτικών σ' αυτές και
- των γονέων των μαθητών.

Ο πραγματικός αριθμός των εν λόγω πληθυσμών δεν μας είναι επ' ακριβώς γνωστός. Κατά προσέγγιση ωστόσο γνωρίζουμε ότι, σύμφωνα με τις στατιστικές της ΔΙΠΟΔΕ το σχολικό έτος 2009/10 λειτουργούσαν 1.249 εκπαιδευτικές μονάδες με 64.215 μαθητές και 2.020 αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, ωστόσο, έχουν μειωθεί κατά 50%.

Δικοί μας υπολογισμοί, όμως, έδειξαν ότι ο αριθμός των μαθητών είναι κατά περίπου 25% υψηλότερος εκείνου που εμφανίζεται στις στατιστικές της ΔΙΠΟΔΕ<sup>1</sup>. Ωστόσο, όπως και να έχουν τα πράγματα, η προσπάθεια ποσοτικού προσδιορισμού των πληθυσμών και η επιλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων απ' αυτούς, είναι από χέρι καταδικασμένη σε αποτυχία. Γι' αυτό η επιλογή των δειγμάτων μας έγινε με κριτήρια:

- α) τις μορφές εκπαίδευσης,
- β) τον αριθμό των μαθητών και
- γ) το γεωγραφικό κριτήριο.

Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο επιλέχθηκαν χώρες που διέθεται τόσο αυτόνομες Σχολικές Μονάδες - δηλαδή Ημερήσια Σχολεία, Δίγλωσσα Σχολεία, Charter Schools κλπ. - όσο και Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (Τ.Ε.Γ.) - δηλαδή Τ.Ε.Γ. ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά κ.λπ.

Με βάση το δεύτερο κριτήριο επιλέχθηκαν χώρες με άνω από 1.000 μαθητές.

Το γεωγραφικό κριτήριο ετέθη, τέλος, για να αποφευχθεί ο αποκλεισμός ολόκληρων γεωγραφικών περιοχών, απλά επειδή δεν πληρούσαν και τα δύο πρώτα κριτήρια.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα οι χώρες όπως εμφανίζονται στον πίνακα 1.2. 1 που ακολουθεί.

Απ' αυτές τις χώρες συμπεριλήφθηκαν καταρχήν στην έρευνα οι εκπαιδευτικές μονάδες οι οποίες είχαν ήδη ενταχθεί στο Δίκτυο Σχολείων, με βάση τα πορίσματα της πρώτης Συνάντησης Εργασίας της Ομάδας Έργου, η οποία Συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 11 και 12 Μαρτίου 2011 στο Ρέθυμνο.

Οι εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες συμπεριλήφθηκαν υποχρεωτικά στην έρευνα, επειδή θα λειτουργούσαν ως πιλοτικές μονάδες για την Ηλεκτρονική Μάθηση και επομένως θα έπρεπε να έχουμε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα ως προς το μαθητικό δυναμικό τους, τους εκπαιδευτικούς, τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό, την οργάνωση και τις υποδομές τους.

Στο παραπάνω δείγμα των εκπαιδευτικών μονάδων προστέθηκαν και άλλες μονάδες με βάση δύο περαιτέρω κριτήρια:

- α) τη μορφή εκπαίδευσης - έπρεπε να συμπεριληφθούν στο δείγμα τόσο Σχολεία όσο και Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (Τ.Ε.Γ.) και
- β) το γεωγραφικό κριτήριο - έπρεπε να συμπεριληφθούν στο δείγμα Τ.Ε.Γ. τόσο από μεγάλα αστικά κέντρα όσο και από απομακρυσμένες περιοχές με μικρό αριθμό μαθητών (διασπορά της διασποράς).

<sup>1</sup> Βλέπε σχετικά την έκθεση που συντάξαμε το Σεπτέμβριο 2010 για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.): *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*, ΕΔΙΑΜΜΕ Ρέθυμνο 2010 ([www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora), μελέτες).

**Πίνακας 1.2-1**  
**Δείγμα Εκπαιδευτικών Μονάδων ανά χώρα**

Α/Α	Χώρες	ΣΧΟΛΕΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΛΛΗ- ΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
		v	v
1	Αυστραλία	4	15
2	Αργεντινή	2	2
3	ΗΠΑ	6	11
4	Καναδάς	2	12
5	Νότιος Αφρική	1	0
6	Γερμανία	3	44
7	Σουηδία	0	3
8	Ουκρανία	0	3
9	Ρωσία	0	1
10	Τουρκία	3	0
11	Μεγάλη Βρετανία	1	40
12	Βέλγιο	0	6
13	Ρουμανία	0	5
14	Βουλγαρία	0	7
15	Αλβανία	8	-
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>30</b>	<b>149</b>

### 1.2.2. Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς

Από τις εκπαιδευτικές μονάδες του δείγματος έπρεπε στη συνέχεια να επιλεγούν τουλάχιστον 10 μαθητές κάθε ηλικίας από τις ηλικίες 7-15. Αυτό ισχύει για τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας μιας πόλης ή μιας ευρύτερης περιοχής με πολλά διάσπαρτα Τ.Ε.Γ.

Στην περίπτωση των Σχολείων θα έπρεπε να ληφθεί ένα τυχαίο δείγμα τουλάχιστον 10 μαθητών από κάθε μια από τις τάξεις 2<sup>α</sup> - 9<sup>η</sup>. Αποκλείστηκε η πρώτη τάξη, επειδή θεωρήσαμε ότι οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να «εξεταστούν» ιδιαίτερα στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι γονείς των μαθητών του δείγματος θα αποτελούσαν το δείγμα των γονέων και το σύνολο των εκπαιδευτικών που δίδασκαν ελληνικά στις εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες του δείγματος θα αποτελούσε το δείγμα των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι κύριο μέλημά μας ήταν να διασφαλίσουμε ένα κατά το δυνατό αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών μονάδων, με την ελπίδα ότι έτσι θα διασφαλίζαμε συγχρόνως αντιπροσωπευτικά δείγματα μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (πίνακας 1.2-2).

Αυτό επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, υπήρξαν όμως και προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 1.4.

**Πίνακας 1.2-2**  
Δείγματα γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών ανά χώρα

Α/Α	ΧΩΡΑ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ		
		ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΜΑΘΗΤΕΣ
		$v^2$	$v^3$	$v^4$
1	Αυστραλία	300	51	1.074
2	Αργεντινή	90	4	87
3	ΗΠΑ	158	58	1.044
4	Καναδάς	200	44	380
5	Νότιος Αφρική	233	17	128
6	Γερμανία	523	60	907
7	Σουηδία	40	1	77
8	Ουκρανία	-	43	160
9	Ρωσία	122	14	123
10	Τουρκία	14	19	69
11	Μεγάλη Βρετανία	127	38	237
12	Βέλγιο	46	6	63
13	Ρουμανία	54	4	181
14	Βουλγαρία	17	9	
15	Αλβανία	-	17	164
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1.924</b>	<b>385</b>	<b>4.694</b>

Στο δείγμα των 4.694 μαθητών συμπεριλαμβάνονται τόσο οι μαθητές που συμπλήρωσαν το Ατομικό Δελτίο Μαθητή (ΑΔΜ) και υποβλήθηκαν στο Γλωσσικό Τεστ (Γ.Τ.) και αυτά τα δυο μπορούσαν να αντιστοιχηθούν, όσο και οι μαθητές που συμπλήρωσαν μόνο το Ατομικό Δελτίο ή που υποβλήθηκαν μόνο στο Τεστ. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται μαθητές πέρα της 9<sup>ης</sup> τάξης και εν μέρει μαθητές της 1<sup>ης</sup> τάξης (π.χ. από την Αλβανία).

Τα δείγματα των μαθητών οι οποίοι συμπεριλήφθηκαν, τελικά, στις στατιστικές αναλύσεις φαίνονται από τον πίνακα 1.2-3.

<sup>2</sup> Πρόκειται για τα ερωτηματολόγια που εισήχθησαν στον υπολογιστή και περιέχονται στη βάση δεδομένων. Δεν συμπεριλαμβάνονται όσα ακυρώθηκαν λόγω ελλιπέστατης συμπλήρωσης.

<sup>3</sup> Πρόκειται για τα ερωτηματολόγια που εισήχθησαν στον υπολογιστή και περιέχονται στη βάση δεδομένων. Δεν συμπεριλαμβάνονται όσα ακυρώθηκαν λόγω ελλιπέστατης συμπλήρωσης. Συμπεριλαμβάνονται και αυτοί που συμμετείχαν στα σεμινάρια επιμόρφωσης στην Ελλάδα.

<sup>4</sup> Πρόκειται για τα Τεστ ελληνομάθειας και Ατομικά Δελτία των μαθητών, προβληματικά ή μη, τα οποία εισήχθησαν τελικά στον υπολογιστή και περιέχονται στη βάση δεδομένων. Συμπεριλαμβάνονται, ακόμη, όσα ακυρώθηκαν λόγω πολλαπλών προβλημάτων.

**Πίνακας 1.2-3**  
**Δείγμα μαθητών που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ και υποβλήθηκαν**  
**στο Γλωσσικό Τεστ, ανά χώρα**

Α/Α	Χώρες	Συμπλήρωσαν το ΑΔΜ		Υποβλήθηκαν στο Γλ. Τεστ	
		ν	%	ν	%
1	Αυστραλία	776	22,3	363	13,37
2	Αργεντινή	51	1,5	33	1,22
3	ΗΠΑ	734	21,1	687	25,32
4	Καναδάς	330	9,5	267	9,84
5	Νότιος Αφρική	122	3,5	122	4,50
6	Γερμανία	829	23,9	772	28,44
7	Σουηδία	66	1,9	64	2,36
8	Ουκρανία	159	4,6	159	5,85
9	Ρωσία	68	2,0	66	2,43
10	Τουρκία	33	0,9	-	-
11	Μεγάλη Βρετανία	180	5,2	151	5,56
12	Βέλγιο	49	1,4	30	1,11
13	Ρουμανία	51	1,5	-	-
14	Βουλγαρία	27	0,8	-	-
15	Αλβανία	164		164	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>3.639</b>	<b>100,0</b>	<b>2.878</b>	<b>100,0</b>

### 1.3 Τα ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού χρησιμοποιήθηκε μια σειρά εργαλείων, τα οποία αναπτύχθηκαν με βάση εργαλεία που είχαμε χρησιμοποιήσει σε προηγούμενες έρευνες, στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία.

#### 1.3.1 Ερωτηματολόγιο για Διευθυντές Σχολείων και για Υπευθύνους των Τμημάτων Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας

Για την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στις εκπαιδευτικές μονάδες του Δικτύου Σχολείων για την Ηλεκτρονική Μάθηση, αλλά και στις λοιπές εκπαιδευτικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο διαφοροποιημένο ανάλογα με το αν απευθύνονταν στο Διευθυντή Σχολείου ή στον Υπεύθυνο για ένα ή περισσότερα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Ερωτηματολόγιο για Διευθυντές Σχολείων και Ερωτηματολόγιο για Προφίλ Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας).

Τα εν λόγω ερωτηματολόγια στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με:

- την ονομασία και το νομικό καθεστώς της εκπαιδευτικής μονάδας,
- τον φορέα της και τη χρηματοδότησή της,

- το μαθητικό δυναμικό (εθνοτική σύνθεση, ελληνομάθεια κ.λπ.),
- το ωρολόγιο πρόγραμμα,
- το εκπαιδευτικό προσωπικό,
- το πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό υλικό,
- τις υποδομές σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες, υπολογιστές, διαδίκτυο και τις δυνατότητες εφαρμογής ενός συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Ειδικά οι εκπαιδευτικές μονάδες οι οποίες εξέφρασαν ενδιαφέρον ένταξης στο Δίκτυο Σχολείων Ηλεκτρονικής Μάθησης συμπλήρωσαν υποχρεωτικά το ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη της κυρίως έρευνας.

### 1.3.2 Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

Για τους διδάσκοντες της Ελληνικής Γλώσσας, στα Σχολεία ή Τμήματα, ομογενείς και αποσπασμένους εκπαιδευτικούς αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (Ερωτηματολόγιο για ομογενείς και αποσπασμένους εκπαιδευτικούς) με στόχο τη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με:

- δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών,
- την εκπαιδευτική μονάδα εργασίας τους,
- την κατάρτιση, επιμόρφωση και επαγγελματική εμπειρία τους,
- την εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους,
- την εξοικείωσή τους με τη χρήση ΤΠΕ,
- το αν διαθέτουν προσωπικό υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο,
- το αν διαθέτει η εκπαιδευτική μονάδα όπου εργάζονται υποδομές κατάλληλες για Ηλεκτρονική Μάθηση (εργαστήριο Η/Υ, αίθουσα τηλεδιάσκεψης, πρόσβαση στο διαδίκτυο κ.λπ.),
- τη στάση και τις απόψεις τους ως προς τη χρησιμότητα της Ηλεκτρονικής Μάθησης,
- τις σχετικές δικές τους εμπειρίες,
- τη χρήση των CD-ROMs που είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών».

### 1.3.3 Ερωτηματολόγιο για γονείς

Οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν στο «Τεστ Γλωσσομάθειας», κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε ερωτήσεις σχετικά με:

- δημογραφικά στοιχεία των γονέων,
- εθνοτική σύνθεση της οικογένειας και αριθμό παιδιών,

- χρήση της ελληνικής στην οικογένεια ως κώδικα επικοινωνίας,
- χρήση της ελληνικής από τα παιδιά και αξιολόγηση της ελληνομάθειας των παιδιών από τους γονείς,
- κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής από τα παιδιά,
- απόψεις των γονέων για τις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα για τους υπολογιστές, το διαδίκτυο και την Ηλεκτρονική Μάθηση,
- στάση και προσδοκίες των γονέων από μια μέθοδο Ηλεκτρονικής Μάθησης,
- ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι, σύνδεση με το διαδίκτυο και χρήση από τους και για ποιο σκοπό,
- οφέλη της οικογένειας, γενικά, από μια μέθοδο Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Όπως αναφέρθηκε ήδη στην αρχή του κεφαλαίου, η ανάπτυξη των παραπάνω εργαλείων βασίστηκε σε προηγούμενα συναφή εργαλεία τα οποία είχαν αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί για τις μελέτες που καταρτίσαμε στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*. Επειδή, όμως, στο επίκεντρο του νέου προγράμματος «*Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*» βρίσκεται η Ηλεκτρονική Μάθηση το σύνολο των ερωτηματολογίων έπρεπε να επικεντρώσει και να στοχεύσει στη συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες και χρήσιμες για την ανάπτυξη ενός λειτουργικού συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Γι' αυτό και η ανάπτυξη και χρήση των νέων εργαλείων αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης κατά την πρώτη Συνάντηση Εργασίας στις 11 και 12 Μαρτίου 2011 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Ρέθυμνο.

Στη συνέχεια ειδικοί συνεργάτες του προγράμματος ανέπτυξαν τα νέα εργαλεία, αντάλλαξαν απόψεις επ' αυτών και με συνεργάτες του προγράμματος στο εξωτερικό και τα οριστικοποίησαν κατά την περίοδο Μάρτιος - Απρίλιος 2011, συγγράφοντας συγχρόνως οδηγίες για τη χρήση τους και τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ιδιαίτερα για τη διεξαγωγή του Γλωσσικού Τεστ οι οδηγίες ήταν πολύ αναλυτικές (βλ. Τεστ Γλωσσομάθειας, Οδηγίες για τον Εξεταστή).

#### 1.3.4 Ατομικό Δελτίο Μαθητή

Σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό μας, κάθε μαθητής του δείγματος όφειλε α) να συμπληρώσει ένα Ατομικό Δελτίο και β) να υποβληθεί στο Γλωσσικό Τεστ. Άμεσος στόχος του Ατομικού Δελτίου Μαθητή (ΑΔΜ) ήταν να καταγράψει:

- τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητή/τρια (φύλο, ηλικία, τόπο γέννησης κ.λπ.),
- τη μορφή εκπαίδευσης, την τάξη, τα χρόνια εκμάθησης της Ελληνικής κ.λπ. (εκπαιδευτική πορεία),
- την εθνική και την οικογενειακή προέλευση,

– και προπάντων τη χρήση της Ελληνικής στην επικοινωνία του με διάφορους συνομιλητές σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Η ένα προς ένα αντιστοίχιση ατομικού δελτίου και γλωσσικού τεστ είχε ως απώτερο στόχο τη διασαύρωση των **δημογραφικών και κοινωνιογλωσσικών χαρακτηριστικών** του/της μαθητή/τριας με τις επιδόσεις του/της στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (σύμφωνα με τη μέτρηση του γλωσσικού τεστ), έτσι ώστε να προκύψει μια κατά το δυνατό πληρέστερη εικόνα ως προς την επικοινωνιακή και γενικότερα γλωσσική επάρκεια των μαθητών/τριών. Ανεξάρτητα, όμως, από την ένα προς ένα αντιστοίχιση του ΑΔΜ με το Γλωσσικό Τεστ, το ατομικό δελτίο από μόνο του παρέχει χρήσιμες πληροφορίες κυρίως ως προς τη χρήση της Ελληνικής και επομένως μπορεί να αξιολογηθεί αυτόνομα. Όπως αυτόνομα μπορεί να αξιολογηθεί και το Γλωσσικό Τεστ.

### 1.3.5 Τεστ Γλωσσομάθειας

#### **Ασπασία Χατζηδάκη**

##### **Α) Σκοπός της διεξαγωγής του τεστ**

Η μετατροπή του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή κατάλληλη για ηλεκτρονική/ εξ αποστάσεως μάθηση απαιτεί την υιοθέτηση μιας διαφορετικής μεθοδολογίας. Μία βασική προϋπόθεση για την παραγωγή του σχετικού υλικού και την προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθητικού κοινού αποτελεί ο *εντοπισμός και η καταγραφή του επιπέδου ελληνομάθειας* των μαθητών-δυσνητικών χρηστών του. Με δεδομένο ότι το μεγαλύτερο τμήμα των μαθητών αυτών θα προέρχεται από Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και «Σχολεία» διαφόρων τύπων, όπου σήμερα η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως επί το πλείστον με το υλικό του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», θεωρήσαμε εύλογο να συνδέσουμε την ανίχνευση της ελληνομάθειας με το υλικό αυτό καθεαυτό, το οποίο στην ουσία υλοποιεί το Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη γλώσσα στη Διασπορά.

Ιδιαίτερα μας απασχολούσε το κατά πόσο συνδέεται η ηλικία ή/και η τάξη φοίτησης των μικρών μαθητών με την ελληνομάθειά τους, έτσι όπως προσδιορίζεται σε επίπεδα στο πλαίσιο του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», και, κατά συνέπεια, το πώς θα έπρεπε να προσαρμόσουμε το ισχύον εκπαιδευτικό υλικό και να συντάξουμε το νέο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Αυτός ο προβληματισμός οδήγησε στον σχεδιασμό του παρόντος γλωσσικού τεστ, το οποίο αποσκοπούσε στο να αποτελέσει ένα εργαλείο ανίχνευσης της γλωσσικής επάρκειας μαθητών ηλικίας 7 έως 16 ετών, που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε διάφορες χώρες του κόσμου τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, πάντα σε συνάρτηση με τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Ως εκ τούτου, η διάγνωση του βαθμού γλωσσικής επάρκειας και η συ-



νακόλουθη κατάταξη των μαθητών σε τρία επίπεδα πραγματοποιήθηκαν στη βάση ανάλογων κριτηρίων/ δοκιμασιών που έχουν ήδη καταρτιστεί στο πλαίσιο του Προγράμματος (βλ. «*Διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας- Η Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα- Επίπεδα I –III*», ΕΔΙΑΜΜΕ, 2008 και «*Διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας- Η Ελληνική ως Ξένη γλώσσα*», ΕΔΙΑΜΜΕ, 2008)<sup>5</sup>.

Σαφώς, η γλωσσική δοκιμασία στην οποία υπεβλήθησαν οι μαθητές δεν αποσκοπούσε στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής εικόνας της ελληνομάθειάς τους (κάτι που κάνουν λ.χ. οι εξετάσεις για την Πιστοποίηση Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας)<sup>6</sup>: κάτι τέτοιο θα απαιτούσε, πρώτον, πολύμηννο σχεδιασμό που θα κατέληγε σε εκτενέστερα και πιο σύνθετα εξεταστικά δοκίμια και, δεύτερον, εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο θα αναλάμβανε τη διεξαγωγή των εξετάσεων στα εξεταστικά κέντρα (βλ. επιμέρους σχολικές μονάδες). Λόγω έλλειψης των δύο αυτών βασικών συνθηκών, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό ενός σχετικά σύντομου τεστ, που εξετάζει και τις τέσσερις παραγωγικές και προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες, και, ταυτόχρονα, την κατοχή μορφοσυντακτικών φαινομένων, λεξιλογίου και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και το οποίο είναι σχετικά εύκολο να χορηγηθεί και να βαθμολογηθεί από μη εξειδικευμένους κριτές.

## **Β) Η μορφή του τεστ**

Το τεστ (εξεταστικό δοκίμιο) αποτελείται από δεκατρείς σελίδες, τέσσερα μέρη και συνολικά 24 ερωτήματα (τα 6 τελευταία εμφανίζονται ως εκφώνηση μόνο στις οδηγίες του εξεταστή). Συνοδεύεται από φυλλάδιο με οδηγίες προς τους εξεταστές/ βαθμολογητές, όπου δίνονται οδηγίες για το πώς θα εκφωνηθούν και θα βαθμολογηθούν οι επιμέρους δοκιμασίες (Ερωτήματα), καθώς και από φύλλο αξιολόγησης, όπου σημειώνεται η βαθμολογία στο κάθε Ερώτημα και στο κάθε μέρος του τεστ, αλλά και η συνολική βαθμολογία του μαθητή.

Τα τέσσερα μέρη του τεστ ανιχνεύουν τις ακόλουθες τέσσερις δεξιότητες:

**Α' μέρος:** *Κατανόηση προφορικού λόγου (listening comprehension)*

**Β' μέρος:** *Κατανόηση γραπτού λόγου (reading comprehension)*

**Γ' μέρος:** *Παραγωγή γραπτού λόγου (writing)*

---

<sup>5</sup> Υπάρχουν, βέβαια και άλλα τεστ με στόχο την διερεύνηση του επιπέδου ελληνομάθειας σε παιδιά και εφήβους μαθητές, τα οποία όμως έχουν σχεδιαστεί ή/και σταθμιστεί για εντελώς διαφορετικούς πληθυσμούς (πέραν του ότι η χορήγηση και η βαθμολόγησή τους απαιτεί εξειδικευμένο προσωπικό). Παράδειγμα αποτελούν οι δοκιμασίες που έχουν παραχθεί από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλινοστούτων και αλλοδαπών» (βλ. σχετικά Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003, Τριανταφυλλίδου, 2009) ή το τεστ «Ας μιλήσουμε Ελληνικά I,II,III» (Τζεβελέκου κ.α.) που αρχικά κατασκευάστηκε για την ανίχνευση της ελληνομάθειας μαθητών που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και χρησιμοποιείται αυτή τη στιγμή για τον ίδιο σκοπό και με μαθητές αλλοδαπούς και παλινοστούτες (βλ. [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr)).

Δ' μέρος: *Παραγωγή προφορικού λόγου (speaking)*

Κάθε μέρος έχει σύνολο βαθμολογίας 25 βαθμούς. Κατά συνέπεια, ολόκληρο το τεστ έχει σύνολο βαθμολογίας 100 βαθμούς.

Γ) Τα επίπεδα δυσκολίας του τεστ

Το παρόν τεστ εξετάζει γνώσεις και δεξιότητες που καλύπτουν τρία επίπεδα γλωσσομάθειας:

το Α' επίπεδο (*στοιχειώδης γνώση*)

το Β' επίπεδο (*βασική γνώση*) και

το Γ' επίπεδο (*μέτρια έως αρκετά καλή γνώση της γλώσσας-στόχου*)

Εάν ένας μαθητής υλοποιήσει με επιτυχία όλες τις δοκιμασίες του τεστ και στα τρία επίπεδα, θα συγκεντρώσει 100 βαθμούς.

Εάν συγκεντρώσει από 0 έως 35 βαθμούς, τοποθετείται στο Α' επίπεδο,

εάν συγκεντρώσει από 36 έως 75 βαθμούς, τοποθετείται στο Β' επίπεδο, και, εάν η βαθμολογία του είναι πάνω από 76 βαθμούς, ανήκει στο Γ' επίπεδο.

Οι γραμματικές γνώσεις και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που αξιολογούμε στα τρία επίπεδα του τεστ αντιστοιχούν στα επίπεδα Α1 (*στοιχειώδης γνώση*), Α2 (*βασική γνώση*) και Β1 (*μέτρια γνώση*) του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες, έτσι όπως αυτά εξειδικεύονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά<sup>6</sup> (Ελληνική ως Ξένη γλώσσα).

Συγκεκριμένα, στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Α1), που αντιστοιχεί στο εκπαιδευτικό υλικό της σειράς *Μαργαρίτα, τεύχη 1 και 2*, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν στην ελληνική γλώσσα βασικές καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις και να ανταποκρίνονται σ' αυτές με στοιχειώδη γλωσσικά μέσα κυρίως στον προφορικό λόγο.

Στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας (Α2), που αντιστοιχεί στο εκπαιδευτικό υλικό της σειράς *Μαργαρίτα, τεύχη 3 και 4*, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη και των τεσσάρων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή και στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού λόγου, όπως και στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να αποκτήσουν τις επιμέρους δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν απλά κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου και να μπορούν να ανταποκρίνονται με απλά γλωσσικά μέσα σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.

Στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Β1), που αντιστοιχεί στο εκπαιδευτικό υλικό της σειράς *Μαργαρίτα, τεύχη 5 και 6*, ο στόχος είναι η περαιτέρω ανάπτυξη

<sup>6</sup> Βλ. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006 (ΦΕΚ 807, 4 Ιουλίου 2006).

και των τεσσάρων δεξιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να κατανοούν προφορικά και γραπτά κείμενα, *όχι ιδιαίτερα σύνθετα*, και να μπορούν να ανταποκρίνονται με ανάλογα γλωσσικά μέσα σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.

Η ανίχνευση των γλωσσικών δεξιοτήτων με το συγκεκριμένο γλωσσικό τεστ σταματά στο επίπεδο αυτό (B1). Θεωρήσαμε ότι δεν υπήρχε λόγος να επιδιώξουμε την ανίχνευση υψηλότερων επιπέδων γλωσσομάθειας για δύο λόγους:

1) Από τη γενικότερη εικόνα που έχουμε για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό προκύπτει ότι στην πλειονότητα των χωρών (λ.χ. πλην Γερμανίας και ενός δυο άλλων ευρωπαϊκών κρατών) οι μαθητές δε φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα ελληνομάθειας στο τέλος της σχολικής ηλικίας, ή, όσοι φτάνουν, αποτελούν ένα μικρό ποσοστό.

2) Οι μαθητές που βρίσκονται στη φάση κατάκτησης του επιπέδου του «ανεξάρτητου»/«αυτόνομου» χρήστη (επίπεδο B2), έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη δεύτερη γλώσσα τους (την Ελληνική), ειδικά σε ό,τι αφορά και την «ακαδημαϊκή επάρκεια» σε αυτήν τη γλώσσα (περιλαμβάνει λιγότερο συχνόχρηστο λεξιλόγιο, πιο σύνθετες και σπάνιες γραμματικοσυντακτικές δομές, πυκνό και «ακαδημαϊκό» ύφος λόγου, κ.ο.κ. (βλ. Cummins, 2000, 2003). Κατά συνέπεια, είναι πλέον σε θέση να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τη διγλωσσία τους, μεταφέροντας γλωσσικές, μεταγλωσσικές και μεταγνωσιακές δεξιότητες από την περισσότερο ανεπτυγμένη γλώσσα (την Αγγλική, Γερμανική, Ισπανική, κ.λπ.) στην Ελληνική, κατά τη διαδικασία εκμάθησής της. Η μεθοδολογία, που επιλέχθηκε να ακολουθηθεί στην περίπτωση αυτών των μαθητών στηρίζεται και αξιοποιεί τα στοιχεία αυτά, σε αντίθεση με ό,τι γίνεται στα προηγούμενα επίπεδα. Συγκεκριμένα, σε χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας, η διαφοροποίηση ανάμεσα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης και ως Δεύτερης είναι πιο εμφανής, και αυτό αντικατοπτρίζεται και στο εκπαιδευτικό υλικό. Ως εκ τούτου, καθώς η ανίχνευση της ελληνομάθειας στόχευε στο να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και να διαμορφώσει και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως μάθησης, η έμφαση δόθηκε στα πρώτα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας.

#### Δ) Τα περιεχόμενα του τεστ

Οι δοκιμασίες έχουν τεθεί με σειρά διαβαθμισμένης δυσκολίας, έτσι ώστε στο εσωτερικό του κάθε μέρους (λ.χ. κατανόηση προφορικού λόγου) να προηγούνται αυτές που θέτουν τις μικρότερες απαιτήσεις στον μαθητή και να ακολουθούν οι δυσκολότερες. Θεωρούμε ότι ένας μαθητής φυσιολογικά θα συμπληρώσει με μεγαλύτερη επιτυχία ή πληρότητα τις πρώτες δοκιμασίες σε κάθε μέρος, ενώ θα συναντά μεγαλύτερη δυσκολία όσο προχωρά.

**Πίνακας 1.3.5-1**

Η εσωτερική διαφοροποίηση/διαβάθμιση των τεσσάρων μερών του τεστ

	<b>Μέρος Α΄</b> <i>Κατανόηση</i> <i>προφορικού λόγου</i>	<b>Μέρος Β΄</b> <i>Κατανόηση</i> <i>γραπτού λόγου</i>	<b>Μέρος Γ΄</b> <i>Παραγωγή</i> <i>γραπτού λόγου</i>	<b>Μέρος Δ΄</b> <i>Παραγωγή</i> <i>προφορικού λόγου</i>
1 <sup>ο</sup> Επ.	Ερ. 1	Ερ. 1	Ερ. 1	Ερ. 1
	Ερ. 2	Ερ. 2		Ερ. 2
	Ερ. 3 [12 βαθμοί]	[5 βαθμοί]	[6 βαθμοί]	[5 βαθμοί]
2 <sup>ο</sup> Επ.	Ερ. 4	Ερ. 3	Ερ. 2	Ερ. 3
	Ερ. 5	Ερ. 4	Ερ. 3	Ερ. 4
	[6 βαθμοί]	[10 βαθμοί]	[10 βαθμοί]	Ερ. 5 [12 βαθμοί]
3 <sup>ο</sup> Επ.	Ερ. 6	Ερ. 5	Ερ. 4	Ερ. 6
	[7 βαθμοί]	Ερ. 6 [10 βαθμοί]	Ερ. 5 [9 βαθμοί]	Ερ. 7 [8 βαθμοί]

Οι δοκιμασίες προέρχονται σχεδόν στο σύνολό τους από το γλωσσικό υλικό της σειράς «Μαργαρίτα» (τεύχη 1-5), τα οποία καλύπτουν τα επιθυμητά επίπεδα.

**Α΄ μέρος: Κατανόηση προφορικού λόγου (25 βαθμοί)**

Η δεξιότητα αυτή εξετάζεται με πέντε δοκιμασίες/ερωτήματα παρόμοιου τύπου. Σε όλες ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει κάποια εικόνα με πληροφορίες που του δίνονται ακουστικά. Διαφέρει, ωστόσο, το περιεχόμενο της κάθε δοκιμασίας ως προς το γραμματικό φαινόμενο ή τη λεκτική πράξη που ανιχνεύεται κάθε φορά.

Στα τρία πρώτα ερωτήματα (Α΄ επίπεδο) οι μαθητές βλέπουν πέντε εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν: (i) πράγματα (*Ερώτημα 1*) και (ii) παιδιά ή ζώα να κάνουν κάτι (*Ερωτήματα 2, 3*), και καλούνται να βάλουν τον αριθμό της φράσης που ακούν στο κουτάκι της εικόνας στην οποία αντιστοιχεί. Μία εικόνα περισσεύει, ώστε να μην είναι προφανής η αντιστοίχιση της τελευταίας φράσης. Τα φαινόμενα που εξετάζονται είναι απλό λεξιλόγιο και -από άποψη μορφοσύνταξης- ουσιαστικά, αριθμητικά και ρήματα στο α΄ και γ΄ ενικό πρόσωπο, δηλαδή φαινόμενα που εμφανίζονται στο Α1 επίπεδο του υλικού του «Παιδεία Ομογενών» για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης (σύνολο βαθμών Α΄ επιπέδου:12).

Το Β΄ επίπεδο περιλαμβάνει δύο ελαφρώς διαφοροποιημένες δοκιμασίες. Το *Ερώτημα 4* διαφέρει από τα προηγούμενα, καθώς ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν, με βάση μια περιγραφή που ακούν, ποια από τις τέσσερις εικόνες που βλέπουν ανταποκρίνεται στην περιγραφή. Οι μαθητές πρέπει, λοιπόν, να συνδυάσουν οπτικές και γλωσσικές πληροφορίες (σχετικές με *προθέσεις*) για να επιλύσουν το πρόβλημα. Η περιγραφή είναι έτσι δομημένη ώστε να υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση.

Στο *Ερώτημα 5* οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν και πάλι ακουστικές

πληροφορίες με οπικά ερεθίσματα, αυτή τη φορά όμως ανιχνεύεται η επάρκειά τους στο να λένε *τι ώρα είναι. Και αυτές οι δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από το υλικό* (σύνολο βαθμών Β' επιπέδου: 6).

Το τελευταίο ερώτημα (Γ' επίπεδο) είναι πιο απαιτητικό, καθώς συνδυάζει κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα πέντε ερωτήματα, ο μαθητής πρέπει να ακούσει ένα σύντομο κείμενο, αφού προηγουμένως έχει διαβάσει επτά προτάσεις που αναφέρονται σε αυτό, και να σημειώσει εάν οι προτάσεις είναι Σωστές ή Λάθος, με βάση αυτά που ακούει (σύνολο βαθμών Γ' επιπέδου:7).

### **Β' μέρος: Κατανόηση γραπτού λόγου (25 βαθμοί)**

Στο μέρος αυτό ως «κατανόηση γραπτού λόγου» νοείται η ικανότητα του μαθητή να αναγινώσκει διάφορα μηνύματα ποικίλης έκτασης (από μεμονωμένες λέξεις σε φράσεις και μετά σε κείμενο) και να τα αποκωδικοποιεί ορθά ως προς το νόημά τους, τη δομή τους και την επικοινωνιακή τους λειτουργία.

Έτσι, στις δοκιμασίες που αφορούν το Α' επίπεδο εντάξαμε δύο ερωτήματα αναγνωστικής κατανόησης που αφορούν λέξεις και σύντομες φράσεις. Το λεξιλόγιο αφορά μέρη του σώματος (*Ερώτημα 1*) και ευχές για γενέθλια και άλλες εορτές (*Ερώτημα 2*). Στο πρώτο ερώτημα ο μαθητής καλείται να επιλέξει από ένα σύνολο οκτώ λέξεων τις έξι κατάλληλες για να τις τοποθετήσει στη σωστή από συντακτική (και νοηματική) άποψη θέση:

«Η Μαρία έχει ένα .... (κεφάλι, στόμα) και δύο ...(χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά).»

Το *Ερώτημα 2* ζητά από το μαθητή να απαντήσει «*Τι μας λένε όταν έχουμε γενέθλια;*» επιλέγοντας μία από τέσσερις ευχές. Και αυτό αποτελεί στόχο του επιπέδου αυτού, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Ελληνική ως Ξένη (σύνολο βαθμών Α' επιπέδου: 5).

Στο Β' επίπεδο ανήκουν τα *Ερωτήματα 3* και *4*. Στο πρώτο, ο μαθητής πρέπει να διακρίνει τις σημασιολογικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις λέξεις κάθε σειράς, ώστε να αποφασίσει ποια είναι αυτή που διαφέρει από τις άλλες (που δεν αποτελεί τμήμα κάποιου νοηματικού συνόλου, λ.χ. η λέξη «*κιθάρα*» σε σχέση με λέξεις που δηλώνουν επαγγέλματα, το ρήμα «*φοβάμαι*» σε σχέση με άλλα ρήματα που επίσης λήγουν σε *-μαι* αλλά νοηματικά συνιστούν μία ενότητα, αφού αφορούν σωματική υγιεινή και περιποίηση, κ.λπ.).

Στο *Ερώτημα 4* εξετάζονται γνώσεις γραμματικής και σύνταξης, αφού ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει ένα κενό στην πρόταση με μία από τρεις επιλογές. Για να κάνει σωστά την άσκηση, πρέπει να διακρίνει ανάμεσα στη διαφορετική συντακτική λειτουργία ομόνων όπως τα *της/τις, των/των* και να ξέρει να κλίνει απλά ρήματα σε διάφορους χρόνους. Η κατανόηση του κειμένου αποτελεί και πάλι προϋ-

πόθεση, εφόσον παρέχει το νοηματικό πλαίσιο που θα καθοδηγήσει τον μαθητή να κάνει τη σωστή επιλογή (σύνολο βαθμών Β' επιπέδου: 10).

Το τρίτο μέρος αποτελείται από δύο δοκιμασίες που εξετάζουν γνώσεις που αντιστοιχούν στο Γ' επίπεδο. Το *Ερώτημα 5* αφορά ένα σύντομο κείμενο με απλή δομή και λεξιλόγιο, την κατανόηση του οποίου αξιολογούμε ζητώντας από τον μαθητή να σημειώσει, αφού το διαβάσει όσες φορές θέλει, ποιες από τις πέντε προτάσεις που του δίνουμε είναι *σωστές* και ποιες είναι *λάθος*.

Το επόμενο ερώτημα (*Ερώτημα 6*) περιέχει ένα κείμενο αρκετά μεγαλύτερο σε έκταση και απαιτεί αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών, σύγκριση και ταξινόμηση (σύνολο βαθμών Γ' επιπέδου:10).

### Γ' μέρος: Παραγωγή γραπτού λόγου (25 βαθμοί)

Στην παραγωγή γραπτού λόγου ξεκινάμε με την ικανότητα των μαθητών να γράφουν ορθογραφημένα κάποιες λέξεις συμπληρώνοντας τα φωνήεντα που λείπουν (Α' Επίπεδο, *Ερώτημα 1*) (σύνολο βαθμών Α' επιπέδου: 6).

Στο Β' επίπεδο τους ζητούμε καταρχάς στο *Ερώτημα 2* να συμπληρώσουν τις καταλήξεις ρημάτων μέσα σε προτάσεις (το πρόσωπο τους δίνεται, πρέπει από το συγκεκριμένο να αντιληφθούν τον σωστό χρόνο, Ενεστώτα ή Αόριστο). Στην ουσία, ανιχνεύουμε την γραμματική ικανότητα των μαθητών και συναφή ζητήματα που βρίσκουν έκφραση στην ορθογραφία (*εσείς πήγατε/ \*πήγαται, εμείς αγαπάμε/ \*αγαπάμαι, εγώ σπκώνομαι/\* σπκώνω κάθε πρωί στις επτά και μισή*). Η επόμενη δοκιμασία του ίδιου επιπέδου δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να εκφραστεί με κάπως μεγαλύτερη ελευθερία, αν και είναι αρκετά καθοδηγούμενη. Στο *Ερώτημα 3* οι οδηγίες ήταν οι εξής:

**ΕΡΩΤΗΜΑ 3.** Ένας φίλος σου ή μία φίλη σου θα έρθει το Σαββατοκύριακο στο σπίτι σου. Γράψε του τρία (3) πράγματα που θα κάνετε για να περάσετε καλά και πότε θα τα κάνετε.

Αγαπημέν... μου φίλ....., .....

Ο μαθητής θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τρεις τουλάχιστον τύπους του Απλού Μέλλοντα, λ.χ. «θα πάμε στην πισίνα», «θα δούμε ταινίες», «θα παίξουμε ηλεκτρονικά» κλπ. Για κάθε σωστό ρηματικό τύπο παίρνει έναν βαθμό. Επίσης, έναν βαθμό παίρνει για κάθε σωστή χρήση της απαιτικής του χρόνου («την Κυριακή», «το απόγευμα», «μετά το φαγητό») κ.λπ. (σύνολο βαθμών Β' επιπέδου: 10).

Στα επόμενα ερωτήματα (Γ' επίπεδο) εξετάζονται γραμματικές και συντακτικές γνώσεις υψηλότερου βαθμού δυσκολίας. Στο *Ερώτημα 5* οι μαθητές αντιμετωπίζουν μία κλασική άσκηση συμπλήρωσης πρότασης με τον σωστό τύπο πιο σπάνιων ουσιαστικών και ρημάτων σε Υποτακτική έγκλιση. Στο *Ερώτημα 6* τους δίνονται

τέσσερεις προτάσεις με κύριο ρήμα που εκφράζει «ψυχικό πάθος» («είναι αγχωμένη επειδή...», «(...) στενοχωριέσαι που...», «χαρήκαμε που...») και καλούνται να τις συμπληρώσουν. Παρόλο που αυτό δεν αναφερόταν ρητά στις οδηγίες, ορθές θεωρούνται οι προτάσεις που έχουν νοηματική αντιστοιχία με το κύριο ρήμα, δηλαδή που έδειχναν ότι οι μαθητές κατανοούσαν τη σημασία του «στενοχωριέμαι», «είμαι θυμωμένος», κ.λπ. και ήταν σε θέση να συντάξουν μια αιτιολογική πρόταση με τις αντίστοιχες δομές (σύνολο βαθμών Γ' επιπέδου: 9).

#### **Δ' μέρος: Παραγωγή προφορικού λόγου (25 βαθμοί)**

Η παραγωγή προφορικού λόγου ήταν το μέρος του εξεταστικού δοκιμίου το οποίο είχε τη μεγαλύτερη δυσκολία να σχεδιαστεί, καθώς έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας ότι οι εξεταστές δεν διέθεταν την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση, ώστε να διεξαγάγουν συνεντεύξεις με μαθητές με στόχο την ανίχνευση/αξιολόγηση του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους. Ως εκ τούτου, αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε έτσι τις επικοινωνιακές καταστάσεις που θα αποτελούσαν τις εξεταστικές δοκιμασίες, ώστε να μπορούμε να περιγράψουμε με αρκετή ευκρίνεια στους εκπαιδευτικούς-εξεταστές το τι θα έπρεπε να περιμένουν ως ορθή απάντηση και πώς να βαθμολογήσουν πιθανές αποκλίσεις. Κατά συνέπεια, οι δοκιμασίες πήραν τη μορφή δραστηριοτήτων *καθοδηγούμενης έκφρασης*, όπου ο μαθητής πρέπει να ανταποκριθεί σε γλωσσικά ερεθίσματα με αρκετά προβλέψιμο τρόπο.

Καταρχάς, δόθηκε η οδηγία ότι ο εξεταστής θα πρέπει, πριν ξεκινήσει την εξέταση, να ρωτήσει τον μαθητή κάποια πράγματα για «προθέρμανση»: για παράδειγμα, το όνομά του (εάν δεν τον γνωρίζει), πού μένει (δηλαδή τη διεύθυνσή του), εάν έχει αδέρφια, ή κάτι άλλο σχετικό. Αυτά δεν αποτελούν μέρος της εξέτασης αλλά διευκολύνουν το πέρασμα στις δοκιμασίες του τεστ.

Για το **Α' επίπεδο**, προτείναμε δύο δοκιμασίες. Η πρώτη (*Ερώτημα 1*) αφορούσε την *περιγραφή εικόνας* (δύο σκίτσα όπου στο μεν πρώτο ο μαθητής βλέπει μία κούκλα πάνω σε ένα κρεβάτι και στο δεύτερο μια ηλικιωμένη να μαγειρεύει) και η δεύτερη (*Ερώτημα 2*) *καθοδηγούμενη έκφραση* (σύντομες απαντήσεις σε ερωτήσεις/ νύξεις του τύπου «*Τι πίνεις το πρωί;*», «*Πες μου ένα φαγητό;*», «*Ποια φρούτα σου αρέσουν;*»). Εδώ ανιχνεύεται εάν ο μαθητής γνωρίζει απλό λεξιλόγιο (ουσιαστικά, ρήματα, προθέσεις) αντίστοιχο με επικοινωνιακές περιστάσεις που ανήκουν στο Α1 επίπεδο (σύνολο βαθμών Α' επιπέδου: 5).

Για το **Β' επίπεδο**, η πρώτη δοκιμασία *καθοδηγούμενης έκφρασης* (*Ερώτημα 3*) αφορά τη χρήση της Απλής Προστακτικής («*Πες σε ένα φίλο σου/σε μία φίλη σου να ανοίξει το βιβλίο του/ να μιλήσει ελληνικά/ να πάει στο πάρκο.*»). Στη συνέχεια, ο μαθητής καλείται να αναφέρει τρία πράγματα που του αρέσει να κάνει, κάτι που τον ωθεί να χρησιμοποιήσει Συνεχή Υποτακτική («*Μου αρέσει να παίζω*

*μπάλα, να ακούω μουσική...» κ.λπ) (Ερώτημα 4). Τέλος, η τρίτη δοκιμασία καθοδηγούμενης έκφρασης αφορά τη χρήση του Αορίστου καθώς και χρονικών προσδιορισμών (Ερώτημα 5, «Πες μου τρία πράγματα που έκανες χθες και πότε τα έκανες») (σύνολο βαθμών Β' επιπέδου:12).*

Στο Γ' επίπεδο, ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί γλωσσικά σε δύο λιγότερο καθοδηγούμενες δοκιμασίες. Στο πρώτο ερώτημα (Ερώτημα 6), έπρεπε να περιγράψει το σπίτι του και το δωμάτιό του, έχοντας ως νύξεις αντίστοιχες ερωτήσεις του εξεταστή. Οι βαθμοί της δοκιμασίας δίνονται για γραμματική ακρίβεια και κατάλληλο λεξιλόγιο.

Αντίστοιχα, στο δεύτερο ερώτημα (Ερώτημα 7), ο μαθητής αντιμετωπίζει μία άλλη επικοινωνιακή κατάσταση: καλείται να δώσει συμβουλές σε φίλο του για τη διακόσμηση του δωματίου του. Και πάλι γίνεται έλεγχος του κατάλληλου λεξιλογίου αλλά κυρίως των ορθών μορφοσυντακτικών δομών («Θα σου έλεγα να...», «Γιατί δεν βάζεις...;», «Μπορείς να ...», «Πάρε ένα...» κ.λπ) (σύνολο βαθμών Γ' επιπέδου: 8).

## Ε) Επιλογικά

Η τελική χρησιμότητα του συγκεκριμένου γλωσσικού τεστ έγκειται στο ότι, παρά τις επιμέρους ελλείψεις ή αδυναμίες του, κατόρθωσε να μας προσφέρει μια πανοραμική εικόνα του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών στη Διασπορά, ανά ηλικία, τάξη, χώρα, τύπο σχολείου, κ.α. πάντα σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό που θα αποτελέσει τη βάση για την εξ αποστάσεως μάθηση και διδασκαλία. Αυτός ήταν και ο κύριος στόχος της χορήγησής του, δηλαδή η συλλογή στοιχείων που θα λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για τις ομάδες παραγωγής υλικού και παιδαγωγικού σχεδιασμού, στην προσπάθειά τους να ετοιμάσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα του τεστ σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της συμπλήρωσης του Ατομικού Δελτίου Μαθητή αναμένεται να προκύψουν και άλλα ευρήματα, χρήσιμα για τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Η διασταύρωση των στοιχείων που αφορούν το βαθμό γλωσσικής επάρκειας στα ελληνικά και τις γλωσσικές πρακτικές των οικογενειών των μαθητών, με τον τύπο του σχολείου όπου φοιτούν και με τα αποτελέσματα των γλωσσικών δοκιμασιών θα μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το ποια είναι η κατάσταση σήμερα στις επιμέρους παρκοικές όσον αφορά την ελληνομάθεια και τη συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας, ποιο είναι το επίπεδο των ελληνικών σπουδών στους διάφορους τύπους εκπαίδευσης, κ.λπ. Με αυτήν την έννοια, η χορήγηση του γλωσσικού τεστ είχε και έναν δευτερεύοντα αλλά επίσης σημαντικό στόχο, που θα συμβάλει στην έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση στη Διασπορά.



#### 1.4 Διεξαγωγή έρευνας-σλλογή εμπειρικού υλικού

Στη Συνάντηση Εργασίας, στις 11 και 12 Μαρτίου 2011 στο Ρέθυμνο, συμμετείχαν, εκτός από τους επιστημονικούς συμβούλους και συνεργάτες του έργου, στο εσωτερικό και εξωτερικό, και διευθυντές μεγάλων σχολείων καθώς και εκπρόσωποι μεγάλων φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με τους οποίους είχαμε συβεργαστεί και στο παρελθόν.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες αυτών των φορέων και διευθυντών σχολείων, αποτέλεσαν τον πυρήνα του Δικτύου Σχολείων. Επίσης οι Διευθυντές των σχολείων, οι εκπρόσωποι των φορέων- εφόσον οι ίδιοι ήταν εκπαιδευτικοί ή κοινωνικοί επιστήμονες - και οι επιστημονικοί συνεργάτες-σύμβουλοι του έργου ανά χώρα συγκρότησαν τους πυρήνες των ομάδων που θα ανελάμβαναν την ευθύνη για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αποστολή τους ήταν να ενημερώσουν τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς κάθε εκπαιδευτικής μονάδας που θα εμπλέκονταν στην έρευνα ως προς τους σκοπούς της έρευνας, το χρόνο και τον τρόπο διεξαγωγής της, τα δείγματα μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, τη συγκέντρωση και αποστολή των ερωτηματολογίων κ.λπ.

Στην πράξη τα εν λόγω πρόσωπα σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις διεξήγαγαν τα ίδια την έρευνα. Αυτή διεξήχθη κατά κανόνα από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό της τάξης ή του τμήματος, ο οποίος είχε ενημερωθεί και προετοιμαστεί σχετικά από τους εν λόγω συνεργάτες μας, από τις Οδηγίες που συνόδευαν τα εκάστοτε εργαλεία (ερωτηματολόγιο ή τεστ) και από ομάδα συνεργατών στο Πανεπιστήμιο Κρήτης μέσω Skype, ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων κ.λπ. Η διά ζώσης, από πλευράς μας, προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν αδύνατη, τόσο για οργανωτικούς όσο και για χρονικούς λόγους.

Ο τρόπος λειτουργίας (χρονοδιαγράμματα, κανόνες, περιορισμοί στην επιλεξιμότητα των δαπανών κ.λπ.) των «παρεμβατικών προγραμμάτων» του ΕΣΠΑ δημιουργεί από μόνος του προβλήματα στη διεξαγωγή ερευνών και τη συνακόλουθη κατάρτιση μελετών με επιστημονικές αξιώσεις. Σ' αυτές τις δυσκολίες προστέθηκαν, στην περίπτωσή μας, οι γεωγραφικές αποστάσεις, η πολυμορφία των φορέων και των μορφών εκπαίδευσης, η μεγάλη ανομοιογένεια των πληθυσμών, οι πολλές και διαφορετικές γλώσσες, στις οποίες σε μερικές περιπτώσεις έπρεπε να μεταφραστούν τα ερωτηματολόγια των γονέων (αυτές οι γλώσσες ήταν κυρίως η αγγλική, η ρώσικη και η ισπανική).

Ιδιαίτερα οξύ ήταν το πρόβλημα του χρονικού περιορισμού στη διεξαγωγή της έρευνας. Με δεδομένα, ότι το όλο πρόγραμμα ξεκίνησε με την πρώτη Συνάντηση Εργασίας στα μέσα Μαρτίου 2011 και ότι τέλος Ιουνίου κλείνουν τα σχολεία του βόρειου ημισφαιρίου για θερινές διακοπές, είχαμε στη διάθεση μας το μέγιστο τρεις μήνες για την ανάπτυξη των εργαλείων και τη διεξαγωγή της έρευνας. Και ό-

πως ήδη αναφέρθηκε, η ανάπτυξη των εργαλείων έγινε γρήγορα, λόγω της προηγούμενης εμπειρίας, όμως αυτή καθεαυτή η διεξαγωγή της έρευνας αποδείχθηκε ένα τεράστιο και δύσκολο εγχείρημα.

Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των συνεργατών μας στο εξωτερικό και παρόλο που είχαμε στήσει έναν ολόκληρο μηχανισμό ηλεκτρονικής (μέσω e-mail, ιστοσελίδων, skype) στήριξης όλων όσων εμπλέχτηκαν στην έρευνα, οι δυσκολίες δε ξεπεράστηκαν σ' όλες τις περιπτώσεις με αποτέλεσμα:

- σ' ορισμένες περιπτώσεις να συνεχιστεί και να ολοκληρωθεί η έρευνα με την έναρξη του σχολικού έτους 2011/12 στο βόρειο ημισφαίριο (π.χ. Αλβανία),
- να μην επιτευχθεί η αντιστοίχιση του Ατομικού Δελτίου του Μαθητή με το Τεστ Γλωσσομάθειας,
- να μην επιστραφούν, στον επιθυμητό βαθμό, τα ερωτηματολόγια από τους γονείς,
- να μην ανταποκριθούν ικανοποιητικά οι εκπαιδευτικοί στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τους.

Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα να αποδυναμωθεί η αντιπροσωπευτικότητα των δειγμάτων, εν μέρει των γονέων και σε μεγαλύτερο βαθμό των εκπαιδευτικών.

Ως προς τους γονείς ας υπογραμμιστεί, ότι για λόγους «σκοπιμότητας» δεν δόθηκαν από τους διευθυντές των Ημερήσιων Σχολείων και των Charter Schools ερωτηματολόγια στους γονείς μη ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι και αποτελούν την πλειοψηφία στην περίπτωση των Charter Schools.

Οι δυσκολίες στη συλλογή του εμπειρικού υλικού και οι συνακόλουθες αδυναμίες του είχαν συνέπειες και στην ταξινόμηση και ανάλυσή του, πράγμα που αναλύεται διεξοδικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Παρά τις δυσκολίες, το εμπειρικό υλικό που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας, σε συνδυασμό με το λοιπό υλικό που συνέλεξαν οι συνεργάτες του έργου από άλλες πηγές σε κάθε χώρα (στατιστικές υπηρεσίες των χωρών, Υπουργεία Παιδείας και εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε κάθε χώρα, παροικιακοί φορείς, εκκλησία, Γραφεία Εκπαίδευσης κ.λπ.) επιτρέπουν τη σύνταξη μελετών ανά χώρα καθώς και τη σύνταξη μιας συνολικής συγκριτικής μελέτης, οι οποίες αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό την υπάρχουσα κατάσταση, κατά το σχολικό έτος 2010/11 ή και 2011/12, στην ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση σε επιλεγμένες χώρες και, από την άλλη, απαντούν σε μεγάλο βαθμό σε ερωτήματα που αφορούν στην αναγκαιότητα, στις προϋποθέσεις και στις προοπτικές εφαρμογής ενός Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

## 1.5 Μεθοδολογικά ζητήματα στην ταξινόμηση και ανάλυση του εμπειρικού υλικού

**Νικόλαος Ανδρεαδάκης**

### Εισαγωγή

Αρχικά, αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι η έρευνα αφορά σε πέντε (5) συνολικά ερωτηματολόγια (Ατομικό Δελτίο Μαθητή, Ερωτηματολόγιο Γονέων, Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών, Ερωτηματολόγιο Διευθυντών Σχολείων και Ερωτηματολόγιο Προφίλ Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας) καθώς και σε ένα (1) Τεστ Ελληνομάθειας που επιδόθηκε στους μαθητές. Κατά τη συγκέντρωση, την κωδικοποίηση και την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων συναντήσαμε πολλά μεθοδολογικά προβλήματα και αντιμετωπίσαμε ποικίλα μεθοδολογικά ζητήματα. Για λόγους ευχερέστερης ανάγνωσης αλλά και λόγω των ιδιοπεροτήτων τους, τα σημαντικότερα προβλήματα ή ζητήματα έχουν ομαδοποιηθεί στη συνέχεια σε τέσσερις βασικές ομάδες: α) Ατομικό Δελτίο Μαθητή και τα Τεστ Ελληνομάθειας, β) Ερωτηματολόγιο γονέων, γ) Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών, και δ) Ερωτηματολόγιο Διευθυντών Σχολείων και Προφίλ Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας.

### *Ατομικό Δελτίο Μαθητή και Τεστ Ελληνομάθειας*

1. Παρά τη σαφή οδηγία εκ μέρους μας να συρραφτούν μαζί για κάθε μαθητή το Ατομικό του Δελτίο και το Τεστ Ελληνομάθειας, σε πολλές περιπτώσεις δε συνέβη αυτό, με αποτέλεσμα να μας έλθουν μεν συμπληρωμένα αλλά τοποθετημένα σε ξεχωριστά πακέτα. Επιχειρήσαμε να κάνουμε εμείς και εκ των υστέρων τις διασταυρώσεις των στοιχείων, με επιτυχία μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις (όταν π.χ. υπήρχε καταγεγραμμένο το ονοματεπώνυμο του μαθητή και στο Ατομικό Δελτίο και στο Τεστ).

2. Σε αρκετές περιπτώσεις μας αποστάλθηκαν μόνο τα Ατομικά Δελτία των Μαθητών ή μόνο τα Τεστ Ελληνομάθειας. Τα μεν Ατομικά Δελτία εισήχθησαν στη βάση δεδομένων, εφόσον περιείχαν σημαντικές πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών της διασποράς. Το ίδιο δεν συνέβη και με τα τεστ, εφόσον δεν περιείχαν κρίσιμες και αναγκαίες προσωπικές πληροφορίες (τάξη, ηλικία) για την εκτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών.

3. Παρά τη σαφή οδηγία να συγκεντρωθούν από κάθε τάξη και σε καθεμία χώρα 80 συνολικά Ατομικά Δελτία αλλά και Τεστ μαθητών, αυτό δε συνέβη τελικά στην πράξη με αποτέλεσμα σε κάποιες τάξεις να υπάρχει υπεραντιπροσώπηση μαθητών και σε κάποιες άλλες έντονη υποαντιπροσώπηση. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις χωρών υπήρξαν τάξεις για τις οποίες δεν μας αποστάλθηκαν καθόλου δεδομένα.

4. Παρά τη σαφή οδηγία ότι ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας είναι αποκλειστικά και μόνο μαθητές από τη 2<sup>α</sup> έως και την 9<sup>η</sup> τάξη, σε αρκετές περιπτώσεις μας

αποστάλθηκαν Ατομικά Δελτία ή/και Τεστ που αφορούσαν μαθητές Νηπιαγωγείου ή 1<sup>ης</sup> τάξης αλλά και μαθητές της 10<sup>ης</sup>, 11<sup>ης</sup> ή 12<sup>ης</sup> τάξης.

5. Σε αρκετά τεστ δεν είχε βαθμολογηθεί το Δ' μέρος (παραγωγή προφορικού λόγου), με συνέπεια την ακύρωση της εισαγωγής των τεστ στη βάση δεδομένων. Βασικοί λόγοι της ακύρωσης ήταν ότι δεν μπορούσε να εξαχθεί η συνολική βαθμολογία των μαθητών στο τεστ αλλά ούτε και να είναι εφικτή η κατανομή των μαθητών σε επίπεδα ελληνομάθειας.

6. Σε λίγες περιπτώσεις τεστ, δεν υπήρχαν οι επιμέρους βαθμολογίες για το Δ' μέρος αλλά μόνο η συνολική του. Για τα παραπάνω τεστ λήφθηκε η απόφαση να εισαχθούν στη βάση δεδομένων.

7. Σε ορισμένα τεστ δεν είχε συμπληρωθεί το ειδικό φύλλο καταγραφής της βαθμολογίας από τον εκπαιδευτικό, παρά το ότι πάνω στο ίδιο το τεστ είχε περαστεί η βαθμολογία. Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε με τη συμπλήρωση εκ των υστέρων από εμάς του ειδικού φύλλου.

8. Σε ορισμένα τεστ δεν είχαν βαθμολογηθεί κάποιο ή κάποια από τα τρία πρώτα μέρη του τεστ (Α', Β' ή Γ'), ενώ το Δ' μέρος είχε βαθμολογηθεί κανονικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αναγκαστικάμε να βαθμολογήσουμε εμείς τις απαντήσεις των μαθητών και να περάσουμε τη βαθμολογία στο φύλλο βαθμολόγησης.

9. Υπήρξε περιορισμένος αριθμός Ατομικών Δελτίων Μαθητών τα οποία είχαν εγκαταλειφθεί σχεδόν ολοκληρωτικά. Στις περιπτώσεις αυτές, αν είχαν δοθεί από τους μαθητές πληροφορίες για την τάξη τους ή/και την ηλικία τους, αξιοποιήθηκαν στην κατανομή των επιδόσεών τους στο τεστ με βάση την τάξη ή/και την ηλικία, διαφορετικά δεν εισήχθηκαν καθόλου στη βάση δεδομένων.

10. Μετά την εισαγωγή των δεδομένων στη βάση, έγινε μια αρχική επεξεργασία με την εξαγωγή της βαθμολογίας στις επιμέρους ενότητες του τεστ καθώς και στο σύνολό του. Ακολούθησε ένας εξαντλητικός έλεγχος σε περισσότερα από 200 τεστ για τα οποία, με μια πρώτη ματιά τουλάχιστον, φαινόταν να υπάρχει μια «μη φυσιολογική» και υπερβολική διακύμανση της βαθμολογίας από ενότητα σε ενότητα (π.χ. ο μαθητής να συγκεντρώνει πολύ υψηλή βαθμολογία στη Δ' ενότητα της παραγωγής προφορικού λόγου που ήταν συγχρόνως και η δυσκολότερη ενότητα του τεστ και αντίθετα χαμηλή βαθμολογία στην Α' ενότητα που θεωρείτο η πιο εύκολη). Ο έλεγχος έδειξε ότι ένας μικρός ευτυχώς αριθμός τεστ θα έπρεπε να διαγραφούν από τη βάση για λόγους αξιοπιστίας της έρευνας.

11. Υπήρχαν στα Τεστ και ποικίλα άλλα προβλήματα, περιορισμένης όμως έκτασης, και τα οποία αντιμετωπίστηκαν κατά περίπτωση. Ενδεικτικά αναφέρουμε: τη συρραφή δυο διαφορετικών Ατομικών Δελτίων με ένα Τεστ μαθητή, σε κάποιες ερωτήσεις του Τεστ η βαθμολογία που έβάζαν οι εκπαιδευτικοί υπερέβαινε το ανώτερο όριο βαθμολογίας για την ερώτηση, σε κάποια απαντημένα Τεστ απουσίαζαν ενδιάμεσα φύλλα, σε κάποια Τεστ είχε εξαχθεί λανθασμένα η βαθμολογία κάποιων ερωτήσεων που ήταν ανοικτού τύπου (π.χ. ερωτήσεις Γ3, Γ5), κ.λπ.

12. Τέλος, κατά περίπτωση αντιμετώπιστηκαν και διάφορα άλλα προβλήματα που αφορούσαν στην εισαγωγή των δεδομένων από τα Ατομικά Δελτία των Μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε κάποια Ατομικά Δελτία: υπήρχε ασυμφωνία ανάμεσα στην τάξη φοίτησης και την ηλικία που δήλωνε ο μαθητής, στη θέση της τάξης έμπαιναν διάφοροι χαρακτηρισμοί όπως «ελληνομάθεια» ή «nivei», σε κάποιες ερωτήσεις ο μαθητής ενώ έπρεπε να δηλώσει μια μόνο απάντηση σημείωνε περισσότερες από μια, ασυνέπεια της απάντησης του μαθητή σε κάποια ερώτηση (π.χ. «Πόσα χρόνια μαθαίνεις ελληνικά;») με την απάντησή του σε μια άλλη ερώτηση (π.χ. «τάξη φοίτησης» ή «ηλικία»), ο μαθητής να μην απαντάει σε μια ερώτηση σύμφωνα με τον τρόπο που ήταν διατυπωμένη (π.χ. «Πόσα χρόνια μαθαίνεις ελληνικά;» με απάντηση από το μαθητή «Πάντα»), κ.λπ.

### *Ερωτηματολόγιο γονέων*

1. Οι περισσότερες χώρες απέστειλαν ένα μεγάλο όγκο απαντημένων ερωτηματολογίων γονέων, ενώ σε λίγες χώρες ο αριθμός ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος.

2. Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των γονέων στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ήταν ένα ιδιαίτερα δύσκολο και επίπονο εγχείρημα για εμάς. Λόγω, όμως, της σημαντικότητας αυτού του είδους των ερωτήσεων για την εξαγωγή συμπερασμάτων, κατηγοριοποιήσαμε, κωδικοποιήσαμε και στη συνέχεια εισαγάγαμε στη βάση δεδομένων όλες τις απαντήσεις των γονέων στις ανοικτές ερωτήσεις (ερωτήσεις 4, 12 και 13).

3. Σε κάποια ερωτηματολόγια οι απαντήσεις των γονέων στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις δίνονταν στη γλώσσα της χώρας διαμονής και όχι στην ελληνική και αυτό δυσχέραινε την ανάλυση περιεχομένου τους.

4. Σε μικρό αριθμό ερωτηματολογίων εντοπίστηκε υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης (είχαν απαντηθεί ελάχιστες μόνο ερωτήσεις), με συνέπεια να τα εξαιρέσουμε από την επεξεργασία.

5. Σε κάποιες περιπτώσεις σχολείων, τα ερωτηματολόγια των γονέων βρέθηκαν συραμμένα μαζί με τα ατομικά δελτία και με τα τεστ γλωσσομάθειας, δημιουργώντας αρχικά πρόβλημα στην καταγραφή τους.

### *Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών*

1. Παρά τις επανειλημμένες εκκλήσεις μας, δεν κατέστη δυνατή η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς. Κάποιες χώρες ανταποκρίθηκαν σχετικά ικανοποιητικά, ενώ κάποιες άλλες ελάχιστα.

2. Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ήταν μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, λόγω του αρκετά μεγάλου αριθμού ανοικτών ερωτήσεων που περιείχε το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 11, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 25, 31, 32). Πετύχαμε, όμως, να αναλύσουμε το περιεχόμενο όλων των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και να εισαγά-

γουμε τα αντίστοιχα δεδομένα στη βάση για να τα επεξεργαστούμε ποσοτικά.

3. Σε μικρό αριθμό ερωτηματολογίων εντοπίστηκε υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης (είχαν απαντηθεί ελάχιστες μόνο ερωτήσεις), με συνέπεια να τα εξαιρέσουμε από την επεξεργασία.

4. Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε έγκαιρα, μετά από μια αρχική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, ήταν η ασυνέπεια των απαντήσεων μικρού αριθμού εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που απαιτούσαν προϋποθέσεις (π.χ. «Αν και ...», ερωτ. 11, 15, 19, κ.λπ.).

#### *Ερωτηματολόγιο Διευθυντών Σχολείων και Προφίλ Τ.Ε.Γ.*

1. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν από Διευθυντές Σχολείων ανέρχεται σε 24. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι Διευθυντές που ανταποκρίθηκαν διευθύνουν σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών, άρα οι απόψεις τους έχουν ιδιαίτερη σημασία για το σχηματισμό εικόνας όσον αφορά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά (υπολογίστηκε ότι ο συνολικός αριθμός των μαθητών που φοιτά σε αυτά τα σχολεία είναι 7.262).

2. Το πρόβλημα της εγκατάλειψης σημαντικού αριθμού ερωτήσεων εντοπίστηκε μόνο στην περίπτωση του ερωτηματολογίου των Υπευθύνων Τ.Ε.Γ., σε πολύ μικρότερο όμως βαθμό σε σχέση με το ερωτηματολόγιο των γονέων ή των εκπαιδευτικών. Η εγκατάλειψη μάλιστα αφορούσε κυρίως συγκεκριμένες ερωτήσεις γεγονότων που απαιτούσαν υπολογισμούς ή εκτιμήσεις ποσοστών από τους Υπεύθυνους των Τ.Ε.Γ. (π.χ. «Πόσους μαθητές έχετε στα Τ.Ε.Γ.»; «Ποια είναι η ποσοστιαία εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού»; «Ποια είναι τα ποσοστά ελληνομάθειας των μαθητών του σχολείου σας;», κ.λπ).

## 2. Δεδομένα

### Μεθοδολογική εισαγωγή

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1.2-1 (δείγματα) η εμπειρική έρευνα διεξήχθη συνολικά σε 15 χώρες, στις οποίες υπήρχε μια σημαντική, από ποσοτικής πλευράς, παρουσία πληθυσμών ελληνικής καταγωγής και προπάντων ένας σημαντικός αριθμός μαθητών στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων ανά χώρα έχει νόημα, με την έννοια ότι μ' αυτό τον τρόπο δίδεται μια απογραφική εικόνα για την κάθε χώρα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Επειδή, όμως, οι εκπαιδευτικές πολιτικές του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας για την ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στη διασπορά δεν διαφοροποιούνται ανά χώρα, αλλά και επειδή το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε από πλευράς μας για την ελληνόγλωσσα εκπαίδευση, καθώς και το προς ανάπτυξη Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης, δεν διαφοροποιούνται ανά χώρα, προκύπτει η αναγκαιότητα μιας συνολικότερης συγκριτικής προσέγγισης των εμπειρικών δεδομένων, καθώς και η αναγκαιότητα κατάθεσης μιας παιδαγωγικής πρότασης που θα είναι μεν ενιαία για όλους, αλλά δεν θα παραμελεί τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών ανά χώρα.

Η προσπάθεια μιας συγκριτικής προσέγγισης των χωρών εγείρει όμως, με τη σειρά της, το ζήτημα της συγκρισιμότητας. Πόσο συγκρίσιμα μεγέθη είναι, για παράδειγμα, οι Ρωμιοί της Κωνσταντινούπολης με τους Έλληνες της Γερμανίας ή οι Ελληνοαμερικάνοι με τους πληθυσμούς ελληνικής καταγωγής στην Ουκρανία και στη Ρωσία;

Στην πρώτη περίπτωση οι Ρωμιοί δεν εντάσσονται καν στη διασπορά, αλλά αποτελούν τη συνέχεια μιας μακραίωνης ιστορικής πορείας στον συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, ενώ οι Έλληνες της Γερμανίας αποτελούν το πλέον πρόσφατο κομμάτι της ελληνικής μεταναστευτικής διασποράς.

Στη δεύτερη περίπτωση σύγκρισης, οι Ελληνοαμερικάνοι αποτελούν το παλαιότερο κομμάτι της μεταναστευτικής διασποράς, ενώ οι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί στη νότια Ρωσία, στην Ουκρανία, στη Γεωργία και στην Υπερκαυκασία αποτελούν την νεοελληνική ιστορική διασπορά.

Προς αντιμετώπιση του μεθοδολογικού ζητήματος της συγκρισιμότητας ομαδοποιήσαμε καταρχήν τις χώρες του δείγματος με βάση κυρίως το *ιστοριογεωγραφικό κριτήριο*, δηλαδή, τη χρονική περίοδο μετακίνησης και εγκατάστασης των ελληνικών πληθυσμών σε κάθε γεωγραφική περιοχή και την εκεί ιστορική εξέλιξή τους. Συμπληρωματικά προς το *ιστοριογεωγραφικό κριτήριο* χρησιμοποιούνται επίσης το *οικονομικό*, το *πολιτικό* και το *εκπαιδευτικό*. Οι κεντρικές και βόρειες ευρωπαϊκές χώρες, για παράδειγμα, δεν αποτελούν απλώς μια γεωγραφική, αλλά και μια πολιτική και οικονομική ενότητα (παρά τα σημερινά προβλήματα) και η ελλη-

νόγλωσση εκπαίδευση σ' αυτές αποτελεί ευθύνη των κρατών διαμονής και του ελληνικού κράτους. Μ' αυτή την έννοια είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους.

Το ίδιο συγκρίσιμες είναι οι βαλκανικές χώρες Βουλγαρία και Ρουμανία, στις οποίες απαντούμε τους απόγονους των πολιτικών προσφύγων, καθώς και πληθυσμούς που μετακινήθηκαν πρόσφατα για επιχειρηματικούς λόγους. Αν και βαλκανική χώρα η Αλβανία δεν την εντάσσουμε σ' αυτή την κατηγορία, λόγω του μειονοτικού καθεστώτος των Ελλήνων σ' αυτή.

Αλβανία και Τουρκία κατατάσσονται σε ξεχωριστή κατηγορία, επειδή δεν εντάσσονται στη διασπορά οι εκεί ζώντες Έλληνες, αλλά θεωρούνται «γηγενείς», λόγω της ιστορικής πορείας τους και η διδασκαλία της Ελληνικής, ως μητρικής γλώσσας, είναι μέσω διεθνών συμβάσεων κατοχυρωμένη.

Οι ιστοριογεωγραφικές κατηγοριοποιήσεις, όπως αυτές εμφανίζονται στα κεφάλαια 2.1.1 έως 2.1.7 έγιναν με βάση τη μέχρι σήμερα εμπειρία και γνώση.

Η συγκριτική προσέγγιση του συνόλου των χωρών κατά μήκος των αξόνων του κεφαλαίου 2.2 (2.2.1: *Φορείς και Μορφές Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης*, 2.2.2: *Μαθητές*, 2.2.3: *Εκπαιδευτικοί* και 2.2.4: *Γονείς*) ευελπιστούμε ότι θα δώσει νέα γνώση και θα οδηγήσει και σε νέες πιο εξειδικευμένες και παιδαγωγικά-διδακτικά αξιοποιήσιμες κατηγοριοποιήσεις.

Συνοψίζοντας τις εισαγωγικές μεθοδολογικές παρατηρήσεις μπορούμε να κρατήσουμε τα ακόλουθα:

*Στο κεφάλαιο 2.1 αναλύονται τα εμπειρικά δεδομένα ανά χώρα, έτσι ώστε να έχουμε μια εικόνα για κάθε χώρα ξεχωριστά, αλλά και ανά κατηγορία χωρών με στόχο την απόκτηση μιας εικόνας ανά ομάδα ομοειδών χωρών.*

*Στο κεφάλαιο 2.2, αντίθετα, επιχειρείται μια συγκριτική προσέγγιση των δεδομένων από όλες τις χώρες, με βάση μια σειρά μεταβλητών, για τις οποίες διαθέτουμε εμπειρικό υλικό και οι οποίες κατηγοριοποιούνται και συμπυκνώνονται σε τέσσερις άξονες: α) φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, β) μαθητές, γ) εκπαιδευτικοί και δ) γονείς.*

## **2.1 Ανάλυση δεδομένων ανά χώρα**

### *2.1.1 Υπερπόντιες αγγλόγλωσσες χώρες ( Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία)*

Η μετακίνηση κυρίως αγροτών στις τελευταίες δύο δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα προς τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α), προκειμένου να εργαστούν στην αμερικάνικη βιομηχανία στα ορυχεία και στην κατασκευή των σιδηροδρομικών γραμμών, αποτελεί την απαρχή της ελληνικής μεταναστευτικής διασποράς<sup>7</sup> (Λαλιώτου Ι., 2006α, 275-281).

Όπως έχουμε υπογραμμίσει και σε παλαιότερη έκθεση μας προς το Υπουργείο



Παιδείας (βλ. Δαμανάκης 2010, 42 κ.ε), οι ελληνικές μεταναστευτικές παροικίες της Αμερικής είναι αρχαιότερες σε σύγκριση με τις άλλες δύο χώρες, στις οποίες η μαζική μετανάστευση των Ελλήνων προς αυτές έλαβε χώρα κυρίως στις δεκαετίες του 1950 και 1960. Βέβαια και στον Καναδά και στην Αυστραλία ήταν ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα σημαντική η παρουσία των Ελλήνων. Τεκμήριο προς τούτου αποτελούν οι Ελληνικές Κοινότητες της Μελβούρνης, του Σύδνεϋ και του Μόντρεαλ οι οποίες ιδρύθηκαν, αντίστοιχα, το 1897, 1898 και 1907.

Όμως, οι ελληνικές παροικίες έτσι όπως λειτουργούν σήμερα είναι δημιούργημα κυρίως της μεταπολεμικής μετανάστευσης (1950-1970) και στις τρεις χώρες. Μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, οι ελληνικές παροικίες στις τρεις χώρες είναι συγκρίσιμες.

Συγκρίσιμες είναι, οι εν λόγω χώρες, και ως προς τους φορείς εκπαίδευσης, παρόλο που στις Η.Π.Α, ως φορέας εκπαίδευσης κυριαρχεί η Εκκλησία. Αυτό το «εκκλησιαστικό μοντέλο» οργάνωσης επιχειρήθηκε και στον Καναδά και στην Αυστραλία, αλλά όχι με ιδιαίτερη επιτυχία, γι' αυτό στις χώρες αυτές υπάρχουν, εκτός της εκκλησίας, αστικές κοινότητες, Σύλλογοι (Ενώσεις) Γονέων, αλλά και ιδιώτες, ως φορείς εκπαίδευσης.

Συγκρίσιμες είναι επίσης και ως προς τις μορφές εκπαίδευσης. Και στις τρεις χώρες κυρίαρχες μορφές εκπαίδευσης είναι τα Ημερήσια Σχολεία και τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Βέβαια στις Η.Π.Α. υπάρχει μια εξέλιξη στο κρατικό σύστημα, λόγω της δυνατότητας ίδρυσης Charter Schools, τέλη της δεκαετίας 1990 αρχές της δεκαετίας 2000, πράγμα που σημαίνει εισαγωγή της ελληνικής γλώσσας στο αμερικάνικο κρατικό σύστημα.

Στην περίπτωση της Αυστραλίας η διδασκαλία της Ελληνικής στο κρατικό σύστημα αποτελεί επίσης γεγονός ήδη από τη δεκαετία του 1980, οπότε άρχισε να εφαρμόζεται εντατικά το πρόγραμμα διδασκαλίας γλωσσών διαφορετικών από την Αγγλική (*Language Other than English = LOTE*).

Όμως, και στον Καναδά το κράτος είναι αρωγός στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, δεδομένου ότι η πολιτεία του Κεμπέκ χρηματοδοτεί τα ελληνικά Ημερήσια Σχολεία, οι δε κυβερνήσεις του Οντάριο τα ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.).

Συγκρίσιμες είναι επίσης ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό, δεδομένου ότι και στις τρεις χώρες κυριαρχούν ποσοτικά οι ομογενείς (προσόντουχοι ή μη) εκπαιδευτικοί, οι δε μαθητές ανήκουν στην τρίτη και τέταρτη γενιά ομογενών. Στις περιπτώσεις των Η.Π.Α και της Αυστραλίας υπάρχει επίσης ένας σημαντικός αριθμός αλλοεθνών μαθητών που μαθαίνουν ελληνικά.

---

<sup>7</sup> Σχετικά με το περιεχόμενο των όρων «μεταναστευτική» και «ιστορική» διασπορά βλ. Δαμανάκης 2007, κεφ. 2.

Παρά τις πολλές ομοιότητες υπάρχουν και διαφορές μεταξύ των τριών χωρών γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμη μια ξεχωριστή παρουσίαση για κάθε μια απ' αυτές. Αυτή η ξεχωριστή παρουσίαση θα επιχειρηθεί με βάση το συλλεχθέν εμπειρικό υλικό, από το οποίο προσδοκούμε ότι θα προκύψουν νέα στοιχεία που θα εμπλουτίσουν τη γνώση μας ως προς αυτές τις χώρες.

Η εστίαση στο εμπειρικό υλικό γίνεται για δύο λόγους. Πρώτο για να αποφευχθεί η επανάληψη πραγμάτων που έχουν ήδη αναλυθεί σε παλαιότερες μελέτες μας και έχουν κατατεθεί στην έκθεσή μας προς το Υπουργείο Παιδείας το Σεπτέμβριο του 2010 (βλ. Δαμανάκης 2010) και δεύτερο και σημαντικότερο, για να αναδειχθούν εκείνα τα στοιχεία που είναι αξιοποιήσιμα για την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, που αποτελεί και το κύριο αντικείμενο του έργου «Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά».

### 2.1.1.1 Η.Π.Α.

#### α) Παρουσία Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένας σημαντικός αριθμός Ελλήνων μεταναστών παρατηρείται ήδη στα τέλη του 19ου αιώνα στις Η.Π.Α. Οι Έλληνες αυτοί οργανώθηκαν από τα πρώτα κιόλας χρόνια σε εκκλησιαστικές (όχι αστικές) Κοινότητες οι οποίες πήραν στα χέρια τους και την εκπαίδευση (Λαλιώτου, 2006α, Κιπροέφ, 2004).

Ο ακριβής αριθμός των πληθυσμών ελληνικής καταγωγής εκτιμάται - ανάλογα με τα κριτήρια μέτρησης - μεταξύ 1.100.000 και 2.500.000. Ο πραγματικός αριθμός μάλλον πως βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα.

Ως προς τον αριθμό των μαθητών αυτός ανέρχεται το σχ. έτος 2010/11, σύμφωνα με τη μελέτη του Μιχόπουλου (2011), σε 4.492 στα Ημερήσια Σχολεία και σε 22.650 στα απογευματινά Σαββατιανά Τμήματα, τα εποπευόμενα και εν μέρει χρηματοδοτούμενα από την Εκκλησία. Αν σ' αυτούς προστεθούν και οι μαθητές που μαθαίνουν Ελληνικά στα Charter Schools, τότε ο αριθμός των παιδιών που διδάσκονται ελληνικά στις Η.Π.Α. ξεπερνά τις 30.000<sup>8</sup>.

Οι μορφές εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούν οι μαθητές είναι τα Απογευματινά/Σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) με φορέα την Εκκλησία, τα Ημερήσια Σχολεία στα οποία οι μαθητές εκπληρώνουν την υποχρεωτική τους φοίτηση και λαμβάνουν τίτλους σπουδών απ' αυτά, με φορέα

---

<sup>8</sup> Σε σχέση με τους αριθμούς ας υπογραμμιστεί ότι στις στατιστικές που δίδονται από τις εκκλησιαστικές κοινότητες παρατηρείται μια τάση διόγκωσης των αριθμών κυρίως μέσω της συμπεριλήψης σ' αυτούς και των παιδιών των Παιδικών Σταθμών και κυρίως των Νηπιαγωγείων.

επίσης την εκκλήσια και τέλος τα κρατικά Charter Schools, ελληνικών ενδιαφερόντων, τα οποία έχουν ένα είδος δίγλωσσου προγράμματος με γλώσσες εκμάθησης και διδασκαλίας την αγγλική και την ελληνική.

Από τις παραπάνω μορφές εκπαίδευσης συμπεριλήφθηκαν στην εμπειρική έρευνα τέσσερα (4) Ημερήσια Σχολεία και δύο (2) Charter Schools καθώς και έντεκα (11) Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (βλ. πίνακα 1.2-1).

### β) Μαθητές

Για λόγους οικονομίας δεν θα προβούμε σε στατιστικές αναλύσεις των *κοινωνιογλωσσικών χαρακτηριστικών* των μαθητών, της *χρήσης της Ελληνικής* απ' αυτούς, καθώς και της *ελληνομάθειάς* τους διαφοροποιημένα ανά μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά θα περιοριστούμε σε μια γενική περιγραφική προσέγγιση με βάση το σχετικό εμπειρικό υλικό που διαθέτουμε.

Ως προς τα *κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών* του δείγματος και τη *χρήση της Ελληνικής* - έτσι όπως αυτά προκύπτουν από το Ατομικό Δελτίο Μαθητή (ΑΔΜ) - άξια υπογραμμίσεως κρίνονται τα ακόλουθα:

#### β1) Αποτελέσματα βάσει του ΑΔΜ

Από τους 734 μαθητές που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ οι 48,6% ήταν αγόρια και 51,4% κορίτσια. Η κατανομή τους στις τάξεις 2<sup>α</sup>-6<sup>η</sup> κυμαίνονταν μεταξύ 13,8% και 18,3%, ενώ στις τάξεις 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup> τα ποσοστά ήταν 8,3%, 7,7% και 3,4% αντίστοιχα. Ηλικιακά οι εν λόγω μαθητές άνηκαν στις ηλικίες 8-16 ετών, μόνο 3,2% ήταν 7 ετών. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές είχαν γεννηθεί στην Αμερική (96,8%) και είχαν ζήσει σ' αυτή. 9,4% δήλωσαν ότι είχαν ζήσει και στην Ελλάδα από 1-6 χρόνια.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές του δείγματος ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία «γέννημα-θρέμμα» Αμερικής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εθνοτική σύνθεση της οικογένειας των μαθητών του δείγματος, όπως αυτή φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.1-1

**Πίνακας 2.1.1.1-1**

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών με βάση το αν οι γονείς τους είναι ελληνικής καταγωγής

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΓΟΝΕΩΝ	v	%
Και οι δύο γονείς είναι ελληνικής καταγωγής	258	36,4
Μόνο ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής	35	4,9
Μόνο η μητέρα είναι ελληνικής καταγωγής	43	6,1
Κανένας από τους δυο γονείς μου δεν είναι ελληνικής καταγωγής	373	52,6
Δεν απάντησαν	25	3,4

Το υψηλό ποσοστό των μαθητών του δείγματος μη ελληνικής καταγωγής οφείλεται στο γεγονός ότι είχαν συμπεριληφθεί στο δείγμα δύο (2) Charter Schools όπου το ποσοστό των μη ελληνικής καταγωγής μαθητών φτάνει σε ορισμένες περιπτώσεις το 90% του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. Το υψηλό ποσοστό αυτών των μαθητών στο δείγμα μας επηρέασε σ' ένα βαθμό την έρευνά μας. Για παράδειγμα, οι γονείς των αλλοεθνών μαθητών δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, η συμπερίληψη αυτού του μαθητικού πληθυσμού στο δείγμα έχει νόημα και ήταν αναγκαία, επειδή οι αλλοεθνείς μαθητές των Charter Schools – αλλά και κάποιων Ημερήσιων Σχολείων – αυξάνονται συνεχώς και υπερβαίνουν πληθυσμιακά τους μαθητές ελληνικής καταγωγής των ημερήσιων σχολείων.

Η εθνοτική σύνθεση της οικογένειας επηρεάζει άμεσα την κατοχή και χρήση της Ελληνικής από τα μέλη της οικογένειας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών του δείγματος το 50% των πατέρων τους και το 46,4% των μητέρων τους δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Η χρήση της Ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας στην οικογένεια φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.1-2, ο οποίος προέκυψε από την αξιολόγηση των ερωτήσεων 18, 19, 20, 21, 22 και 23 του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 2.1.1.1-2**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	56	8,1	85	12,2	168	24,2	385	55,5	40	5,4	3,27	0,96
Με τον πατέρα	66	9,6	61	8,9	153	22,3	405	59,1	49	6,7	3,31	0,99
Με την μητέρα	49	7,1	61	8,8	193	27,8	392	56,4	39	5,3	3,34	0,91
Με τα αδέρφια	14	2,2	31	4,8	180	27,6	426	65,4	83	11,3	3,56	0,69
Με τους Έλληνες η αππούδες/γιαγιάδες	197	40,0	84	17,0	39	7,9	173	35,1	241	32,8	2,38	1,32
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	112	19,8	100	17,7	101	17,9	252	44,6	169	23,0	2,87	1,18

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται, ότι στις οικογένειες των μαθητών του δείγματος ως κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα και στην καλύτερη περίπτωση χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες. Οι μαθητές που φαίνεται να έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν ελληνικά είναι εκείνοι που έχουν

παπούδες/γιαγιάδες ελληνικής καταγωγής. 197 μαθητές (27% του δείγματος) δήλωσαν, ότι μιλούν με τον παπού/γιαγιά μόνο ελληνικά στο σπίτι.

Από τον πίνακα 2.1.1.1-2 φαίνεται, επίσης, ότι περίπου το ένα τρίτο των μαθητών του δείγματος δεν απάντησαν στις σχετικές ερωτήσεις, πράγμα που ανάγεται στο γεγονός της υψηλής εκπροσώπησης των αλλοεθνών στο δείγμα.

Το συμπέρασμα που προκύπτει ως προς τον ενδοοικογενειακό κώδικα επικοινωνίας είναι, ότι η Ελληνική λειτουργεί μόνο σε ελάχιστες οικογένειες ως κώδικας καθημερινής επικοινωνίας – σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των μαθητών.

### *β2) Αποτελέσματα Γλωσσικού Τεστ*

Επειδή, σε αντίθεση προς τα Σχολεία, στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σχολική τάξη και ηλικία δεν συμβαδίζουν πάντα, αναλύονται τα αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ τόσο με βάση την τάξη όσο και βάσει της ηλικίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του Τεστ με βάση τη σχολική τάξη έδειξε τα ακόλουθα:

- Ως προς την κατανόηση του προφορικού λόγου οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται από τάξη σε τάξη και κυμαίνονται μεταξύ 17,52 μονάδων, σε μέσο όρο στη 2<sup>α</sup> τάξη, και 23,40 μονάδων στην 9<sup>η</sup> τάξη (επί συνόλου 25 μονάδων).
- Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και ως προς την κατανόηση του γραπτού λόγου με τη διαφορά ότι σ' αυτή την περίπτωση οι επιδόσεις είναι χαμηλότερες και κυμαίνονται κατά μέσο όρο μεταξύ 12,74 μονάδων στη 2<sup>α</sup> τάξη και 19,12 στην 9<sup>η</sup> (επί συνόλου 25 μονάδων).
- Ως προς την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο, η παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου αυξάνεται από τάξη σε τάξη, όμως όχι τόσο γραμμικά όπως στην κατανόηση. Οι μαθητές της 7<sup>ης</sup> τάξης, για παράδειγμα έχουν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους της 9<sup>ης</sup> τάξης τόσο στην παραγωγή προφορικού λόγου όσο και στην παραγωγή γραπτού.
- Συγκρινόμενες οι προσληπτικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) με τις παραγωγικές (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) υστερούν οι δεύτερες με τελευταία τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου.
- Ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου ανέρχεται μόλις στις 9,98 μονάδες, επί συνόλου 25.
- Η κατανομή των μαθητών σε επίπεδα ανά τάξη και με βάση την επίδοσή τους επί του συνόλου του Τεστ φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.1-3

**Πίνακας 2.1.1.1-3**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, κατά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	v	%	v	%	v	%
2 <sup>α</sup> τάξη	22	23,9	67	72,8	3	3,3
3 <sup>α</sup> τάξη	13	12,4	80	76,2	12	11,4
4 <sup>α</sup> τάξη	27	21,6	80	64,0	18	14,4
5 <sup>α</sup> τάξη	18	14,4	77	61,6	30	24,0
6 <sup>α</sup> τάξη	26	25,0	52	50,0	26	25,0
7 <sup>α</sup> τάξη	6	10,2	23	39,0	30	50,8
8 <sup>α</sup> τάξη	3	5,8	22	42,3	27	51,9
9 <sup>α</sup> τάξη	1	4,0	21	84,0	3	12,0
Σύνολο	116	16,9	422	61,4	149	21,7

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται ότι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων παρουσιάζουν κατά κανόνα υψηλότερες επιδόσεις και κατατάσσονται σε ανώτερο επίπεδο από εκείνους μικρότερων τάξεων. Όμως αρχάριοι μαθητές (δηλαδή μαθητές που εντάσσονται στο Α' επίπεδο) απαντώνται και στις μεγαλύτερες τάξεις (6<sup>α</sup>-9<sup>α</sup>).

Γενικά, το συνολικό δείγμα των μαθητών κατανέμεται και στα τρία επίπεδα με κυρίαρχο το Β' επίπεδο. Στο Γ' επίπεδο κατατάσσεται μόλις το 25% των μαθητών της 6<sup>α</sup>ς τάξης και το 50% των γυμνασιακών τάξεων 7<sup>α</sup> και 8<sup>α</sup>. Για την εκπαιδευτική πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει εκπαιδευτικό υλικό και μεθόδους στήριξης μαθητών, οι οποίοι αν και φοιτούν σε μεγάλη τάξη, ως προς την ελληνομάθειά τους είναι αρχάριοι.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ ανά ηλικία παρατηρούνται σε γενικές γραμμές οι ίδιες τάσεις που διαπιστώθηκαν και στην ανάλυση των δεδομένων του Τεστ ανά τάξη. Γι αυτό παραποιύμαστε από μια ανάλυση των αποτελεσμάτων του Τεστ ανά ηλικία.

**Σύγκριση αποτελεσμάτων Γλωσσικού Τεστ, ανά Σχολείο**

Όπως έχει αναφερθεί, στις ΗΠΑ λειτουργούν εθνοτικά ομοιογενή Σχολεία, όπως αυτά του Αγίου Δημητρίου στην Αισόρια της Νέας Υόρκης και του Σωκράτη στο Σικάγο, αλλά και εθνοτικά ετερογενή – και μάλιστα με πλειοψηφούσα μαθητική ομάδα τους αλλοεθνείς, όπως τα Charter School της Αρχιμήδειου Ακαδημίας στο Μαϊάμι και της Ακαδημίας Σωκράτη στη Βόρεια Καρολίνα, αλλά και του Ημερήσιου Σχολείου Τζαμάικας στη Ν. Υόρκη.

Από τη σύγκριση των επιδόσεων του μαθητών του Δημοτικού και του Γυμνασίου στο Γλωσσικό Τεστ προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

- Μεταξύ των μαθητών Δημοτικού (τάξεις 1-6<sup>α</sup>) του *Αγ. Δημητρίου Ασόριας* και *Σωκράτη* Σικάγου υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες, με εξαίρεση την «κατανόηση προφορικού λόγου» (βλ. πίνακα 2.1.1.1-4).
- Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τους μαθητές του Γυμνασίου (βλ. πίνακα 2.1.1.1-5). Αυτό σημαίνει, ότι οι μαθητές του *Σωκράτη* καλύπτουν στην πορεία, τα όποια γλωσσικά «κενά» και συναγωνίζονται τους μαθητές του *Γυμνασίου του Αγ. Δημητρίου*.

### **Σύγκριση επιδόσεων μαθητών των εθνοτικά ετερογενών σχολείων**

Μεταξύ των μαθητών Δημοτικού του Ημερήσιου Σχολείου *Αγ. Δημητρίου Τζαμάικας*, *Αρχιμήδειου Ακαδημίας* και *Ακαδημίας Σωκράτης* υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους μαθητές από το ΗΣ Τζαμάικας να προηγούνται από τους μαθητές της Αρχιμηδείου Ακαδημίας και της Ακαδημίας Σωκράτης (βλ. πίνακα 2.2.1.1-6 και 2.1.1.1-6α. Η υπεροχή των μαθητών από την Τζαμάικα μάλλον ανάγεται στο γεγονός, ότι σ' αυτό το σχολείο το ποσοστό των ελληνικής καταγωγής μαθητών είναι σημαντικά υψηλότερο από εκείνο στα δύο Charter Schools – στην Αρχιμήδειο το ποσοστό των ελληνικής καταγωγής μαθητών ήταν κάτω από 10%.

Η εικόνα αντιστρέφεται στις γυμνασιακές τάξεις. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.1-7, οι επιδόσεις των μαθητών της Αρχιμήδειου είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από εκείνες των μαθητών από το ΗΣ Τζαμάικας.

Αυτό μάλλον ανάγεται στην αποδοτική δουλειά που γίνεται στην Αρχιμήδειο Ακαδημία, πράγμα που τεκμηριώνεται και από άλλες πηγές (π.χ. από τη απόδοση των μαθητών στις εξετάσεις της πολιτείας της Florida).

**Πίνακας 2.1.1.1-4**

**Ομοιογενή σχολεία των ΗΠΑ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Αγ. Δημητρίου Αστόριας και την Ελληνοαμερικάνικη Ακαδημία Σωκράτη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων**

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΣΤΟΡΙΑΣ			ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΣΩΚΡΑΤΗ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	t	p
Κατανόηση προφορικού λόγου	43	20,05	4,23	35	20,00	2,80	78	20,03	3,63	0,058*	.954
Κατανόηση γραπτού λόγου	43	19,98	3,19	35	15,09	4,67	78	17,78	4,60	5,481	.000
Παραγωγή γραπτού λόγου	43	18,70	4,10	35	10,66	5,90	78	15,09	6,38	6,832*	.000
Παραγωγή προφορικού λόγου	43	22,63	2,65	35	16,54	5,07	78	19,90	4,94	6,428*	.000
<b>Σύνολο</b>	<b>43</b>	<b>81,35</b>	<b>12,51</b>	<b>35</b>	<b>62,29</b>	<b>14,21</b>	<b>78</b>	<b>72,79</b>	<b>16,29</b>	<b>6,299</b>	<b>.000</b>

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

**Πίνακας 2.1.1.1-5**

**Ομοιογενή σχολεία των ΗΠΑ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου Αστόριας και την Ελληνοαμερικάνικη Ακαδημία Σωκράτη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων**

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΣΤΟΡΙΑΣ			ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΣΩΚΡΑΤΗ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	t	p
Κατανόηση προφορικού λόγου	5	22,80	.84	16	21,81	1,76	21	22,05	1,63	1,197	.246
Κατανόηση γραπτού λόγου	5	22,40	2,41	16	19,19	4,00	21	19,95	3,89	1,683	.109
Παραγωγή γραπτού λόγου	5	18,80	2,95	16	14,13	6,28	21	15,24	5,96	1,589	.129
Παραγωγή προφορικού λόγου	5	24,20	1,30	16	21,56	3,79	21	22,19	3,53	2,369*	.029
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>	<b>88,20</b>	<b>4,76</b>	<b>16</b>	<b>76,69</b>	<b>12,77</b>	<b>21</b>	<b>79,43</b>	<b>12,33</b>	<b>1,945</b>	<b>.067</b>

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.



Πίνακας 2.1.1.1-6

**Ετερογενή σχολεία των ΗΠΑ:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό Ημερήσιο Σχολείο Τζαμάικας Αγ. Δημητρίου, την Αρχιμήδαιο Ακαδημία και την Ακαδημία Σωκράτη Νότιας Καρολίνας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΤΖΑΜΑΪΚΑΣ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ			ΑΡΧΙΜΗΔΕΙΟΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑ			ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΣΩΚΡΑΤΗ Ν. ΚΑΡΟΛΙΝΑΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	F	p
Κατανόηση προφ. λόγου	52	19,63	5,56	67	19,52	3,09	258	17,99	4,74	377	18,49	4,66	4,800	.009
Κατανόηση γραπτού λόγου	52	18,23	5,85	67	15,43	4,22	258	11,34	4,89	377	13,02	5,55	52,276	.000
Παραγωγή γραπτού λόγου	52	12,67	6,14	67	9,45	4,58	258	5,97	4,76	377	7,51	5,50	46,087	.000
Παραγωγή προφ. λόγου	52	6,04	5,93	67	10,81	5,64	258	11,24	7,36	377	10,45	7,11	12,410	.000
Σύνολο	52	56,58	19,21	67	55,21	14,88	258	46,54	18,19	377	49,46	18,27	11,125	.000

Πίνακας 2.1.1.1-7

**Ετερογενή σχολεία των ΗΠΑ:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο του Ημερήσιου σχολείου Τζαμάικας Αγ. Δημητρίου και την Αρχιμήδαιο Ακαδημία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΤΖΑΜΑΪΚΑΣ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ			ΑΡΧΙΜΗΔΕΙΟΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	T	p
Κατανόηση προφορικού λόγου	18	18,28	5,32	64	21,88	2,75	82	21,09	3,75	-2,765*	.012
Κατανόηση γραπτού λόγου	18	14,00	8,54	64	18,34	4,71	82	17,39	5,98	-2,071*	.051
Παραγωγή γραπτού λόγου	18	8,39	7,46	64	11,25	5,35	82	10,62	5,94	-1,521*	.142
Παραγωγή προφορικού λόγου	18	6,17	5,82	64	15,69	7,98	82	13,60	8,50	-5,612*	.000
Σύνολο	18	46,83	22,46	64	67,16	16,77	82	62,70	19,90	-4,203	.000

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

### Πίνακας 2.1.1.1-7α

**Τεχνική Bonferroni: Ετερογενή σχολεία των ΗΠΑ: Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Ημερήσιου Δημοτικού Τζαμάικας Αγ. Δημητρίου, Αρχιμήδειου Ακαδημίας και Ακαδημίας Σωκράτη Ν. Καρολίνας**

Κατανόηση προφορικού λόγου		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.	ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ
		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	-	-
		ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.		.047
		ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ		
Κατανόηση γραπτού λόγου		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.	ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ
		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	.007	.000
		ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.		.000
		ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ		
Παραγωγή γραπτού λόγου		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.	ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ
		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	.001	.000
		ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.		.000
		ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ		
Παραγωγή προφορικού λόγου		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.	ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ
		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	.001	.000
		ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.		-
		ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ		
Σύνολο		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.	ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ
		ΗΜΕΡ.ΑΓ.ΔΗΜΗΤ.	-	.001
		ΑΡΧΙΜΗΔ. ΑΚΑΔ.		.001
		ΑΚΑΔ. ΣΩΚΡΑΤΗ		

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Το δείγμα των εκπαιδευτικών από τις Η.Π.Α ανέρχεται μόλις σε 58 εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Μπορούμε, ωστόσο, να διαπιστώσουμε τάσεις και καταστάσεις παιδαγωγικά-διδασκτικά αξιοποιήσιμες.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μόλις 28% ζούσαν 1-5 έτη στις Η.Π.Α, διαπίστωση που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος μας ανήκει στην κατηγορία των ομογενών εκπαιδευτικών. Από τους 58 εκπαιδευτικούς 45% δίδασκαν σε Σχολεία και οι υπόλοιποι σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας ή Τμήματα Ενηλίκων. Άξιο υπογραμμίσεως είναι το γεγονός ότι το 19% των εκπαιδευτικών ασκούσαν και άλλο επάγγελμα, πράγμα που σημαίνει ότι δεν ήταν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί πλήρους απασχόλησης. Τα ασκούμενα επαγγέλματα είναι κατά κανόνα (55%) επιστημονικά, καλλιτεχνικά ή υπηρεσία σε γραφείο (36%).

Να σημειωθεί επίσης, ότι το 70% των μελών του δείγματος είχε φοιτήσει στην Ελλάδα στο Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο και στη συνέχεια είτε είχε σπουδάσει σε ΑΕΙ στην Ελλάδα (51,8%) είτε στην Αμερική (44,6%), το διδασκαλικό επάγγελμα ή κάποιο άλλο. Αυτός ο τύπος δασκάλου απαντάται συχνά στην Αμερική, μας ήταν ήδη γνωστός και απλά η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την παρουσία του στα σχολεία του δείγματος μας.

Από τους 58 εκπαιδευτικούς, μόλις 20 δήλωσαν ότι είχαν επιμορφωθεί για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, πρωτίστως από ελληνικό φορέα και δευτερευόντως από φορέα επιμόρφωσης της χώρας διαμονής. Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας έχει βαρύνουσα σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι το 54,2% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δίδασκαν σε τάξεις με μαθητές και μη ελληνικής καταγωγής.

Ως προς τις νέες τεχνολογίες και την Ηλεκτρονική Μάθηση, που αποτελεί το κύριο αντικείμενο του έργου «Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι σε γενικές γραμμές ενθαρρυντικές. Το 91% των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν «πολύ» έως «αρκετά καλά» και 9% «λιγότερο καλά» εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, το 95% διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι με σύνδεση στο διαδίκτυο. Το λειτουργικό σύστημα του υπολογιστή τους ήταν κατά 76,4% Windows και 16,4% Mac OS και 7,3% Windows και Mac OS. Από τους 55 εκπαιδευτικούς που διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι οι 47 (85,5%) τον χρησιμοποιούσαν για προετοιμασία των μαθημάτων στο σχολείο, είτε αναζητώντας υποστηρικτικό υλικό στο διαδίκτυο, είτε προετοιμάζοντας οι ίδιοι υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία τους.

Ενθαρρυντικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και ως προς τις υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων τους για την Ηλεκτρονική Μάθηση, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.1-8.

**Πίνακας 2.1.1.1-8**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν

ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
Εργαστήριο υπολογιστών	38	67,9	18	32,1
Πρόσβαση στο διαδίκτυο (internet)	45	80,4	11	19,6
Διαδραστικοί πίνακες (interactive boards)	15	26,8	41	73,2
Αίθουσα τηλεδιασκέψεων	16	28,6	40	71,4
Δεν απάντησαν	2(3,4%)			

Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης (Η.Μ.) είναι πολύ θετική. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (84%) δηλώνουν ότι η Η.Μ. μπορεί να συμβάλει αρκετά έως πολύ στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Εκείνο, ωστόσο, που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι παρά τις υπάρχουσες υποδομές για Η.Μ. και παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών, 33,9% έχουν «μικρή» και 37,5% «καμία» εμπειρία στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Μόλις 12,5% διαθέτουν «μεγάλη» εμπειρία στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι είναι απολύτως αναγκαία μια συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

#### δ) Γονείς

Θετική είναι η στάση και των 158 οικογενειών του δείγματος έναντι της Η.Μ. Το 95% των οικογενειών θεωρεί ότι οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την εκμάθηση της Ελληνικής. Επίσης το σύνολο των οικογενειών (99,5%) διαθέτει υπολογιστή στο σπίτι και σύνδεση στο διαδίκτυο. Η χρήση των υπολογιστών στο σπίτι αποτελεί τον κανόνα και τα παιδιά τους χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό και για την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.1-9 το 63,1% των γονιών δήλωσαν ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ συχνά τον υπολογιστή για προετοιμασία των μαθημάτων τους στο σχολείο.

**Πίνακας 2.1.1.1-9**

Κατανομή συχνοτήτων των γονέων με βάση το αν χρησιμοποιούν τα παιδιά τους τον υπολογιστή για την προετοιμασία των μαθημάτων τους

ΧΡΗΣΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΓΙΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ		v	%
Πολύ συχνά		36	24,2
Αρκετά συχνά		58	38,9
Σπάνια		33	22,1
Ποτέ		22	14,8
ΔΕΙΚΤΕΣ	Μέσος όρος	2,72	
	Τυπική απόκλιση	0,99	
Δεν απάντησαν στο σύνολο της ερώτησης		2	1,3
Δεν απάντησαν στο υποερώτημα		6	3,8
Δεν τους αφορούσε το υποερώτημα <sup>9</sup>		1	0,6

<sup>9</sup> Δεν τους αφορούσε το υποερώτημα γιατί απάντησαν προηγουμένως ότι δεν έχουν Η/Υ στο σπίτι.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν επίσης τον υπολογιστή και το διαδίκτυο για:

- Κοινωνική δικτύωση (Facebook, Twitter)
- Chat
- Εφαρμογές Office (Word, Powerpoint, Excel)
- Βιντεοπαιχνίδια (σε πρώτη θέση μάλιστα)
- Dvd's.

Σε σχέση με τη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου από τα παιδιά, ας υπογραμμιστεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση, αν και τι εφαρμογές χρησιμοποιούν οι μαθητές τους, κινούνται στην ίδια κατεύθυνση μ' αυτή των γονέων.

Καταλήγοντας μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε, ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων και υποδομές κατάλληλης υπάρχουν και οι στάσεις γονιών και εκπαιδευτικών είναι θετικές για την Ηλεκτρονική Μάθηση. Ως προς την εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά.

Θεωρητικά, επομένως, οι Η.Π.Α προσφέρονται για την εφαρμογή ενός Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Ως προς τα *δημογραφικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά* των οικογενειών του δείγματος αξίζει να σημειωθούν τα ακόλουθα:

- Μόλις 6,6% των πατέρων και 8,2% των μητέρων ζούσαν λιγότερο από 10 χρόνια στην Αμερική, δηλαδή ήταν νεομετανάστες.
- Το 92,7% των πατέρων και το 84,3% των μητέρων ήταν ελληνικής καταγωγής, πράγμα που σημαίνει ότι στο δείγμα μας δεν συμμετείχαν αρκετές εθνοτικά μικτές οικογένειες.
- Στην πλειοψηφία τους οι γονείς του δείγματος ασκούσαν επιστημονικά, καλλιτεχνικά, τεχνικά καθώς και παροχής υπηρεσιών επαγγέλματα. Μόλις 9,1% των πατέρων δήλωσαν ως επάγγελμα «ειδικευμένοι εργάτες ή τεχνίτες».

Ως προς τη *χρήση της Ελληνικής* ως κώδικα επικοινωνίας στην οικογένεια οι σχετικές δηλώσεις των γονέων παρέχουν την ακόλουθη εικόνα. Οι γονείς μιλούν αρκετά έως πολύ συχνά ελληνικά πρωτίστως με τους δικούς τους γονείς (79%) και με συμπατριώτες (58%). Ακολουθούν τα μέλη της οικογένειας (παιδιά 53,8%, σύζυγος 48%) και οι φίλοι (βλ. πίνακα 2.1.1.1-10).

**Πίνακας 2.1.1.1-10**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	85	53,8	52	32,9	19	12,0	2	1,3	0	0,0	3,39	0,75
Το/τη σύζυγό σας	72	48,0	33	22,0	28	18,7	17	11,3	8	5,1	3,07	1,06
Τους/τις φίλους/ες σας	64	41,6	58	37,7	26	16,9	6	3,9	4	2,5	3,17	0,85
Τους γονείς σας	124	79,0	20	12,7	9	5,7	4	2,5	1	0,6	3,68	0,70
Τους συμπατριώτες	91	58,0	41	26,1	19	12,1	6	3,8	1	0,6	3,38	0,84

Η γενική εικόνα που προκύπτει από τον πίνακα 2.1.1.1-10 είναι αρκετά θετική πράγμα που μάλλον ανάγεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε κυρίως από μονοεθνοτικές οικογένειες με σχετικά ψηλό μορφωτικό επίπεδο και οι οποίες έστειλαν συνειδητά τα παιδιά τους σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, πράγμα που με τη σειρά του παραπέμπει στη θέληση αυτών των οικογενειών να διατηρήσουν την ελληνική γλώσσα.

Ενδεχομένως όμως η θετική εικόνα που προκύπτει από τον πίνακα να ανάγεται και στην προσπάθεια των γονέων να δώσουν μια τέτοια θετική εικόνα. Για μια τέτοια ερμηνεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών, από τις οποίες προκύπτει ότι η Ελληνική χρησιμοποιείται σε περιορισμένο βαθμό ως κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας στις οικογένειες των μαθητών του δείγματος. Να υπενθυμίσουμε, ωστόσο, ότι στο δείγμα των μαθητών συμπεριλαμβάνονται και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, ενώ το δείγμα των γονέων αποτελείται από γονείς ελληνικής καταγωγής (βλ. πίνακα 2.1.1.1-2).

Οι κοινωνικοί χώροι - εκτός οικογένειας - στους οποίους χρησιμοποιείται η Ελληνική, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, είναι, κατά φθίνουσα σειρά, η εκκλησία, οι κοινωνικές εκδηλώσεις, οι εργασιακοί χώροι και, τέλος, η αγορά.

Θετικά αξιολογούν οι γονείς και τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους, τα οποία θα πρέπει να μάθουν ελληνικά κυρίως για τους ακόλουθους λόγους:

- για καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας 77,9%
- για επικοινωνία με την Ελλάδα 29,7%
- για χάρη της ίδιας της γλώσσας 14,5%
- για λόγους ενδοοικογενειακής επικοινωνίας 3,4%
- παλιννόστηση 2,8%

Αξιολογώντας συνολικά τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των γονέων, από τις Η.Π.Α, μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η εικόνα που δίδουν οι γονείς είναι πολύ θετική ως προς τις υποδομές και τη χρήση των υπολογιστών καθώς και ως προς τις προοπτικές της Ηλεκτρονικής Μάθησης. Πολύ θετική εικόνα δίδουν επίσης και ως προς τη χρήση της Ελληνικής ως κώδικα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας. Αυτή η εικόνα ωστόσο ισχύει μόνο για την πλειοψηφία των μελών του δείγ-

ματος, το ποίο ουσιαστικά αποτελεί υποσύνολο των οικογενειών των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι οποίοι μαθητές δίδουν μια σχεδόν εκ διαμέτρου αντίθετη εικόνα ως προς τη χρήση της ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας εντός της οικογένειας.

Αξιολογώντας συγκριτικά τις αντίστοιχες απαντήσεις μαθητών και γονέων μπορεί κανείς να συμπεράνει, ότι η Ελληνική αποτελεί ακόμα κώδικα επικοινωνίας περιπίου στις μισές οικογένειες με γονείς ελληνικής καταγωγής. Στο σύνολο, όμως, των οικογενειών των μαθητών του δείγματος κυρίαρχος κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας είναι η αγγλική γλώσσα. Και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στο γεγονός ότι στις Η.Π.Α μαθαίνουν ωστόσο αρκετοί μαθητές μη ελληνικής καταγωγής την ελληνική (κυρίως στα Charter Schools).

Η από παιδαγωγικής πλευράς σημαντική συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι, ότι η χρήση και καλλιέργεια της Ελληνικής περιορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, στο σχολείο και μόνο.

### 2.1.1.2 Καναδάς

#### *α) Παρουσία Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης*

Η πρώτη αξιοσημείωτη μετακίνηση Ελλήνων προς τον Καναδά αρχίζει στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2004, 21) μεταξύ 1900 και 1907 εγκαταστάθηκαν στον Καναδά γύρω στους 2.540 Έλληνες. Η Κοινότητα του Montreal, πόλη που αποτέλεσε και τον κύριο χώρο εγκατάστασης των πρώτων Ελλήνων μεταναστών, ιδρύθηκε το 1907 και τρία χρόνια αργότερα το πρώτο ελληνικό σχολείο (Πλάτων) το οποίο λειτουργεί και σήμερα ως Ημερήσιο Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με την επωνυμία Σωκράτης (Chimbos, 1980).

Οι ελληνικές Κοινότητες του Καναδά, όπως τις γνωρίζουμε σήμερα καθώς και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση διαμορφώθηκαν κυρίως στις δεκαετίες του 1950 και 1960, όποτε έλαβε χώρα η μαζική μετανάστευση των Ελλήνων σ' αυτή τη χώρα.

Ο αριθμός των ατόμων ελληνικής καταγωγής (έστω από τον ένα γονέα) ανέρχεται σήμερα σε περίπου 270.000 από τους οποίους 115-120.000 ζουν στο Οντάριο (Τορόντο) και 95.000 στο Κεμπέκ (Μόντρεαλ). Αυτές οι δυο επαρχίες, και προπάντων οι πρωτεύουσες Τορόντο και Μόντρεαλ, συγκεντρώνουν και το μεγαλύτερο αριθμό μαθητών οι οποίοι φοιτούν είτε στα Ημερήσια Σχολεία («Σωκράτης» και «Δημοσθένης»), στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ-Λαβάλ καθώς και στο Σχολείο «Μεταμόρφωση» της Ελληνορθόδοξης Μητρόπολης στο Τορόντο, είτε σε απογευματινά και Σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας ή και στα ενταγμένα Τ.Ε.Γ., κυρίως στην επαρχία του Τορόντο.

Σε αντίθεση προς τις Η.Π.Α, όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση συνεχίζει να εί-

ναι υπόθεση κυρίως της Εκκλησίας, στον Καναδά οι αστικές Κοινότητες παίζουν καταλυτικό ρόλο. Ας υπογραμμιστεί μόνο ότι τα Ημερήσια Σχολεία «Σωκράτης» και «Δημοσθένης» ιδρύθηκαν και λειτουργούν με ευθύνη των Κοινοτήτων του Μόντρεαλ και Λαβάλ, αντίστοιχα. Επίσης ένα πολύ μεγάλο μέρος των Τ.Ε.Γ. λειτουργεί με ευθύνη των Κοινοτήτων.

Από τις προαναφερθείσες μορφές εκπαίδευσης συμπεριληφθήκαν στην έρευνα δύο (2) Σχολεία και δώδεκα (12) Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.

### *β) Μαθητές*

Τα δείγματα των μαθητών από τον Καναδά ανέρχονται σε 330 μαθητές οι οποίοι συμπλήρωσαν το ΑΔΜ και 267 που υποβλήθηκαν και στο Γλωσσικό Τεστ.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα των σχετικών στατιστικών αναλύσεων, τα οποία παρέχουν μια εικόνα ως προς τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά, τη χρήση της ελληνικής και την ελληνομάθεια των μαθητών του δείγματος.

**Τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών και η χρήση της Ελληνικής** απ' αυτούς – όπως αυτά προκύπτουν από το ΑΔΜ – μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

#### *β1) Αποτελέσματα βάσει του ΑΔΜ*

Οι 330 μαθητές που συμπλήρωσαν το Ατομικό Δελτίο Μαθητή (ΑΔΜ) προέρχονται κατά 93,3% από το Μόντρεάλ και το Τορόντο, που αποτελούν τα κέντρα των Ελλήνων του Καναδά, με μεγάλες καλά οργανωμένες Κοινότητες. Το 43,5% ήταν αγόρια και το 56,5% κορίτσια κατανεμημένα σχετικά ισομερώς στις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με εξαίρεση την 9<sup>η</sup> τάξη που υποεκπροσωπείται (με 11 μαθητές ή 3,3% επί του συνόλου του δείγματος).

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (99,4%) οι μαθητές είχαν γεννηθεί στον Καναδά και προέρχονταν κατά 79% από μονοεθνοτικές (ελληνικές) οικογένειες. 18,6% προέρχονταν από εθνοτικά μικτές οικογένειες και μόλις 8 μαθητές (2,4%) από οικογένειες μη ελληνικής καταγωγής (αλλοεθνείς). Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν τη διαπίστωση ότι το δείγμα των μαθητών από τον Καναδά είναι εθνοτικά ομοιογενές.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των ίδιων των μαθητών οι γονείς τους ομιλούν στην πλειοψηφία τους «πολύ καλά» την Ελληνική. 75,2% των μαθητών δήλωσαν ότι ο πατέρας ομιλεί «πολύ καλά» την Ελληνική. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες ανέρχεται σε 80,2%. Εξίσου καλά αξιολογούν την επικοινωνιακή ικανότητα των γονέων τους στη γλώσσα της χώρας διαμονής. Πρόκειται δηλαδή για δίγλωσσες οικογένειες τουλάχιστον κατά τα τρία τέταρτα των οικογενειών των μαθητών του δείγματος. Η υψηλή συγκράτηση της Ελληνικής στις ελληνοκαναδικές οικογένειες έχει άμεσες συνέπειες στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία.



### Πίνακας 2.1.1.2-1

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	32	10,0	61	19,1	171	53,4	56	17,5	10	3,0	2,78	0,85
Με τον πατέρα	42	13,0	45	13,9	148	45,8	88	27,2	7	2,1	2,87	0,96
Με την μητέρα	29	9,0	41	12,7	187	57,9	66	20,4	7	2,1	2,90	0,83
Με τα αδέρφια	13	4,5	18	6,3	102	35,7	153	53,5	44	13,3	3,38	0,80
Με τους Έλληνες παπούδες/γιαγιάδες	216	68,1	69	21,8	24	7,6	8	2,5	13	3,9	1,44	0,74
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	83	26,3	79	25,0	124	39,2	30	9,5	14	4,2	2,32	0,97

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.2-1 η Ελληνική χρησιμοποιείται ως κώδικας επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια σε ικανοποιητικά ποσοστά. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην επικοινωνία των παιδιών με τον/την παπού/γιαγιά τους (68,1%).

#### β2) Ελληνομάθεια των μαθητών

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του Γλωσσικού Τεστ με βάση την τάξη φοίτησης των μαθητών έδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Οι επιδόσεις των μαθητών ως προς την *κατανόηση του προφορικού λόγου* κλιμακώνονται προοδευτικά από τάξη σε τάξη. Η ίδια ακριβώς τάση διαπιστώνεται και αν αναλυθούν τα δεδομένα με βάση την ηλικία. Μάλιστα, οι επιδόσεις της πλειοψηφίας των μαθητών κυμαίνονται μεταξύ 16 και 25 μονάδων.
- Ακριβώς η ίδια τάση παρατηρείται και ως προς την *κατανόηση του γραπτού λόγου*. Και σ' αυτή την περίπτωση οι επιδόσεις κλιμακώνονται από τάξη σε τάξη και από ηλικιακό έτος σε ηλικιακό έτος. Οι επιδόσεις στην κατανόηση του γραπτού λόγου είναι ωστόσο χαμηλότερες από εκείνες στην κατανόηση του προφορικού.
- Η *παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου* κλιμακώνονται επίσης από τάξη σε τάξη, αλλά υπάρχουν και αποκλίσεις, πράγμα που δεν παρατηρείται στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, όπου η κλιμάκωση είναι γραμμική. Οι επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου και ακόμα περισσότερο γραπτού λόγου κατανομούνται σ' όλο το φάσμα της 25θμης κλίμακας, πράγμα που οφείλεται στις δυσκολίες των μαθητών κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου και φυσικά στην ανομοιογένεια των μαθητών του δείγματος.

Σε γενικές γραμμές οι παραγωγικές δεξιότητες υστερούν σε σύγκριση με τις προσληπτικές. Έτσι ο μέσος όρος στην παραγωγή γραπού λόγου ανέρχεται σε 12,7 μονάδες, επί συνόλου 25.

Οι μέσοι όροι ανά δεξιότητα είναι:

-παραγωγή γραπού λόγου	12,7 μονάδες
-παραγωγή προφορικού λόγου	14,82 μονάδες
-κατανόηση γραπού λόγου	15,95 μονάδες
-κατανόηση προφορικού λόγου	21,09 μονάδες

Η κατανομή των μαθητών στα επίπεδα Α, Β και Γ' του Τεστ φαίνεται από τους πίνακες 2.1.1.2-2 και 2.1.1.2 -3.

**Πίνακας 2.1.1.2-2**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	v	%	v	%	v	%
2 <sup>α</sup> τάξη	36	65,5	13	23,6	6	10,9
3 <sup>α</sup> τάξη	5	11,6	28	65,1	10	23,3
4 <sup>α</sup> τάξη	6	17,6	15	44,1	13	38,2
5 <sup>α</sup> τάξη	1	2,3	18	41,9	24	55,8
6 <sup>α</sup> τάξη	1	2,7	15	40,5	21	56,8
7 <sup>α</sup> τάξη	0	0,0	6	25,0	18	75,0
8 <sup>α</sup> τάξη	1	5,0	6	30,0	13	65,0
9 <sup>α</sup> τάξη	0	0,0	0	0,0	11	100,0
Σύνολο	50	18,7	101	37,8	116	43,4

**Πίνακας 2.1.1.2 -3**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	v	%	v	%	v	%
7 ετών	26	86,7	4	13,3	0	0,0
8 ετών	15	32,6	24	52,2	7	15,2
9 ετών	4	11,1	20	55,6	12	33,3
10 ετών	3	7,7	19	48,7	17	43,6
11 ετών	1	2,5	17	42,5	22	55,0
12 ετών	0	0,0	9	28,1	23	71,9
13 ετών	0	0,0	6	30,0	14	70,0
14 ετών	1	6,3	2	12,5	13	81,3
15 ετών	0	0,0	0	0,0	5	100,0
16 ετών	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σύνολο	50	18,9	101	38,3	113	42,8

Από τους εν λόγω πίνακες φαίνεται ότι οι μαθητές των μικρών τάξεων (Α'-Δ') εντάσσονται στο Α' και Β' επίπεδο, ενώ οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού (5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup>) και των γυμνασιακών τάξεων στα επίπεδα Β' και Γ'. Σε αντίθεση προς τις Η.Π.Α., στο δείγμα του Καναδά δεν υπάρχουν αρχάριοι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων και ηλικιών.

Από τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών των Ελληνικών Ημερήσιων Σχολείων «Μεταμόρφωση» στο Τορόντο και «Σωκράτης» στο Μόντρεαλ, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με όλες τις γλωσσικές δεξιότητες.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.2-4, οι μαθητές του σχολείου Σωκράτης παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους του σχολείου Μεταμόρφωση, με εξαίρεση την κατανόηση προφορικού λόγου, όπου η διαφορά είναι μεν στατιστικά σημαντική, αλλά χαμηλή.

Μ' άλλα λόγια ο μέσος όρος 17,81% (με μέγιστο αριθμό το 25) των μαθητών της Μεταμόρφωσης παραπέμπει σε ένα πολύ καλό επίπεδο κατανόησης του προφορικού λόγου.

**Πίνακας 2.1.1.2-4**

**Ομοιογενή σχολεία του ΚΑΝΑΔΑ: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στα Δημοτικά\*\* των σχολείων «Μεταμόρφωση» και «Σωκράτης».**

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΟΡΘΟΔΟΞΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗΣ			ΣΩΚΡΑΤΗΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ν	μ. ο	τ. α	ν	μ. ο	τ. α	ν	μ. ο	τ. α	t	p
Κατανόηση προφ. λόγου	69	17,81	4,65	43	22,23	2,20	112	19,51	4,44	-6,772*	.000
Κατανόηση γραπτού λόγου	69	10,83	6,88	43	20,35	4,71	112	14,48	7,69	-8,684*	.000
Παραγωγή γραπτού λόγου	69	7,19	5,09	43	17,77	5,03	112	11,25	7,22	-10,746	.000
Παραγωγή προφ. λόγου	69	10,99	8,99	43	19,53	6,72	112	14,27	9,17	-5,736*	.000
Σύνολο	69	46,81	22,78	43	79,88	16,55	112	59,51	26,12	-8,875*	.000

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

\*\*Συγκρίσεις των επιδόσεων των μαθητών γυμνασίου δεν ήταν δυνατόν να γίνουν λόγω του ότι το σχολείο Σωκράτης διαθέτει μόνο Δημοτικό.

### γ) Εκπαιδευτικοί

Στον Καναδά ανταποκρίθηκαν μόλις 44 εκπαιδευτικοί στην πρόσκλησή μας να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο. Εντούτοις το δείγμα αυτό είναι αντιπροσωπευτικό για τις δύο πόλεις Τορόντο και Μόντρεαλ από τις οποίες προέρχονταν ισομερώς οι 44 εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν σ' όλες τις μορφές εκπαίδευσης: Ημερήσια Σχολεία και Τ.Ε.Γ. απογευματινά, Σαββαπανά και ενταγμένα.

Εφτά απ' αυτούς (16,3%) ασκούσαν και ένα δεύτερο επάγγελμα, εκτός εκείνου του εκπαιδευτικού, στο τομέα παροχής υπηρεσιών ή στον επιστημονικό και καλλιτεχνικό τομέα. Η συντριπτική πλειοψηφία (88%) είχαν φοιτήσει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και είχαν κατά 66,7% αποφοιτήσει επίσης από ένα ελληνικό ΑΕΙ. Επομένως οι εκπαιδευτικοί στον Καναδά ανήκουν στην πρώτη γενιά και διαθέτουν ελλαδικές εμπειρίες και παραστάσεις.

Τα τρία τέταρτα δήλωσαν ότι δεν ήταν επιμορφωμένοι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, παρόλο που το 40,5% απ' αυτούς δίδασκαν σε Τμήματα με εθνοτικά μικτούς πληθυσμούς.

Ως προς την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες οι σχετικές δηλώσεις έχουν ως εξής:

- πολύ 31,8%
- αρκετά 43,2%
- λίγο 22,7%
- καθόλου 2,3%

Από τους 44 οι 41 (93,2%) διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι, με λειτουργικό σύστημα Windows (90,2%), Mac OS (7,3%) και Linux (2,4%). Όσοι διέθεταν υπολογιστή είχαν και πρόσβαση στο διαδίκτυο, κατά 97,6%. Επίσης το 87,8% χρησιμοποίησε τον υπολογιστή για την προετοιμασία των μαθημάτων του, κυρίως για αναζήτηση υποστηρικτικού υλικού στο διαδίκτυο ή προετοιμασία δικού του υποστηρικτικού υλικού.

Οι υποδομές στις εκπαιδευτικές μονάδες όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνονται από τον πίνακα 2.1.1.2-5.

**Πίνακας 2.1.1.2-5**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν

ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
Εργαστήριο υπολογιστών	20	45,5	24	54,5
Πρόσβαση στο διαδίκτυο (internet)	24	54,5	20	45,5
Διαδραστικοί πίνακες (interactive boards)	14	31,8	30	68,2
Αίθουσα τηλεδιασκέψεων	3	6,8	41	93,2
Δεν απάντησαν	0 (0,0%)			

Οι υποδομές αυτές μπορεί να θεωρηθούν ως ικανοποιητικές, αλλά όχι και ως επαρκείς, δεδομένου ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε διαθέτουν ούτε εργαστήριο υπολογιστών (54,5%) ούτε πρόσβαση στο διαδίκτυο (45,5%). Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται αν ληφθεί υπόψη ότι το 54,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν είχαν καμία εμπειρία με τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

Εντούτοις, η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης (Η.Μ.) ήταν θετική. 50% δήλωσαν ότι η Η.Μ. μπορεί να συμβάλει «πολύ» στην εκμάθηση της Ελληνικής, 40,9% δήλωσαν «αρκετά» και από 4,5% «λίγο» ή «καθόλου». Η μη χρήση και η μη εμπειρία με διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης απολογείται από τους εκπαιδευτικούς κατά 83,3% με την ελλειψη υποδομών.

Συνοψίζοντας μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα βασικά συμπεράσματα ως προς τους εκπαιδευτικούς στον Καναδά.

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει κάνει σπουδές στην Ελλάδα και ανήκει στην πρώτη γενιά.
- Επίσης η συντριπτική πλειοψηφία (83,7%) είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.
- Η στάση τους έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι, κατά κανόνα, θετική, όμως δεν διαθέτουν εμπειρία στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.
- Τέλος, περίπου οι μισοί δηλώνουν ότι δε διαθέτουν στο σχολείο τους εργαστήριο υπολογιστών και προπάντων πρόσβαση στο διαδίκτυο. Με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, λοιπόν, οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης στον Καναδά είναι ικανοποιητικές, αλλά όχι επαρκείς.

#### δ) Γονείς

Η ανταπόκριση των γονέων στον Καναδά ήταν πολύ υψηλή. 200 οικογένειες, από τους 267 μαθητές που υποβλήθηκαν στο Τεστ Γλωσσομάθειας, συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο.

Πέντε πατέρες και έξι μητέρες ήταν νεομετανάστες, δηλαδή ζούσαν μέχρι δέκα χρόνια στον Καναδά, ενώ πάνω από 80% ζούσαν περισσότερο από 30 χρόνια σ' αυτή τη χώρα. Ως προς την επαγγελματική τους απασχόληση 11,2% των πατέρων δήλωσαν ότι εργάζονταν ως ειδικευμένοι εργάτες ή τεχνίτες, 27,6% απασχολούνταν στον τομέα παροχής υπηρεσιών, 11,8% ήταν υπάλληλοι γραφείου, 8,8% εστιάτορες και 32,9% ήταν ανώτερα στελέχη ή ασκούσαν ένα επιστημονικό ή καλλιτεχνικό επάγγελμα. Στην περίπτωση των μητέρων είναι αυξημένα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, 18,6% έναντι 4,7% των πατέρων καθώς και η ενασχόληση με οικιακά 14,7%. Τα στοιχεία αυτά επιτρέπουν το συμπέρασμα, ότι με βάση το επάγγελμα οι γονείς του δείγματος ανήκαν κυρίως στα μεσοστρώματα.

Η εθνοτική καταγωγή των γονέων είναι κατά κανόνα ελληνική 88,6% των πατέρων και 89,2% των μητέρων. Τα ποσοστά των διεθνικών οικογενειών του δείγματος κυμαίνονται μεταξύ 10% και 15%. Η εθνοτική σύνθεση της οικογένειας επηρεάζει άμεσα τον ενδοοικογενειακό κώδικα επικοινωνίας.

**Πίνακας 2.1.1.2-6**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	29	14,6	112	56,6	57	28,8	0	0,0	2	1,0	3,14	0,65
Το/τη σύζυγό σας	50	26,0	67	34,9	54	28,1	21	10,9	8	4,0	2,76	0,96
Τους/τις φίλους/ες σας	31	15,7	82	41,6	79	40,1	5	2,5	3	1,5	2,71	0,76
Τους γονείς σας	160	82,5	31	16,0	3	1,5	0	0,0	6	3,0	3,81	0,43
Τους συμπατριώτες	57	29,2	77	39,5	47	24,1	14	7,2	5	2,5	2,91	0,90

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.2-6 οι γονείς χρησιμοποιούν την Ελληνική πρωτίστως για να επικοινωνήσουν με τους δικούς τους γονείς (82,5%) και με άλλους Έλληνες (29,2%) ενώ με τα παιδιά τους δεν χρησιμοποιούν την Ελληνική στην ίδια συχνότητα. Μόλις 14,6% των γονέων δήλωσαν ότι επικοινωνούν «πολύ συχνά» με τα παιδιά τους στην Ελληνική. «Πολύ συχνή» χρήση της Ελληνικής κάνουν οι γονείς και σε άλλους κοινωνικούς χώρους, όπως εκκλησία 50,8%, κοινωνικές εκδηλώσεις 15,7% και εργασία 6,2%.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων τα παιδιά τους μιλούν «πολύ συχνά» ελληνικά κυρίως με τους δασκάλους τους (60,1%) και με τους ίδιους 24,4%, ενώ τα αδέρφια μεταξύ τους μιλούν σπάνια (47,8%) έως ποτέ (21,7%) ελληνικά. Οι χώροι χρήσης της Ελληνικής από τα παιδιά είναι επομένως- σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων - το σπίτι και το σχολείο.

Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών στην Ελληνική αξιολογούνται ως «πολύ καλές» από τους γονείς με ιεραρχικά πρώτη την κατανόηση προφορικού λόγου (55%) και δεύτερη την κατανόηση του γραπτού λόγου (40,4%). Ακολουθούν η παραγωγή προφορικού λόγου με 33,1% και η παραγωγή γραπτού λόγου με 30,1%. Τα ποσοστά των γονέων που αξιολογούν ως «πολύ φτωχές» τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους στην Ελληνική δεν ξεπερνούν το 2%.

Οι λόγοι για τους οποίους επιθυμούν οι γονείς, να μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά εστιάζονται κυρίως:

- στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας 87%,
- στην επικοινωνία με την Ελλάδα 17,9% και
- στην ίδια τη γλώσσα ως γλώσσα 10,9%.

Παρόλο που οι γονείς κάνουν σε γενικές γραμμές θετικές δηλώσεις ως προς τη χρήση της Ελληνικής από τα παιδιά τους, υπογραμμίζουν συγχρόνως ότι τα παιδιά συναντούν δυσκολίες κατά την εκμάθηση της Ελληνικής (20,5% των γονέων κάνουν αυτή τη δήλωση), ότι το πρόγραμμα των παιδιών είναι κουραστικό (11,7%), ότι υπάρχουν οργανωτικά προβλήματα στο πρόγραμμα των ελληνικών (9%) και ότι παρατηρείται μια «ανεπάρκεια» των δασκάλων της ελληνικής (8,8%).

Το 98% των οικογενειών είχαν υπολογιστή στο σπίτι και το 100% πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το λειτουργικό σύστημα των υπολογιστών είναι κατά 88% Windows. Οι απόψεις των γονέων ως προς το κατά πόσο οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση της Ελληνικής είναι από θετικές έως πολύ θετικές. Μόνο 2,6% των γονέων δεν πιστεύουν ότι αυτές οι τεχνολογίες μπορεί να είναι μαθησιακά χρήσιμες.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, η χρήση των υπολογιστών από τα παιδιά γίνεται κυρίως για λόγους:

– πρόσβασης στο διαδίκτυο	84,5%
– εφαρμογές Office	66,5%
– βιντεοπαιχνίδια	63,4%
– Dvd's	58,2%
– επεξεργασίας φωτογραφιών	44,3%
– κοινωνικής δικτύωσης	38,1%
– chat	25,3%

Επίσης 66,2% των γονέων δήλωσαν ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούν «αρκετά» έως «πολύ συχνά» τον υπολογιστή για προετοιμασία των μαθημάτων του σχολείου.

Αναφορικά με τη χρήση/αξιοποίηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης υπογραμμίζεται ότι το 98% των γονέων θεωρεί πως η Η.Μ. θα βοηθήσει από «λίγο» έως «πολύ» τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά. Τα 93% απ' αυτούς θέλουν να κάνουν χρήση για να μάθουν τα παιδιά ελληνικά (51,9%) ή για να μάθουν τόσο τα παιδιά όσο και οι ίδιοι οι γονείς (48,1%).

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι στις οικογένειες ελληνικής καταγωγής στον Καναδά λειτουργεί ακόμα σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό η Ελληνική ως κώδικας επικοινωνίας – σύμφωνα με τις δηλώσεις τους. Επίσης, όλες οι οικογένειες διαθέτουν υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο και η στάση τους έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι θετική έως πολύ θετική. Αυτές είναι προϋποθέσεις ευνοϊκές για την εφαρμογή ενός Συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης στην εν λόγω χώρα.

### 2.1.1.3 Αυστραλία

#### α) Παρουσία Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης

Η ελληνική διασπορά της Αυστραλίας έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με εκείνη του Καναδά. Και στις δύο χώρες ο κύριος όγκος των Ελλήνων μεταναστών εγκαταστάθηκε στις δεκαετίες 1950 και 1960. Και στις δύο χώρες εκτός από τις εκκλησιαστικές Κοινότητες (ενορίες) υπάρχουν και ισχυρές αστικές Κοινότητες που

λειτουργούν και ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Και στις δύο χώρες οι νεομετανάστες της δεκαετίας του 1950 βρήκαν παλιές παροικιακές δομές (κοινότητες, εκκλησίες, σχολεία, συλλόγους, αδελφότητες) στις οποίες εντάχθηκαν. Βέβαια οι Έλληνες της Αυστραλίας είναι σχεδόν διπλάσιοι σε αριθμό (ξεπερνούν τις 500.000) (Τάμης, 2006, 255-267).

Στην Αυστραλία λειτουργούν εννέα (9) Ημερήσια Σχολεία και πλήθος Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας πολλά από τα οποία είναι ενταγμένα στα κρατικά σχολεία. Σε αντίθεση προς όλες τις άλλες χώρες, στις οποίες διαμένει ένας σημαντικός αριθμός Ελλήνων, η Αυστραλία είναι η πλέον «γενναιόδωρη» ως προς την ένταξη της ελληνικής – και γενικά των γλωσσών των μεταναστών- στο επίσημο εκπαιδευτικό της σύστημα. Μ' αυτή την έννοια δίπλα στις Κοινότητες και την Ελληνορθόδοξη Εκκλησία το αυστραλιανό κράτος λειτουργεί ως φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Αυτό επίσης που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι, ότι μέχρι τη δεκαετία του 1990, και εν μέρει και σήμερα, οι δάσκαλοι της Ελληνικής καταρτιζόνταν σε αυστραλιανά Πανεπιστήμια.

Από το πλήθος των Σχολείων και των Τ.Ε.Γ. συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα τέσσερα (4) Σχολεία και δεκαπέντε (15) Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.

### *β) Μαθητές*

Ο αριθμός των μαθητών, από την Αυστραλία, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ΑΔΜ, ανέρχεται σε 776, ενώ εκείνων που υποβλήθηκαν και στο Γλωσσικό Τεστ σε 363.

Όπως και στις λοιπές περιπτώσεις (χώρες) τα αποτελέσματα του ΑΔΜ παρέχουν μια εικόνα ως προς τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά και τη χρήση της Ελληνικής από τους μαθητές, ενώ το Γλωσσικό Τεστ παρέχει μια εικόνα ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών.

Τα κύρια κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματος και η χρήση της Ελληνικής απ' αυτούς μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

#### *β1) Αποτελέσματα βάσει του ΑΔΜ*

Οι 776 μαθητές που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ προέρχονταν από τις πολιτείες

- της Νέας Νότιας Ουαλίας 35,3%,
- της Βικτώριας 45,1% και
- της Νότιας Αυστραλίας 19,6%,

κυρίως από τις πόλεις Σύδνεϋ, Μελβούρνη και Αδελαΐδα, στις οποίες λειτουργούν τόσο Ημερήσια Σχολεία όσο και Τ.Ε.Γ. απογευματινά, Σαββατιανά καθώς και ενταγμένα στο κρατικό σύστημα.

Από τους 776 μαθητές 52% ήταν κορίτσια και οι υπόλοιποι αγόρια. Κατανέμονταν δε σχετικά ισορροπημένα στις τάξεις 2<sup>α</sup> έως 9<sup>η</sup> με εξαίρεση τις τάξεις 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>



και 6<sup>η</sup> οι οποίες είχαν μια υψηλότερη εκπροσώπηση. Αντίστοιχα οι ηλικίες 9 έως 12 ετών εκπροσωπούνταν με υψηλότερα ποσοστά στο δείγμα.

Κατηγοριοποιώντας τις τάξεις 1-9 σε τάξεις της πρωτοβάθμιας (1-6) και δευτεροβάθμιας (7-9) εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά εκπροσώπησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο δείγμα είναι υψηλότερα. Αυτό είναι θετικό, με την έννοια ότι τα ποσοστά των μαθητών που μαθαίνουν ελληνικά είναι αναλογικά υψηλότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια. Μ' άλλα λόγια, η ποσοστιαία αντιπροσώπευση των δύο βαθμίδων στο δείγμα αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα.

Σχεδόν όλοι οι μαθητές (98,8%) είχαν γεννηθεί και ζήσει στην Αυστραλία και προέρχονταν κατά 76,9% από οικογένειες με Έλληνες γονείς. 17,7% προέρχονταν από μικτές οικογένειες και 5,4% από αλλοεθνείς. Τα τελευταία ποσοστά ανάγονται στο γεγονός ότι στην Αυστραλία, όπως και στις Η.Π.Α, αρκετοί αλλοεθνείς μαθητές μαθαίνουν ελληνικά στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα ή σε δίγλωσσα Ημερήσια Σχολεία (π.χ. Alphington Grammar School).

Η επικοινωνιακή ικανότητα των γονέων στην Ελληνική αξιολογείται από τους μαθητές αρκετά θετικά. 68,2% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι ο πατέρας τους μιλά «πολύ καλά» ελληνικά. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες ανέρχεται σε 73,8%. Η επικοινωνιακή ικανότητα στην Αγγλική αξιολογείται ακόμα θετικότερα (92,7% και 96,7% αντίστοιχα). Σύμφωνα με την πρόσληψη και τις δηλώσεις των μαθητών πρόκειται, λοιπόν, για δίγλωσσες οικογένειες. Εντούτοις η χρήση της Ελληνικής, ως κώδικα επικοινωνίας, υστερεί της Αγγλικής, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.3-1.

**Πίνακας 2.1.1.3-1**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	21	2,7	89	11,6	506	65,8	153	19,9	7	0,9	3,03	0,65
Με τον πατέρα	15	1,9	62	8,0	434	56,2	261	33,8	4	0,5	3,22	0,67
Με την μητέρα	8	1,0	51	6,6	481	62,4	231	30,0	5	0,6	3,21	0,60
Με τα αδέρφια	7	1,0	26	3,5	249	33,9	453	61,6	41	5,3	3,56	0,61
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	248	33,0	306	40,7	152	20,2	45	6,0	25	3,2	1,99	0,88
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	106	14,1	192	25,6	310	41,3	142	18,9	26	3,4	2,65	0,94

Ο πίνακας 2.1.1.3-1, ο οποίος προέκυψε από την ανάλυση των ερωτήσεων 18-23 του ερωτηματολογίου, σηματοδοτεί μια σαφή υπεροχή της Αγγλικής ως κώδικα επικοινωνίας, πράγμα αναμενόμενο. Και στην περίπτωση της Αυστραλίας εκείνοι που λειτουργούν ως φορείς και χρήστες της Ελληνικής είναι οι παπούδες και οι γιαγιάδες (δείκτης 1,99 με μέγιστο «αρνητικό» δείκτη το 4). Η Αγγλική κυριαρχεί ως κώδικας επικοινωνίας κυρίως μεταξύ των παιδιών (αδελφιών) μέσα στην οικογένεια (δείκτης 3,56, με μέγιστο «θετικό» δείκτη το 4).

## β2) Ελληνομάθεια των μαθητών

Οι 363 μαθητές που υποβλήθηκαν στο Γλωσσικό Τεστ κατανέμονται στις τάξεις 2<sup>α</sup> έως 9<sup>η</sup>, και στις αντίστοιχες ηλικίες 7 έως 15 ετών, με ελαφρά αριθμητική υπεροχή των τάξεων 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup>. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του Τεστ, ανά τάξη, έδειξε τα ακόλουθα:

- Σε επίπεδο *κατανόησης προφορικού λόγου* οι επιδόσεις κλιμακώνονται προοδευτικά από τάξη σε τάξη.
- Το ίδιο συμβαίνει και ως προς την *κατανόηση του γραπτού λόγου*, αλλά με κατώτερες επιδόσεις. Ενώ για παράδειγμα ο μέσος όρος μονάδων του συνολικού δείγματος στην κατανόηση του προφορικού λόγου ανέρχεται σε 19,13 μονάδες (επί συνόλου 25) στην κατανόηση του γραπτού λόγου ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι 13,90 μονάδες.
- Σε επίπεδο *παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου* οι επιδόσεις κλιμακώνονται επίσης από τάξη σε τάξη, καθώς και από ηλικία σε ηλικία, και μάλιστα με γραμμικό τρόπο. Βέβαια οι επιδόσεις είναι χαμηλότερες, σε σύγκριση με τις επιδόσεις στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου με τελευταίες εκείνες στην παραγωγή γραπτού λόγου.
- Συγκρινόμενες οι επιδόσεις στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες δίδουν την ακόλουθη εικόνα:
 

• Κατανόηση προφορικού λόγου μέσος όρος μονάδων	19,13
• Κατανόηση γραπτού λόγου μέσος όρος μονάδων	13,90
• Παραγωγή προφορικού λόγου μέσος όρος μονάδων	9,35
• Παραγωγή γραπτού λόγου μέσος όρος μονάδων	8,16

Η κατανομή των μαθητών σε επίπεδα, με βάση τις συνολικές επιδόσεις τους, φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.3-2.

## Πίνακας 2.1.1.3-2

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	v	%	v	%	v	%
2 <sup>α</sup> τάξη	15	88,2	2	11,8	0	0,0
3 <sup>η</sup> τάξη	31	66,0	16	34,0	0	0,0
4 <sup>η</sup> τάξη	37	43,5	42	49,4	6	7,1
5 <sup>η</sup> τάξη	17	27,0	36	57,1	10	15,9
6 <sup>η</sup> τάξη	11	20,0	32	58,2	12	21,8
7 <sup>η</sup> τάξη	1	3,3	23	76,7	6	20,0
8 <sup>η</sup> τάξη	1	2,7	26	70,3	10	27,0
9 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	11	37,9	18	62,1
Σύνολο	113	31,1	188	51,8	62	17,1

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τάξεις 1<sup>η</sup>-6<sup>η</sup>) εντάσσονται στο Α' και Β' επίπεδο, ενώ εκείνοι της δευτεροβάθμιας στο Β' και Γ' επίπεδο. Επομένως, μεταξύ των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματός μας δεν υπάρχουν αρχάριοι. Βέβαια, στο κρατικό σύστημα, όπου προσφέρεται η Ελληνική ως μάθημα επιλογής υπάρχουν αρχάριοι αυτών των τάξεων και ηλικιών (κυρίως αλλοεθνείς), οι οποίοι προφανώς δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Από τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων του Τεστ προκύπτει μια σαφής εικόνα ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών:

- Οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται από τάξη σε τάξη.
- Οι προσληπτικές δεξιότητες είναι περισσότερο αναπτυγμένες.
- Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων εντάσσονται σε υψηλότερα επίπεδα.

Όπως στις περιπτώσεις ΗΠΑ και Καναδά έτσι και στην περίπτωση της Αυστραλίας επιχειρήσαμε μια σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών συγκεκριμένων σχολείων. Περιοριστήκαμε ωστόσο μόνο στα σχολεία των «Αγίων Πάντων» και του «Αγίου Γεωργίου» από τα οποία είχαμε ένα ικανοποιητικό αριθμό μαθητών και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Όπως φαίνεται από τους πίνακες 2.1.1.3-3 και 3α, οι μαθητές δημοτικού και γυμνασίου του σχολείου των «Αγίων Πάντων» υπερέχουν ελαφρά εκείνων του «Αγίου Γεωργίου», ως προς την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου. Οι διαφορές αυτές μειώνονται στο γυμνάσιο, πράγμα που μπορεί να ερμηνευτεί ότι στην πορεία του χρόνου οι μαθητές του Αγίου Γεωργίου καταφέρνουν να αντισταθμίσουν τα όποια κενά.

**Πίνακας 2.1.1.3-3**

**Ομοιογενή σχολεία της ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στα Δημοτικά του All Saints Grammar και του St. George College. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ALL SAINTS GRAMMAR			ST. GEORGE COLLEGE			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	t	p
Κατανόηση προφ. λόγου	21	17,90	5,20	14	16,71	3,00	35	17,43	4,43	0,773	.445
Κατανόηση γραπτού λόγου	21	14,48	7,74	14	6,64	4,01	35	11,34	7,52	3,917*	.001
Παραγωγή γραπτού λόγου	21	9,10	5,37	14	5,14	4,45	35	7,51	5,33	2,279	.029
Παραγωγή προφ. λόγου	21	15,52	8,06	14	12,36	4,85	35	14,26	7,05	1,450*	.157
Σύνολο	21	57,00	23,14	14	40,86	12,55	35	50,54	20,97	2,663*	.012

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

**Πίνακας 2.1.1.3-3α**

**Ομοιογενή σχολεία της ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια του All Saints Grammar και του St. George College. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ALL SAINTS GRAMMAR			ST. GEORGE COLLEGE			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	t	p
Κατανόηση προφ. λόγου	61	22,90	1,98	20	23,15	1,60	81	22,96	1,89	-0,508	.613
Κατανόηση γραπτού λόγου	61	19,84	2,97	20	16,20	6,23	81	18,94	4,28	2,519*	.020
Παραγωγή γραπτού λόγου	61	12,75	4,94	20	8,95	7,08	81	11,81	5,74	2,231*	.035
Παραγωγή προφ. λόγου	61	16,25	4,15	20	16,95	5,65	81	16,42	4,54	-0,551	.551
Σύνολο	61	71,74	11,81	20	65,25	15,81	81	70,14	13,11	1,95	.054

\* Στις περιπτώσεις αυτές, η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Levene's test, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών, έδειξε ανισότητα των διασπορών ( $p < .05$ ) με συνέπεια να καταφύγουμε στον υπολογισμό της διορθωμένης τιμής t.

### γ) Εκπαιδευτικοί

Και στην περίπτωση της Αυστραλίας ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο είναι περιορισμένος ( $n=51$ ). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται, όπως και οι μαθητές από τρεις πόλεις: Σύδνεϋ, Μελβούρνη και Αδελαΐδα και εδίδασκαν τόσο σε Ημερήσια Σχολεία (43,1%) όσο σε απογευματινά (43,1%) και Σαββατιανά (37,3%), αλλά και σε κρατικά σχολεία (9,8%) στα οποία διδάσκεται η Ελληνική.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν σχεδόν στο σύνολό τους ομογενείς, δηλαδή, κατοικούσαν μόνιμα στην Αυστραλία - μόλις 3 (6,1%) φαίνεται να ήταν αποσπασμένοι. Το ένα τρίτο απ' αυτούς, είχαν αποφοιτήσει από ένα ελληνικό ΑΕΙ, ενώ οι υπόλοιποι είχαν, κατά κανόνα, σπουδάσει σ' ένα ίδρυμα της χώρας διαμονής. Ας σημειωθεί ότι ένα 25% των μελών του δείγματος διέθετε και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε θέματα εκπαίδευσης, ενώ 20% ασκούσαν και δεύτερο επάγγελμα πράγμα που σημαίνει ότι δεν ήταν αποκλειστικά επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Με δεδομένη την παραπάνω σύνθεση του δείγματος και βασισμένοι σε παλαιότερες μελέτες και στην εμπειρία μας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο εν λόγω δείγμα εκπροσωπούνται λίγο ως πολύ όλες οι τυπολογίες εκπαιδευτικών στην Αυστραλία<sup>10</sup>. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, 54,2% των εκπαιδευτικών ήταν ειδικευμένοι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Μάλιστα 82,6% δήλωσαν ότι την ειδίκευση αυτή την απέκτησαν σε φορέα ειδίκευσης της χώρας διαμονής. Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών έχει βαρύνουσα σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι 54,2% των μελών του δείγματος δήλωσαν ότι δίδασκαν μαθητές τόσο ελληνικής όσο και μη ελληνικής καταγωγής.

Ως προς την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες η εικόνα που προκύπτει από τις σχετικές απαντήσεις είναι πολύ θετική. 90% ήταν «αρκετά» έως «πολύ καλά» εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και 10% «λίγο». Όλοι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν προσωπικό υπολογιστή (λειτουργικό σύστημα Windows 80%, Wind & Mac 16%) και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το 84,3% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή για προετοιμασία των μαθημάτων, είτε αναζητώντας στο διαδίκτυο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό είτε ετοιμάζοντας δικό τους. Η στάση τους έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι θετική. Θεωρούν δε ότι η Ηλεκτρονική Μάθηση μπορεί να βοηθήσει «λίγο» (6,1%), «αρκετά» (30,6%), «πολύ» (63,3%) στην εκμάθηση της Ελληνικής. Οι εκπαιδευτικές μονάδες, στις οποίες εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διέθεταν πολύ καλές υποδομές, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.3-4.

<sup>10</sup> Σχετικά με τις τυπολογίες εκπαιδευτικών βλ. Πετράκη 2003 και Δαμανάκης 2010, 31.

**Πίνακας 2.1.1.3-4**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν

ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
Εργαστήριο υπολογιστών	30	61,2	19	38,8
Πρόσβαση στο διαδίκτυο (internet)	33	67,3	16	32,7
Διαδραστικοί πίνακες (interactive boards)	27	55,1	22	44,9
Αίθουσα τηλεδιασκέψεων	16	32,7	33	67,3
Δεν απάντησαν	2 (3,9%)			

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι οι υποδομές για την εφαρμογή ενός συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης υπάρχουν. Επίσης η διάθεση των εκπαιδευτικών για χρήση του συστήματος μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη. Υπάρχει ωστόσο και μια δυσκολία, η οποία εστιάζεται στη μέχρι τώρα πραγματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Μόλις 8,2% των μελών του δείγματος είχαν «μεγάλη» εμπειρία στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης, 36,7% «αρκετή», 20,4% «μικρή» και 34,7% «καθόλου». Αυτό σημαίνει ότι είναι απολύτως αναγκαία μια συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Αν αυτό επιτευχθεί, τότε οι συνθήκες εφαρμογής μιας Μεθόδου Ηλεκτρονικής Μάθησης στην Αυστραλία είναι πολύ ευνοϊκές.

**δ) Γονείς**

Τριακόσιες (300) οικογένειες των 363 μαθητών που υποβλήθηκαν στο Τεστ συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το σχετικό ερωτηματολόγιο.

Με βάση το χρόνο παραμονής τους στην Αυστραλία η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (92%) ήταν ομογενείς δεύτερης και τρίτης γενιάς. Επαγγελματικά κατανέμονται σ' ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων με πρώτους τους τομείς παροχής υπηρεσιών (24,8%) και των επιστημονικών και καλλιτεχνικών επαγγελμάτων (24%) καθώς και ανωτέρων διοικητικών στελεχών (15,6%), για τους πατέρες. Οι μητέρες απασχολούνταν κυρίως ως υπάλληλοι γραφείου (20,0%) ή σε επιστημονικά και καλλιτεχνικά επαγγέλματα (15,1%). Υψηλά είναι επίσης τα ποσοστά εκείνων που δήλωσαν οικιακά (19,2%).

Ως προς την εθνοτική σύνθεση κυριαρχούν οι μονοεθνοτικές (ελληνικές) οικογένειες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, που δόθηκαν, 14,8% των πατέρων και 16,2% των μητέρων δεν ήταν ελληνικής καταγωγής. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.3-5 η χρήση της Ελληνικής ως ενδοοικογενειακού κώδικα επικοινωνίας είναι αρκετά ικανοποιητική.

**Πίνακας 2.1.1.3-5**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	34	11,7	122	41,9	125	43,0	10	3,4	9	3,0	2,62	0,74
Το/τη σύζυγό σας	33	11,4	103	35,6	113	39,1	40	13,8	11	3,7	2,45	0,87
Τους/τις φίλους/ες σας	27	9,3	99	34,0	147	50,5	18	6,2	9	3,0	2,46	0,75
Τους γονείς σας	226	77,1	60	20,5	6	2,0	1	0,3	7	2,3	3,74	0,50
Τους συμπατριώτες	68	23,7	103	35,9	89	31,0	27	9,4	13	4,3	2,74	0,93

Τα στοιχεία του πίνακα 2.1.1.3-5 αφορούν τη γλωσσική συμπεριφορά των γονέων έναντι των παιδιών τους καθώς και άλλων προσώπων-συνομιλητών. Αντίθετα, τα στοιχεία του πίνακα 2.1.1.3-6 αφορούν τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων τους.

**Πίνακας 2.1.1.3-6**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε τα παιδιά τους ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τους γονείς	27	9,3	86	29,7	148	51,0	29	10,0	10	3,3	2,38	0,79
Τα αδέρφια	11	3,9	30	10,6	127	44,7	116	40,8	16	5,3	1,77	0,79
Τους/τις φίλους/ες	6	2,1	21	7,2	129	44,3	135	46,4	9	3,0	1,65	0,71
Τους/τις δασκάλους/ες στο ελληνικό σχολείο	68	23,4	153	52,8	64	22,1	5	1,7	10	3,3	2,98	0,73
Τους συμπατριώτες	17	5,9	57	19,7	133	46,0	82	28,4	11	3,7	2,03	0,85

Συγκρινόμενοι μεταξύ τους οι δύο πίνακες επιτρέπουν το συμπέρασμα, ότι οι γονείς καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να μιλούν ελληνικά από ότι τα παιδιά τους. Από δε τη σύγκριση των πινάκων 2.1.1.3-6 και 2.1.1.3-1, που αφορούν και οι δύο στη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών προκύπτει, ότι οι γονείς εκτιμούν τη συχνότητα χρήσης της Ελληνικής, από τα παιδιά τους, θετικότερα απ' ότι τα ίδια. Μ' άλλα λόγια, από τις δηλώσεις των γονέων προκύπτει μια θετικότερη εικόνα ως προς τη χρήση της Ελληνικής, απ' ότι από τις αντίστοιχες δηλώσεις των παιδιών τους.

Θετικά αξιολογούν οι γονείς και τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους. Τα ποσοστά των γονιών που αξιολογούν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους ως «πολύ φτωχές» κυμαίνονται στα 16%. Συγχρόνως όμως δηλώνουν κατά 38,7% ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση της ελληνικής γλώσσας, ότι υπάρχουν οργανωτικά προβλήματα στη διδασκαλία (25,4%), ότι είναι ανεπαρκείς οι εκπαιδευτικοί (8,1%) και ότι το πρόγραμμα των παιδιών είναι κουραστικό (7,7%).

Εντούτοις, οι γονείς φαίνεται να επιμένουν στην ελληνομάθεια των παιδιών τους, κυρίως για τους ακόλουθους λόγους:

– πολιτισμική ταυτότητα	80,6%
– επικοινωνία με Ελλάδα	33,3%
– Ελληνική ως γλώσσα	24,9%
– επικοινωνία στην οικογένεια	8,4%

Η στάση των γονιών έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι πολύ θετική. Μόνο 4,2% δήλωσαν ότι η Ηλεκτρονική Μάθηση δεν θα βοηθήσει στην εκμάθηση της Ελληνικής. 48,2% των γονέων προσδοκούν μάλιστα οφέλη και για τους ίδιους και όχι μόνο για τα παιδιά τους.

Η ύπαρξη και χρήση υπολογιστών στο σπίτι καθώς και η πρόσβαση στο διαδίκτυο αποτελούν τον κανόνα. Μόνο 7 οικογένειες δήλωσαν πως δε διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι. Η χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου από τα παιδιά, τόσο για τη προετοιμασία των μαθημάτων τους όσο και σε σχέση με τη χρήση εφαρμογών – όπως facebook, office, βιντεοπαιχνίδια κ.λπ.- φαίνεται επίσης να αποτελεί τον κανόνα. Κοντολογίς οι προϋποθέσεις στις οικογένειες ως προς την Ηλεκτρονική Μάθηση είναι πολύ ευνοϊκές.

#### 2.1.1.4 Σύγκριση μεταξύ Η.Π.Α, Καναδά και Αυστραλίας

Όπως αναφέρθηκε ήδη στις εισαγωγικές μεθοδολογικές παρατηρήσεις του δεύτερου κεφαλαίου, η σύγκριση μεταξύ των τριών υπερωκεάνιων αγγλόγλωσσων χωρών στοχεύει στην ανάδειξη των κοινών και διαφορετικών χαρακτηριστικών τους, με απώτερο στόχο την απάντηση στο ερώτημα, αν μπορούν και αν έχει από παιδαγωγικής πλευράς νόημα να αντιμετωπιστούν ως μια ενότητα.

##### α) Φορείς και Μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης

Ως προς τους φορείς και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αναφέρθηκε ήδη ότι και στις τρεις χώρες λειτουργούν ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τόσο το κράτος διαμονής όσο και παροικιακοί φορείς. Σε αντίθεση όμως προς τον Καναδά και την Αυστραλία, στις Η.Π.Α κυρίαρχος φορέας μεταξύ των παροικιακών φορέων είναι η Εκκλησία. Στον Καναδά αλλά και στην Αυστραλία οι αστικές Κοινότητες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο.

Ως προς τις μορφές εκπαίδευσης υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά προπάντων μεταξύ Η.Π.Α και Αυστραλίας όπου η Ελληνική διδάσκεται στο κρατικό σύστημα είτε ως μάθημα επιλογής στην Αυστραλία, είτε σε δίγλωσσα Σχολεία, όπως είναι τα Charter Schools, στις Η.Π.Α. Στον Καναδά, και συγκεκριμένα στις επαρχίες του Κεμπέκ υποστηρίζεται οικονομικά και πολιτικά η λειτουργία δίγλωσσων σχολείων, όχι όμως κρατικών, αλλά παροικιακών ιδιωτικών.

Εν κατακλείδι, όμως, και στις τρεις χώρες η ελληνόγλωσση εκπαίδευση μπορεί



να λειτουργήσει τόσο εντός όσο και εκτός του επίσημου κύριου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας διαμονής, με έγκριση των εκπαιδευτικών αρχών.

### β) Μαθητές

Στον πίνακα 2.1.1. 4-1 αποτυπώνονται οι κατανομές των μελών των δειγμάτων ανά χώρα και τάξη. Ως προς τα δημογραφικά και τα κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών από τις τρεις χώρες η σύγκριση έδειξε τα ακόλουθα:

Και στις τρεις χώρες σχεδόν το 100% των μαθητών έχουν γεννηθεί και ζήσει εκεί. Πρόκειται δηλαδή για ομογενείς της δεύτερης, τρίτης ή και τέταρτης γενιάς.

Ως προς την εθνοτική σύνθεση των οικογενειών των μαθητών και τη συνακόλουθη δική τους εθνοτική προέλευση παρατηρείται μια απόκλιση των Η.Π.Α, κυρίως λόγω της μεγάλης συμμετοχής των αλλοεθνών μαθητών των Charter Schools στην έρευνα. Γενικά, όμως, στις Η.Π.Α και στην Αυστραλία υπάρχουν πολλοί αλλοεθνείς που μαθαίνουν ελληνικά, πράγμα που σπανίζει στον Καναδά.

**Πίνακας 2.1.1.4-1**

Κατανομές των μελών των δειγμάτων ανά χώρα, τάξη και ηλικία

ΧΩΡΑ	ΤΑΞΗ														
	Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Α΄, Β΄ & Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			ΣΥΝΟΛΟ		
	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία	17	10,00	7,28	132	17,35	5,17	118	19,42	5,28	96	22,84	2,46	363	19,13	5,60
ΗΠΑ	92	17,52	4,50	230	19,30	4,05	229	19,70	4,60	136	21,65	3,21	687	19,66	4,32
Καναδάς	55	18,04	4,32	77	20,25	3,76	80	22,78	2,44	55	22,89	1,79	267	21,09	3,73

ΧΩΡΑ	ΗΛΙΚΙΑ														
	7 & 8 ΕΤΩΝ			9 & 10 ΕΤΩΝ			11 & 12 ΕΤΩΝ			13 - 16 ΕΤΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ		
	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία	52	13,31	6,35	144	12,03	5,51	86	20,42	4,31	79	23,08	2,42	361	19,12	5,61
ΗΠΑ	119	18,37	4,63	219	19,42	3,87	242	19,82	4,52	97	21,65	3,32	677	19,70	4,28
Καναδάς	76	18,09	4,26	75	21,40	3,12	72	22,78	2,47	41	23,02	1,80	264	21,08	3,75

Στον πίνακα 2.1.1.4-2 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών στα τέσσερα μέρη του Τεστ ή αλλιώς στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.

**Πίνακας 2.1.1.4-2**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στα τέσσερα μέρη του Τεστ

Δεξιότητα χώρα	Α Κατανόηση Προφορ. λόγου		Β Κατανόηση γραπτού λόγου		Γ Παραγωγή Προφορ. λόγου		Δ Παραγωγή γραπτού λόγου		Σύνολο Τεστ	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Αυστραλία	19,13	5,60	13,90	6,26	9,35	7,56	8,16	6,15	50,54	22,15
ΗΠΑ	19,66	4,32	15,10	6,01	13,56	8,03	9,98	6,74	58,30	21,25
Καναδάς	21,09	3,73	19,95	7,25	14,82	9,04	12,70	7,51	64,55	24,70

Από τον πίνακα 2.1.1.4-2 φαίνεται ότι και στις τρεις χώρες οι μαθητές φέρουν υψηλότερες επιδόσεις στις *προσληπτικές δεξιότητες* και χαμηλότερες στις *παραγωγικές*, με χαμηλότερη την *παραγωγή γραπτού λόγου*. Επίσης οι τυπικές αποκλίσεις ιδιαίτερα στις παραγωγικές δεξιότητες είναι αρκετά υψηλές. Υψηλές είναι οι τυπικές αποκλίσεις και επί του συνόλου του Τεστ, πράγμα που παραπέμπει σε μια μεγάλη ανομοιογένεια των μαθητών, ως προς την ελληνομάθειά τους και στις τρεις χώρες.

Η υπεροχή των μαθητών από τον Καναδά είναι σαφής και στις τέσσερις δεξιότητες. Σαφής, αν και μικρή, είναι επίσης η διαφορά μεταξύ Αυστραλίας και Η.Π.Α, με υπεροχή των μαθητών από τις Η.Π.Α. Η υπεροχή των μαθητών από τον Καναδά ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές από τον Καναδά που υποβλήθηκαν στο τεστ προέρχονταν από εθνοτικά ομοιογενή σχολεία και Τ.Ε.Γ., ενώ στην περίπτωση των ΗΠΑ και της Αυστραλίας στο Τεστ υποβλήθηκαν και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής που φοιτούσαν κυρίως σε εθνοτικά ετερογενή σχολεία (Charter schools στις ΗΠΑ, Alhphington και κρατικά σχολεία στη Μελβούρνη).

Μια διαφοροποιημένη εικόνα ως προς την κατάταξη των μαθητών ανά χώρα, τάξη και ηλικία στα τρία (Α', Β', Γ') επίπεδα του Τεστ παρέχει ο πίνακας 2.1.1.4-3.

**Πίνακας 2.1.1.4-3**

Κατανομή των επιδόσεων των μελών των δειγμάτων ανά χώρα, τάξη και ηλικία στα τρία επίπεδα

ΧΩΡΑ	ΤΑΞΗ														
	Β'			Γ' & Δ'			Ε' & ΣΤ'			Α', Β' & Γ'			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)		
	ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)		
	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'
Αυστραλία	88,2 <sup>11</sup>	11,8	0,0	51,5	43,9	4,5	23,7	57,6	18,6	2,1	62,5	35,4	31,1	51,8	17,1
ΗΠΑ	23,9	72,8	3,3	17,4	69,6	13,0	19,2	56,3	24,5	7,4	48,5	44,1	16,9	61,4	21,7
Καναδάς	65,5	23,6	10,9	14,3	55,8	29,9	2,5	41,3	56,3	1,8	21,8	76,4	18,7	37,8	43,4

ΧΩΡΑ	ΗΛΙΚΙΑ														
	7 & 8 ΕΤΩΝ			9 & 10 ΕΤΩΝ			11 & 12 ΕΤΩΝ			13 - 16 ΕΤΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)		
	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'
Αυστραλία	75,0	25,0	0,0	40,3	49,3	10,4	15,1	66,3	18,6	2,5	58,2	39,2	31,0	51,8	17,2
ΗΠΑ	21,8	70,6	7,6	15,1	69,9	15,1	18,6	52,9	28,5	9,3	51,5	39,2	16,7	61,3	22,0
Καναδάς	53,9	36,8	9,2	9,3	52,0	38,7	1,4	36,1	62,5	2,4	19,5	78,0	18,9	38,3	42,8

<sup>11</sup> Με πλάγιους χαρακτήρες είναι τα ποσοστά για τις χώρες όπου τα αντίστοιχα δείγματα των μαθητών ήταν πολύ μικρά (ν<25). Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι ιδιαίτερα επισφαλής ο σχολιασμός των ποσοστών.

Από τον πίνακα 2.1.1.4-3 φαίνεται, ότι οι μαθητές της Β' τάξης και της αντίστοιχης ηλικίας εντάσσονται στα επίπεδα Α' και Β'. Το ίδιο ισχύει και για τις τάξεις Γ' και Δ'. Οι μαθητές αυτών των τάξεων εντάσσονται κυρίως στο Β' επίπεδο, αλλά σ' ένα βαθμό και στο Α'. Εξαιρεση αποτελούν οι μαθητές από τον Καναδά οι οποίοι εντάσσονται κατά 29,9% στο Γ' επίπεδο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών από την Αυστραλία ανέρχεται μόλις στο 4,5%.

Μετακινούμενοι στις τάξεις Ε' και ΣΤ' και στις αντίστοιχες ηλικίες 11 και 12 ετών διαπιστώνουμε ότι ενώ οι μαθητές από Η.Π.Α και προπάντων από Καναδά εντάσσονται στο Β' και Γ' επίπεδο, οι μαθητές από το δείγμα της Αυστραλίας κατανέμονται και στα τρία επίπεδα, με κυρίαρχο το Β'. Βέβαια, και το ποσοστό του 19,2% των μαθητών από Η.Π.Α οι οποίοι κατατάσσονται στο Α' επίπεδο είναι σημαντικό. Τα δεδομένα αυτά καθιστούν σαφές ότι στην Αυστραλία και στις Η.Π.Α υπάρχουν αρχάριοι νεολαίοι για τους οποίους θα πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα, γιατί δεν μπορούν να δουλέψουν με το εκπαιδευτικό υλικό για τους αρχάριους ηλικίας 6-7 ετών. Το φαινόμενο αυτό ανάγεται στο γεγονός, ότι σ' αυτές τις δύο χώρες η Ελληνική είναι ενταγμένη στο κρατικό σύστημα και διδάσκεται σε αρκετούς μαθητές μη ελληνικής καταγωγής.

Οι μαθητές των γυμναστικών τάξεων και των αντίστοιχων ηλικιών κατατάσσονται στο Β' και Γ' επίπεδο. Και σ' αυτή την περίπτωση οι μαθητές από τον Καναδά κατατάσσονται σε υψηλά ποσοστά (76,4%) στο Γ' επίπεδο, ενώ στις Η.Π.Α και στην Αυστραλία υπάρχουν μαθητές Α' επιπέδου, δηλαδή αρχάριοι.

Αξιολογώντας συνολικά και συγκριτικά τις επιδόσεις των μαθητών από τις τρεις χώρες διαπιστώνουμε ότι προηγούνται οι μαθητές από τον Καναδά και ακολουθούν εκείνοι από Η.Π.Α και Αυστραλία. Λαμβάνοντας κανείς υπόψη, ότι περίπου οι μισοί μαθητές από τις Η.Π.Α ήταν αλλοεθνείς (που φοιτούσαν κυρίως στα Charter Schools), ενώ εκείνοι από Αυστραλία και ιδιαίτερα από τον Καναδά προέρχονταν κατά δύο τρίτα από εθνοτικά ομοιογενείς (ελληνικές) οικογένειες, θα μπορούσε να υποθέσει ότι οι επιδόσεις των μαθητών από τις Η.Π.Α θα έπρεπε να είναι σημαντικά χαμηλότερες. Μια τέτοια υπόθεση, όμως, δεν επαληθεύεται από το εμπειρικό υλικό.

Οι διαφορές μεταξύ των χωρών και ιδιαίτερα οι αποκλίσεις της Αυστραλίας θα πρέπει μάλλον να αναζητηθούν στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές ενδεχομένως και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Να υπενθυμίσουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών που υποβλήθηκε στο Τεστ προέρχεται από Ημερήσια Σχολεία ή Charter Schools των τριών χωρών και λιγότερο από Τ.Ε.Γ. Αυτό επιτρέπει μια σύγκριση των εκπαιδευτικών μονάδων και μεταξύ τους, πράγμα ωστόσο που δεν θα επιχειρήσουμε στην παρούσα φάση. (Βλ. κεφάλαιο 2.3).

Η υψηλή συμμετοχή αλλοεθνών στο δείγμα των Η.Π.Α έχει επιπτώσεις στη χρήση της Ελληνικής, γι' αυτό ως προς αυτή τη μεταβλητή συγκρίσιμες είναι μόνο οι χώρες Καναδάς και Αυστραλία.

Βέβαια αν εστιάσει κανείς μόνο στα Τ.Ε.Γ. και αφαιρέσει τους, κατά κανόνα, λίγους αλλοεθνείς μαθητές από τα δείγματα, τότε οι ελληνικής καταγωγής μαθητές των Τ.Ε.Γ. στις τρεις χώρες είναι συγκρίσιμοι μεταξύ τους.

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης ως προς τη συχνότητα χρήσης της Ελληνικής (δείκτης χρήσης) από τους μαθητές, αλλά και ως προς μια σειρά κοινωνιο-γλωσσικών στοιχείων των ίδιων των μαθητών - εμπεριέχονται στους πίνακες 2.1.1.4-4α και 2.1.1.4-4β). Στον πρώτο εμπεριέχονται οι μέσοι όροι των δεικτών και η στατιστική σημαντικότητα, ενώ στο δεύτερο ο δυαδικός έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων.

Από τον πίνακα 2.1.1.4-4α φαίνεται ότι κατά την καθημερινή ενδοοικογενειακή επικοινωνία γίνεται συχνή χρήση της Ελληνικής και στις τρεις χώρες, δεδομένου ότι σχεδόν σ' όλες τις περιπτώσεις ο δείκτης χρήσης κινείται γύρω από το 2 με μέγιστη τιμή το 4. Να υπενθυμίσουμε, ωστόσο, ότι αυτές οι τιμές ισχύουν για μαθητές που φοιτούν σε Τ.Ε.Γ. Δηλαδή προέρχονται από οικογένειες που καλλιεργούν συνειδητά την ελληνική γλώσσα.

Μεταξύ των χωρών υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές οι οποίες παραπέμπουν στην υποχώρηση χρήσης της Ελληνικής πρωτίστως στην Αυστραλία.

Βέβαια, η επικοινωνία μεταξύ των αδελφών γίνεται και στις τρεις χώρες κυρίως στην Αγγλική και σ' αυτή την περίπτωση όμως το χαμηλότερο δείκτη (1,42) τον παρουσιάζουν οι μαθητές των Τ.Ε.Γ. από την Αυστραλία. Και στην περίπτωση επικοινωνίας μεταξύ εγγονών και παππού/γιαγιάς οι μαθητές από Αυστραλία παρουσιάζουν τον χαμηλότερο δείκτη (2,98) και απέχουν κατά 0,7 μονάδες έναντι των μαθητών από Καναδά, οι οποίοι κατά κανόνα παρουσιάζουν τους υψηλότερους δείκτες μεταξύ των μαθητών από τις τρεις αγγλοσαξονικές χώρες.

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών ως προς την επικοινωνιακή τους επάρκεια στα ελληνικά διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, με τους μαθητές από τον Καναδά να παρουσιάζουν τον υψηλότερο δείκτη επικοινωνιακής επάρκειας - σύμφωνα με την αυτοαξιολόγησή τους - ακολουθούμενοι από τους μαθητές των ΗΠΑ (δείκτες: Καναδάς 3,42, και Η.Π.Α 3,29, Αυστραλία 2,91 με μέγιστο δείκτη το 4).

Τα παραπάνω δεδομένα έχουν από παιδαγωγικής πλευράς νόημα γιατί αποτελούν έκφραση των αντιλήψεων, της αυτοεικόνας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Βέβαια, η εικόνα που προκύπτει απ' αυτά δεν παύει να είναι υποκειμενική. Μια περισσότερο αντικειμενική εικόνα ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών παρέχει το Γλωσσικό Τεστ, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται συγκριτικά στη συνέχεια.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.4-1 οι μαθητές και των τριών δειγμάτων κατανέμονται σχετικά ισορροπημένα στις τάξεις 2<sup>α</sup>-9<sup>η</sup> και στις ηλικίες 7-16 ετών, με εξαίρεση το δείγμα από την Αυστραλία, στο οποίο η συμμετοχή μαθητών από τη Β' τάξη Δημοτικού είναι περιορισμένη.

## Πίνακας 2.1.1.4-4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιπτώσεις επικοινωνίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ			ΗΠΑ			ΚΑΝΑΔΑΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	F	p
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου ελληνικά	597	3,52	0,85	182	3,44	0,97	209	3,65	0,83	988	3,53	0,87	3,082	.046
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	603	3,88	0,44	184	3,73	0,61	208	3,89	0,31	995	3,85	0,46	8,659	.000
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου ελληνικά	605	3,60	0,80	184	3,69	0,73	206	3,83	0,51	995	3,66	0,74	7,276	.001
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	599	3,95	0,30	184	3,81	0,48	208	3,88	0,39	991	3,91	0,36	11,569	.000
Πόσο καλά μιλάς εσύ ελληνικά	605	2,91	0,74	184	3,29	0,73	208	3,42	0,68	997	3,09	0,76	46,750	.000
Πόσο καλά μιλάνε τα αδέρφια σου ή οι αδελφές σου ελληνικά*	567	2,69	0,86	165	3,10	0,81	187	3,28	0,87	919	2,88	0,87	43,088	.000
Στο σπίτι, οι γονείς σου μεταξύ τους μιλούν	604	2,01	0,68	185	2,37	0,91	206	2,33	0,84	995	2,14	0,78	23,432	.000
Με τον πατέρα σου συνήθως μιλάς	606	1,80	0,70	182	2,19	0,97	208	2,22	0,96	996	1,96	0,83	29,881	.000
Με τη μητέρα σου συνήθως μιλάς	605	1,81	0,62	185	2,21	0,86	208	2,18	0,82	998	1,96	0,74	34,662	.000
Με τα αδέρφια σου συνήθως μιλάς**	568	1,42	0,59	167	1,67	0,77	187	1,70	0,79	922	1,52	0,68	17,854	.000
Με τους Έλληνες παπούδες /γιαγιάδες σου συνήθως μιλάς	589	2,98	0,86	181	3,35	0,81	204	3,68	0,61	974	3,20	0,85	60,789	.000
Όταν έρχονται για επίσκεψη στο σπίτι σας άλλοι Έλληνες, ποια γλώσσα μιλούν με τους γονείς σας, ελληνικά ή τη γλώσσα της χώρας διαμονής	591	2,33	0,89	185	2,76	1,04	206	2,74	0,94	982	2,50	0,95	23,635	.000
Πόσα χρόνια μαθαίνεις στο Σχολείο Ελληνικά	586	5,67	2,63	183	5,16	2,68	204	5,99	2,43	973	5,64	2,61	4,921	.007

\* Οι υπολογισμοί έλαβαν υπόψη μόνο τους μαθητές που σε σχετική ερώτηση δήλωσαν ότι έχουν αδελφό/ή.

\*\* δείκτης 4=μιλά μόνο Ελληνικά, 3=πο πολύ Ελληνικά, 2=πο πολύ τη γλώσσα της χ.δ., 1=μόνο τη γλώσσα της χώρας χ.δ.

**Πίνακας 2.1.1.4-4α**

**Τεχνική Bonferroni:** Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελλ. Γλώσσας σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας

E12		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		-	-
	ΗΠΑ			.050
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E13		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	-
	ΗΠΑ			.001
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E14		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		-	.001
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E15		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.036
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E16		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Πόσο καλά μιλάς εσύ ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E17		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Πόσο καλά μιλάνε τα αδέρφια σου ή οι αδελφές σου ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E18		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Στο σπίτι, οι γονείς σου μεταξύ τους μιλούν	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E19		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Με τον πατέρα σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E20		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Με τη μητέρα σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E21		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Με τα αδέρφια σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E22		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			.000
	ΚΑΝΑΔΑΣ			

E23		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Όταν έρχονται για επίσκεψη στο σπίτι σας άλλοι Έλληνες, ποια γλώσσα μιλούν με τους γονείς σας, ελληνικά ή τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E24		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Πόσα χρόνια μαθαίνεις στο Σχολείο Ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		-	-
	ΗΠΑ			.006
	ΚΑΝΑΔΑΣ			

Όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί η σύγκριση μεταξύ των διαφόρων χωρών θα πρέπει να επιχειρείται υπό όρους, για να έχει νόημα. Στην περίπτωση της σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών από τις τρεις χώρες θα επιχειρήσουμε μια σύγκριση διαφοροποιημένη ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο) και ανά μορφή εκπαίδευσης (Σχολεία ομοιογενή, Σχολεία ετερογενή και Τ.Ε.Γ.).

#### Σύγκριση με βάση τα Σχολεία:

Επειδή στον Καναδά Γυμνάσιο διαθέτει μόνο το Σχολείο «Μεταμόρφωσης» απ' όπου είχαμε ένα πολύ μικρό δείγμα ( $n=12$ ) η σύγκριση θα περιοριστεί μόνο στα Δημοτικά.

Συγκρίνοντας τους μαθητές απ' όλα τα Δημοτικά Σχολεία (ομοιογενή και ετερογενή, δηλαδή ανεξάρτητα από την εθνοτική τους προέλευση, τότε διαπιστώνουμε ότι οι επιδόσεις τους και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες ακολουθούν κατά μέσο όρο (μ.ο.) την ακόλουθη σειρά: Αυστραλία 59,86%, Καναδάς 59,51% και ΗΠΑ 53,46% - μέγιστος βαθμός ήταν το 100 ( $4 \times 25 = 100$ ). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (βάσει της τεχνικής Bonferoni) μόνο μεταξύ Αυστραλίας και ΗΠΑ, όπου λόγω των Carter Schools ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών είναι πολύ μεγάλος.

Περιορίζοντας τη σύγκριση μόνο στους ελληνικής καταγωγής μαθητές η εικόνα αλλάζει ως ακολούθως: ΗΠΑ 70,72%, Καναδάς 61,21%, Αυστραλία 60,46%. Σ' αυτή την περίπτωση οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές μεταξύ ΗΠΑ και Αυστραλίας και Καναδά και Αυστραλίας. Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι όπως ήταν αναμενόμενο, οι επιδόσεις των ελληνικής καταγωγής μαθητών είναι υψηλότερες εκείνων των αλλοεθνών. Από την άλλη, η τοποθέτηση των ομογενών μαθητών από την Αυστραλία στην τρίτη θέση συνάδει με τη διαπίστωση που κάναμε παραπάνω, σύμφωνα με την οποία η χρήση της Ελληνικής, μεταξύ των ομογενών, έχει υποχωρήσει στην Αυστραλία σε μεγαλύτερο βαθμό, απ' όσο τις ΗΠΑ και στον Καναδά. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των ομογενών μαθητών των γυμνασιακών τάξεων από ΗΠΑ και Αυστραλία επιβεβαιώνεται η υπεροχή των πρώτων.

#### Σύγκριση με βάση τα Τ.Ε.Γ.

Οι καλύτερες επιδόσεις των ομογενών μαθητών από ΗΠΑ και Καναδά έναντι των ομογενών από Αυστραλία επιβεβαιώνονται και μέσα από τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών Δημοτικού, οι οποίοι φοιτούν σε Τ.Ε.Γ. στις τρεις χώρες. Όπως φαίνεται από τους πίνακες 2.1.1.4-5α και 2.1.1.4-5β οι επιδόσεις των μα-

θπτών από Αυστραλία είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες των μαθητών από ΗΠΑ και Καναδά.

**Πίνακας 2.1.1.4-5**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Δημοτικού που φοιτούν σε Μν Ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών.  
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ			ΗΠΑ			ΚΑΝΑΔΑΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	F	p
Κατανόηση προφ. λόγου	72	15,86	6,38	82	21,56	3,01	99	21,92	2,85	253	20,08	4,97	50,843	.000
Κατανόηση γραπτού λόγου	72	10,11	5,84	82	16,99	5,03	99	14,81	7,00	253	14,18	6,65	25,324	.000
Παραγωγή γραπτού λόγου	72	6,63	5,06	82	12,18	6,90	99	11,21	7,30	253	10,22	6,97	15,412	.000
Παραγωγή προφ. λόγου	72	6,90	5,09	82	16,96	6,76	99	12,15	8,81	253	12,22	8,22	36,876	.000
Σύνολο	72	39,50	19,40	82	67,70	18,13	99	60,09	22,63	253	56,70	23,22	39,066	.000

**Πίνακας 2.1.1.4-5α**

**Τεχνική Bonferroni:** Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Δημοτικού που φοιτούν σε Μν Ενταγμένα Τμήματα Ελλ. Γλώσσας, σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών

Κατανόηση προφορικού λόγου	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ		-
Κατανόηση γραπτού λόγου	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ		-
Παραγωγή γραπτού λόγου	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ		-
Παραγωγή προφορικού λόγου	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ		.000
Σύνολο	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ		.039
	ΚΑΝΑΔΑΣ		



Παρόμοια εικόνα προκύπτει και από τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών των γυμνασιακών τάξεων (βλ. πίνακες 2.1.1.4-6α και 2.1.1.4-6β).

**Πίνακας 2.1.1.4-6**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Γυμνασίου που φοιτούν σε Μη Ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ			ΗΠΑ			ΚΑΝΑΔΑΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	F	p
Κατανόηση προφ. λόγου	22	21,00	4,43	33	22,82	1,94	43	22,98	1,60	98	22,48	2,69	4,645	.012
Κατανόηση γραπτού λόγου	22	16,86	4,50	33	21,79	3,38	43	21,58	3,04	98	20,59	4,03	15,924	.000
Παραγωγή γραπτού λόγου	22	11,05	4,73	33	18,21	5,38	43	18,86	5,15	98	16,89	6,00	18,461	.000
Παραγωγή προφ. λόγου	22	14,59	6,55	33	22,30	4,84	43	20,93	6,16	98	19,97	6,50	12,520	.000
Σύνολο	22	63,50	17,04	33	85,12	13,59	43	84,35	13,38	98	79,93	16,75	18,645	.000

**Πίνακας 2.1.1.4-6α**

**Τεχνική Bonferroni:** Διαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών επιδόσεων των μαθητών Γυμνασίου που φοιτούν σε Μη Ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά

Κατανόηση προφορικού λόγου		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.038
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
Κατανόηση γραπτού λόγου		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
Παραγωγή γραπτού λόγου		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
Παραγωγή προφορικού λόγου		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
Σύνολο		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			

Με βάση τις συγκρίσεις τόσο ως προς τη *συχνότητα χρήσης* της Ελληνικής (σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών και των γονέων τους) όσο και ως προς τις *επιδόσεις* των μαθητών στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η γλωσσική μετατόπιση μεταξύ των ομογενών μαθητών στην Αυστραλία είναι σημαντικά μεγαλύτερη απ' όσο στη βόρεια Αμερική (ΗΠΑ, Καναδάς).

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, το 81% των εκπαιδευτικών από Καναδά και 74,1% από Η.Π.Α δηλώνουν ως τόπο γέννησης την Ελλάδα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Αυστραλία ανέρχεται μόλις στα 35,3%. Επίσης οι εκπαιδευτικοί από την Αυστραλία ζούσαν κατά μέσο όρο 30,84 έτη στην Αυστραλία, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στον Καναδά και Η.Π.Α ανέρχονται σε 19,81 και 17,25, αντίστοιχα.

Από ελληνικό ΑΕΙ είχαν αποφοιτήσει το 66,7% των εκπαιδευτικών του Καναδά και το 51,8% των εκπαιδευτικών από Η.Π.Α, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών από Αυστραλία ανέρχονται σε 31,8%.

Κοντολογίς, οι δάσκαλοι των ελληνικών στον Καναδά και στις Η.Π.Α ανήκουν στην πρώτη γενιά και είναι φορείς βιωμάτων και εμπειριών από την Ελλάδα, πράγμα που δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία. Ευδεχομένως να είναι και αυτός ένας παράγοντας που εξηγεί τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών από τη βόρεια Αμερική.

Συγκρινόμενοι ως προς την κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και ως προς την ειδίκευσή τους στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας οι εκπαιδευτικοί από Αυστραλία υπερέχουν – σύμφωνα με τις δηλώσεις τους. Μάλιστα ο φορέας που απέκτησαν την ειδίκευση ήταν ίδρυμα της χώρας διαμονής.

Σε σχέση με την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών από τις τρεις χώρες. Οι δείκτες εξοικείωσης, με μέγιστο το 4, είναι: Αυστραλία 3,32, Η.Π.Α 3,26 και Καναδάς 3,05.

Επίσης σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί και στις τρεις χώρες διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση (κατά 98-100%) στο διαδίκτυο. 85% και άνω χρησιμοποιούν και στις τρεις χώρες τον υπολογιστή για την προετοιμασία των μαθημάτων.

Οι υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί είναι σ' όλες τις χώρες πάρα πολύ καλές- σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Η στάση της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι αρκετά θετική έως πολύ θετική.

Όμως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες είχε μικρή έως μηδενική εμπειρία με τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι:

		μικρή εμπειρία	καμία εμπειρία
Αυστραλία	(v=51)	20,4%	34,7%
Η.Π.Α	(v=58)	33,9%	37,5%
Καναδάς	(v=44)	15,9%	54,5%

Ο αριθμός εκείνων που είχαν μεγάλη εμπειρία είναι μονοψήφιος σ' όλες τις χώρες.

Καταλήγοντας μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η μοναδική αλλά σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων της Ελληνικής στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τη μια, και εκείνων από την Αυστραλία, από την άλλη, είναι ότι οι δεύτεροι είναι στην πλειοψηφία τους ομογενείς τουλάχιστον δεύτερης γενιάς, ενώ οι πρώτοι ανήκουν στην πλειοψηφία τους στην πρώτη γενιά μεταναστών, ξεκίνησαν δηλαδή ως Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί.

Επαναλαμβάνουμε, ότι ενδέχεται ο παράγων εκπαιδευτικός να παίζει σημαντικό ρόλο στις μαθησιακές «αποκλίσεις» των μαθητών από την Αυστραλία. Ένα τέτοιο συμπέρασμα δεν μπορεί, ωστόσο, να τεκμηριωθεί από τα εμπειρικά μας δεδομένα και επομένως θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

#### δ) Γονείς

Τα δείγματα των γονέων και από τις τρεις χώρες είναι αριθμητικά ικανοποιητικά και επιτρέπουν διαφοροποιημένες στατιστικές αναλύσεις. Ωστόσο, εμείς θα περιοριστούμε μόνο σ' αυτές που είναι σ' αυτή τη φάση αναγκαίες για τον Επιχειρησιακό Σχεδιασμό της Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Και στις τρεις χώρες το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε κυρίως από τη μητέρα. Και στις τρεις χώρες και οι δύο γονείς ζούσαν κατά μέσο όρο πάνω από τριάντα (30) χρόνια στη χώρα διαμονής. Ήταν, μ' άλλα λόγια, «γέννημα-θρέμμα» στις χώρες που ζούσαν.

Στο επίπεδο της επαγγελματικής απασχόλησης δεν παρατηρούνται αξιόλογες αποκλίσεις μεταξύ των δειγμάτων.

Επίσης και στις τρεις περιπτώσεις και οι δύο γονείς είναι κατά 84% έως 92% ελληνικής καταγωγής.

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι οι γονείς των δειγμάτων μας παρουσιάζουν μια ομοιογένεια που τους καθιστά άμεσα συγκρίσιμους ως προς τους δείκτες χρήσης της Ελληνικής και ως προς τη στάση τους έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Οι δείκτες χρήσης της Ελληνικής στην οικογένεια καθώς και σε διάφορους κοινωνικούς χώρους, εμφανίζονται στους πίνακες 2.1.1.4-7 και 7α και 2.1.1.4-8 και 8α- σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων.

**Πίνακας 2.1.1.4-7**

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ - ΠΡΟΣΩΠΑ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ			ΗΠΑ			ΚΑΝΑΔΑΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ- ΤΗΤΑΣ	
	ν	μ. ο	τ. α	ν	μ. ο	τ. α	ν	μ. ο	τ. α	ν	μ. ο	τ. α	F	p
Μιλάτε ελληνικά με τα παιδιά σας	253	2,62	0,74	144	3,40	0,75	184	3,15	0,64	581	2,98	0,79	62,684	.000
Μιλάτε ελληνικά με τον/τη σύζυγό σας	253	2,47	0,87	139	3,12	1,04	179	2,79	0,93	571	2,73	0,97	22,045	.000
Μιλάτε ελληνικά με τους φίλους σας	253	2,48	0,76	140	3,19	0,81	182	2,72	0,76	575	2,73	0,82	38,322	.000
Μιλάτε ελληνικά με τους γονείς σας	255	3,73	0,52	143	3,69	0,70	180	3,83	0,41	578	3,75	0,54	2,793	.062
Μιλάτε ελληνικά με τους συμπατριώτες σας	253	2,76	0,92	143	3,41	0,83	180	2,94	0,90	576	2,98	0,93	24,566	.000

**Πίνακας 2.1.1.4-7α**

**Τεχνική Bonferroni:** Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας

E7_1		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά με τα παιδιά σας	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			.007
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E7_2		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά με τον/τη σύζυγό σας	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.001
	ΗΠΑ			.007
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E7_3		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά με τους φίλους σας	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.004
	ΗΠΑ			.000
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E7_4		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά με τους γονείς σας	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		-	-
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E7_5		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά με τους συμπατριώτες σας	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	-
	ΗΠΑ			.000
	ΚΑΝΑΔΑΣ			

**Πίνακας 2.1.1.4-8**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μέρη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ – ΜΕΡΗ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ			ΗΠΑ			ΚΑΝΑΔΑΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	ν	μ.ο	τ.α	F	p
Μιλάτε ελληνικά στο σπίτι	255	2,66	0,79	144	3,45	0,79	183	3,21	0,66	582	3,03	0,82	59,415	.000
Μιλάτε ελληνικά στην εργασία	256	1,93	0,93	137	2,25	1,10	179	1,82	0,93	572	1,97	0,99	8,005	.000
Μιλάτε ελληνικά στην εκκλησία	253	3,05	0,82	140	3,31	0,82	181	3,40	0,70	574	3,22	0,80	12,141	.000
Μιλάτε ελληνικά στην αγορά	257	1,93	0,72	135	2,21	0,98	183	1,86	0,78	575	1,97	0,82	7,841	.000
Μιλάτε ελληνικά σε κοινωνικές εκδηλώσεις	257	2,44	0,81	143	3,06	0,82	183	2,80	0,74	583	2,70	0,83	30,305	.000

**Πίνακας 2.1.1.4-8α**

**Τεχνική Bonferroni:** Δυσδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση

της ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μέρη

E8_1		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά στο σπίτι	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			.013
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E8_2		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά στην εργασία	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.007	-
	ΗΠΑ			.000
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E8_3		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά στην εκκλησία	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.004	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E8_4		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά στην αγορά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.003	-
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E8_5		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Μιλάτε ελληνικά σε κοινωνικές εκδηλώσεις	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			.013
	ΚΑΝΑΔΑΣ			

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.4-7 και σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων οι χαμηλότεροι δείκτες χρήσης της Ελληνικής μεταξύ των μελών της πυρηνικής οικογένειας εμφανίζονται στην Αυστραλία. Από την άλλη οι γονείς από τις ΗΠΑ φαίνεται – σε αντίθεση με τα παιδιά τους (βλ. πίνακας 2.1.1.4-α) να εκτιμούν θετικότερα και πιο αισιόδοξα τη χρήση της Ελληνικής στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία, απ' όσο οι γονείς από τον Καναδά.

Ως προς τους κοινωνικούς χώρους χρήσης της Ελληνικής (βλ. πίνακα 2.1.1.4-8 και 8α), οι γονείς από τις ΗΠΑ δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι κάνουν χρήση της Ελληνικής σε κοινωνικούς χώρους εκτός οικογένειας (εργασία, εκκλησία, αγορά) ακολουθούμενοι από τους γονείς στον Καναδά και στην Αυστραλία.

Στον πίνακα 2.1.1.4-9 και 9α εμφανίζονται οι δείκτες χρήσης της Ελληνικής από τα παιδιά κατά την επικοινωνία τους με διάφορα πρόσωπα, αλλά σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων τους.

#### Πίνακας 2.1.1.4-9

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με διάφορα πρόσωπα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ - ΠΡΟΣΩΠΑ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ			ΗΠΑ			ΚΑΝΑΔΑΣ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ- ΤΗΤΑΣ	
	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	v	μ. ο	τ. α	F	p
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους γονείς	254	2,40	0,81	143	3,16	0,83	182	2,95	0,76	579	2,76	0,86	49,014	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τα αδέρφια	249	1,78	0,80	128	2,51	0,97	165	2,18	0,85	542	2,07	0,91	32,485	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους φίλους ή τις φίλες τους	256	1,65	0,72	140	2,35	0,86	182	2,16	0,73	578	1,98	0,81	46,200	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους δασκάλους στο ελληνικό σχολείο	254	2,99	0,72	143	3,41	0,66	184	3,56	0,59	581	3,27	0,71	43,049	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους συμπατριώτες σας	256	2,07	0,86	142	2,87	0,86	182	2,64	0,83	580	2,44	0,92	47,538	.000

## Πίνακας 2.1.1.4-9α

**Τεχνική Bonferroni:** Διαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων ζουν σε Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με διάφορα πρόσωπα

E9 1		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους γονείς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			0.48
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E9 2		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τα αδέρφια	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			.004
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E9 3		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους φίλους ή τις φίλες τους	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			.090
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E9 4		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους δασκάλους στο ελληνικό σχολείο	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			-
	ΚΑΝΑΔΑΣ			
E9 5		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους συμπατριώτες σας	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000
	ΗΠΑ			.049
	ΚΑΝΑΔΑΣ			

Από τον παραπάνω πίνακα 2.1.1.4-9 φαίνεται ότι οι γονείς - και ιδιαίτερα αυτοί από τις Η.Π.Α- αξιολογούν τη χρήση της Ελληνικής, ως κώδικα επικοινωνίας, από τους ίδιους και από τα παιδιά τους, αρκετά θετικά και αισιόδοξα, με εξαίρεση την επικοινωνία των παιδιών (αδελφών) μεταξύ τους και με τους φίλους τους, όπου οι δείκτες είναι σημαντικά χαμηλότεροι. Όμως ακριβώς αυτή η γλωσσική συμπεριφορά της νέας γενιάς παραπέμπει στη διαδικασία της γλωσσικής μετατόπισης.

Αρκετά θετικά αξιολογούν οι γονείς και τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους συμπεριλαμβανόμενης και της *παραγωγής γραπτού λόγου*. Οι σχετικοί δείκτες είναι 2,52 Αυστραλία, 3,15 Η.Π.Α και 3,10 Καναδάς, με μέγιστο δείκτη το 4. Όμως σύμφωνα με τ' αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών κυμαίνονται κάτω από τη βάση. Με μέγιστο αριθμό μονάδων το 25 οι μαθητές πέτυχαν κατά μέσο όρο 8,16 μονάδες Αυστραλία, 9,98 μονάδες Η.Π.Α και 12,70 μονάδες Καναδάς.

Η διαπίστωση αυτή μας επιτρέπει να συμπεράνουμε, ότι οι γονείς και των τριών χωρών τείνουν σε θετικές αξιολογήσεις που δεν ανταποκρίνονται πάντα στην πραγματικότητα. Αυτό μάλλον οφείλεται στις γλωσσικές προσδοκίες των Γονέων. Για την πλειοψηφία των γονέων πρωταρχικό κίνητρο για την εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά τους δεν είναι η υψηλή κατοχή της ίδιας της γλώσσας, αλλά η διατήρηση και καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας. Τα αντίστοιχα ποσοστά, σύμ-

φωνα με τις δηλώσεις των γονέων, έχουν ως ακολούθως:

	Λόγοι εκμάθησης της Ελληνικής από τα παιδιά	
	Πολιτισμική Ταυτότητα	Ελληνική ως γλώσσα
Αυστραλία	80,6%	24,9%
Η.Π.Α	77,9%	14,5%
Καναδάς	87,0%	10,9%

Ας σημειωθεί ότι οι διαφορές μεταξύ των γονέων από τις τρεις χώρες αναφορικά με την πολιτισμική ταυτότητα δεν παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα. Αντίθετα στη γλώσσα καθαυτή, ως κίνητρο εκμάθησής της, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δηλώσεων των γονέων από τις τρεις χώρες. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.1.4-10 οι γονείς από την Αυστραλία φαίνεται να δίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη γλώσσα καθαυτή. Την ίδια στιγμή όμως δηλώνουν την υψηλότερη υποχώρηση στη χρήση της Ελληνικής από τους ίδιους και τα παιδιά τους. Αυτή είναι μια αντίφαση, η οποία μάλλον αναγάζεται περισσότερο στην ιδεολογία των γονέων, ως προς την ελληνική γλώσσα, παρά σε μια πραγματική εκτίμηση.

#### Πίνακας 2.1.1.4-10

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων που ζουν στην Αυστραλία, τις ΗΠΑ και τον Καναδά, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, με βάση το αν τα Ελληνικά ως γλώσσα είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο θέλουν οι γονείς να μάθουν τα παιδιά τους Ελληνικά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΧΩΡΕΣ	ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ ΓΛΩΣΣΑ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ναι		Όχι		Σύνολο		Χ <sup>2</sup>	p
	v	%	v	%	v	%		
Αυστραλία	57	23,4	187	76,6	244	100,0	11,769	.003
ΗΠΑ	21	15,9	111	84,1	132	100,0		
Καναδάς	18	10,5	153	89,5	171	100,0		
Σύνολο	96	17,6	451	82,4	547	100,0		

Ως προς τις νέες τεχνολογίες, την πρόσβαση στο διαδίκτυο, τη στάση των γονέων έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης τα αποτελέσματα των τριών δειγμάτων δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι, η πρόσβαση στο διαδίκτυο, η εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση του διαδικτύου και η θετική στάση των γονέων έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης αποτελούν σαφή δεδομένα για τις οικογένειες και στις τρεις χώρες. Από την πλατφόρμα Ηλεκτρονικής Μάθησης προσδοκούν οφέλη οι γονείς, και των τριών χωρών, όχι μόνο για τα παιδιά τους, αλλά και για τους εαυτούς τους.



### 2.1.2 Νότια Αμερική (Αργεντινή)

#### α) Παρουσία των Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η παρουσία των Ελλήνων - πέρα από την παράδοση που θέλει να έχουν ταξιδέψει δύο Έλληνες μαζί με τον Κολόμβο - ανάγεται ήδη στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Συγκεκριμένα, στον αγώνα για την ανεξαρτησία της Αργεντινής, το 1811, πολέμησαν στο πλευρό των επαναστατών και δύο Υδραίοι καπεταναίοι, ο Καπετάν Σπύρο (Σπύρος) και ο καπετάν Χόρχε (Γιώργος). Ο καπετάν Σπύρο θεωρείται μάχιστα και σήμερα ένας από τους σημαντικότερους εθνικούς ήρωες της Αργεντινής (βλ. Glogg 1992, 23 κ.ε.). Σημαντικό ρόλο στον αγώνα για την ανεξαρτησία της Αργεντινής έπαιξε επίσης ο ελληνικής καταγωγής Bartolome Mitre, οποίος «το 1862 ανακηρύχθηκε πρώτος πρόεδρος της χώρας» (Ρουσάλης 2011, 6).

Η κύρια μετανάστευση των Ελλήνων προς τη Ν. Αμερική έλαβε, ωστόσο, χώρα τον 20<sup>ό</sup> αιώνα και συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την τύχη του ελληνισμού στη Μικρά Ασία και ιδιαίτερα με τη Μικρασιατική καταστροφή, καθώς και με την περιοριστική μεταναστευτική πολιτική των ΗΠΑ μετά την κρίση του 1929 (Τάμης 2006, 3 κ.ε και Ρουσάλης 2011). Σύμφωνα με την έκθεση του Ρουσάλη (2011, 7) το τελευταίο μεταναστευτικό ρεύμα έλαβε ώρα κατά την περίοδο μετά τη λήξη του Β' παγκόσμιου πολέμου μέχρι και το 1962. Οι Έλληνες της Αργεντινής είναι συγκεκριμένοι κυρίως στο Μπουένος Άιρες, στην Κόρδοβα και στο Ροσάριο.

Μικρασιάτης πρόσφυγας και επιφανής μετανάστης στην Αργεντινή ήταν ο Αριστοτέλης Ωνάσης, ο οποίος χρημάτισε και επίτιμος Πρόξενος της Ελλάδας στην Αργεντινή «δωρίσας απάσας τα απολαβάς του εις την Ελληνικήν Κοινότητα του Βουένος Άιρες κατά την διάρκειαν της προξενείας του» (ΠΑΤΡΙΣ 1137/11-10-1936).

Η εν λόγω κοινότητα είχε ιδρυθεί ήδη το έτος 1928, ενώ είχε προηγηθεί η ίδρυση της Κοινότητας του Βερίσο, επαρχία του Μπουένος Άιρες, το 1910 (Ρουσάλης 2011, 8).

Σήμερα, χώρες με σημαντική παρουσία Ελλήνων στη Ν. Αμερική είναι η Αργεντινή και η Βραζιλία, με περίπου 25.000 και 40.000 άτομα ελληνικής καταγωγής, αντίστοιχα.

Οργανωμένη ελληνόγλωσσα εκπαίδευση, κυρίως σε μορφή Τ.Ε.Γ., υπάρχει, ωστόσο, στη Βενεζουέλα, στο Μεξικό, στην Ουρουγουάη, όπου λειτουργεί και το Ίδρυμα «Μαρίας Τσάκου», στον Παναμά, στο Περού και στη Χιλή.

Το σύνολο των μαθητών που μάθαιναν Ελληνικά στις παραπάνω χώρες κατά το σχολικό έτος 2008/09 ανέρχονταν σε 2.195 μαθητές, με πρώτη σε αριθμούς την Αργεντινή (n=673 μαθητές) και δεύτερη τη Βραζιλία (n=565).

Από τις λατινοαμερικάνικες χώρες ξεχωρίζει, από εκπαιδευτικής πλευράς, η Αργεντινή, δεδομένου ότι εκτός από τα Τ.Ε.Γ., λειτουργούν στο Μπουένος Άιρες το *Ημερήσιο Δημοτικό Σχολείο της Κοινότητας* και το *Γυμνάσιο-Λύκειο ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ*

Α' της Ιεράς Μητροπόλεως Νοτίου Αμερικής.

Σύμφωνα με την έκθεση Ρουσάλη (2011), το Δημοτικό Σχολείο (τάξεις 1-7) ιδρύθηκε το 1982 ως ιδιωτικό σχολείο, βάσει της νομοθεσίας της χώρας διαμονής από τις υπηρεσίες της οποίας και εποπτεύεται. Το σχολείο είναι ανοικτό για κάθε μαθητή (αναλογία μαθητών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής 20:80) και ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αργεντινής, ενώ προσφέρονται παράλληλα και Ελληνικά για όλους τους μαθητές του σχολείου.

Πριν την οικονομική κρίση του 2001 το σχολείο είχε 360 μαθητές, ενώ το σχολικό έτος 2009/10 ανέρχονταν μόλις στους 183, ένας αριθμός, όμως, υψηλότερος από τον αντίστοιχο στα μέσα της δεκαετίας.

Το Γυμνάσιο-Λύκειο (τάξεις 8-12), ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ Α', λειτουργεί από το έτος 1992 και δέχεται τόσο τους αποφοίτους του Δημοτικού όσο και μαθητές αποφοίτους άλλων δημοτικών σχολείων. Στο σχολείο αυτό το ποσοστό των ελληνικής καταγωγής μαθητών ανέρχεται μόλις σε 15%.

Και τα δύο σχολεία είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και λειτουργούν σύμφωνα με το θεσμικό της πλαίσιο, προωθώντας συγχρόνως την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στη φιλελληνικά διακείμενη κοινωνία της Αργεντινής.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που μας δόθηκαν από το Γραφείο Εκπαίδευσης του Μπουένος Άιρες, το σχολικό έτος 2011 φοιτούσαν στα δύο Ημερήσια Σχολεία 399 μαθητές, 247 στο Γυμνάσιο-Λύκειο και 152 στο Δημοτικό (τάξεις 1<sup>η</sup>-7<sup>η</sup>).

Στην Αργεντινή φοιτούσαν το σχ. έτος 2011 συνολικά 695 μαθητές, στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Επίσης, μάθαιναν 160 ενήλικες Ελληνικά, στο Πολιτιστικό Ίδρυμα στο Μπουένος Άιρες, και 50 φοιτητές στο Πανεπιστήμιο της Μπαϊά Μπλάνκα - σύμφωνα με τα στατιστικά του Γραφείου Εκπαίδευσης.

## β) Μαθητές

Το Ατομικό Δελτίο Μαθητή συμπληρώθηκε από 21 αγόρια και 30 κορίτσια προερχόμενα από τις εκπαιδευτικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Μπουένος Άιρες και συγκεκριμένα από τα Ημερήσια Σχολεία (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Στο σύνολό τους ήταν «γέννημα-θρέμμα» στην Αργεντινή και στη συντριπτική τους πλειοψηφία (82%) μη ελληνικής καταγωγής.

Το ποσοστό των μαθητών από οικογένειες με γονείς ελληνικής καταγωγής ανέρχεται στο δείγμα μόλις στο 6%. Η σύνθεση αυτή των οικογενειών καθιστά αδύνατη τη χρήση της Ελληνικής στην οικογένεια, και ως εκ τούτου ως μόνος χώρος καλλιέργειας και χρήσης της Ελληνικής μένει το σχολείο.

Το δείγμα των μαθητών που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ (ν=51) και προπάντων που υποβλήθηκαν στο Γλωσσικό Τεστ (ν=49) έχει μια ιδιαιτερότητα, με την έννοια ότι δεν εκπροσωπείται η 3<sup>η</sup> τάξη και υποεκπροσωπείται η 2α. Οι μαθητές που υποβλήθηκαν στο Τεστ προέρχονται κατά 60% από τις τάξεις 4<sup>η</sup>-7<sup>η</sup>, της πρωτοβάθ-

μιας εκπαίδευσης, και κατά 40% από την 8<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup> τάξη της δευτεροβάθμιας.

Όπως και στις λοιπές χώρες, οι επιδόσεις των μαθητών στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου κλιμακώνονται με την πάροδο του χρόνου, ηλικιακά και από τάξη σε τάξη. Όμως, ενώ σε επίπεδο κατανόησης προφορικού λόγου οι μαθητές σχεδόν στο σύνολό τους επιτυγχάνουν πάνω από 16 μονάδες, επί συνόλου 25, σε επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου, οι επιδόσεις υποχωρούν σημαντικά, σε σημείο μάλιστα που 18,3% των μαθητών να επιτυγχάνουν το σκέλος του Τεστ που αφορά στην κατανόηση του γραπτού λόγου λιγότερες από 10 μονάδες.

Προχωρώντας στις *παραγωγικές δεξιότητες*, οι επιδόσεις υποχωρούν ακόμα περισσότερο. Μάλιστα σε επίπεδο *παραγωγής γραπτού λόγου* τα τρία τέταρτα των μαθητών δεν επιτυγχάνουν περισσότερες από δέκα μονάδες, επί συνόλου 25. Ελαφρώς βελτιωμένη, αλλά όχι θετική, είναι η εικόνα σε επίπεδο παραγωγής προφορικού λόγου.

Σύμφωνα με τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών του δείγματος από τα Ημερήσια Σχολεία ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης του Μπουένος Άιρες, οι περισσότεροι απ' αυτούς εντάσσονται στα επίπεδα Α' και Β'. Μάλιστα όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.2-1, ένα σημαντικό ποσοστό (20%) των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή νεολαίων 14-16 ετών, εντάσσεται στο Α' επίπεδο, πράγμα που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη γλωσσικού υλικού κατάλληλου για αρχάριους νεολαίους.

Αξιολογώντας κανείς συνολικά την ελληνομάθεια των μαθητών του δείγματος, με βάση τις επιδόσεις τους στο Τεστ, διαπιστώνει ότι αυτή είναι χαμηλή και στις προχωρημένες ηλικίες και τάξεις. Ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη κατάλληλου υλικού είναι η διαπίστωση, ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν αρχάριοι μαθητές (βλ. πίνακα 2.1.2-1).

**Πίνακας 2.1.2-1**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	v	%	v	%	v	%
8 ετών	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9 ετών	0	0,0	1	100,0	0	0,0
10 ετών	0	0,0	5	100,0	0	0,0
11 ετών	0	0,0	5	100,0	0	0,0
12 ετών	0	0,0	1	50,0	1	50,0
13 ετών	0	0,0	0	0,0	0	0,0
14 ετών	1	14,3	6	85,7	0	0,0
15 ετών	1	10,0	6	60,0	3	30,0
16 ετών	8	42,1	8	42,1	3	15,8
Σύνολο	10	20,4	32	65,3	7	14,3

### γ) Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί που καλύπτουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αργεντινή είναι κατά κανόνα αποσπασμένοι από την Ελλάδα. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για εκείνους που καλύπτουν το ελληνόγλωσσο σκέλος των δύο Ημερήσιων Σχολείων (σύνολο εκπαιδευτικών 7).

Και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο προέρχονταν από την Ελλάδα και δίδασκαν μαθητές τόσο ελληνικής, όσο και μη ελληνικής καταγωγής, χωρίς ωστόσο να έχουν ειδικευση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας.

Ήταν όλοι «αρκετά» έως «πολύ καλά» εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, διέθεταν προσωπικό υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επίσης, χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή για προετοιμασία των μαθημάτων τους.

Οι υποδομές στα σχολεία τους ήταν ικανοποιητικές, με την έννοια ότι αυτά διέθεταν εργαστήριο υπολογιστών και πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά όχι διαδραστικούς πίνακες και αίθουσα τηλεδιάσκεψης. Όπως και στις λοιπές χώρες, η εμπειρία των εκπαιδευτικών με τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης ήταν περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Μόνο ένας από τους τέσσερις δήλωσε ότι είχε «μεγάλη» σχετική εμπειρία.

### δ) Γονείς

Η ανταπόκριση των γονέων ( $n=90$ ) ήταν πολύ ικανοποιητική, αν ληφθεί υπόψη ότι περίπου τα 80% των μαθητών που φοιτούν στα δύο Ημερήσια Σχολεία στο Μπουένος Άιρες είναι μη ελληνικής καταγωγής.

Μόλις 20 πατέρες και 21 μητέρες δήλωσαν ότι ήταν ελληνικής καταγωγής. Με δεδομένο ότι και οι ελληνικής καταγωγής γονείς ανήκουν στην τρίτη και τέταρτη γενιά και δεν είναι πλέον κάτοχοι της Ελληνικής, η χρήση της Ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας στην οικογένεια δεν είναι πλέον δυνατή. Μόλις τρεις γονείς δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν «πολύ συχνά» την Ελληνική στην επικοινωνία με τα παιδιά τους.

Με βάση τα επαγγέλματα των γονέων, η πλειοψηφία των οικογενειών που στέλνουν τα παιδιά τους στα Ημερήσια Σχολεία φαίνεται να προέρχεται από τα μεσαία στρώματα. Μεταξύ των μητέρων ιδιαίτερα υψηλό ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών (19,8% των μητέρων του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί).

Τα κίνητρα των γονέων για εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά τους εστιάζονται κυρίως σ' αυτή καθεαυτή την ελληνική γλώσσα (44,8%) και στη διεύρυνση του ορίζοντα των παιδιών μέσω της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (46,0%). Στην περίπτωση των γονιών από την Αργεντινή είναι λογικό να μη παίζει κανένα ρόλο η διατήρηση/καλλιέργεια της πολίτισμικής ταυτότητας, αφού οι γονείς στη συντριπτική πλειοψηφία τους δεν είναι ελληνικής καταγωγής.

Η στάση των γονέων έναντι των νέων τεχνολογιών είναι θετική, οι 89 από τις 90 οικογένειες διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση στο διαδίκτυο, έστω και με χαμηλές ταχύτητες. Το 75% διαθέτουν ταχύτητες 1-1,3 Μbps.

Η χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά αποτελεί τον κανόνα. Από δε την Ηλεκτρονική Μάθηση οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες. Δηλώνουν μάλιστα κατά 69%, ότι από την Ηλεκτρονική Μάθηση θα ωφεληθούν και οι ίδιοι και όχι μόνο τα παιδιά τους.

Συμπερασματικά μπορούμε, λοιπόν, να πούμε, ότι παρόλο που οι υποδομές για την Ηλεκτρονική Μάθηση, κυρίως ως προς τις ταχύτητες, δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές, η στάση των γονέων και οι προσδοκίες τους είναι αρκετά θετικές και υψηλές και δεν υστερούν των προσδοκιών των γονέων από άλλες χώρες.

### *2.1.3 Ευρωπαϊκές Χώρες, (Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία, Σουηδία, Βέλγιο)* **Θεοδοσία Μιχελάκη**

Μια πολυμετρική ανάλυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες θα μπορούσε να δώσει δεδομένα προκειμένου να σχεδιαστούν οι παρεμβάσεις που επιχειρούνται στα πλαίσια του προγράμματος «Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» και ιδιαίτερα στα θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης για την διδασκαλία/μάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Οι ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες διεξήχθη έρευνα είναι η Γερμανία, η Μ. Βρετανία, η Σουηδία και το Βέλγιο. Κοινό γνώρισμα των συγκεκριμένων χωρών είναι αφενός ότι δέχθηκαν Έλληνες οικονομικούς, κυρίως, μετανάστες κατά τη δεκαετία του 1960, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν, οργανώθηκαν και συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται στις χώρες διαμονής, δημιουργώντας τη λεγόμενη μεταναστευτική διασπορά και αφετέρου ότι οι χώρες αυτές ανήκουν στον υπερεθνικό πολιτικό, οικονομικό, σχηματισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ελληνική μετανάστευση προς τις χώρες του ευρωπαϊκού βορρά διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν το χρόνο μετανάστευσης (κυρίως μεταπολεμική), τους λόγους μετακίνησης (οικονομικοί), την οργάνωση των μεταναστών στο νέο περιβάλλον (Κοινότητες- σύλλογοι, οργανώσεις), τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (φορείς και μορφές), τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων χωρών στο κοινό σχηματισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Βλ. Βεντούρα 1999, Δαμανάκης 1987 και 1997).

Η παρουσία, των Ελλήνων σε καθεμιά από αυτές τις χώρες και η πορεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, καθορίζεται και διαμορφώνεται από τη μεταναστευτική και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκούν οι εμπλεκόμενες χώρες, καθώς και από την παρέμβαση ή τη δυνατότητα παρέμβασης του ελληνικού κράτους στα θέματα αυτά.

### 2.1.3.1 Γερμανία

#### α) Παρουσία των Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η μεταναστευτική κίνηση προς την Γερμανία καθορίζεται από τη μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας υπογραφείσα σύμβαση (1960) σχετικά με την αποστολή εργατικού δυναμικού. Ενισχυτικός παράγοντας στην επιλογή της Γερμανίας ως χώρας εγκατάστασης ήταν για τους Έλληνες μετανάστες η γεωγραφική εγγύτητα με το μητροπολιτικό-εθνικό κέντρο, την Ελλάδα.

Η προσαρμογή των μεταναστών στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής και η ένταξή τους στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές δομές ενεργοποιεί μηχανισμούς τόσο από τους μετανάστες, όσο και από το κράτος υποδοχής, παρ' όλο που η Γερμανία αρνούσαν, για μεγάλο χρονικό διάστημα, το ρόλο της ως χώρα υποδοχής μεταναστών.

Η ένταξη και ενσωμάτωση της πρώτης γενιάς μεταναστών είναι μερική και επικεντρώνεται κυρίως στην επαγγελματική και οικονομική ένταξη, ενώ η κοινωνική και πολιτική επέρχεται μέσω της αυτοοργάνωσης σε κοινότητες, συλλόγους πολιτιστικούς, αθλητικούς, εθnikοτοπικούς, πολιτικούς, γονέων, νέων, φοιτητών, επιστημόνων και άλλους. Ένας από τους βασικούς στόχους, που περιγράφεται στα καταστατικά των συλλόγων αυτών είναι η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των Ελλήνων στη διασπορά (Μιχελακάκη, 2001).

Ο αριθμός των Ελλήνων το 2010, σύμφωνα με τη Γερμανική Στατιστική Υπηρεσία, ήταν **276.865**, στην πραγματικότητα όμως, είναι μεγαλύτερος, αν συμπεριληφθούν και οι Έλληνες διαφορετικής υπηκοότητας, αλλά και αυτοί που διαμένουν στη Γερμανία αλλά έχουν δηλωθεί μόνιμοι κάτοικοι της Ελλάδας. Επίσης από το 2011 παρατηρείται μια νεομετανάστευση προς Γερμανία. Σύμφωνα με την Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία, το έτος 2012 η μετανάστευση Ελλήνων προς τη Γερμανία αυξήθηκε κατά 43%, σε σύγκριση με το έτος 2011 και προσέγγισε σε απόλυτους αριθμούς τις 30.000.

#### Πίνακας 2.1.3.1-1

Η εξέλιξη του πληθυσμού των Ελλήνων από το 1967 μέχρι το 2011 στη Γερμανία

1967:	200.961	1982:	300.824	1997:	363.202
1970:	342.891	1985:	280.614	2000:	365.438
1973:	407.614	1988:	274.973	2003:	354.600
1976:	353.733	1991:	336.893	2006:	303.761
1979:	296.803	1994:	355.583	2009:	278.063
				2010:	276.865
				2011:	283.684

Πηγή: Στατιστική Ομοσπονδιακή Υπηρεσία (επεξεργασία Πουλακάκης)  
(Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2011)

Από τα πρώτα χρόνια εγκατάστασης στη Γερμανία, τα ζητήματα εκπαίδευσης υπήρξαν πολύ σημαντικά για τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι με στόχο την παλιννόστηση, επιθυμούσαν την παροχή εκπαίδευσης στα ελλαδικά πρότυπα. Η ομοσπονδιακή οργάνωση του γερμανικού κράτους, επιτρέπει την διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική ανά κρατίδιο για τα παιδιά των μεταναστών, διαμορφώνοντας έτσι ένα ποικιλόμορφο και διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, επηρεαζόμενο, πάντα, και από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και την συμμετοχή των δυο κρατών στον κοινό οργανισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Έτσι, δύο είναι οι κύριοι φορείς ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης: το γερμανικό και το ελληνικό κράτος, διαμορφώνοντας αντίστοιχα τις μορφές που αυτή λαμβάνει:

**α) φορέας το γερμανικό κράτος**

- Ελληνικά ως Μάθημα Επιλογής (πρωινό/απογευματινό σε ενταγμένα τμήματα)
- Ελληνικά σε Δίγλωσσες Τάξεις
- Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα
- Ελληνικά σε AG (Arbeitsgemeinschaft)

**β) φορέας το ελληνικό κράτος**

- Ελληνικά σε Αμιγή Σχολεία
- Ελληνικά σε μη Ενταγμένα Τμήματα (Πουλακάκης, 2011).

**Πίνακας 2.1.3.1-2**

Τύποι γερμανικών σχολείων που παρακολούθησαν Έλληνες μαθητές και μαθήτριες το σχ. έτος 2009/10

Σύνολο μαθητών	Νηπιαγωγεία Kindergarten	Προπαρασκευαστικές τάξεις Vorklassen	Δημοτικά Grundschulen	Ενισχυτική βαθμίδα Förderstufe	Κύρια σχολεία Hauptschulen
<b>27.386</b>	111	20	8.009	219	5.634
Πρακτικά σχολεία Realschulen	Γυμνάσιο Gymnasium	Ενιαία σχολεία Gesamtschulen	Ειδικά σχολεία Förderschulen	Νυχτερινά σχολεία	Κολέγια
4.018	4.475	1.691	1.665	234	40

Πηγή: Στατιστική Ομοσπονδιακή Υπηρεσία (επεξεργασία Πουλακάκης)

Quelle: Statistisches Bundesamt

Το σχολικό έτος 2009/10 στα γερμανικά σχολεία φοίτησαν **27.386** Έλληνες μαθητές. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 8.009, στη δευτεροβάθμια 17.976. Φοίτησαν επίσης 272 μαθητές σε σχολεία με περισσότερες επιλογές και 37 στα Waldorfschulen.

Σύμφωνα με τη στατιστική ΔΙΠΟΔΕ (βλέπε έκθεση Δαμανάκης 2010 σ.29) το

ίδιο σχολικό έτος 2009-10 στα 53 αμιγή σχολεία φοίτησαν **4.000** μαθητές. Αν προσθέσουμε τους 4.000 από τα αμιγή στο σύνολο των μαθητών της Γερμανίας έχουμε ένα μαθητικό δυναμικό **31.386**.

Το μαθητικό δυναμικό ελληνοπαίδων που παρακολούθησε μια ελληνόγλωσση μορφή εκπαίδευσης στη Γερμανία το σχολικό έτος 2009/10 ήταν **18.209**. Αφαιρώντας τους, από το σύνολο των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία, συμπεραίνουμε ότι **13.177** δεν παρακολούθησαν το μάθημα των Ελληνικών. Στις στατιστικές της ομοσπονδιακής υπηρεσίας δε συμπεριλαμβάνονταν μαθητές που έχουν πάρει τη γερμανική υπηκοότητα και επομένως ο αριθμός αυτών που δεν παρακολούθησαν Ελληνικά πρέπει να είναι μεγαλύτερος.

### β) Μαθητές

Οι ιδιαίτερα ανομοιογενείς γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) στη Γερμανία, αποτελούν και το μεγαλύτερο πρόβλημα κατά την οργάνωση της διδασκαλίας. Αναφορικά με τη μεταναστευτική τους βιογραφία παρατηρείται μια ομοιογένεια, αφού σχεδόν στο σύνολο τους οι μαθητές είναι παιδιά της τρίτης μεταναστευτικής γενιάς κι έχουν γεννηθεί στη Γερμανία.

Αντίθετα, η σχολική τους βιογραφία είναι διαφορετική. Οι μαθητές, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρακολουθούν διαφορετικούς τύπους γερμανικών σχολείων (*Hauptshule, Realshule, Gesamtschule, Gymnasium*). Οι διαφορετικές αυτές σχολικές βιογραφίες ισοδυναμούν με διαφορετικές μαθησιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών στα τμήματα των Ελληνικών.

Έτσι στα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας υπάρχουν: Μαθητές με καλές γνώσεις στη μητρική γλώσσα και λιγότερες στη γερμανική. Μαθητές με περιορισμένες γνώσεις και στις δυο γλώσσες. Μαθητές με καλές γνώσεις και στις δυο γλώσσες. Μαθητές χωρίς ή με πολύ ελάχιστες γνώσεις στην ελληνική.

Αυτές οι διαφορές στις γλωσσικές προϋποθέσεις απαιτούν συνεχώς διαφοροποιημένα κι εξατομικευμένα μέτρα. Οι περισσότεροι Έλληνες μαθητές μαθαίνουν και καλλιεργούν την ελληνική γλώσσα σ' ένα διγλωσσικό, διπολιτισμικό περιβάλλον. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο σήμερα να κυριαρχεί η γερμανική γλώσσα στους μαθητές. Ο γλωσσικός κώδικας της καθημερινότητας έχει πάρει το χαρακτήρα μιας «μικτής» γλώσσας που με αυτή εκφράζονται στις καθημερινές τους επικοινωνιακές καταστάσεις (Πουλακάκης, 2011, 38).

### β1) Αποτελέσματα βάσει ΑΔΜ

Από τους 804 μαθητές που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ οι 342 (45%) ήταν αγόρια και 442 (55%) κορίτσια. Από τους μαθητές αυτούς οι 764 δήλωσαν τόπο γέννησης τη Γερμανία και 55 την Ελλάδα. Οι 694 μαθητές (78,4%) δηλώνουν ότι και οι δυο γο-



νείς τους είναι Έλληνες, οι 178 (10,7%) απαντούν ότι είναι παιδιά μικτών γάμων, ενώ 1 σημειώνει ότι κανένας από τους δυο γονείς του δεν είναι ελληνικής καταγωγής.

Η κατανομή τους σε τάξεις 2<sup>α</sup>-6<sup>η</sup> κυμαίνονται μεταξύ 10,5%-13,8 και για την 7<sup>η</sup>, 8, 9<sup>η</sup> τα ποσοστά είναι αντίστοιχα 16,8%, 11,9% και 8,7%.

### Πίνακας 2.1.3.1-3

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	349	43,6	250	31,2	130	16,2	72	9,0	28	3,4	1,91	0,98
Με τον πατέρα	300	36,9	277	34,1	160	19,7	75	9,2	17	2,1	2,01	0,97
Με την μητέρα	240	29,6	282	34,8	201	24,8	87	10,7	19	2,3	2,17	0,97
Με τα αδέρφια	74	10,4	168	23,5	282	39,5	190	26,6	115	13,9	2,82	0,94
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	581	80,7	106	14,7	27	3,8	6	0,8	109	13,1	1,25	0,56
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	511	62,8	234	28,7	47	5,8	22	2,7	15	1,8	1,48	0,73

Το 43,6% των μαθητών δηλώνουν ότι οι γονείς τους επικοινωνούν στην ελληνική γλώσσα και 31,2% ότι μιλούν πιο πολύ την Ελληνική. Το 16,2% των μαθητών δηλώνουν ότι οι γονείς τους χρησιμοποιούν στη μεταξύ τους επικοινωνία πιο πολύ τη Γερμανική και 9,0% μόνο τη Γερμανική.

Το ίδιο με μικρές αποκλίσεις δηλώνουν και όσον αφορά τη δική τους επικοινωνία με τη μητέρα και τον πατέρα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών παρατηρούμε, ότι στην επικοινωνία με τους γονείς χρησιμοποιείται ένας διπλός επικοινωνιακός κώδικας, ενώ με τα αδέρφια τους περισσότερο η γερμανική γλώσσα. Με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους, ένα ποσοστό 80,7%, δηλώνουν ότι επικοινωνούν μόνο στην ελληνική γλώσσα. Μεγάλος είναι επίσης ο αριθμός αυτών των μαθητών που δηλώνει να επικοινωνεί με άλλους Έλληνες μόνο στην ελληνική γλώσσα ή πιο πολύ στην ελληνική.

### β2) Αποτελέσματα Γλωσσικού Τεστ

Αναλύοντας τα αποτελέσματα στο σύνολο του Τεστ σε επίπεδα διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές (506) ποσοστό 65,5% κατατάσσονται στο Γ' επίπεδο, στο Β' επίπεδο 32,4% (250) και στο Α' επίπεδο 2,1% (16) (βλ. πίνακα 2.1.3.1-4).

**Πίνακας 2.1.3.1-4**

Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη (v=772)

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	v	ΕΠΙΠΕΔΑ					
		Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
		v	%	v	%	v	%
2 <sup>α</sup> τάξη	84	7	8,3	63	75,0	14	16,7
3 <sup>α</sup> τάξη	108	4	3,7	64	59,3	40	37,0
4 <sup>α</sup> τάξη	82	3	3,7	38	46,3	41	50,0
5 <sup>α</sup> τάξη	105	2	1,9	36	34,3	67	63,8
6 <sup>α</sup> τάξη	111	0	0,0	19	17,1	92	82,9
7 <sup>α</sup> τάξη	131	0	0,0	18	13,7	113	86,3
8 <sup>α</sup> τάξη	89	0	0,0	11	12,4	78	87,6
9 <sup>α</sup> τάξη	62	0	0,0	1	1,6	61	98,4
Σύνολο	772	16	2,1	250	32,4	506	65,5

Το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών κατατάσσεται στο τρίτο επίπεδο και μάλιστα στις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ στο Α' επίπεδο το ποσοστό είναι ελάχιστο και επικεντρώνεται στην 2<sup>α</sup>-4<sup>α</sup> τάξη. Το 1/3 σχεδόν των μαθητών εντάσσεται στο Β' επίπεδο με το μεγαλύτερο ποσοστό να επικεντρώνεται στην 2<sup>α</sup> και 3<sup>α</sup> τάξη. Ο συσχετισμός της ελληνομάθειας με την τάξη, επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 2.1.3.1-5, στον οποίο καταγράφεται η ηλικία των μαθητών με το αντίστοιχο επίπεδο επίδοσης στο Τεστ.

**Πίνακας 2.1.3.1-5**

Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία (v=776)

ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	v	ΕΠΙΠΕΔΑ					
		Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
		v	%	v	%	v	%
7 ετών	17	2	11,8	15	88,2	0	0,0
8 ετών	99	8	8,1	59	59,6	32	32,3
9 ετών	89	2	2,2	61	68,5	26	29,2
10 ετών	92	2	2,2	38	41,3	52	56,5
11 ετών	95	2	2,1	30	31,6	63	66,3
12 ετών	110	0	0,0	16	14,5	94	85,5
13 ετών	126	0	0,0	20	15,9	106	84,1
14 ετών	91	0	0,0	10	11,0	81	89,0
15 ετών	46	0	0,0	2	4,3	44	95,7
16 ετών	11	0	0,0	0	0,0	11	100,0
Σύνολο	776	16	2,1	251	32,3	509	65,6

### γ) Εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα συμμετείχαν μόλις 60 εκπαιδευτικοί, σχεδόν στο σύνολό τους εργαζόμενοι σε δημόσια σχολεία διαφόρων τύπων και συγκεκριμένα: σε απογευματινά (61,7%), σε Τ.Ε.Γ. κρατικά (26,7%), σε ημερήσια 26,7% και άλλου τύπου (6,7%). Από αυτούς που εργάζονται σε Τ.Ε.Γ. υπάρχουν αρκετοί (37,5%) οι οποίοι εργάζονται σε 3 διαφορετικά Τ.Ε.Γ. και το 25% διδάσκουν πάνω από 5 Τ.Ε.Γ., προκειμένου να συμπληρώσουν ωράριο.

- Ως προς τις σπουδές το μεγαλύτερο ποσοστό έχει ολοκληρώσει την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (περίπου 81%), ενώ το 70% έχει ολοκληρώσει σπουδές στην Ελλάδα Γ/θμιας εκπαίδευσης και μάλιστα με παιδαγωγική κατάρτιση. Επίσης, το 10% έχει μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους σπουδών.
- Ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας σε ποσοστό 56,1% δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους επιμόρφωση και μάλιστα στην Ελλάδα, ενώ το 43,9% δεν έχει παρακολουθήσει στην Ελλάδα. Προφανώς το σεμινάριο επιμόρφωσης των προς απόσπαση στο εξωτερικό εκπαιδευτικών, το οποίο οργανώνεται από την ΔΙΠΟΔΕ, ερμηνεύει το υψηλό ποσοστό θετικής απάντησης στο συγκεκριμένο ερώτημα.
- Η επιμόρφωση, εντούτοις, σε τέτοια ζητήματα έχει υλοποιηθεί από φορείς της χώρας διαμονής και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους επιμόρφωση είναι 33,9% διάρκειας, κατά μεγαλύτερο ποσοστό, μίας εβδομάδας.
- Ως προς την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες το μεγαλύτερο ποσοστό 60% απαντάει ότι έχει αρκετή εξοικείωση, το 18,3% πολύ, το 13,3% λίγο και το 8,3% καθόλου. Επίσης, στη συντριπτική πλειονότητά τους (98,2%) έχουν σύνδεση internet στο σπίτι. Από την άλλη, όμως, δηλώνουν 76,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος ότι δεν έχουν «καμία» εμπειρία στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Ένας μοναδικός εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είχε «μεγάλη» σχετική εμπειρία.
- Ως προς την χρήση του υπολογιστή, το 76,4% δηλώνει ότι βοηθείται στην προετοιμασία του για τη διδασκαλία, ενώ το 23,6, απαντάει αρνητικά.
- Ο τρόπος προετοιμασίας έγκειται στην προετοιμασία και επεξεργασία εκπαιδευτικού υλικού (78,4%), ενώ το 45,9% χρησιμοποιεί τον υπολογιστή για να αναζητήσει εκπαιδευτικό υλικό, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 8,1% που χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές του.

- Οι μαθητές χρησιμοποιούν, κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, στην πλειονότητά τους στο διαδίκτυο τα προγράμματα κοινωνικής διαδικτυώσης (78,7%), τον κειμενογράφο (66%), το chat (59, 6%), και ακολουθούν τα υπόλοιπα προγράμματα (επεξεργασία φωτογραφίας, power point, excel κ.λπ.).
- Ως προς την υποδομή των σχολικών μονάδων προκειμένου να υποστηρίξουν την ηλεκτρονική μάθηση τα μισά και πλέον σχολεία (53,4%) διαθέτουν εργαστήρια υπολογιστών, το 55,2% σύνδεση με το διαδίκτυο, 15,5% διαδραστικούς πίνακες και μόλις 5,2% αίθουσες τηλεδιάσκεψης (Πίνακας 2.1.3.1-6).
- Η άποψη των εκπαιδευτικών για την Ηλεκτρονική Μάθηση είναι θετική θεωρώντας ότι συμβάλλει αρκετά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (49,1%), 25,5% θεωρούν ότι συμβάλλει πολύ, το 21,8% λίγο και 3,6% καθόλου. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι στην πλειονότητά τους, είναι θετικά διακείμενοι στην Ηλεκτρονική Μάθηση, παρόλο που στην συντριπτική τους πλειοψηφία δεν την έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ.  
Η παραπάνω διαπίστωση, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα σχολεία διαθέτουν υποδομές (βλ. πίνακα 2.1.3.1-6), μας ωθεί στην ερμηνεία ότι ή δεν έχουν πρόσβαση στις υποδομές αυτές και δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν, ή ότι χρειάζονται επιμόρφωση εξειδικευμένη πάνω στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

Πίνακας 2.1.3.1-6

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν

ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
Εργαστήριο υπολογιστών	31	53,4	27	46,6
Πρόσβαση στο διαδίκτυο (internet)	32	55,2	26	44,8
Διαδραστικοί πίνακες (interactive boards)	9	15,5	49	84,5
Αίθουσα τηλεδιασκέψεων	3	5,2	55	94,8
Δεν απάντησαν	2 (3,3%)			

#### δ) Γονείς

Το ερωτηματολόγιο για γονείς συμπληρώθηκε από 523 άτομα, 35% άνδρες και 65% γυναίκες, οι οποίοι ζούσαν από 10-30 χρόνια στη Γερμανία και ασχολούνται οι μεν πατέρες σε ποσοστό 19,7% ως ανειδίκευτοι εργάτες, 18,2% ως ειδικευμένοι εργάτες, τεχνίτες, σε ποσοστό 18% στην παροχή υπηρεσιών/πωλητές, 14,5% επιστημονικά-καλλιτεχνικά επαγγέλματα και 12,8% ως υπάλληλοι γραφείου, 8,9% χειριστές

μηχανημάτων, οι δε μητέρες 21,4 στην παροχή υπηρεσιών/ πωλήτριες, 19,4% υπάλληλοι γραφείου, 18,8% οικιακά/συνταξιούχοι και 10,9% ως ανειδίκευτες εργάτριες, 10,3% με επαγγέλματα επιστημονικά/καλλιτεχνικά, 8,5% εκπαιδευτικοί κ.λπ.

Η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες είναι αρκετά υψηλή, αφού στο σύνολό τους σχεδόν διαθέτουν υπολογιστή και σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι τους.

Ειδικότερα, ως προς την Ηλεκτρονική Μάθηση σε ποσοστό 71,1% θεωρούν ότι οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, και μάλιστα διάκεινται θετικά στην εκμάθηση της Ελληνικής τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης.

### Πίνακας 2.1.3.1-7

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Τα παιδιά σας	342	66,4	125	24,3	45	8,7	3	0,6	8	1,5
Το/τη σύζυγό σας	334	66,8	75	15,0	41	8,2	50	10,0	23	4,4
Τους/τις φίλους/ές σας	314	61,6	131	25,7	49	9,6	16	3,1	13	2,5
Τους γονείς σας	447	87,8	44	8,6	8	1,6	10	2,0	14	2,7
Τους συμπατριώτες	387	75,6	100	19,5	16	3,1	9	1,8	11	2,1

Ως προς τη χρήση της Ελληνικής στην επικοινωνία με τα παιδιά τους, ένα ποσοστό 66,4% δηλώνουν ότι επικοινωνούν στην ελληνική γλώσσα (πολύ συχνά). Πολύ συχνά Ελληνικά μιλούν με το/τη σύζυγο 66,8%. Το 87,8%, δηλώνει πως η επικοινωνία με τους γονείς τους γίνεται στην ελληνική γλώσσα. Πολύ συχνά ή αρκετά συχνά επίσης μιλούν Ελληνικά και με τους φίλους τους (61,6%) και τους συμπατριώτες (75,6%) (βλ. πίνακα 2.1.3.1-7).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η χρήση της Ελληνικής ως κώδικα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας είναι «πολύ συχνή». Μ' άλλα λόγια η γλωσσική μετατόπιση στις οικογένειες του δείγματος είναι πολύ περιορισμένη - σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των γονέων.

### 2.1.3.2 Μεγάλη Βρετανία

#### α) Παρουσία των Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Οικονομικοί και εθνικοί λόγοι ώθησαν τους Έλληνες να μετακινηθούν στη Μεγάλη Βρετανία και να εγκατασταθούν σε αυτήν. Με βάση την απογραφή του 1990 στη Μ.Β. υπήρχαν 212.000 απόδημοι Έλληνες από τους οποίους οι 200.000 είναι Κύπριοι και 12.000 Ελλαδίτες. Από αυτούς οι 5.500 ήταν σπουδαστές. Οι αριθμοί

αυτοί επιβεβαιώνονται και από στοιχεία της Κυπριακής Υπάτης Αρμοστείας, σύμφωνα με τα οποία οι Κύπριοι στη Μ.Β. ανέρχονται σε 200.000, από τους οποίους οι γεννηθέντες στην Κύπρο ανέρχονται σε 84.327 σύμφωνα με την απογραφή του 1981 και σε 77.436 σύμφωνα με την απογραφή του 1991 (Cyprus High Commission, 1993, σ. 1).

Αξίζει όμως να σημειώσουμε το γεγονός, ότι από διάφορα άλλα τοπικού χαρακτήρα πληθυσμιακά δεδομένα που κοινοποιούνται κατά καιρούς σε διαφόρους δήμους του Λονδίνου, αλλά και σε άλλες πόλεις, διαφαίνεται μια σαφής αύξηση του αριθμού των ατόμων ελληνικής καταγωγής στη Βρετανία.

Οι μετανάστες από την Ελλάδα, ασχολούνταν κυρίως με το εμπόριο και τη ναυτιλία, ενώ οι Κύπριοι μετανάστες μέχρι το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ασχολούνται κυρίως με επαγγέλματα σχετιζόμενα με εστιατόρια, ενδύματα και τρόφιμα. Από τον πόλεμο και μετά όμως οι Κύπριοι αγοράζουν εστιατόρια, κυρίως εκείνα στα οποία εργάζονταν, και αποκτούν μια οικονομική οντότητα που ανεβάζει την οικονομική τους κατάσταση (Μεττής, 2000).

Σήμερα η ελληνική παροικία του Λονδίνου έχει μια έντονη παρουσία σε αριθμό μελών αλλά και σε αξιόλογο παροικιακό έργο, με δύο πρωινά, δημόσια Ελληνικά Σχολεία, με πολλά Παροικιακά Σχολεία με ποικίλες δραστηριότητες γύρω από τον ελληνικό πολιτισμό και πάνω από όλα με έντονη την επιθυμία μεταξύ των μελών της να μείνουν Έλληνες παρά τις δυνατές επιδράσεις που ασκεί επάνω τους το αγγλοσαξονικό περιβάλλον. Αλλά και στις εκτός Λονδίνου Ελληνικές κοινότητες, του Birmingham, Manchester, Liverpool, Bristol, Cardiff και των άλλων πόλεων η πολυποικιλιακή παρουσία των Ελλήνων είναι αισθητή. Παρατηρείται επίσης το φαινόμενο νεαρών Ελλήνων που πηγαίνουν στη Μ.Β. για σπουδές, παραμένουν όμως στη συνέχεια μόνιμα και βρίσκουν απασχόληση. Το φαινόμενο των μικτών γάμων σημειώνει μια μικρή αύξηση κατά την τελευταία δεκαετία σε σύγκριση με τις περιπτώσεις μικτών γάμων που καταγράφονταν στις εκκλησίες προηγουμένως. Το σύνθημα μάλιστα είναι η μητέρα να είναι ελληνίδα και ο πατέρας αλλόφωνος, οπότε τα παιδιά συνήθως μιλούν ελληνικά και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (Λουκά-Crann, 2011).

Στη Μ. Βρετανία λειτουργούν οι εξής μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης:

Α. Αμιγνή Ελληνικά Σχολεία Λονδίνου

Β. Δίγλωσσα Προγράμματα Εκπαίδευσης

Γ. Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) (75).

Οι φορείς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι των παραπάνω μορφών εκπαίδευσης είναι:

Α. Το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΚΕΣ) της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας, το οποίο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην παροχή ελ-

λινόγλωσσης εκπαίδευσης στη Βρετανία κυρίως με τη συντήρηση 54 σχολείων τόσο εντός όσο και εκτός Λονδίνου, όπου εξακολουθεί να αποτελεί τον μοναδικό εκπαιδευτικό φορέα (ΟΕΣΕΚ).

Β. Η Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Συλλόγων Ελλήνων Κυπρίων Αγγλίας η οποία αποτελεί τον δεύτερο μεγαλύτερο εκπαιδευτικό φορέα, αφού συντηρεί 15 σχολεία εντός Λονδίνου, με σύνολο 1.338 μαθητές.

Γ. Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία Αγγλίας (ΑΕΣΑ). Τα σχολεία αυτά οργανώθηκαν σαν ομάδα το 1981. Σήμερα ο φορέας αυτός αριθμεί τέσσερα μόνο σχολεία, τα οποία επιδεικνύουν μεγάλη δραστηριότητα.

Δ. Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία Λονδίνου (ΑΕΣΛ). Σήμερα λειτουργούν και αυτά τα δύο σχολεία με συνολικό αριθμό 553 μαθητών.

### β) Μαθητές

Σύμφωνα με την έκθεση της Λουκά-Crann (2011, 43) οι ελληνικής καταγωγής μαθητές που παρακολουθούν μια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι 5.345, ενώ τα 75% περίπου των παιδιών ελληνικής καταγωγής δεν φοιτούν σε κανένα ελληνικό σχολείο.

### β1) Αποτελέσματα βάσει ΑΔΜ

Στην έρευνα για τους μαθητές που παρακολουθούν μια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία, συμπληρωθήκαν 180 ΑΔΜ (στο Λονδίνο και στο Εδιμβούργο) και συγκεκριμένα από 82 αγόρια και 98 κορίτσια, τα οποία στην πλειοψηφία τους έχουν γεννηθεί στην Μ. Βρετανία από γονείς ελληνικής καταγωγής σε ποσοστό 72,2%, ενώ ποσοστό 15,6% έχει μόνο μητέρα ελληνικής καταγωγής και ποσοστό 12,2% έχει μόνο τον πατέρα ελληνικής καταγωγής.

Εντούτοις, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.1.3.2-1, η επικοινωνία των γονέων μεταξύ τους γίνεται σε ποσοστό σχεδόν 58% στην αγγλική και μόνο με τους παππούδες/γιαγιάδες και άλλους Έλληνες, μιλούν «πιο πολύ» ή «μόνο ελληνικά». Αντίστοιχα τα παιδιά με τους γονείς τους μιλούν πιο πολύ στην αγγλική ή μόνο στην αγγλική. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι στο στενό ενδοοικογενειακό περιβάλλον, η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας είναι η αγγλική, ενώ στην ευρύτερη οικογένεια (παππούδες, Έλληνες φίλοι) πιο πολύ η Ελληνική.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις δηλώσεις των μαθητών, η γλωσσική μετατόπιση στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι πολύ προχωρημένη, με αποτέλεσμα κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας να είναι η αγγλική.

**Πίνακας 2.1.3.2 -1**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	10	5,6	25	14,0	103	57,9	40	22,5	2	1,1	2,97	0,77
Με τον πατέρα	8	4,6	13	7,4	100	57,1	54	30,9	5	2,8	3,14	0,74
Με την μητέρα	6	3,4	14	7,9	102	57,6	55	31,1	3	1,7	3,16	0,71
Με τα αδέρφια	5	3,1	3	1,9	40	24,7	114	70,4	18	10,0	3,62	0,68
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	65	36,7	61	34,5	45	25,4	6	3,4	3	1,7	1,95	0,87
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	50	28,4	51	29,0	57	32,4	18	10,2	4	2,2	2,24	0,98

**β2) Αποτελέσματα Γλωσσικού Τεστ****Πίνακας 2.1.3.2-2**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	v	ΕΠΙΠΕΔΑ					
		Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
		v	%	v	%	v	%
8 ετών	11	5	45,5	5	45,5	1	9,1
9 ετών	19	2	10,5	15	78,9	2	10,5
10 ετών	24	5	20,8	17	70,8	2	8,3
11 ετών	25	4	16,0	15	60,0	6	24,0
12 ετών	24	0	0,0	12	50,0	12	50,0
13 ετών	11	0	0,0	8	72,7	3	27,3
14 ετών	22	1	4,5	13	59,1	8	36,4
15 ετών	16	0	0,0	9	56,3	7	43,8
16 ετών	3	0	0,0	3	100,0	0	0,0
Σύνολο	155	17	11,0	97	62,6	41	26,5

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.1.3.2-2 σχετικά με την συνολική κατανομή των επιδόσεων των μαθητών στο Γλωσσικό Τεστ με βάση την ηλικία, η πλειοψηφία (62,6%) κατατάσσεται στο Β' Επίπεδο. Στο Α' επίπεδο, κατατάσσονται μαθητές μικρής σχολικής ηλικίας, κυρίως 8 ετών (45,5%) και μέχρι 11 ετών (47,3%). Στην η-



λικία μάλιστα των 8 ετών και στο Β' επίπεδο κατατάσσεται το ίδιο ποσοστό μαθητών, δηλαδή, 45,5%, ενώ στο Γ' επίπεδο, μόλις το 9,1%. Ακολούθως, στο Β' επίπεδο, υπάρχει «συμμετρία» του ποσοστού των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους. Όσο ανεβαίνει η ηλικία αυξάνονται τα ποσοστά μαθητών που κατατάσσονται στο Γ' επίπεδο. Το 50% των μαθητών ηλικίας 12 ετών εντάσσονται στο Γ' επίπεδο, όπως και οι μαθητές 15 ετών σε ποσοστό 43,8%.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τον πίνακα 2.1.3.2-3, ο οποίος κατατάσσει τους μαθητές σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του Τεστ σε συσχέτιση με την τάξη, αυτή τη φορά. Στο Α' επίπεδο κατατάσσονται, κυρίως, οι μαθητές 2ας και 3ης τάξης, στο Β' επίπεδο το συνολικό ποσοστό 63,6% κατανέμεται σε όλες τις τάξεις (2<sup>α</sup>-9<sup>η</sup>) και στο Γ' επίπεδο κατατάσσονται οι μαθητές όλων των τάξεων και κυρίως της 9<sup>ης</sup>. Μια διαφοροποίηση σε σύγκριση με τον Πίνακα 2.1.3.2-2, εντοπίζεται στους μαθητές μικρών τάξεων (2<sup>η</sup>-4<sup>η</sup>), όπου σε μεγαλύτερο ποσοστό κατατάσσονται στο Γ' επίπεδο, ενώ ηλικιακά, εάν υπήρχε αντιστοιχία τάξη-ηλικίας, εντάσσονται στο Β' επίπεδο.

Επίσης εμφανίζεται μείωση, του ποσοστού των μαθητών της 7<sup>ης</sup> τάξης σε σχέση με αυτούς της 6<sup>ης</sup>, με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι 22% (7<sup>η</sup>) και 41,2% (6<sup>η</sup>). Ενδεχομένως η μετάβαση στη Β/θμια εκπαίδευση να σηματοδοτεί μια κάμψη των επιδόσεων των μαθητών, η οποία όμως στις επόμενες τάξεις αυξάνεται.

### Πίνακας 2.1.3.2-3

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	v	ΕΠΙΠΕΔΑ					
		Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
		v	%	v	%	v	%
2 <sup>α</sup> τάξη	7	2	28,6	4	57,1	1	14,3
3 <sup>η</sup> τάξη	14	5	35,7	8	57,1	1	7,1
4 <sup>η</sup> τάξη	24	2	8,3	16	66,7	6	25,0
5 <sup>η</sup> τάξη	24	3	12,5	16	66,7	5	20,8
6 <sup>η</sup> τάξη	17	1	5,9	9	52,9	7	41,2
7 <sup>η</sup> τάξη	41	4	9,8	28	68,3	9	22,0
8 <sup>η</sup> τάξη	20	0	0,0	13	65,0	7	35,0
9 <sup>η</sup> τάξη	151	0	0,0	2	50,0	2	50,0
Σύνολο		17	11,3	96	63,6	38	25,2

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα για την Μεγάλη Βρετανία συμμετείχαν 38 εκπαιδευτικοί από το Λονδίνο και το Εδιμβούργο, από τους οποίους οι 14 είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, οι 3 στην Μ. Βρετανία και οι 21 αλλού, προφανώς στην Κύπρο, δεδομένου ότι πολ-

λοιί εκπαιδευτικοί προέρχονται από την Κύπρο ή είναι φοιτητές κυπριακής καταγωγής, οι οποίοι απασχολούνται ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στα παροικιακά σχολεία. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα χρόνια παραμονής στην Μ. Βρετανία, τα οποία στο μεγαλύτερο τους ποσοστό είναι 1-5, αλλά και από τα χρόνια προϋπηρεσίας, αφού σε ποσοστό σχεδόν 46% έχουν 1 μόνο έτος προϋπηρεσίας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (94,7%) εργάζεται σε σαββατιανά σχολεία, ενώ το 63,2% απασχολείται σε απογευματινά. Οι απασχολούμενοι σε Τ.Ε.Γ. συμπληρώνουν ωράριο εργαζόμενοι σε 3 τμήματα και ένα μικρό ποσοστό και άνω των τριών τμημάτων.

Ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών οι 20 (57%) είναι απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων με παιδαγωγική κατάρτιση και μάλιστα κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων, ενώ 8 (22,9%) των εκπαιδευτικών δηλώνουν απόφοιτοι πανεπιστημίου άλλης χώρας, διαφορετικής από την χώρα παραμονής τους, πράγμα που το πιθανότερο σημαίνει ότι πρόκειται για αποφοίτους πανεπιστημίου Κύπρου.

Η εξειδίκευση βέβαια, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στη συντριπτική πλειοψηφία (60,5%) απαντάται αρνητικά, εξισορροπείται όμως από την επιμόρφωση που έχουν δεχθεί σε ποσοστό 63% στην διδασκαλία της ελληνικής στη Μ. Βρετανία από το Γραφείο Εκπαίδευσης.

Ως προς την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες η απάντηση είναι συνολικά θετική τόσο ως προς την κατοχή Η/Υ, όσο και ως προς την σύνδεση internet στο σπίτι.

Η δε χρήση του Η/Υ στην διδασκαλία επικεντρώνεται στην προετοιμασία-επεξεργασία εκπαιδευτικού υλικού (90%), στην αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού (30%) και στην οργανωτική υποστήριξη της τάξης (10%).

Ως προς την συμβολή της Ηλεκτρονικής Μάθησης στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ποσοστό 58% η απάντηση είναι «πολύ», σε ποσοστό 29% «αρκετά» και 13% «λίγο». Παρόλο που τα 2/3 των εκπαιδευτικών δεν έχουν «καμία» προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής αυτών των μεθόδων, αιτιολογώντας την απάντηση λόγω έλλειψης υποδομών από τις σχολικές μονάδες.

Η τεκμηρίωση της θετικής απάντησης εστιάζει κυρίως στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών (66,7%), της αποτελεσματικότερης μάθησης (66,7%), της αμεσότητας πρόσβασης στην πληροφορία (22,2%) και άλλα πλεονεκτήματα που δεν διευκρινίζονται (22,2%).

Ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.1.3.2-4 δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες της Ηλεκτρονικής Μάθησης, αφού το 76,3% δεν έχουν εργαστήρια υπολογιστών, 60,5% δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, 78,9% δεν διαθέτουν διαδραστικούς πίνακες και 86,8% δεν διαθέτουν αίθουσα τηλεδιάσκεψης. Αυτό σημαίνει ότι οι παρούσες υποδομές των Τ.Ε.Γ. στη Μεγάλη Βρετανία δεν προσφέρονται για την εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

**Πίνακας 2.1.3.2-4**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν

ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
Εργαστήριο υπολογιστών	9	23,7	29	76,3
Πρόσβαση στο διαδίκτυο (internet)	15	39,5	23	60,5
Διαδραστικοί πίνακες (interactive boards)	8	21,1	30	78,9
Αίθουσα τηλεδιασκέψεων	5	13,2	33	86,8
Δεν απάντησαν	0 (0,0%)			

#### δ) Γονείς

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 127 γονείς μαθητών που παρακολουθούν κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε διάφορες πόλεις (Λονδίνο, Εδιμβούργο, Herts, Barnet, Enfield, Whetston, Middlesex, Dunfermline, Dalkeith), από τους οποίους το 1/3 περίπου ήταν άνδρες και τα 2/3 γυναίκες. Τα χρόνια παραμονής τους στην Μ. Βρετανία είναι για τους μεν πατέρες σε ποσοστό 68,5% από 30-50 χρόνια, για τις δε μητέρες 73,6%.

- Ως προς την επαγγελματική απασχόληση των πατέρων, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 5, το μεγαλύτερο ποσοστό ασκούν επιστημονικά/καλλιτεχνικά επαγγέλματα (31,9%), ακολουθούν οι απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών (20,7%), οι υπάλληλοι γραφείου (16,4%), οι ειδικευμένοι εργάτες/τεχνίτες (7,8%), οι εκπαιδευτικοί (6,9%), τα διοικητικά στελέχη (6%) κλπ.

**Πίνακας 2.1.3.2-5**

Κατανομή συχνοτήτων των πατέρων με βάση το επάγγελμα που ασκούν

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	v	%
Ανώτερα διοικητικά στελέχη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα	7	6,0
Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	37	31,9
Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί	1	0,9
Υπάλληλοι γραφείου	19	16,4
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές	24	20,7
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς	0	0,0
Ειδικευμένοι εργάτες, τεχνίτες	9	7,8
Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων	4	3,4
Ανειδίκευτοι εργάτες και χειρωνακτές	4	3,4
Εστιάτορες	0	0,0
Εκπαιδευτικοί	8	6,9
Ανεπάγγελτοι/ άνεργοι	0	0,0
Οικιακά - συνταξιούχοι	3	2,6
Δεν απάντησαν	11	8,7

- Ως προς το επάγγελμα των μητέρων, οι περισσότερες ασχολούνται με οικιακά (29,9%), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (21,8%), οι υπάλληλοι γραφείου (18,5%), οι ασχολούμενες με επιστημονικά/καλλιτεχνικά επαγγέλματα (16%), με την παροχή υπηρεσιών (6,7%) και ως στελέχη του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα (5,9%) κλπ.

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι η επαγγελματική ενασχόληση της ελληνικής παροικίας της Μεγάλης Βρετανίας είναι κυρίως σε επαγγέλματα μεσαίου και υψηλού οικονομικού και κοινωνικού κύρους, αφού σχεδόν το 1/3 των γονέων ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα.

**Πίνακας 2.1.3.2-6**

Κατανομή συχνοτήτων των μητέρων με βάση το επάγγελμα που ασκούν

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	v	%
Ανώτερα διοικητικά στελέχη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα	7	5,9
Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	19	16,0
Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί	2	1,7
Υπάλληλοι γραφείου	22	18,5
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές	8	6,7
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς	0	0,0
Ειδικευμένοι εργάτες, τεχνίτες	1	0,8
Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανη-μάτων	0	0,0
Ανειδίκευτοι εργάτες και χειρωνάκτες	0	0,0
Εσπιάτορες	0	0,0
Εκπαιδευτικοί	26	21,8
Ανεπάγγελτοι/ άνεργοι	2	1,7
Οικιακά - συνταξιούχοι	32	29,9
Δεν απάντησαν	8	6,3

- Ως προς την χρήση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται ότι στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, και κυρίως με τα παιδιά τους, η χρήση της ελληνικής γλώσσας γίνεται σπάνια (40,5%), αλλά και μεταξύ των δύο συζύγων (30,6%). Με τους γονείς και τους συμπατριώτες η χρήση είναι πολύ συχνή με αντίστοιχα ποσοστά 71,2% και 36,8% (βλ. Πίνακα 2.1.3.2-7).

**Πίνακας 2.1.3.2-7**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	34	27,0	35	27,8	51	40,5	6	4,8	1	0,8	2,77	0,91
Το /τη σύζυγό σας	23	19,0	26	21,5	37	30,6	35	28,9	6	4,7	2,31	1,09
Τους/τις φίλους/ες σας	21	16,8	47	37,6	42	33,6	15	12,0	2	1,6	2,59	0,91
Τους γονείς σας	89	71,2	25	20,0	4	3,2	7	5,6	2	1,6	3,57	0,81
Τους συμπατριώτες	46	36,8	45	36,0	23	18,4	11	8,8	2	1,6	3,01	0,81

- Οι ίδιοι βέβαια οι γονείς, ανεξάρτητα από την περιορισμένη χρήση Ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά, σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και κοινωνικούς χώρους, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τους καταλαβαίνουν ελληνικά πολύ καλά (40,3%), μιλάνε αρκετά καλά (30,3%), διαβάζουν αρκετά καλά (52,9%) και γράφουν αρκετά καλά (50%) (βλ. Πίνακα 2.1.3.2-8).

### Πίνακας 2.1.3.2-8

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πώς αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού τους ή των παιδιών τους σε διάφορες δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	Πολύ καλή		Αρκετά καλή		Αρκετά φτωχή		Πολύ φτωχή		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Καταλαβαίνουν Ελληνικά	50	40,3	47	37,9	17	13,7	10	8,1	3	2,4	3,10	0,93
Μιλάνε Ελληνικά	28	23,0	37	30,3	40	32,8	17	13,9	5	3,9	2,62	0,99
Διαβάζουν Ελληνικά	23	19,3	63	52,9	22	18,5	11	9,2	8	6,3	2,82	0,85
Γράφουν Ελληνικά	18	15,0	60	50,0	31	25,8	11	9,2	7	5,5	2,71	0,84

- Οι λόγοι εκμάθησης της ελληνικής είναι και για τους Έλληνες γονείς της Μ. Βρετανίας η διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας (68%) και οι λόγοι επικοινωνίας με την Ελλάδα, Κύπρο (49%).
- Ως προς την Ηλεκτρονική Μάθηση οι γονείς διάκεινται θετικά, σε υψηλό ποσοστό, αλλά υπάρχουν και απόψεις ότι θα βοηθήσει λίγο έως και καθόλου στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Καταλήγοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι τόσο σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων όσο και με εκείνες των μαθητών η χρήση της Ελληνικής έχει υποχωρήσει σημαντικά στη Μεγάλη Βρετανία, με αποτέλεσμα να αποτελεί πλέον η αγγλική τον κυρίαρχο κώδικα επικοινωνίας.

### 2.1.3.3. Σουηδία

#### α) Παρουσία των Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η οργανωμένη μετανάστευση στην Σουηδία αρχίζει στη δεκαετία του 1950 και κορυφώνεται κατά τη διάρκεια της δικτατορίας στην Ελλάδα, κυρίως από Έλληνες πολιτικούς πρόσφυγες και επιστήμονες, οι οποίοι, με το πέρασμα του χρόνου, λαμβάνουν την σουηδική υπηκοότητα. Ιδιαίτερα μετά την ένταξη της Σουηδίας στην Ε.Ε., οι Έλληνες εργαζόμενοι απέκτησαν δικαίωμα παραμονής και εργασίας ως υπήκοοι χώρας- μέλους της Ε.Ε. (Παπαθανασίου, 2008).

Αρχικά ο μεγαλύτερος αριθμός ελλήνων απασχολείται στην βιομηχανία και σταδιακά στρέφεται προς την παροχή υπηρεσιών με ιδιόκτητες επιχειρήσεις.

Η ίδρυση συλλόγων και Κοινοτήτων σε διάφορες σουηδικές πόλεις εξυπηρετεί τις ανάγκες των μεταναστών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς, με κεντρικό όργανο των συλλόγων αυτών την «Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων και Κοινοτήτων Σουηδίας». Η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία υπήρξε ο δεύτερος πόλος συσπείρωσης των Ελλήνων και οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων με το κορυφαίο συντονιστικό τους όργανο την Ένωση Ελλήνων Γονέων και Κηδεμόνων Σουηδίας. Οι τρεις αυτοί πόλοι διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και τη δομή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Σουηδία (Παπαθανασίου, 2008, 148-151).

Ως προς τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τα Τ.Ε.Γ., ενταγμένα και μη, εξακολουθούν να είναι η κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης λειτουργώντας σε διάφορες πόλεις εκτός της Στοκχόλμης και των περικώρων της. Στο ελληνικό σχολείο Στοκχόλμης φοιτούν 25 μαθητές με ένα δάσκαλο. Συνολικά το σχολικό έτος 2010/11 φοιτούν περίπου 620 μαθητές στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και από αυτούς συμμετείχαν στην έρευνα περίπου το 10%, δηλ. 66 μαθητές.

## β) Μαθητές

### β1) Αποτελέσματα βάσει ΑΔΜ

**Πίνακας 2.1.3.3-1**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα κώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα κώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	24	37,5	23	35,9	13	20,3	4	6,3	2	3,0	1,95	0,92
Με τον πατέρα	20	30,8	24	36,9	18	27,7	3	4,6	1	1,5	2,06	0,88
Με την μητέρα	16	24,6	20	30,8	24	36,9	5	7,7	1	1,5	2,28	0,93
Με τα αδελφια	12	19,7	14	23,0	23	37,7	12	19,7	5	7,6	2,57	1,02
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	48	84,2	8	14,0	0	0,0	1	1,8	9	13,6	1,19	0,52
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	37	57,8	20	31,3	4	6,3	3	4,7	2	3,0	1,58	0,81

Το δείγμα των μαθητών αποτελούνταν από 35 αγόρια και 31 κορίτσια των Τ.Ε.Γ. της Στοκχόλμης (v=52) και της Uppsala. Σε αντίθεση προς τις τάξεις 2<sup>α</sup>. 4<sup>η</sup> που εκ-

προσωπούνταν με 11 μαθητές (3+3+5) οι τάξεις 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> καθώς και οι γυμνασιακές τάξεις εκπροσωπούταν επαρκώς. Από τους 66 μαθητές οι 52 (80%) είχαν γεννηθεί στη Σουηδία και οι υπόλοιποι στην Ελλάδα. Το 74,2% των μαθητών απάντησαν ότι και οι δύο γονείς τους ήταν ελληνικής καταγωγής. Σε 9 περιπτώσεις (13,6%) ήταν μόνο ο πατέρας ελληνικής καταγωγής και σε 7 (10,6%) μόνο η μητέρα. Αυτό σημαίνει ότι το ένα τέταρτο των μαθητών ήταν από μικτές οικογένειες.

Ως προς τη χρήση της ελληνικής στην οικογένεια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.3.3-1, 84,2% των μαθητών δήλωσαν ότι έχουν επαφές με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους και ότι μιλούν μαζί τους ελληνικά.

Από τον πίνακα φαίνεται επίσης, ότι η διατήρηση της ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας στην οικογένεια είναι αρκετά υψηλή. Βέβαια αυτό ισχύει για τους μαθητές που φοιτούν στα ενταγμένα ή στα απογευματινά και Σαββατιανά Τ.Ε.Γ. Και αυτοί αποτελούν κατά κανόνα τη μειοψηφία των μαθητών ελληνικής καταγωγής. Μ' αυτή την έννοια τα παραπάνω αποτελέσματα δεν ισχύουν για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ελληνικής καταγωγής στη Σουηδία.

## β2) Αποτελέσματα Γλωσσικού Τεστ

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ηλικίας 10 ετών και άνω εντάσσεται στο Γ' επίπεδο. Στο Α' και Β' επίπεδο εντάσσονται μεμονωμένοι μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας και τάξης (βλ. πίνακα 2.1.3.3-2 και 2.1.3.3-3).

**Πίνακας 2.1.3.3-2**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	ν	ΕΠΙΠΕΔΑ					
		Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
		ν	%	ν	%	ν	%
8 ετών	2	0	0,0	0	0,0	2	100,0
9 ετών	4	2	50,0	0	0,0	2	50,0
10 ετών	2	0	0,0	0	0,0	2	100,0
11 ετών	12	0	0,0	1	8,3	11	91,7
12 ετών	15	0	0,0	1	6,7	14	93,3
13 ετών	13	0	0,0	1	7,7	12	92,3
14 ετών	4	0	0,0	0	0,0	4	100,0
15 ετών	5	0	0,0	1	20,0	4	80,0
16 ετών	8	0	0,0	0	0,0	8	100,0
Σύνολο	65	2	3,1	4	6,2	59	90,8

**Πίνακας 2.1.3.3-3**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	v	ΕΠΙΠΕΔΑ					
		Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
		v	%	v	%	v	%
2 <sup>α</sup> τάξη	3	1	33,3	0	0,0	2	66,7
3 <sup>η</sup> τάξη	2	1	50,0	0	0,0	1	50,0
4 <sup>η</sup> τάξη	5	0	0,0	0	0,0	5	100,0
5 <sup>η</sup> τάξη	17	0	0,0	1	5,9	16	94,1
6 <sup>η</sup> τάξη	12	0	0,0	0	0,0	12	100,0
7 <sup>η</sup> τάξη	8	0	0,0	1	12,5	7	87,5
8 <sup>η</sup> τάξη	3	0	0,0	0	0,0	3	100,0
9 <sup>η</sup> τάξη	13	0	0,0	1	7,1	13	92,9
Σύνολο	64	2	3,1	3	4,7	59	92,2

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ είναι ότι οι μαθητές των τάξεων 4<sup>η</sup> - 9<sup>η</sup> εντάσσονται στη συντριπική τους πλειοψηφία στο Γ' επίπεδο, σύμφωνα με τη μέτρηση του Τεστ. Αλλά και από τις τάξεις 2<sup>α</sup>-4<sup>η</sup> ελάχιστοι μαθητές εντάσσονται στα δύο πρώτα επίπεδα.

**γ) Γονείς**

Συνολικά συμπληρώθηκαν 40 ερωτηματολόγια από γονείς οι οποίοι στην πλειοψηφία τους, τόσο για τους άνδρες, όσο και για τις γυναίκες, τα χρόνια παραμονής στην Σουηδία ήταν πάνω από 20, ενώ 6 πατέρες και 8 μητέρες ζούσαν λιγότερο από δέκα (10) χρόνια στη Σουηδία, δηλαδή ήταν νεομετανάστες.

Η επαγγελματική ενασχόληση των πατέρων είναι σε ποσοστό 29,4% με επιστημονικά-καλλιτεχνικά επαγγέλματα, 26,5% υπάλληλοι γραφείου, 11,8% διοικητικά στελέχη επιχειρήσεων ή δημοσίου, 8,8% ειδικευμένοι εργάτες/τεχνίτες, 5,9% χειριστές μηχανημάτων, 5,9% ανειδίκευτοι εργάτες, 2,9% εκπαιδευτικοί, 2,9% τεχνολόγοι. Για τις μητέρες τα αντίστοιχα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής: 47,1% υπάλληλοι γραφείου, 20,6% εκπαιδευτικοί, 14,7% επιστημονικά-καλλιτεχνικά επαγγέλματα, 8,8% παροχή υπηρεσιών/πωλήτριες, 5,9% οικιακά/συνταξιούχοι, 2,9% τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί.

Η ελληνική καταγωγή των πατέρων σε ποσοστό 95% και των μητέρων 79% ερμηνεύει την πολύ συχνή χρήση της ελληνικής γλώσσας τόσο στην οικογένεια όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο των συμπατριωτών (βλ. πίνακα 2.1.3.4-4).



### Πίνακας 2.1.3.3-4

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	N	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	32	80,0	8	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3,80	0,41
Το/τη σύζυγό σας	28	73,7	6	15,8	1	2,6	3	7,9	2	5,0	3,55	0,89
Τους/τις φίλους/ες σας	30	76,9	7	17,9	2	5,1	0	0,0	1	2,5	3,72	0,56
Τους γονείς σας	35	94,6	1	2,7	0	0,0	1	2,7	3	7,5	3,89	0,52
Τους συμπατριώτες	34	85,0	5	12,5	0	0,0	1	2,5	0	0,0	3,80	0,56

Ως προς τις νέες τεχνολογίες το σύνολο των γονέων διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και σύνδεση διαδικτύου στο σπίτι και θεωρούν ότι η Ηλεκτρονική Μάθηση θα βοηθήσει τόσο τα παιδιά όσο και τους γονείς στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

#### 2.1.3.4. Βέλγιο

##### α) Παρουσία των Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων Βελγίου, οι Έλληνες μόνιμοι κάτοικοι του Βελγίου ανέρχονται στις 22.000-25.000 με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να διαβιεί στην πόλη των Βρυξελλών. Τα στοιχεία αυτά της Ο.Ε.Κ. Βελγίου συμφωνούν και με τα στοιχεία της Ελληνικής Πρεσβείας Βρυξελλών, τα οποία ανεβάζουν τον ελληνικό πληθυσμό του Βελγίου στις 30.000 άτομα, συλλογίζοντας όμως σε αυτά και υπαλλήλους της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στρατιωτικούς, εκπαιδευτικούς, υπαλλήλους του διπλωματικού σώματος καθώς και φοιτητές, οι οποίοι όμως δεν είναι μόνιμα εγκαταστημένοι (Αλεξίου, 1997, Βεντούρα, 1999).

Σε ότι αφορά στην κοινωνική και οικονομική κατάσταση των Ελλήνων στο Βέλγιο, αυτή έχει αλλάξει σημαντικά μέσα στα 100 τελευταία χρόνια. Έτσι, στην πρώτη περίοδο μετανάστευσης στην ελληνική παροικία συναντούμε στην πλειοψηφία έμπορους σφουγγαριών, καπνού, κρασιού, γουναράδες και ελεύθερους επαγγελματίες με τους υπαλλήλους τους. Κατά τη δεύτερη περίοδο ο ελληνισμός αποτελείται από άτομα κυρίως αγροτικής και ημιαστικής προέλευσης, τα οποία ήρθαν για να εργαστούν στα ορυχεία. Περίπου 33% από αυτούς όμως είτε δεν εργάστηκε καθόλου στα ορυχεία (αδυναμία προσαρμογής και αναζήτηση καλύτερης τύχης) είτε εργάστηκε για σύντομο χρονικό διάστημα. Αλλά και η πλειονότητα του υπόλοιπου 67%, η οποία εργάστηκε πιο σταθερά στα ορυχεία, μόλις υπήρχε η δυνατότητα εγκατέλειπε τη σκληρή αυτή δουλειά. Μετά το 1966 το 82% των Ελλήνων ανθρακωρύχων εί-

ξε εγκαταλείπει τα ορυχεία (βλ. έκθεση Στόγιος κ.ά. για το Βέλγιο, 2011).

Στο Βέλγιο λειτουργούν οι εξής μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης:

- α) Τα αμιγή σχολεία (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο)
- β) Τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.)
- γ) Τα ελληνικά τμήματα του Ευρωπαϊκού Σχολείου Βρυξελλών (Ε.Σ.Β.)
- δ) Τα τμήματα ενήλικων
- ε) Φροντιστηριακά τμήματα
- στ) Διαπολιτισμικά ενταγμένα σε πανεπιστήμια.
- ζ) Διαπολιτισμικά Τμήματα L.C.O. (Langues et Cultures d'Origine)  
(βλ. έκθεση Στόγιος κλπ. για το Βέλγιο, 2011).

## β) Μαθητές

### β1) Αποτελέσματα βάσει ΑΔΜ

Στην έρευνα του Βελγίου συμμετείχαν συνολικά 49 μαθητές από διάφορες πόλεις (Βρυξέλλες, Λιέγη, Ternuren, Sint- Pieters- Leeuw, Hal, Scharbeek, Braine- L' Alleud, Erpfair), ηλικίας κυρίως 11-12 ετών. Σε ποσοστό 87,5% είχαν γεννηθεί στο Βέλγιο από γονείς ελληνικής καταγωγής (55%), ή μόνο πατέρα ελληνικής καταγωγής (31%) ή μόνο μητέρα (12%) ή κανένας από τους δύο (2%).

Η χρήση της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον είναι η κυρίαρχη στις περιστάσεις επικοινωνίας με τους παππούδες, μειώνεται όμως με τα αδέρφια και τους γονείς (βλ. πίνακα 2.1.3.4-1).

**Πίνακας 2.1.3.4-1**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	10	21,3	10	21,3	21	44,7	6	12,8	2	4,1	2,49	0,98
Με τον πατέρα	16	34,0	5	10,6	15	31,9	11	23,4	2	4,1	2,45	1,19
Με την μητέρα	11	22,9	7	14,6	16	33,3	14	29,2	1	2,0	2,69	1,13
Με τα αδέρφια	3	6,5	3	6,5	19	41,3	21	45,7	3	6,1	3,26	0,86
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	31	68,9	8	17,8	6	13,3	0	0,0	4	8,2	1,44	0,73
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	28	59,6	13	27,7	4	8,5	2	4,3	2	4,1	1,57	0,83

### β2) Αποτελέσματα Γλωσσικού Τεστ

Ο αριθμός των μαθητών οι οποίοι υποβλήθηκαν στο Γλωσσικό Τεστ ανέρχεται μόλις σε 30 άτομα, τα οποία μάλιστα δεν κατανέμονται ισομερώς στις ηλικίες 7-16 ή στις τάξεις 2<sup>α</sup>-9<sup>η</sup>. Ουσιαστικά στο δείγμα εκπροσωπείται, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της έρευνας μόνο η ηλικία των 11 ετών και εν μέρει οι ηλικίες 10 και 12 ετών. Μ' αυτή την έννοια τα όποια αποτελέσματα του Τεστ δεν είναι γενικεύσιμα.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.3.4-2 τα 2/3 των μαθητών του δείγματος στους οποίους χορηγήθηκε το Γλωσσικό Τεστ κατατάσσονται στο Γ' επίπεδο (66,7%) και το 1/3 κατατάσσεται στο Β' επίπεδο, ενώ στο πρώτο δεν υπάρχει κανένας μαθητής στις ηλικίες 8-16 ετών. Και στο δεύτερο επίπεδο η συγκέντρωση του ποσοστού εμφανίζεται στις ηλικίες 10-14 ετών.

**Πίνακας 2.1.3.4-2**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	v	ΕΠΙΠΕΔΑ					
		Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
		v	%	v	%	v	%
8 ετών	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9 ετών	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
10 ετών	5	0	0,0	1	20,0	4	80,0
11 ετών	14	0	0,0	4	28,6	10	71,4
12 ετών	6	0	0,0	2	33,3	4	66,7
13 ετών	3	0	0,0	2	66,7	1	33,3
14 ετών	1	0	0,0	1	100,0	0	0,0
15 ετών	1	0	0,0	0	0,0	1	100,0
16 ετών	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σύνολο	30	0	0,0	10	33,3	20	66,7

### γ) Εκπαιδευτικοί

Το δείγμα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι μόλις 6 αποπασσμένοι από την Ελλάδα, τοποθετημένοι στα Τ.Ε.Γ. σε διάφορες πόλεις, χωρίς κατάρτιση σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις σε ένα τόσο μικρό δείγμα δεν είναι αξιοποιήσιμα για την έρευνα.

### δ) Γονείς

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 46 γονείς, τα παιδιά των οποίων παρακολουθούν κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Στην πλειονότητά τους (89% πατέρες και 68% μητέρες) είναι ελληνικής καταγωγής με πολλά χρόνια παραμονής στο Βέλγιο (46% των πατέρων ζούσαν πάνω από 40 χρόνια και 32% των μητέρων).

Η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων είναι για τους πατέρες σε ποσοστό 26,8% υπάλληλοι γραφείου, 22% ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών/πωλητές, 17,1% ειδικευμένοι εργάτες/τεχνίτες, 14,6% ασχολούνται με επιστημονικά/καλλιπενικά επαγγέλματα, 9,8% εκπαιδευτικοί και 9,8% ανειδίκευτοι εργάτες. Για τις μητέρες τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 48,6% υπάλληλοι γραφείου, 14,3% εκπαιδευτικοί, 14,3% οικιακά/συνταξιούχοι, 11,4% ασχολούμενοι με την παροχή υπηρεσιών ή ως πωλήτριες, 5,7% με επιστημονικά/καλλιπενικά επαγγέλματα, 2,9% τεχνολόγοι ή τεχνικοί βοηθοί, και 2,9% είναι άνεργες.

Η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς φαίνεται ότι είναι κυρίαρχη στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον και κυρίως με τους γονείς τους, ενώ μεταξύ των συζύγων υπάρχει ένα ποσοστό περίπου 15%, το οποίο δεν επικοινωνεί ποτέ στα ελληνικά. Προφανώς πρόκειται για ζευγάρια από μικτούς γάμους, για τα οποία δεν είναι η ελληνική η γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια (βλ. πίνακα 2.1.3.4-3).

### Πίνακας 2.1.3.4-3

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	N	%	ν	%	ν	%	ν	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	26	57,8	11	24,4	7	15,6	1	2,2	1	2,2	3,38	0,83
Το/τη σύζυγό σας	22	48,9	7	15,6	9	20,0	7	15,6	1	2,2	2,98	1,16
Τους/τις φίλους/ες σας	21	47,7	16	36,4	6	13,6	1	2,3	2	4,3	3,30	0,80
Τους γονείς σας	37	88,1	4	9,5	0	0,0	1	2,4	4	8,7	3,83	0,54
Τους συμπατριώτες	30	65,2	13	28,3	2	4,3	1	2,2	0	0,0	3,57	0,69

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.3.4-4, η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών στην ελληνική γλώσσα αξιολογείται από τους γονείς «πολύ καλή» ή «αρκετά καλή» ως προς την κατανόηση της γλώσσας, αλλά και στην ομιλία, τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ των μαθητών, οι οποίοι κατατάσσονται στο Γ' επίπεδο, όπως ήδη έχουμε σχολιάσει παραπάνω.

**Πίνακας 2.1.3.4-4**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πώς αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού τους ή των παιδιών τους σε διάφορες δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	Πολύ καλή		Αρκετά καλή		Αρκετά φτωχή		Πολύ φτωχή		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Καταλαβαίνουν Ελληνικά	21	46,7	21	46,7	3	6,7	0	0,0	1	2,2	3,40	0,62
Μιλάνε Ελληνικά	14	31,1	20	44,4	10	22,2	1	2,2	1	2,2	3,04	0,80
Διαβάζουν Ελληνικά	14	32,6	22	51,2	7	16,3	0	0,0	3	6,5	3,16	0,69
Γράφουν Ελληνικά	12	27,9	18	41,9	13	30,2	0	0,0	3	6,5	2,98	0,77

Οι λόγοι που παρακολουθούν τα παιδιά ελληνικό σχολείο, είναι αυτοί της διατήρησης της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, σύμφωνα με το 90% των γονέων, παρόλο που η φοίτηση είναι κουραστική και υπάρχει έλλειμμα στην οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Ως προς την στάση τους στη διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης, αυτή διαμορφώνεται πολύ θετικά σε ποσοστό 47,6% ότι θα βοηθήσει αρκετά τα παιδιά τους στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα το 90% είναι θετικά διακείμενοι, σε αυτή τη διαδικασία. Σε ένα ποσοστό 50% πιστεύουν ότι θα βοηθηθούν τα παιδιά τους, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς μαζί με τα παιδιά.

**2.3.1.5 Σύγκριση μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών**

Από την αδρομερή περιγραφή των αποτελεσμάτων στις ευρωπαϊκές χώρες προκύπτει μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά που ισχύουν σε αυτές, αλλά και διαφοροποιά στοιχεία, τα οποία εντοπίζονται κυρίως στις συνθήκες εντός των οποίων λειτουργεί η ελληνόγλωσση εκπαίδευση καθώς και στη διατήρηση ή μετατόπιση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Η ελληνική παρουσία στη Γερμανία, στο Βέλγιο και στην Σουηδία, είναι προϊόν οικονομικής μετανάστευσης, η οποία έλαβε χώρα μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1960. Αντίθετα, η παρουσία των Ελλήνων στη Μ. Βρετανία χαρακτηρίζεται από την αριθμητική υπεροχή των Κυπρίων, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στη χώρα για πολιτικούς λόγους και κυρίως μετά την τουρκική εισβολή.

Ως προς την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας των μαθητών του δείγματος προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους οι γονείς είναι και οι δυο ελληνικής καταγωγής. Υπάρχουν, εντούτοις και αρκετοί μικτοί γάμοι μεταξύ των οικογενειών του δείγματος, με το χαμηλότερο ποσοστό να εντοπίζεται στη Γερμανία (21,5%) και το υψηλότερο στο Βέλγιο 43%. Ενδιαφέρον ίσως είναι, ότι στη Μ. Βρετανία στους μι-

κούς γάμους υπερτερούν οι μπιέρες ελληνικής καταγωγής, ενώ στις άλλες χώρες οι Έλληνες πατέρες συνάπτουν γάμους με αλλοεθνείς μπιέρες.

- Ως προς τους μαθητές:

Οι μαθητές και στις τέσσερις χώρες έχουν γεννηθεί σε αρκετά υψηλό ποσοστό στην χώρα διαμονής και στην πλειονότητά τους από ελληνικής καταγωγής γονείς, παρόλο που στις επιμέρους μελέτες, ανά χώρα, αναφέρεται αυξητική τάση των μικτών γάμων.

Ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας ως αποκλειστικού ή κυρίαρχου κώδικα επικοινωνίας διαπιστώνεται ότι στη Γερμανία χρησιμοποιείται περισσότερο (34,4%) στις συνομιλίες παιδιών με τους γονείς καθώς επίσης στην Σουηδία (33,8%). Τα ποσοστά είναι χαμηλότερα στο Βέλγιο (12,6%) και στη Μ. Βρετανία διαμορφώνονται στο ελάχιστο 7,6%. Επιπρόσθετα, κυρίαρχη είναι η χρήση της γλώσσας της χώρας διαμονής (αγγλικά) στη Μ. Βρετανία, μεταξύ μαθητών και γονέων (57,3%). Στη Σουηδία το αντίστοιχο ποσοστό είναι 32,3%, στο Βέλγιο 32% και στη Γερμανία 22,2%.

Στον πίνακα 2.3.1.5-1 και 2.3.1.5-1α αποτυπώνονται οι δείκτες χρήσης της μιας ή της άλλης γλώσσας, όπου όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης τόσο συχνότερη είναι η χρήση της Ελληνικής (μ.ο.=4 σημαίνει αποκλειστική χρήση της Ελληνικής). Και από τον εν λόγω πίνακα προκύπτει ότι στη Μ. Βρετανία παρατηρείται η υψηλότερη υποχώρηση στη χρήση της Ελληνικής.

Αναλυτικότερα στη Γερμανία η ενδοοικογενειακή επικοινωνία, στο πλαίσιο των πυρηνικών οικογενειών (πατέρας, μητέρα, παιδιά), των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε γερμανικά σχολεία και τις απογευματινές ώρες στα Τ.Ε.Γ., λαμβάνει χώρα κυρίως στην ελληνική τόσο μεταξύ των γονέων (δείκτης 3,11) όσο και των παιδιών με τους γονείς τους (2,98 και 2,83 με πατέρα και μητέρα αντίστοιχα). Στην περίπτωση της επικοινωνίας των παιδιών (αδελφιών) μεταξύ τους, ο δείκτης χρήσης υποχωρεί στο 2,16, παραμένοντας ωστόσο υψηλός, αν ληφθεί υπόψη ότι η μέγιστη τιμή είναι το 4, που σημαίνει αποκλειστική χρήση της Ελληνικής (βλ. πίνακα 2.3.1.5-1).

Τη Γερμανία ακολουθούν, κατά σειρά, η Σουηδία, το Βέλγιο και με μεγάλη απόσταση η Μ. Βρετανία. Οι παράγοντες που οδηγούν στη μεγάλη υποχώρηση της Ελληνικής στη Μ. Βρετανία – όπου μάλιστα η μετανάστευση έλαβε χώρα κυρίως μετά το 1974 – δεν αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνάς μας. Υποθέτουμε ωστόσο ότι ανάγεται στη μονογλωσσική κουλτούρα που παρατηρείται στις αγγλόγλωσσες χώρες και στη συνακόλουθη σχέση των οικογενειών με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Υποθέτουμε μ' άλλα λόγια, ότι οι οικογένειες ελληνικής καταγωγής στη Μ. Βρετανία τείνουν να χρησιμοποιούν και εντός της οικογένειας τη Lingua Franca της εποχής, την Αγγλική, και αυτή η κατάσταση αποτυπώνεται στις μαρτυρίες

των παιδιών και των γονέων.

Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορούν και οι μαρτυρίες των παιδιών από τη Μ. Βρετανία σύμφωνα με τις οποίες α) οι γονείς τους μιλούν σε υψηλότερο βαθμό την Αγγλική από την Ελληνική, πράγμα που δεν ισχύει σε καμία από τις άλλες χώρες και β) στην επικοινωνία μεταξύ των γονέων τους και οικογενειακών φίλων κώδικας επικοινωνίας είναι τόσο η αγγλική όσο και η ελληνική γλώσσα (δείκτης χρήσης της Ελληνικής είναι 2,69 έναντι 3,52, 3,47 και 3,34 σε Γερμανία, Σουηδία και Βέλγιο, αντίστοιχα, (βλ. πίνακα 2.3.1.5-1, προτελευταία γραμμή).

Η σύγκριση των μαθητών από τις τέσσερις χώρες ως προς τις επιδόσεις τους στο Γλωσσικό Τεστ θα γίνει μόνο για τους μαθητές ηλικίας 11 ετών και άνω, δηλαδή 5<sup>η</sup>-6<sup>η</sup> Δημοτικού και 7<sup>η</sup>-9<sup>η</sup> τάξη γυμνασίου, επειδή στις τάξεις 2<sup>α</sup>-4<sup>η</sup> υποεκπροσωπούνται οι μαθητές από το Βέλγιο και τη Σουηδία.

Πριν προχωρήσουμε στις συγκρίσεις να αποσαφηνίσουμε ότι ενταγμένα Τ.Ε.Γ. υπάρχουν μόνο στη Γερμανία (κυρίως στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας) και στη Σουηδία.

Επειδή ωστόσο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ενταγμένων και μη ενταγμένων Τ.Ε.Γ. δεν προβαίνουμε σε σχετικές διαφοροποιήσεις στις αναλύσεις μας. Ας υπογραμμιστεί επίσης ότι στα Τ.Ε.Γ. στις ευρωπαϊκές χώρες δεν φορούν αλλοεθνείς μαθητές - από τους 456 μαθητές των τάξεων 2<sup>η</sup>-9<sup>η</sup> στη Γερμανία ήταν μόνο δύο (2) αλλοεθνείς.

Πίνακας 2.3.1.5-1

Μέσο όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε ευρωπαϊκές χώρες, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ		ΒΕΛΓΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ					
	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	F	p			
	Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου ελληνικά	827	3,82	0,56	66	3,80	0,66	220	3,33	1,01	59	3,69	0,75	1.172	3,72	0,71	29,939
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	827	3,42	0,68	66	3,48	0,83	219	3,88	0,47	59	3,63	0,72	1.171	3,52	0,68	28,715	.000
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου ελληνικά	833	3,76	0,62	66	3,76	0,53	220	3,44	0,90	61	3,49	0,99	1.180	3,69	0,71	13,848	.000
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	834	3,54	0,67	66	3,73	0,62	222	3,95	0,27	61	3,69	0,65	1.183	3,63	0,63	27,849	.000
Πόσο καλά μιλάς εσύ ελληνικά	833	3,48	0,63	66	3,76	0,43	221	2,81	0,72	61	3,26	0,73	1.181	3,36	0,70	74,476	.000
Πόσο καλά μιλάνε τα αδέρφια σου ή οι αδελφές σου ελληνικά*	730	3,34	0,81	63	3,51	0,86	191	2,62	0,95	55	3,24	0,77	1.039	3,21	0,88	39,656	.000
Στο σπίτι, οι γονείς σου μεταξύ τους μιλούν	805	3,11	0,97	64	3,06	0,91	220	2,01	0,78	59	2,53	1,01	1.148	2,87	1,03	83,360	.000
Με τον πατέρα σου συνιθώς μιλάς	817	2,98	0,96	65	2,95	0,87	215	1,90	0,74	59	2,58	1,16	1.156	2,76	1,02	77,941	.000
Με τη μητέρα σου συνιθώς μιλάς	815	2,83	0,97	65	2,75	0,94	218	1,89	0,76	60	2,30	1,14	1.158	2,62	1,01	59,834	.000
Με τα αδέρφια σου συνιθώς μιλάς*	717	2,16	0,94	62	2,42	1,02	193	1,41	0,69	55	1,71	0,88	1.027	2,01	0,95	42,278	.000
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες σου συνιθώς μιλάς	727	3,76	0,55	58	3,79	0,52	218	3,06	0,86	56	3,61	0,73	1.059	3,61	0,70	68,848	.000
*Όταν έρχονται για επίσκεψη στο σπίτι σας άλλοι Έλληνες, ποια γλώσσα μιλούν με τους γονείς σας, ελληνικά ή τη γλώσσα της χώρας διαμονής	821	3,52	0,72	64	3,47	0,76	218	2,69	0,98	59	3,34	0,90	1.162	3,35	0,85	64,035	.000
Πόσα χρόνια μαθαίνεις στο Σχολείο Ελληνικά	830	5,70	2,53	65	6,69	2,59	219	4,99	2,45	60	6,08	2,65	1.174	5,64	2,55	9,439	.000

\* Οι υπολογισμοί έλαβαν υπόψη μόνο τους μαθητές που σε σχετική ερώτηση δήλωσαν ότι έχουν αδελφό/ή.



**Πίνακας 2.3.1.5-1α**

**Τεχνική Bonferroni:** Διαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε ευρωπαϊκές χώρες, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας

E12		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου ελληνικά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.002
	ΒΕΛΓΙΟ				
E13		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E14		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου ελληνικά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.024
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.008	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E15		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.048	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.016
	ΒΕΛΓΙΟ				
E16		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Πόσο καλά μιλάς εσύ ελληνικά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		.006	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E17		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Πόσο καλά μιλάνε τα αδέρφια σου ή οι αδελφές σου ελληνικά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E18		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Στο σπίτι, οι γονείς σου μεταξύ τους μιλούν	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.000
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.009
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.001
	ΒΕΛΓΙΟ				

E19		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Με τον πατέρα σου συνήθως μιλάς	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.009
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E20		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Με τη μητέρα σου συνήθως μιλάς	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.000
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.043
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.019
	ΒΕΛΓΙΟ				
E21		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Με τα αδέρφια σου συνήθως μιλάς	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.002
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E22		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες σου συνήθως μιλάς	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E23		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Όταν έρχονται για επίσκεψη στο σπίτι σας άλλοι Έλληνες, ποια γλώσσα μιλούν με τους γονείς σας, ελληνικά ή τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E24		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Πόσα χρόνια μαθαίνεις στο Σχολείο Ελληνικά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		.013	.001	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.017
	ΒΕΛΓΙΟ				

Όπως φαίνεται από τους πίνακες 2.3.1.5-2 και 2.3.1.5-2α, οι επιδόσεις των μαθητών διαφοροποιούνται μεταξύ των χωρών, με πρώτους τους μαθητές από Σουηδία και τελευταίους εκείνους από τη Μ. Βρετανία. Βέβαια, ως προς τους μαθητές από τη Σουηδία θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι πρόκειται για ένα πολύ μικρό δείγμα και μάλιστα από το αστικό κέντρο της Στοκχόλμης, ενώ αντίθετα το δείγμα από τη Γερμανία δεν είναι μόνο μεγάλο αλλά και αντιπροσωπευτικό. Δηλαδή, προέρχεται από διάφορα ομόσπονδα κρατίδια καθώς και από μεγάλα αστικά κέντρα και μικρές περιφερειακές πόλεις.

Η σειρά που παρατηρείται μεταξύ των μαθητών του Δημοτικού επαναλαμβάνεται και κατά τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών γυμνασιακών τάξεων (βλ. πίνακα 2.3.1.5-3 και 2.3.1.5-3α).

**Πίνακας 2.3.1.5-2**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού που φοιτούν σε Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα) σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ		ΒΕΛΓΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ					
	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	F	p			
															μ.ο	t.α	v
Κατανόση προφορικού λόγου	202	22,98	2,04	29	23,31	1,49	41	20,05	4,65	24	22,75	1,87	296	22,58	2,70	16,389	.000
Κατανόση γραπτού λόγου	202	21,06	3,78	29	22,62	2,18	41	17,71	5,97	24	20,71	4,53	296	20,72	4,28	9,940	.000
Παραγωγή γραπτού λόγου	202	16,65	5,21	29	20,34	3,65	41	10,61	5,93	24	15,67	4,74	296	16,10	5,70	22,937	.000
Παραγωγή προφορικού λόγου	202	20,27	4,88	29	21,69	4,25	41	12,83	6,68	24	19,58	6,90	296	19,35	5,90	24,669	.000
Σύνολο	202	80,96	12,77	29	87,97	8,10	41	61,20	20,44	24	78,71	15,20	296	78,73	15,70	27,653	.000

**Πίνακας 2.3.1.5-3**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Γυμνασίου που φοιτούν σε Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα) σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ		ΒΕΛΓΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ					
	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	v	μ.ο	t.α	F	p			
															μ.ο	t.α	v
Κατανόση προφορικού λόγου	283	23,28	1,77	25	22,92	2,58	65	20,62	3,64	5	17,00	4,30	378	22,71	2,58	34,202	.000
Κατανόση γραπτού λόγου	283	22,37	2,71	25	23,84	1,63	65	18,51	4,51	5	20,80	1,30	378	21,78	3,40	32,762	.000
Παραγωγή γραπτού λόγου	283	19,23	4,57	25	21,20	4,75	65	9,88	5,93	5	18,60	2,88	378	17,74	6,02	70,790	.000
Παραγωγή προφορικού λόγου	283	22,48	3,56	25	22,24	3,35	65	14,75	7,27	5	18,40	2,97	378	21,08	5,27	55,423	.000
Σύνολο	283	87,35	9,72	25	90,20	9,12	65	63,75	17,10	5	74,80	5,72	378	83,31	14,43	81,456	.000

**Πίνακας 2.3.1.5-2α**

**Τεχνική Bonferroni:** Διαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού που φοιτούν σε Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα) σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο

Κατανόηση προφορικού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
Κατανόηση γραπτού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.028
	ΒΕΛΓΙΟ				
Παραγωγή γραπτού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		.002	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.007
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.001
	ΒΕΛΓΙΟ				
Παραγωγή προφορικού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
Σύνολο		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				

Πίνακας 2.3.1.5-3α

**Τεχνική Bonferroni:** Δισαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφόρων επιδόσεων των μαθητών Γυμνασίου που φορούν σε Τ.Ε.Γ. (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα) σε Γερμανία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία και Βέλγιο

Κατανόηση προφορικού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.000
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.005
Κατανόηση γραπτού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
Παραγωγή γραπτού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.001
Παραγωγή προφορικού λόγου		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
Σύνολο		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.033
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
		ΒΕΛΓΙΟ			

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών από τις τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες με τις δηλώσεις τους αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης της Ελληνικής, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι, ότι η μετατόπιση της Ελληνικής στη Μ. Βρετανία είναι σημαντικά μεγαλύτερη απ' όσο στις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η ελληνομάθεια των μαθητών στις ευρωπαϊκές χώρες είναι υψηλή, με εξαίρεση τη Μεγάλη Βρετανία, όπου η χρήση και η κατοχή της Ελληνικής φαίνεται να έχουν υποχωρήσει σημαντικά.

- Ως προς τους εκπαιδευτικούς:

Η σύγκριση του προφίλ και των απόψεων για τα θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης γενικότερα και Ηλεκτρονικής Μάθησης ειδικότερα, είναι εφικτή μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Γερμανίας και της Μ. Βρετανίας, αφού στη μεν

Σουηδία δεν έχουμε ερευνητικά δεδομένα στο δε Βέλγιο ο αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν μόλις 6, οπότε δεν είναι επεξεργάσιμα.

Θα επικεντρωθούμε εντούτοις στις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις διαδικασίες της Ηλεκτρονικής Μάθησης αφού στην πλειοψηφία τους είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και σύνδεση διαδικτύου στο σπίτι τους, ενώ θεωρούν ότι θα συμβάλλει στη διδασκαλία της Ελληνικής. Η θετική άποψη βέβαια δεν τεκμηριώνεται από την προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής αντίστοιχων μεθόδων.

Στην τεκμηρίωση της θετικής απάντησης αναφέρονται κυρίως οι παιδαγωγικής υφής λόγοι, δηλαδή πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η αποτελεσματικότερη μάθηση, η αμεσότητα στην πληροφορία.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην προετοιμασία και επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού και στην αναζήτηση νέου.

Ως προς την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων στο να υποστηρίξουν την Ηλεκτρονική Μάθηση φαίνεται ότι στη Γερμανία τα μισά, τουλάχιστον, σχολεία διαθέτουν εργαστήριο υπολογιστών και πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στη Μ. Βρετανία είναι πολύ μικρότερα.

- Ως προς τους γονείς:

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι γονείς των δειγμάτων μας ήταν στη συντριπική τους πλειοψηφία ελληνικής καταγωγής. Ιδιαίτερα ως προς την εθνοτική καταγωγή του πατέρα δεν διαπιστώσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών. Αντίθετα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.3.1.5-4 ως προς την εθνοτική καταγωγή της μητέρας υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών, με τις οικογένειες στη Γερμανία να παρουσιάζουν την υψηλότερη εθνοτική ομοιογένεια και εκείνες στο Βέλγιο και στη Σουηδία την υψηλότερη εθνοτική ετερογένεια.

**Πίνακας 2.3.1.5-4**

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων (εξαιρουμένων των αλλοεθνών) που ζουν στη Γερμανία, τη Σουηδία, τη Μ. Βρετανία και το Βέλγιο, με βάση την εθνοτική καταγωγή της μητέρας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΧΩΡΕΣ	ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ								ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ελλάδα		Χώρα διαμονής		Άλλη χώρα		Σύνολο		Χ <sup>2</sup>	p
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Γερμανία	435	88,4	38	7,7	19	3,9	492	100,0	28,205	.000
Σουηδία	29	80,6	7	19,4	0	0,0	36	100,0		
Μ. Βρετανία	87	83,7	16	15,4	1	1,0	104	100,0		
Βέλγιο	30	68,2	8	18,2	6	13,6	44	100,0		
Σύνολο	581	85,9	69	10,2	26	3,8	676	100,0		

**Πίνακας 2.3.1.5-5**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας με διάφορα πρόσωπα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ - ΠΡΟΣΩΠΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ			ΣΟΥΗΔΙΑ			ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ			ΒΕΛΓΙΟ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	v	μ.ο		v	μ.ο		v	μ.ο		v	μ.ο		v	μ.ο		F	p	
		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο			
Μιλάτε ελληνικά με τα παιδιά σας	484	3,56	0,68	36	3,81	0,40	103	2,82	0,94	43	3,42	0,82	666	3,45	0,77	33,211	.000	
Μιλάτε ελληνικά με τον/τη σύζυγό σας	472	3,39	1,00	36	3,58	0,91	99	2,37	1,11	43	3,05	1,13	650	3,22	1,08	28,819	.000	
Μιλάτε ελληνικά με τους φίλους σας	479	3,45	0,79	35	3,71	0,57	102	2,61	0,94	43	3,28	0,80	659	3,32	0,86	33,245	.000	
Μιλάτε ελληνικά με τους γονείς σας	481	3,82	0,56	35	3,89	0,53	102	3,58	0,81	41	3,83	0,54	659	3,78	0,61	4,884	.002	
Μιλάτε ελληνικά με τους συμπατριώτες σας	482	3,68	0,63	36	3,81	0,58	102	3,07	0,95	44	3,55	0,70	664	3,58	0,72	23,259	.000	

**Πίνακας 2.3.1.5-6**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μέρη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ - ΜΕΡΗ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ			ΣΟΥΗΔΙΑ			ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ			ΒΕΛΓΙΟ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	v	μ.ο		v	μ.ο		v	μ.ο		v	μ.ο		v	μ.ο		F	p	
		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο		ι.α	σ.ο			
Μιλάτε ελληνικά στο σπίτι	484	3,60	0,67	35	3,89	0,32	103	2,82	0,97	43	3,33	0,78	665	3,47	0,78	37,649	.000	
Μιλάτε ελληνικά στην εργασία	465	2,03	1,09	35	1,54	0,66	101	1,78	1,03	42	2,10	1,12	643	1,97	1,07	3,671	.012	
Μιλάτε ελληνικά στην εκκλησία	465	3,47	0,91	32	2,81	1,40	99	2,95	0,98	40	3,18	1,04	636	3,43	0,98	11,930	.000	
Μιλάτε ελληνικά στην αγορά	469	2,13	1,00	34	1,71	0,72	100	1,76	0,90	42	2,02	1,07	645	2,04	0,99	5,256	.001	
Μιλάτε ελληνικά σε κοινωνικές εκδηλώσεις	480	2,96	0,96	36	3,11	0,98	103	2,39	0,98	44	2,73	1,02	663	2,87	0,99	11,010	.000	

Ως προς τη χρήση της Ελληνικής, ως κώδικα επικοινωνίας με διάφορα πρόσωπα σε διάφορους κοινωνικούς χώρους η συγκριτική εικόνα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών αποτυπώνεται στους πίνακες 2.3.1.5-5 και 2.3.1.5-6.

**Πίνακας 2.3.1.5-6α**

**Τεχνική Bonferroni:** Διαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μέρη

E8_1		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Μιλάτε ελληνικά στο σπίτι	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.004
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.001
	ΒΕΛΓΙΟ				
E8_2		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Μιλάτε ελληνικά στην εργασία	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	-	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			-	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E8_3		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Μιλάτε ελληνικά στην εκκλησία	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		.001	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			-	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E8_4		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Μιλάτε ελληνικά στην αγορά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.004	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			-	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E8_5		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Μιλάτε ελληνικά σε κοινωνικές εκδηλώσεις	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.3.1.5-6 οι δείκτες χρήσης της Ελληνικής από τους γονείς κατά την επικοινωνία τους με συγκεκριμένους ελληνόφωνους συνομιλητές είναι αρκετά υψηλοί σ' όλες τις χώρες, με πρώτη τη Σουηδία και τελευταία τη Μ. Βρετανία. Ωστόσο και στη Μ. Βρετανία οι δείκτες δεν πέφτουν κάτω από το 2,37 με μέγιστο δείκτη το 4. Οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους χρησιμοποιείται η



Ελληνική είναι, όπως ήταν αναμενόμενο, το σπίτι, η εκκλησία και οι διάφορες ελληνικές κοινωνικές/πολιτιστικές εκδηλώσεις. Βέβαια και εδώ παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών, όπως για παράδειγμα μεταξύ Γερμανίας και Σουηδίας, στην εκκλησία ή Μ. Βρετανίας και Γερμανίας/Σουηδίας στο σπίτι (βλ. πίνακα 2.3.1.5-6 και 6α).

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει με σαφήνεια, ότι σύμφωνα και με τις δηλώσεις των γονέων η χώρα με τους χαμηλότερους δείκτες χρήσης της Ελληνικής είναι η Μ. Βρετανία. Με βάση τις δηλώσεις των γονέων, αναφορικά με τη χρήση της Ελληνικής από τα παιδιά τους κατά την επικοινωνία τους με τους ελληνόφωνους συνομιλητές σε διάφορους κοινωνικούς χώρους, δημιουργήθηκαν οι πίνακες 2.3.1.5-7 και 7α, και 2.3.1.5-8 και 8α. Από τους εν λόγω πίνακες προκύπτει, ότι η χώρα που διαφοροποιείται σημαντικά από τις άλλες είναι, και σ' αυτή την περίπτωση, η Μ. Βρετανία. Ας υπογραμμιστεί, επίσης, ότι και στην περίπτωση αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών από τους γονείς, οι γονείς από τη Μ. Βρετανία παρουσιάζουν τους χαμηλότερους δείκτες.

Κωδικοποιώντας την ανοικτή ερώτηση «Ποιος είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο θέλετε να μάθουν τα παιδιά σας Ελληνικά;» καταλήξαμε σε μια σειρά συγκριτικών πινάκων από τους οποίους παραθέτουμε τρεις, στους οποίους σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών (βλ. πίνακα 2.3.1.5-9, 2.3.1.5-10 και 2.3.1.5-11).

## Πίνακας 2.3.1.5-7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με διάφορα πρόσωπα.  
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙ/Α - ΠΡΟΣΩΠΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ			ΣΟΥΗΔΙΑ			ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ			ΒΕΛΓΙΟ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ.ο	τ.α	v	μ.ο	τ.α	v	μ.ο	τ.α	v	μ.ο	τ.α	v	μ.ο	τ.α	F	p
	Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους γονείς	486	3,37	0,77	36	3,67	0,54	102	2,54	0,97	41	3,20	0,78	665	3,25	0,85	34,035
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τα αδέρφια	432	2,84	1,02	31	3,00	0,97	95	2,01	0,96	37	2,70	1,13	595	2,71	1,06	18,413	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους φίλους ή τις φίλες τους	476	2,50	0,90	36	2,81	1,06	100	1,85	0,85	41	2,61	0,89	653	2,43	0,94	17,378	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους δασκάλους στο ελληνικό σχολείο	484	3,58	0,68	36	3,94	0,23	100	3,18	0,81	42	3,62	0,54	662	3,54	0,69	14,504	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους συμπατριώτες σας	481	3,12	0,90	36	3,53	0,77	102	2,37	0,98	41	3,00	0,87	660	3,02	0,95	23,317	.000

**Πίνακας 2.3.1.5-7α**

**Τεχνική Bonferroni:** Διαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με διάφορα πρόσωπα

E9_1		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους γονείς	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E9_2		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τα αδέρφια	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.003
	ΒΕΛΓΙΟ				
E9_3		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους φίλους ή τις φίλες τους	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E9_4		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους δασκάλους στο ελληνικό σχολείο	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		.010	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.003
	ΒΕΛΓΙΟ				
E9_5		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά με τους συμπατριώτες σας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.001
	ΒΕΛΓΙΟ				

Πίνακας 2.3.1.5-8

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων που ζουν στη Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α με διάφορα μέρη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ - ΜΕΡΗ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		ΣΟΥΗΔΙΑ		ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ		ΒΕΛΓΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ						
	v	μ.ο	v	μ.ο	v	μ.ο	v	μ.ο	v	μ.ο	F	p					
	ι.α	ι.α	ι.α	ι.α	ι.α	ι.α	ι.α	ι.α	ι.α	ι.α							
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στο σπίτι	489	3,34	0,81	36	3,53	0,74	103	2,44	0,98	41	3,20	0,84	669	3,20	0,90	34,909	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στο σχολείο	477	2,32	1,07	36	2,11	1,12	99	1,89	0,96	42	2,19	0,99	654	2,24	1,06	4,804	.003
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στη γειτονιά	478	1,89	0,92	35	1,71	0,99	102	1,50	0,77	39	1,41	0,68	654	1,79	0,90	8,191	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στην αγορά	477	1,84	0,89	35	1,49	0,74	102	1,46	0,78	41	1,39	0,63	655	1,73	0,87	9,000	.000
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά σε κοινωνικές εκδηλώσεις	481	2,56	0,99	35	2,89	1,13	101	1,87	0,86	41	2,24	0,86	658	2,45	1,01	16,809	.000

**Πίνακας 2.3.1.5-8α**

**Τεχνική Bonferroni:** Διαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων που ζουν σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από το/τα παιδί/α σε διάφορα μέρη

E10_1		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στο σπίτι	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				.000
	ΒΕΛΓΙΟ				
E10_2		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στο σχολείο	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.001	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			-	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E10_3		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στη γειτονιά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.007
	ΣΟΥΗΔΙΑ			-	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E10_4		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά στην αγορά	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	.008
	ΣΟΥΗΔΙΑ			-	-
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				
E10_5		ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΟΥΗΔΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΒΕΛΓΙΟ
Το παιδί σας ή τα παιδιά σας μιλάνε ελληνικά σε κοινωνικές εκδηλώσεις	ΓΕΡΜΑΝΙΑ		-	.000	-
	ΣΟΥΗΔΙΑ			.000	.026
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ				-
	ΒΕΛΓΙΟ				

**Πίνακας 2.3.1.5-9**

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, σχετικά με την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα ως κινήτρου για την εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΧΩΡΕΣ	ΕΘΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ναι		Όχι		Σύνολο		Χ <sup>2</sup>	p
	v	%	v	%	v	%		
Γερμανία	382	82,7	80	17,3	462	100,0	16,188	.001
Σουηδία	30	88,2	4	11,8	34	100,0		
Μ. Βρετανία	70	68,6	32	31,4	102	100,0		
Βέλγιο	39	92,9	3	7,1	42	100,0		
Σύνολο	521	81,4	119	18,6	640	100,0		

**Πίνακας 2.3.1.5-10**

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, σχετικά με την Ελληνική καθαυτή ως κινήτρου για την εκμάθησή της από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΧΩΡΕΣ	ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ ΓΛΩΣΣΑ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ναι		Όχι		Σύνολο		Χ <sup>2</sup>	p
	v	%	v	%	v	%		
Γερμανία	38	8,2	424	91,8	462	100,0	16,536	.001
Σουηδία	1	2,9	33	97,1	34	100,0		
Μ. Βρετανία	21	20,6	81	79,4	102	100,0		
Βέλγιο	6	14,3	36	85,7	42	100,0		
Σύνολο	66	10,3	574	89,7	640	100,0		

**Πίνακας 2.3.1.5-11**

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των γονέων (εκτός αλλοεθνών) σε Γερμανία, Σουηδία, Μ. Βρετανία και Βέλγιο, σχετικά με την παλιννόστηση ως κινήτρου για την εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΧΩΡΕΣ	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΗΣΗ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ναι		Όχι		Σύνολο		Χ <sup>2</sup>	p
	v	%	v	%	v	%		
Γερμανία	52	11,3	410	88,7	462	100,0	15,211	.002
Σουηδία	1	2,9	33	97,1	34	100,0		
Μ. Βρετανία	2	2,0	100	98,0	102	100,0		
Βέλγιο	0	0,0	42	100,0	42	100,0		
Σύνολο	55	8,6	585	91,4	640	100,0		

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.3.1.5-9 η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ταυτότητας, μέσω της διδασκαλίας στα Τ.Ε.Γ. αποτελεί για την πλειοψηφία των γονιών ένα σημαντικό λόγο για τον οποίο τα παιδιά του θα πρέπει να μάθουν Ελληνικά. Βέβαια υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών και συγκεκριμένα μεταξύ των γονέων από τη Μ. Βρετανία και των λοιπών χωρών, με μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των γονέων από τη Μ. Βρετανία (68,6%) και εκείνων από το Βέλγιο (92,9%).

Και στην περίπτωση της γλώσσας ως αυταξίας (βλ. πίνακα 2.3.1.5-10) οι γονείς από τη Μ. Βρετανία διαφοροποιούνται, αυτή τη φορά όμως με το να προτάσουν τη γλώσσα ως αυταξία (20,6%), έναντι του μέσου όρου 10,3%.

Τέλος, η παλιννόστηση (βλ. πίνακα 2.3.1.5-11) ως λόγος εκμάθησης της Ελληνικής ισχύει μόνο στην περίπτωση των οικογενειών από τη Γερμανία, αλλά σε μικρό βαθμό.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι γονείς που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν, σε μεγάλο ποσοστό ελληνικής καταγωγής, με εξαίρεση αυτούς του Βελγίου, οι οποίοι σε ποσοστό 43% προέρχονται από μικτούς γάμους. Η χρήση της ελληνικής γλώσσας μεταξύ των γονέων διαμορφώνεται ως εξής: μόνο ελληνικά σε ποσοστό 43,6% μιλούν οι Έλληνες γονείς της Γερμανίας, 37,5% της Σουηδίας, 21,3% του Βελγίου και μόλις 5,6% της Μ. Βρετανίας.

Επιπρόσθετα, πιο πολύ τη γλώσσα της χώρας διαμονής μιλούν σε ποσοστό 58% οι Έλληνες γονείς της Μ. Βρετανίας, 45% του Βελγίου, 20,3% της Σουηδίας και 16,2% της Γερμανίας.

Εξετάζοντας συνολικά τη χρήση της γλώσσας της χώρας διαμονής, σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, μεταξύ γονέων, παιδιών, παππούδων/γιαγιάδων, ευρύτερου ελληνικού κοινωνικού περιβάλλοντος, διαπιστώνουμε ότι στη Μ. Βρετανία κυριαρχεί η χρήση της Αγγλικής στο στενό και ευρύ οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και στο κοινωνικό.

Τα υψηλά ποσοστά χρήσης της αγγλικής γλώσσας ερμηνεύονται, ενδεχομένως, από τη μονογλωσσική κουλτούρα των Βρετανών, στάση που προφανώς έχει επηρεάσει και την ελληνική ομογένεια της Μ. Βρετανίας, διαμορφώνοντας τα αντίστοιχα ποσοστά. Δεν αποκλείεται, βέβαια, να οφείλεται και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οποίο, όπως περιγράφεται στη συνέχεια είναι υψηλό.

Ως προς την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων του δείγματος στις ευρωπαϊκές χώρες, διαφαίνεται ένα υψηλό ποσοστό πατέρων ανειδίκευτων εργατών στη Γερμανία (19,7%), ενώ στη Μ. Βρετανία και τη Σουηδία τα υψηλότερα ποσοστά συγκεκριμένων πατέρων που ασχολούνται με επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα (31,9% και 29,4%, αντίστοιχα στις δυο χώρες). Το αντίστοιχο υψηλότερο ποσοστό στους γονείς στο Βέλγιο συγκεντρώνουν τα επαγγέλματα υπαλλήλων γραφείου.

Για τις μητέρες ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό 29,9% του δείγματος γονέων από Σουηδία, οι οποίες ασκούν επαγγέλματα επιστημονικά, καλλιτεχνικά ή συναφή, ενώ του Βελγίου (48,6%) και της Μ. Βρετανίας στη συντριπική τους πλει-

οψηφία(29,9%) με οικιακά ή είναι συνταξιούχοι. Στη δε Γερμανία, η γυναικεία απασχόληση των Ελληνίδων μητέρων επικεντρώνεται στην παροχή υπηρεσιών / πωλητριών (21,4%).

Από τα παραπάνω μπορούν να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με την επαγγελματική ένταξη των Ελλήνων δεύτερης ή τρίτης γενιάς στις ευρωπαϊκές χώρες διαμονής τους.

- Στη Σουηδία, τόσο οι πατέρες, όσο και οι μητέρες, σε ποσοστό 14,7%, απασχολούνται με επιστημονικά, καλλιτεχνικά επαγγέλματα, ή ως υπάλληλοι γραφείου, είτε ως ανώτερα διοικητικά στελέχη ιδιωτικών ή δημόσιων οργανισμών. Προϋπόθεση για την άσκηση τέτοιων επαγγελμάτων είναι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και προφανώς η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά τα επαγγέλματα, ανεξαρτίτως μεταναστευτικού υπόβαθρου. Ή αλλιώς, οι Έλληνες της Σουηδίας είναι ενταγμένοι σε μια κοινωνία ισότιμων ευκαιριών και προφανώς διεκδικούν επί ίσοις όροις την επαγγελματική τους αποκατάσταση.
- Στο Βέλγιο, συγκεντρωτικά οι γονείς (μητέρες και πατέρες) του δείγματος απασχολούνται ως υπάλληλοι γραφείου 29,4% πατέρες και 48,6% μητέρες), γεγονός που ερμηνεύεται από την ύπαρξη πολλών υπηρεσιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και στην παροχή υπηρεσιών και στα επιστημονικά/ καλλιτεχνικά επαγγέλματα, στα οποία τα ποσοστά διαμορφώνονται σε 22% και 14,6% αντίστοιχα. Όμως, και στο Βέλγιο, ένα ποσοστό σχεδόν 10% των πατέρων δηλώνει «ανεidίκευτος εργάτης».
- Στη Μ. Βρετανία είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι το 31,9% των πατέρων ασχολείται με επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα και σχεδόν το αντίστοιχο ποσοστό μητέρων του δείγματος (29,9%) με οικιακά ή είναι συνταξιούχοι, γεγονός που ενδεχομένως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι ελληνικής καταγωγής γονείς δήλωσαν 30-50 χρόνια παραμονής στη Μ. Βρετανία.
- Όσον αφορά την επαγγελματική απασχόληση των Ελλήνων γονέων του δείγματος από τη Γερμανία οι ανεidίκευτοι εργάτες συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό (19,7%) και έπονται οι ειδικευμένοι εργάτες (18,2%). Για τις μητέρες η απασχόληση με επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών/πωλητριών (21,4%), οι υπάλληλοι γραφείου (19,4%) και τα οικιακά είναι τα πολυπληθέστερα. Προφανώς πρόκειται για μια εργατική μετανάστευση, που ξεκίνησε το 1960 και η οποία τείνει να έχει παρόμοια χαρακτηριστικά και στις μέρες μας, Ας σημειωθεί ότι ένα ποσοστό 11,9% των γονέων προβάλλουν την παλιννόσπηση ως λόγο που τα παιδιά τους μαθαίνουν Ελληνικά. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία είναι ότι το ποσοστό ανεidίκευτων εργατών ανάγεται στους γονείς εκείνους, οι οποίοι ως απόφοιτοι των αμιγών ελληνικών σχολείων και έχοντας αποτύχει στην εισαγωγή τους σε ελληνικά ΑΕΙ (βλ. σχετικά Δαμανάκης, 2010), εργάζονται ως ανεidίκευτοι εργάτες, αν και μετανάστες δεύτερης ή τρίτης γενιάς.

Σχετικά με την Ηλεκτρονική Μάθηση, οι γονείς και στις τέσσερις χώρες εκ-



φράζουν θετική άποψη, θεωρώντας ότι αυτή θα συμβάλει στη διδασκαλία της ελληνικής και θα βοηθήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς. Επιφυλάξεις μόνο αναφέρονται από ένα μικρό ποσοστό γονέων στη Μ. Βρετανία, οι οποίοι δίνουν αρνητική απάντηση στην ερώτηση. Εξάλλου σχεδόν στο σύνολό τους, οι γονείς είναι οι ίδιοι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες διαθέτοντας Η/Υ και σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι τους.

#### *2.1.4 Βαλκανικές χώρες (Ρουμανία, Βουλγαρία)*

Η παρουσία των ελληνικών πληθυσμών στις βαλκανικές χώρες, από τη Μαύρη Θάλασσα μέχρι την Αδριατική, είναι συνεχής από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Στις μέρες μας απαντώνται Έλληνες σ' όλες τις βαλκανικές χώρες<sup>12</sup>. Εμείς ωστόσο περιοριστήκαμε σ' αυτές όπου από τη μια η ελληνική παρουσία ποσοτικά είναι σημαντική και από την άλλη υπάρχει οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Βέβαια, την Αλβανία δεν την εντάξαμε στην ομάδα των βαλκανικών χωρών, επειδή όπως αναφέρθηκε ήδη στη μεθοδολογική εισαγωγή του κεφαλαίου 2, αυτή δεν εντάσσεται στις χώρες της ελληνικής διασποράς.

##### *2.1.4.1 Ρουμανία*

###### *α) Παρουσία Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης*

Η νεότερη ελληνική ιστορία συνδέεται με τη Ρουμανία δια μέσου των ελληνικών εμπορικών Κοινοτήτων κυρίως στην Ουγκροβλαχία και Μολδαβία και την κήρυξη της ελληνικής επανάστασης από τον Αλέξανδρο Υψηλάντη.

Οι σημερινές ελληνικές κοινότητες στη Ρουμανία συνδέονται, ωστόσο, με τη μετακίνηση πληθυσμών από τη Βουλγαρία, κατά τους βαλκανικούς πολέμους (1913), και από τη Μικρά Ασία, μετά τη Μικρασιατική καταστροφή (1922), προς τη Ρουμανία και σε μεγάλο βαθμό με την καταφυγή των πολιτικών προσφύγων, με τη λήξη του εμφυλίου πολέμου το 1949. Υπολογίζεται ότι περίπου 9.000 πολιτικοί πρόσφυγες και παιδιά κατέφυγαν στη Ρουμανία.

Κατά τη δεκαετία του 1990 υπήρξε μια νέα μετακίνηση ατόμων από την Ελλάδα προς τη Ρουμανία, κυρίως για επιχειρηματικούς λόγους. Σύμφωνα με τις στατιστικές της Κεντρικής Τράπεζας της Ρουμανίας το έτος 2007 οι ελληνικές επενδύ-

---

<sup>12</sup> Για την παρουσία των Ελλήνων στις «γιουγκοσλαβικές χώρες» βλ. για παράδειγμα, Ιωάννης Ανδριανός «Οι Έλληνες Απόδημοι στις Γιουγκοσλαβικές Χώρες» Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1993.

σεις στη Ρουμανία ανέρχονταν σε 580 εκατομμύρια Ευρώ και κατατάσσονταν μεταξύ των πρώτων (βλ. Σούτσιου στην έκθεση Ντίνας κ.ά. 2011, 36).

Ο πληθυσμός ελληνικής καταγωγής ανέρχεται σήμερα σε περίπου 14.000 άτομα που είναι οργανωμένα σε κοινότητες και σε «παραρτήματα» της Ένωσης Ελλήνων Ρουμανίας, η οποία επανιδρύθηκε το 1990 (στο ίδιο, σελ. 37).

Στην έκθεση που συντάχθηκε από τον Τσιπριάν Λ. Σούτσιου, για λογαριασμό του προγράμματος «Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» περιγράφονται αναλυτικά είκοσι τρεις (23) Κοινότητες, ως προς την οργανωτική δομή τους, την ελληνόγλωσση εκπαίδευση σ' αυτές και τη λειτουργία ναών, στη σημερινή τους μορφή και εν μέρει στην ιστορική τους εξέλιξη.

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σήμερα τόσο σε κρατικά σχολεία, όπως είναι για παράδειγμα το «Θεωρητικό Λύκειο» Βουκουρεστίου, όσο και σε απογευματινά, Σαββατιανά και Κυριακάτικα Τμήματα, φορείς των οποίων είναι οι Κοινότητες ή η Ένωση Ελλήνων Ρουμανίας, με τα 25 παραρτήματά της.

Επίσης, στο Βουκουρέστι λειτουργεί το Ελληνικό Σχολείο «Αθηνά», με φορέα και χρηματοδότη το Ρουμανοελληνικό Εμπορικό Επιμελητήριο, καλύπτοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες, πρωτίστως των παιδιών των Ελλήνων επιχειρηματιών. Τα Προγράμματα Σπουδών του, είναι εκείνα της Ελλάδας και το εκπαιδευτικό προσωπικό απαρτίζεται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Διδάσκεται, βέβαια, και η ρουμανική γλώσσα και μ' αυτή την έννοια το σχολείο αποτελεί ένα είδος δίγλωσσου μοντέλου (Σούτσιου στην Έκθεση Ντίνα κ.ά. 2011, 117). Μαθήματα Ελληνικής οργανώνονται και από το παράρτημα του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού.

Στην έκθεσή αναφέρονται συνολικά δεκαεννέα (19) Κοινότητες, οι οποίες λειτουργούν ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, και επτά σχολεία στα οποία διδάσκεται η Ελληνική (Σούτσιου στην Έκθεση Ντίνας κ.ά. 2011, 121). Εκτός αυτών, Τμήματα Ελληνικών Σπουδών λειτουργούν στα Πανεπιστήμια Βουκουρεστίου και Ιασίου.

## β) Μαθητές

Από το μαθητικό πληθυσμό στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμπλήρωσαν το ΑΔΜ 51 μαθητές, το Γλωσσικό Τεστ δεν αξιολογήθηκε, λόγω των σοβαρών ελλείψεων και προβλημάτων που παρουσίαζε.

Σύμφωνα με το ΑΔΜ, οι μαθητές προέρχονταν από τα Τ.Ε.Γ. πέντε Κοινοτήτων και ήταν κατά 47,9% αγόρια και κατά 52,1% κορίτσια. Απ' τους 51 μαθητές 4 (8%) είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ οι υπόλοιποι (92%) ήταν «γέννημα-θρέμμα» στη Ρουμανία. Πρόκειται λοιπόν για ομογενείς μαθητές και όχι παιδιά νεομεταναστών.

Στο 64% των περιπτώσεων και οι δύο γονείς των παιδιών δεν ήταν ελληνικής καταγωγής. Πρόκειται, δηλαδή, για *αλλοεθνείς μαθητές* οι οποίοι μάθαιναν Ελληνικά. Ένας μοναδικός μαθητής προερχόταν από «αμιγώς» ελληνική οικογένεια. Φυσική συνέπεια της εθνοτικής προέλευσης των μαθητών είναι η μη χρήση της Ελληνικής

ως κώδικα επικοινωνίας. Τα ποσοστά των μαθητών που χρησιμοποιούν κυρίως την Ελληνική ως κώδικα επικοινωνίας με τα λοιπά μέλη της οικογένειάς τους κυμαίνονται, κατά κανόνα, κάτω από 5%. Τα παραπάνω ισχύουν βέβαια για τους μαθητές του δείγματος οι οποίοι προέρχονταν από Τ.Ε.Γ. Γιατί υπάρχουν και οι μαθητές του Ελληνικού Σχολείου «Αθηνά» οι οποίοι προέρχονταν από ελληνικές οικογένειες επιχειρηματιών και έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Λαμβάνοντας, λοιπόν, και αυτό το δεδομένο υπόψη, μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τους μαθητές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης σε τρεις κατηγορίες:

*α) τους προερχόμενους από αμιγώς ελληνικές οικογένειες επιχειρηματιών και νεομεταναστών οι οποίοι έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα,*

*β) τους προερχόμενους από οικογένειες ομογενών – συνήθως μεικτές οικογένειες – οι οποίοι συνήθως δεν ομιλούν ή ομιλούν σε πολύ περιορισμένο βαθμό Ελληνικά και*

*γ) τους αλλοεθνείς-αλλόγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν Ελληνικά (βλ. επίσης Σούτσιου στην Έκθεση Ντίνα κ.ά. 2011, 130 κ.ε.).*

Κλείνοντας, ας υπογραμμιστεί, ότι η συντριπτική πλειοψηφία (87,7%) των μαθητών του δείγματος μάθαιναν μόλις 1-4 έτη Ελληνικά. Παρόλο που δεν διαθέτουμε τα μετρήσιμα αποτελέσματα του Τεστ, μπορούμε με βάση τα παραπάνω να διατυπώσουμε τη θέση ότι η ελληνομάθεια των μαθητών στα Τ.Ε.Γ στη Ρουμανία είναι πολύ περιορισμένη.

#### *γ) Εκπαιδευτικοί*

Στη Ρουμανία διδάσκουν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί κυρίως στο Ελληνικό Σχολείο «Αθηνά» και ομογενείς κυρίως στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Παρόλο που το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μόνο από τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι δύο (2) ήταν αποσπασμένοι και επομένως δεν διαθέτουμε επαρκές εμπειρικό υλικό, από την αναλυτική έκθεση του Σούτσιου προκύπτει ότι συνήθως πρόκειται για μη επαγγελματίες εκπαιδευτικούς οι οποίοι ως ενεργά μέλη της εκάστοτε Κοινότητας και επειδή είναι κάτοχοι της Ελληνικής τη διδάσκουν στις νέες γενιές. Από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς ένας δήλωσε ότι ήταν «πολύ καλά» εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες και δύο «αρκετά». Επίσης τρεις από τους τέσσερις διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αντίθετα τα σχολεία τους δε διέθεταν ουδεμία υποδομή αξιοποιήσιμη για την Ηλεκτρονική Μάθηση. Επίσης μόνο ένας από τους τέσσερις είχε «αρκετή» εμπειρία με τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης ενώ οι υπόλοιποι τρεις δεν είχαν «καμία».

Αυτό σημαίνει ότι για να καταστεί δυνατή η εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης σ' αυτήν τη χώρα θα πρέπει από τη μια να προηγηθεί μια συστηματική και εντατική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και από την άλλη να διασφαλιστούν στοιχειώδεις υποδομές στα Τ.Ε.Γ.

### δ) Γονείς

Το ερωτηματολόγιο των γονέων απαντήθηκε από 51 γονείς από τις ίδιες Κοινοότητες με αυτές των μαθητών. Όλοι ήταν μόνιμοι κάτοικοι της χώρας διαμονής – δηλαδή δεν υπήρχαν μεταξύ αυτών νεομετανάστες. Από τους 51 μόλις 9 (19,1%) δήλωσαν ότι ήταν ελληνικής καταγωγής η μητέρα και 1 (26,2%) ότι ήταν ελληνικής καταγωγής ο πατέρας.

Η εθνοτική σύνθεση της οικογένειας είχε ως συνέπεια τη μη χρήση της Ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας, με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους Ελληνικά είναι κυρίως η ελληνική πολιτισμική ταυτότητα (45%) και η γλώσσα καθαυτή (42%). Φαίνεται, μάλιστα, να είναι να ευχαριστημένοι από την πρόοδο των παιδιών τους και κατά 72,7% δηλώνουν ότι τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκμάθηση της Ελληνικής.

Η στάση αυτή των γονέων μάλλον πως ανάγεται στις περιορισμένες προσδοκίες τους, γιατί αντικειμενικά κρινόμενη η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αντιμετωπίζει προβλήματα σε πολλά επίπεδα – οργανωτικά, Προγράμματα Σπουδών, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η στάση των γονέων έναντι των νέων τεχνολογιών είναι «αρκετά» (20,8%) έως «πολύ θετική» (66,7%).

Επίσης, 53 από τις 54 οικογένειες δήλωσαν ότι είχαν υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Οι προσδοκίες τους από την Ηλεκτρονική Μάθηση είναι υψηλές για τα παιδιά τους, αλλά και για τους ίδιους. 61,5% δήλωσαν ότι τα παιδιά τους μπορούν να μάθουν Ελληνικά, μέσω της Η.Μ. και 36,5% δήλωσαν ότι μπορούν μάθουν Ελληνικά και οι ίδιοι οι γονείς.

Από την άλλη, η χρήση των υπολογιστών για προετοιμασία των μαθημάτων και του διαδικτύου για κοινωνική δικτύωση αποτελούν πλέον τον κανόνα και για τους μαθητές στη Ρουμανία.

#### 2.1.4.2 Βουλγαρία

##### α) Παρουσία Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Όπως και στις λοιπές βαλκανικές χώρες, έτσι και στη Βουλγαρία η ελληνική παρουσία είναι αισθητή από τον 7<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα μέχρι σήμερα. Η ποσοτική παρουσία και οι οικονομικές και πολιτιστικές δραστηριότητες των Ελλήνων διαφοροποιούνταν από περίοδο σε περίοδο (βυζαντινή, οθωμανική, περίοδος των βαλκανικών εθνικισμών και των βαλκανικών πολέμων, ψυχροπολεμική περίοδος κ.λπ.)

και μπήκαν από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα λόγω της δημιουργίας της «Εξαρχίας» και της «αφύπνισης» του βουλγαρικού εθνικισμού σε μια πορεία συρρίκνωσης.

Ιδιαίτερα οι Βαλκανικοί Πόλεμοι, ο πρώτος και δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και οι συνακόλουθες πολιτικές επηρέασαν αρνητικά τις σχέσεις Ελλάδας και Βουλγαρίας και συνακόλουθα και των Ελλήνων που ζούσαν στη Βουλγαρία. Κατά τη δεύτερη και τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα ο πληθυσμός των Ελλήνων μειώθηκε σχεδόν κατά 50.000 (βλ. Χριστίδης στην Έκθεση Ντίνας κ.α. 2011, 150 κ.ε.).

Η ένταξη των δύο χωρών μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο σε διαφορετικά «μπλοκ» οδήγησε στη χειροτέρευση των σχέσεων, λόγω του «ψυχρού πολέμου».

Με τη λήξη του ελληνικού εμφύλιου κατέφυγαν στην κομμουνιστική Βουλγαρία περί τις 7.000 πολιτικοί πρόσφυγες, οι οποίοι, υπό την καθοδήγηση του ΚΚΕ ίδρυσαν τη «Δημοκρατική Οργάνωση Μόρφωσης και Εκπολιτισμού» (ΔΟΜΕ), η οποία παίζει και σήμερα ακόμα ένα ρόλο στα θέματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Χριστίδης στην Έκθεση Ντίνα κ.α. 2011, 158 κ.ε.).

Η πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού (1989) και η διείδυση των ελληνικών κεφαλαίων κατά τις δεκαετίες του 1990 και 2000 στη Βουλγαρία συνέβαλαν αποφασιστικά στη βελτίωση των σχέσεων των δύο χωρών και στη μετακίνηση Ελλήνων προς τη Βουλγαρία για επιχειρησιακούς λόγους. Έτσι οι Έλληνες της Βουλγαρίας μπορεί να καταταγούν στις ακόλουθες ομάδες:

- σ' αυτούς που εναπόμειναν και μετά τις ανταλλαγές που βασίστηκαν στη Συνθήκη του Νείγυ (1919),
- στους ελληνόφωνους Σαρακατσάνους,
- στους πολιτικούς πρόσφυγες και
- στους επιχειρηματίες νεομετανάστες.

Εκτός από τη ΔΟΜΕ υπάρχουν οι Ελληνοβουλγαρικοί Σύνδεσμοι Φιλίας που λειτουργούν και ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι εν λόγω Σύλλογοι οργανώνουν Τ.Ε.Γ. απογευματινά ή Σαββατιανά. Το ίδιο κάνουν η ΔΟΜΕ και κάποιες από τους Συλλόγους των Σαρακατσάνων.

Τ.Ε.Γ. οργανώνονται επίσης από τις ελληνικές διπλωματικές αντιπροσωπείες, κυρίως για τα παιδιά των επιχειρηματιών νεομεταναστών. Τέλος, σε ορισμένα κρατικά σχολεία, όπως: «Τσαρ Ιβάν Ασσέν II» στη Σόφια, «Νατσιονάλνα Απρίλσκα Γκιμναζία» στο Γκάμπροβο και «Κύριλλος-Μεθόδιος» στη Φιλιππούπολη, έχει εισαχθεί η ελληνική και προσφέρεται σε κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή. Σύμφωνα με την έκθεση του Χριστίδη (Έκθεση Ντίνας κ.α. 2011, 166), όμως αυτή η μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έχει αρχίσει να υποχωρεί. Αυτό οφείλεται μάλλον στην κρίση που περνά η Ελλάδα, η οποία δεν λειτουργεί πλέον ως πρότυπο για τις βαλκανικές χώρες.

Η υποχώρηση των ενταγμένων Τμημάτων Ελληνικής καθιστά τα μη ενταγμένα Τ.Ε.Γ., με φορείς τους Ελληνικούς Συλλόγους ή τις Διπλωματικές Αρχές και εν μέρει το παράρτημα του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού, κυρίαρχη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Βουλγαρία.

## β) Μαθητές

Οι 27 μαθητές που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ προέρχονται από τρεις πόλεις (Σόφια, Μουργκά και Πομόριε) και ήταν κατά 37% αγόρια και 63% κορίτσια. Ήταν ηλικίας κυρίως 8-13 ετών και είχαν γεννηθεί και ζήσει στην Ελλάδα 9 (33,3%) απ' αυτούς και μάλιστα 3-6 χρόνια. Επρόκειτο, δηλαδή, για παιδιά νεομεταναστών.

Ως προς την εθνοτική καταγωγή τους οι εν λόγω μαθητές edήλωσαν ότι οι γονείς τους ήταν:

– και οι δύο ελληνικής καταγωγής	18,5%
– μόνο ο πατέρας ελληνικής καταγωγής	51,9%
– μόνο η μητέρα ελληνικής καταγωγής	3,7%
– κανείς από τους δύο	25,9%

Το 65,4% των μαθητών δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ομιλεί «πολύ καλά» Ελληνικά. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες και τα αδέρφια τους ήταν 53,2% και 42,1%. Ακόμα θετικότερη είναι η αξιολόγηση των μαθητών αναφορικά με την κατοχή της γλώσσας της χώρας διαμονής από τους γονείς. Οι οικογένειες των μαθητών του δείγματός μας ήταν, λοιπόν, στην πλειοψηφία τους δίγλωσσες. Αυτή η διγλωσσία επηρεάζει τη χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας στην ενοδοικογενειακή επικοινωνία, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.4.2-1.

Πίνακας 2.1.4.2-1

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	6	22,2	5	18,5	5	18,5	11	40,7	0	0,0	2,78	1,22
Με τον πατέρα	13	50,0	2	7,7	2	7,7	9	34,6	1	3,7	2,27	1,40
Με την μητέρα	4	15,4	2	7,7	4	15,4	16	61,5	1	3,7	3,23	1,14
Με τα αδέρφια	4	21,1	0	0,0	8	42,1	7	36,8	8	29,6	2,95	1,13
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	9	40,9	3	13,6	6	27,3	4	18,2	5	18,5	2,23	1,19
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	4	19,0	2	9,5	10	47,6	5	23,8	6	22,2	2,76	1,04

Από τον εν λόγω πίνακα, φαίνεται, ότι η Ελληνική λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως κώδικας επικοινωνίας, πρωτίστως με τον πατέρα. Το ότι ο πατέρας λειτουργεί ως φορέας και ομιλητής της Ελληνικής οφείλεται στο γεγονός ότι στους μεικτούς

γάμους, ελληνικής καταγωγής είναι κυρίως ο πατέρας. Πρόκειται για άτομα που μετανάστευσαν πρόσφατα στη Βουλγαρία για επιχειρηματικούς λόγους και παντρεύτηκαν γηγενείς γυναίκες.

Οι μαθητές του δείγματος δήλωσαν επίσης κατά 55,6% ότι ομιλούν «πολύ καλά» την Ελληνική. Σ' αυτή την αυτοαξιολόγηση δεν έχουμε να αντιπαραθέσουμε αντικειμενικά μετρήσιμα αποτελέσματα του Τεστ, επειδή τα γλωσσικά Τεστ που λάβαμε από Βουλγαρία περιείχαν αρκετά λάθη ή ήταν ελλιπή, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αξιολογηθούν.

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Στη Βουλγαρία διδάσκουν αποσπασμένοι από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί και ομογενείς, οι οποίοι κατά κανόνα δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Οι πρώτοι διδάσκουν στα από τις ελληνικές διπλωματικές αρχές εποπτευόμενα Τ.Ε.Γ., ενώ οι δεύτεροι σε Τ.Ε.Γ. που οργανώνονται από τους Συλλόγους και τη ΔΟΜΕ. Από τους εννέα (9) εκπαιδευτικούς που απάντησαν στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου οι τρεις (3) (37,5%) ασκούσαν παράλληλα και δεύτερο επάγγελμα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε Τμήματα μεικτά ως προς την ηλικία και τάξη φοίτησης των μαθητών και τα 55,6% απ' αυτούς δίδασκαν μαθητές τόσο ελληνικής, όσο και μη ελληνικής καταγωγής.

Από τους 9 εκπαιδευτικούς 6 (75%) απάντησαν ότι διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι και 5 ότι είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Τέσσερις από τους εννέα χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή για την προετοιμασία των μαθημάτων τους.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, μόνο μια εκπαιδευτική μονάδα διέθετε εργαστήριο υπολογιστών και μόνο 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα Τμήματά τους είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Οι απόψεις τους ως προς τη συμβολή της Ηλεκτρονικής Μάθησης στην εκμάθηση της Ελληνικής δεν εμπνέουν αισιοδοξία. Από τους 9 οι 3 δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση, 1 δήλωσε ότι η Η.Μ. δεν μπορεί να συμβάλει και 5 ότι μπορεί να συμβάλει «αρκετά» στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Επίσης, η εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης ήταν «μικρή» (33,3%) έως μηδενική.

Με βάση τα παραπάνω, οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών στη Βουλγαρία να εφαρμόσουν το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης στην τάξη τους είναι πολύ περιορισμένες.

Σε γενικές γραμμές, εκτός του ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές στα Τ.Ε.Γ. και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, μόνο ένας από τους εννέα δήλωσε ότι ήταν «πολύ καλά» εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες.

### δ) Γονείς

Διαφορετική είναι η εικόνα, σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στις οικογένειες των μαθητών. Και οι 17 γονείς, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των γονέων, δήλωσαν ότι είχαν υπολογιστή στο σπίτι και ότι είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το 30% απ' αυτούς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούν «αρκετά» έως «πολύ συχνά» τον υπολογιστή για προετοιμασία των μαθημάτων τους.

Επίσης, η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ότι τα παιδιά κάνουν χρήση του διαδικτύου. Το 82,3% εκτιμούν ότι η Ηλεκτρονική Μάθηση θα βοηθήσει «αρκετά» (23,5%) έως «πολύ» (58,8%) να μάθουν Ελληνικά, ενώ τα 71,4% των γονέων προσδοκούν ωφέλειες από την Η.Μ. τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ίδιους.

Σε αντίθεση προς τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται κατά 50% από τη Σόφια, το σύνολο των γονέων (v=17) προέρχονται από τη Σόφια. Με δεδομένο ότι 10 (58,8%) από τους πατέρες και 5 (38,5%) από τις μητέρες ζούσαν λιγότερο από δέκα χρόνια στη Βουλγαρία, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τουλάχιστον στις μισές οικογένειες του δείγματος υπήρχε ένας φυσικός ομιλητής της Ελληνικής.

Από την άλλη, βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι μόνο στα 23,5% των οικογενειών ήταν και οι δύο γονείς ελληνικής καταγωγής. Οι μεικτές οικογένειες κυριαρχούσαν με ένα ποσοστό 76,5%, με βάση την εθνοτική καταγωγή της μητέρας, 13 από τις 17 μητέρες είχαν βουλγαρική εθνοτική καταγωγή.

Η χρήση της Ελληνικής από τους γονείς φαίνεται από τον πίνακα 2.1.4.2-2.

**Πίνακας 2.1.4.2-2**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	N	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	14	87,5	1	6,3	1	6,3	0	0,0	1	5,9	3,81	0,54
Το/τη σύζυγό σας	11	64,7	4	23,5	2	11,8	0	0,0	0	0,0	3,53	0,72
Τους/τις φίλους/ες σας	4	25,0	9	56,3	2	12,5	1	6,3	1	5,9	3,00	0,82
Τους γονείς σας	13	81,3	0	0,0	2	12,5	1	6,3	1	5,9	3,56	0,96
Τους συμπατριώτες	11	68,8	2	12,5	1	6,3	2	12,5	1	5,9	3,38	1,09

Σύμφωνα με τα στοιχεία του εν λόγω πίνακα, η χρήση της Ελληνικής από τους γονείς στην επικοινωνία με τα παιδιά τους είναι πάρα πολύ συχνή. Η Ελληνική είναι ο κυρίαρχος κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας. Οι δηλώσεις αυτές των γονέων συνάδουν με τις αντίστοιχες των μαθητών (βλ. πίνακα 2.1.4.2-1). Βέβαια, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.4.2-3 οι γονείς ομιλούν συχνότερα στα παιδιά τους Ελληνικά από ότι τα ίδια προς τους γονείς. Παρατηρείται δηλαδή ήδη μια γλωσσική μετατόπιση στη δεύτερη γενιά.



**Πίνακας 2.1.4.2-3**

Κατανομές συχνότητας των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε τα παιδιά τους ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	N	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τους γονείς	11	64,7	4	23,5	2	11,8	0	0,0	0	0,0	3,53	0,72
Τα αδέρφια	7	53,8	1	7,7	3	23,1	2	15,4	4	23,5	3,00	1,23
Τους/τις φίλους/ες	1	5,9	8	47,1	8	47,1	0	0,0	0	0,0	2,59	0,62
Τους/τις δασκάλους/ες στο ελληνικό σχολείο	13	76,5	4	23,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3,76	0,44
Τους συμπατριώτες	9	52,9	5	29,4	2	11,8	1	5,9	0	0,0	3,29	0,92

Εκτός από την οικογένεια, την εκκλησία, τις ελληνικές κοινωνικές εκδηλώσεις, η Ελληνική ομιλείται και στο χώρο εργασίας. Οι μισοί γονείς (50,1%) δήλωσαν, ότι ομιλούν «αρκετά συχνά» (31,3%) έως «πολύ συχνά» (18,8%) Ελληνικά στο χώρο εργασίας. Αυτό μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές επιχειρήσεις ελληνικών συμφερόντων στη Βουλγαρία.

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι οι συνθήκες χρήσης της Ελληνικής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, είναι αρκετά ευνοϊκές. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση όμως δεν φαίνεται να είναι έτοιμη να υποστηρίξει επαρκώς τη διδασκαλία της Ελληνικής σ' αυτή τη χώρα.

**2.1.4.3 Σύγκριση μεταξύ Ρουμανίας και Βουλγαρίας**

Προσεγγίζοντας κανείς συγκριτικά τις δύο χώρες διαπιστώνει ομοιότητες, αλλά και σημαντικές διαφορές. Κοινό σημείο και στις δύο χώρες είναι ότι δέχτηκαν Έλληνες πολυτικούς πρόσφυγες, με τη λήξη του ελληνικού εμφυλίου, καθώς και νεομετανάστες, κυρίως επιχειρηματίες, στις δεκαετίες του 1990 και 2000. Στη Βουλγαρία ωστόσο υπάρχει και η ομάδα των ελληνόφωνων Σαρακατσάνων.

Ως προς την οργάνωση των πληθυσμών ελληνικής καταγωγής στις δύο χώρες αυτοί της Ρουμανίας φαίνεται να διαθέτουν καλύτερη οργάνωση, κυρίως λόγω της καλής οργάνωσης της Ένωσης Ελλήνων Ρουμανίας. Στη Βουλγαρία η οργάνωση των Ελλήνων μάλλον πως επηρεάστηκε από τις εντάσεις μεταξύ Βουλγαρίας και Ελλάδας, από την εποχή των Βαλκανικών πολέμων μέχρι τη δεκαετία του 1970.

Συγκρινόμενοι οι δύο πληθυσμοί ως προς την ελληνομάθειά τους, η γλωσσική μετατόπιση στην Ρουμανία φαίνεται να είναι πολύ πιο προχωρημένη από όσο στη Βουλγαρία. Τόσο από τις δηλώσεις των γονέων όσο και των παιδιών προκύπτει, ότι η Ελληνική συνεχίζει να λειτουργεί ως κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας στη Βουλγαρία, πράγμα που δεν ισχύει στη Ρουμανία.

Από την άλλη όμως, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Ρουμανία είναι καλύτερα

οργανωμένη και επομένως μπορεί να στηριχθεί η διδασκαλία της Ελληνικής καλύτερα από όσο στη Βουλγαρία. Στη Ρουμανία μάλιστα, εκτός από τα ενταγμένα ή απογευματινά/ Σαββατιανά Τ.Ε.Γ., μια μορφή εκπαίδευσης που υπάρχει και στη Βουλγαρία, λειτουργεί και το ελληνικό σχολείο «Αθήνα», το οποίο ουσιαστικά είναι δημιούργημα των Ελλήνων επιχειρηματιών.

Οι σημαντικές διαφορές ως προς τη χρήση της Ελληνικής στις δύο χώρες ανάγεται κυρίως στη σύνθεση της οικογένειας. Στη Βουλγαρία, ακόμα και στην περίπτωση των μικτών γάμων ο Έλληνας γονέας (συνήθως πρόκειται για τον πατέρα) είναι κατά κανόνα νεομετανάστης. Γι' αυτό και οι μαθητές του δείγματος από τη Βουλγαρία δήλωσαν κατά 50% ότι με τον πατέρα τους μιλούν μόνο ελληνικά. Υποθέτουμε ότι η χρήση και διατήρηση της Ελληνικής επηρεάζεται και από τη γεωγραφική εγγύτητα μεταξύ Βουλγαρίας και Ελλάδας. Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών από Ρουμανία ανέρχεται μόλις στα 4,3%. Βέβαια και στην περίπτωση της Ρουμανίας υπάρχουν επίσης νεομετανάστες και παιδιά νεομεταναστών, τα οποία, όμως, φοιτούν στο ελληνικό σχολείο «Αθήνα», το οποίο δεν συμμετείχε στην έρευνα.

Το ενδιαφέρον των γονέων να μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά είναι και στις δύο χώρες αρκετά έντονο. Τα κίνητρά τους ωστόσο διαφοροποιούνται, με την έννοια ότι οι γονείς από τη Βουλγαρία προτάσσουν την πολιτισμική ταυτότητα. Συγκεκριμένα τα κίνητρα των γονέων σε σχέση με την εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά εστιάζονται:

– στην πολιτισμική ταυτότητα	70,5%	Βουλγαρία	45,2%	Ρουμανία
– στην ελληνική ως γλώσσα	23,5%	Βουλγαρία	41,9%	Ρουμανία
– στην παλιννόστηση	17,6%	Βουλγαρία	0,0%	Ρουμανία

Η μηδενική πρόθεση για παλιννόστηση μεταξύ των γονέων από τη Ρουμανία ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι νεομετανάστες που ενδεχομένως προτίθενται να παλιννοστήσουν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο «Αθήνα», το οποίο όπως ήδη αναφέρθηκε δεν συμμετείχε στην έρευνα.

Ως προς τη στάση των γονέων έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης και τις προσδοκίες τους απ' αυτή, την ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι και την πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο χωρών. Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των δύο χωρών είναι το ενδιαφέρον των γηγενών πληθυσμών για την εκμάθηση της Ελληνικής.

Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές. Και στις δύο χώρες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταταγούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στους λίγους αποσπασμένους από την Ελλάδα και στους ομογενείς οι οποίοι, κατά κανόνα, δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί και σε αρκετές περιπτώσεις είναι άτομα τρίτης ηλικίας, με καλή κατοχή της Ελληνικής.

Όπως υπογραμμίζεται και στην έκθεση (Ντίνας κ.α. 2011, 180 κ.ε.) η προσω-

ρινότητα των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, ο μη επαγγελματισμός των ομογενών, η ελλιπής εποπτεία και λόγω της κατάργησης του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης στο Βουκουρέστι, η μη συστηματική εφαρμογή ενός Προγράμματος Σπουδών, αλλά και η μη χρήση ενός εκπαιδευτικού υλικού που να στηρίζεται σ' ένα Πρόγραμμα Σπουδών δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό τοπίο και στις δύο χώρες το οποίο δεν εμπνέει αισιοδοξία.

Ως προς την εφαρμογή μιας μεθόδου Ηλεκτρονικής Μάθησης οι προϋποθέσεις στις οικογένειες είναι και στις δύο χώρες ευνοϊκές, δεν ισχύει όμως το ίδιο στα Τ.Ε.Γ. Οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης, συνήθως είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, όμως δεν διαθέτουν εμπειρία με τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Επομένως, για να εφαρμοστεί του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης θα χρειαστεί αρκετή δουλειά και στις δύο χώρες.

### *2.1.5 Παρευξείνιες Χώρες (Ρωσία, Ουκρανία)*

Η ιστορία των ελληνικών εποικισμών περί τη Μαύρη Θάλασσα χάνεται στα βάθη των αιώνων και συνδέεται με τους Αργοναύτες και το χρυσόμαλλο δέρασ. Οι ελληνικές παροικίες, ωστόσο, έτσι όπως τις απαντούμε σήμερα, προέκυψαν κυρίως από τις μετακινήσεις ελληνικών πληθυσμών κατά την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας και κατά τις δεκαετίες δόμησης του σύγχρονου τουρκικού εθνικού κράτους.

Μόνο κατά την περίοδο μεταξύ 1917-1920 περισσότεροι από 100.000 Πόντιοι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις πατρογονικές τους εστίες και να μετακινηθούν από τον Πόντο, κυρίως προς τη Γεωργία και την Υπερκαυκασία (Κιπρόφ, 2002β, 383). Αυτοί οι πληθυσμοί είτε συνενώθηκαν, και τροφοδότησαν έτσι, τις ήδη υπάρχουσες Κοινότητες είτε δημιούργησαν καινούργιες (Βλ. Χασιώτης 1993 και Φωτιάδης 1997).

Οι πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής κυμαίνονται, ανάλογα με τα κριτήρια και τον φορέα μέτρησης στη Ρωσία μεταξύ 98.000 και 250.000 και στην Ουκρανία μεταξύ 91.000 και 240.000, ενώ στη Γεωργία έχουν εναπομείνει μόλις 17.000. Στους εν λόγω αριθμούς δεν περιέχονται άτομα από μικτούς γάμους, αν προστεθούν και αυτά οι αριθμοί στη Ρωσία και στην Ουκρανία υπερβαίνουν, κάθε φορά, τις 200.000.

Η ιστορία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εκτείνεται ιστορικά και η ιστορία της ελληνικής ιστορικής διασποράς περί τη Μαύρη Θάλασσα και τον Καύκασο. Οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση, σε μορφή Τ.Ε.Γ., υπάρχει στη Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία, Αρμενία, στο Αζερμπαϊτζάν, στο Καζακιστάν και στο Ουζμπεκιστάν. Θα περιοριστούμε, ωστόσο, στις χώρες Ρωσία, Ουκρανία, όπου υπάρχουν συμπαγείς πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής και οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Εκείνο που πρέπει να υπογραμμιστεί ιδιαίτερα είναι, ότι αυτές οι χώρες, και

προπάντων η Ρωσία, Ουκρανία και η Γεωργία, έχουν για δικούς τους λόγους, εισαγάγει την Ελληνική στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και την προσφέρουν είτε ως υποχρεωτικό μάθημα, οπότε και καταχωρείται βαθμολογία στον τίτλο σπουδών, είτε ως προαιρετικό, για κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή.

Στα μέσα της δεκαετίας του 2000 υπήρξε μάλιστα προθυμία από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας της Ουκρανίας να υιοθετήσει τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, υπό τον όρο ότι θα προσαρμοζε το υλικό στις δικές τους ανάγκες. Η ευκαιρία αυτή, όμως, έμεινε αναξιοποίητη.

Για την οργάνωση και προώθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης φροντίζουν οι παροικιακοί φορείς υποστηριζόμενοι από τις χώρες διαμονής, αλλά και από την Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση του συμπληρωματικού Σχολείου «*Νίκος Ματσουκατίδης*» στη Σταυρούπολη της Ρωσίας, το οποίο δεν θα ήταν αυτό που είναι σήμερα χωρίς τη στήριξη της τοπικής κυβέρνησης (βλ. Χουσουλάκη 2010).

### 2.1.5.1 Ρωσία

#### α) Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που κυριαρχούν σήμερα στη Ρωσία είναι τα ενταγμένα και τα απογευματινά ή Σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Στα απογευματινά και Σαββατιανά φοιτούν και αρκετοί ενήλικες. Αυτοί είναι κατά κανόνα άτομα ελληνικής καταγωγής που στο πέρασμα των χρόνων έχασαν την Ελληνική.

Φορείς των ενταγμένων Τμημάτων είναι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους διαμονής ενώ των απογευματινών και Σαββατιανών οι Κοινότητες, Πολιτιστικοί Σύλλογοι, Ομοσπονδίες Κοινοτήτων και Συλλόγων, Ινστιτούτα κ.λπ., τα οποία κατά κανόνα υποστηρίζονται από τις ρωσικές αρχές.

Ξεχωριστή θέση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Ρωσίας κατέχει το «Σχολείο *Νίκος Ματσουκατίδης*» το οποίο λειτουργεί στη Σταυρούπολη της νότιας Ρωσίας.

Το «συμπληρωματικό<sup>13</sup> Ελληνικό Σχολείο «*Νίκος Ματσουκατίδης*» ιδρύθηκε το έτος 1980 ως *Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας* (Τ.Ε.Γ) από το Νικόλαο Ματσουκατίδη. Το Δεκέμβριο του 1995, στο πλαίσιο της «πολιτιστικής αναγέννησης» ο δήμαρχος της Σταυρούπολης αποφάσισε την ένταξη του Τ.Ε.Γ. στο Σύλλογο «Αναγέννηση» ως «Κυριακάτικο Σχολείο» εισηγούμενος συγχρόνως στο «Περιφερειακό Γραφείο Παιδείας» την υποστήριξη του σχολείου. Τον Ιούλιο του 1997, το σχολείο αποκτά καταστατικό και κατοχυρώνεται θεσμικά, βάσει της ομοσπονδιακής νομοθεσίας «περί παι-

<sup>13</sup> Συμπληρωματικό με την έννοια, ότι τα παιδιά φοιτούν στα ρωσικά σχολεία και τα απογεύματα ή το Σάββατο διδάσκονται Ελληνική Γλώσσα και Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού στο εν λόγω σχολείο.

δείας» ως «δημοτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα συμπληρωματικής εκπαίδευσης των παιδιών του σχολείου ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού της πόλης της Σταυρούπολης» (βλ. Χουστουλάκη 2010, 136). Έκτοτε το «σχολείο» λειτουργεί ως μονάδα συμπληρωματικής εκπαιδευτικής και στηρίζεται ενεργά από τις ρωσικές τοπικές και περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές, με την έννοια ότι διαθέτουν τις κτιριακές εγκαταστάσεις, καλύπτουν τα λειτουργικά του έξοδα και το επιχορηγούν οικονομικά κυρίως για κάλυψη της μισθοδοσίας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η μετακίνηση πληθυσμών ελληνικής καταγωγής, μετά το 1990, από τη γεγονική Γεωργία προς τη νότια Ρωσία και ιδιαίτερα προς τη Σταυρούπολη συνέβαλε σημαντικά στην αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και στη μετεξέλιξη αυτής της εκπαιδευτικής μονάδας σε *Πολιτιστικό Κέντρο*. Έτσι ενώ το σχ. έτος 1990/91 η εν λόγω εκπαιδευτική μονάδα είχε μόλις 60 μαθητές, οκτώ χρόνια αργότερα ο αριθμός των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχονταν σε 308. Το κέντρο αυτό της Σταυρούπολης προσελκύει, ωστόσο, και μη ελληνικής καταγωγής μαθητές. Κατά το σχολικό έτος 2011/12 εκτός από τα Τμήματα Ζωγραφικής και Θεάτρου, στα οποία φοιτούσαν 11 και 12 μαθητές αντίστοιχα, το Τμήμα Γονέων ( $n=10$ ) και τρία (3) Τμήματα για νεολαίους 17-20 ετών ( $n=90$ ), φοιτούσαν σε έξι (6) Τμήματα 62 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε πέντε (5) Τμήματα 60 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Έκθεση Αλέποβα 2011, στατιστικά σχολείου). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το λεγόμενο Ελληνικό Σχολείο «Νίκος Ματσουκατίδης» λειτουργεί ως Πολιτιστικό Κέντρο και όχι απλώς ως σχολείο.

### β) Μαθητές

Το δείγμα των μαθητών προέρχεται από το Σχολείο «Νίκος Ματσουκατίδης». Συγκεκριμένα συμπλήρωσαν το Ατομικό Δελτίο Μαθητή 68 μαθητές και υποβλήθηκαν στο Γλωσσικό Τεστ 66.

Επειδή στο Σχολείο «Νίκος Ματσουκατίδης» οι μαθητές είναι διαφόρων ηλικιών, συμπεριλαμβανομένων και ενηλίκων, και δεν είναι ενταγμένοι σε τάξεις, κατά τον συμβατικό τρόπο, πήραμε ως βάση για την ανάλυση των αποτελεσμάτων του Γλωσσικού Τεστ την ηλικία των μελών του δείγματος και συγκεκριμένα τις ηλικίες 8-16 ετών. Ηλικίες άνω των 16 ετών δεν συμπεριλαμβάνονται στις αναλύσεις που ακολουθούν.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ΑΔΜ προκύπτει ότι τα 94% των μελών του δείγματος ήταν «γέννημα-θρέμμα» στη χώρα διαμονής. Από τους 68 μαθητές μόλις 24 (35,8%) δήλωσαν ότι και οι δύο γονείς τους ήταν ελληνικής καταγωγής, 30% ήταν αλλοεθνείς και οι υπόλοιποι προέρχονταν από μεικτούς γάμους. Το 60,7% των μελών του δείγματος δήλωσαν ότι ο πατέρας τους δεν ομιλεί καθόλου Ελληνικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες ανέρχεται σε 53, %.

Φυσική συνέπεια των παραπάνω είναι ότι η Ελληνική να μην αποτελεί πλέον

κώδικα επικοινωνίας στις οικογένειες των μαθητών του δείγματος μας από τη Ρωσία (βλ. πίνακα 2.1.5.1-1)

**Πίνακας 2.1.5.1-1**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	μ. ο.	τ. α.
	Οι γονείς μεταξύ τους	1	1,6	1	1,6	6	9,4	56	87,5	4	5,9	3,83
Με τον πατέρα	1	1,6	0	0,0	5	8,1	56	90,3	6	8,8	3,87	0,46
Με την μητέρα	0	0,0	0	0,0	7	10,6	59	89,4	2	2,9	3,89	0,31
Με τα αδέρφια	0	0,0	0	0,0	4	6,7	56	93,3	8	11,8	3,93	0,25
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	1	1,6	2	3,1	16	25,0	45	70,3	4	5,9	3,64	0,63
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	5	7,7	1	1,5	7	10,8	52	80,0	3	4,4	3,63	0,86

Τα αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ δείχνουν, με τη σειρά τους, ότι η ελληνομάθεια στη Ρωσία βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Από τον πίνακα 2.1.5.1-2 φαίνεται ότι δεν είναι μόνο οι μαθητές των μικρών ηλικιών που κατατάσσονται στο Α' και Β' επίπεδο, αλλά και μαθητές από τις μεγαλύτερες ηλικίες.

**Πίνακας 2.1.5.1-2**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επιδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	ν	%	ν	%	ν	%
8 ετών	4	100,0	0	0,0	0	0,0
9 ετών	7	87,5	1	12,5	0	0,0
10 ετών	12	85,7	2	14,3	0	0,0
11 ετών	2	100,0	0	0,0	0	0,0
12 ετών	3	42,9	4	57,1	0	0,0
13 ετών	0	0,0	4	100,0	0	0,0
14 ετών	1	12,5	5	62,5	2	25,0
15 ετών	1	7,1	8	57,1	5	35,7
16 ετών	1	20,0	1	20,0	3	60,0
Σύνολο	31	47,0	25	37,9	10	15,2

Αναλύοντας τις επιδόσεις των μαθητών ανά γλωσσική δεξιότητα διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

- Και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες κλιμακώνονται προοδευτικά με την πάροδο του χρόνου.
- Οι ακριβείς μέσοι όροι ανά δεξιότητα έχουν ως ακολούθως:

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
1. Κατανόηση προφορικού λόγου	18,21 μονάδες	5,36
2. Κατανόηση γραπτού λόγου	14,35 μονάδες	8,01
3. Παραγωγή προφορικού λόγου	06,65 μονάδες	7,37
4. Παραγωγή γραπτού λόγου	08,30 μονάδες	5,71

Οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου μπορεί να ερμηνευθούν από το γεγονός, ότι οι μαθητές δεν έχουν ευκαιρία να ασκήσουν την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου, δεδομένου μάλιστα ότι και αν ομιλείται η Ελληνική στην οικογένεια αυτή δεν είναι η «κοινή» Ελληνική, αλλά η ποικιλία διάλεκτος. Από την άλλη οι μεγάλες αποκλίσεις παραπέμπουν σε γλωσσικά ανομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς.

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στη Ρωσία είναι σε πολύ περιορισμένο αριθμό αποσπασμένοι από την Ελλάδα και στη συντριπτική πλειοψηφία τους ομογενείς, οι οποίοι μάλιστα, κατά κανόνα, δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, από τους 14 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 5 (35,7%) ασκούσαν και άλλο επάγγελμα και ένας μόνο είχε αποφοιτήσει από ΑΕΙ της Ελλάδας. Οκτώ (72,7%) από τους δεκατέσσερις είχαν αποφοιτήσει από ΑΕΙ της χώρας διαμονής, αλλά όχι από κάποια Σχολή που παρέχει παιδαγωγική κατάρτιση.

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες 10 (76,9%) απ' αυτούς είχαν ειδικευθεί στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας και μάλιστα κατά 77,8% από ελληνικό φορέα.

Οι δηλώσεις αυτές των εκπαιδευτικών έχουν βάση, δεδομένου ότι εκτός από τα δύο (2) προγράμματα «μετεκπαίδευσης» και τα πολυάριθμα επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», είτε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης είτε στο Α.Π. Θεσσαλονίκης, προγράμματα μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τις παρευξείνιες χώρες έχουν οργανωθεί, ή και οργανώνονται και σήμερα, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, από το Κέντρο Μαύρης Θάλασσας και από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας

έχει βαρύνουσα σημασία, δεδομένου ότι τα 93% των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι δίδασκαν μαθητές τόσο ελληνικής όσο και μη ελληνικής καταγωγής. Να υπενθυμίσουμε, βέβαια, ότι και οι ελληνικής καταγωγής μαθητές δεν ομιλούν πλέον την Ελληνική.

Ως προς τις νέες τεχνολογίες, τη χρήση υπολογιστών, την πρόσβαση και αξιοποίηση του διαδικτύου οι σχετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών παρέχουν την ακόλουθη εικόνα:

- Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι «λίγο» (28,6%) έως «πολύ καλά» (14,3%) εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες.
- Δώδεκα από τους δεκατέσσερις διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οκτώ από αυτούς χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή για προετοιμασία των μαθημάτων τους.
- Όμως, οι υποδομές στα σχολεία τους δεν είναι ικανοποιητικές. Μόνο ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι το σχολείο του διέθετε εργαστήριο υπολογιστών. Βέβαια δέκα δήλωσαν ότι το σχολείο τους είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο<sup>14</sup>.
- Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την Ηλεκτρονική Μάθηση (Η.Μ.) είναι υψηλές και η στάση τους απέναντι σ' αυτή είναι θετική. Ένδεκα από τους δεκατέσσερις πιστεύουν ότι η Η.Μ. μπορεί να συμβάλει «αρκετά» έως «πολύ» στην εκμάθηση της Ελληνικής.
- Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όμως, δεν ήταν εξοικειωμένοι και δεν διέθεταν εμπειρία καθόλου (61,5%) ή «πολύ μικρή» (30,8%) στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι οι δάσκαλοι της Ελληνικής στη Ρωσία είναι κατά κανόνα ομογενείς και σε υψηλό ποσοστό μη επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Η στάση τους απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι θετική, αλλά στη συντριπτική πλειοψηφία τους δεν διαθέτουν σχετική εμπειρία.

#### δ) Γονείς

Η ανταπόκριση των γονέων από τη Ρωσία ήταν αρκετά υψηλή.

Από τα 122 ερωτηματολόγια που αναλύθηκαν προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Οι 113 οικογένειες προέρχονταν από τη Σταυρούπολη και οι 9 από άλλες πόλεις. Το 48,8% απ' αυτούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο ήταν άνδρες και 51,2% γυναίκες (μύτερες).
- Μόλις το 18,1% των πατέρων δήλωσαν ότι ήταν ανειδίκευτοι εργάτες. Οι πατεράδες στην πλειοψηφία τους ασκούσαν ένα επιστημονικό ή καλλιτεχνικό επάγγελμα (23,4%) ή ήταν ανώτερα στελέχη (16%) ή απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών (17,7%). Αρκετές από τις μύτερες (39%) δήλωσαν οικιακά.
- Ελληνική καταγωγή δήλωσε το 90% των πατέρων και το 71,6% των μπε-

<sup>14</sup> Ουσιαστικά πρόκειται για το Σχολείο «Νίκος Ματσουκατίδης».



ρων. Οι αριθμοί αυτοί υποδηλώνουν ότι το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε κυρίως από γονείς ελληνικής καταγωγής.

- Η συχνότητα χρήσης της Ελληνικής, ως κώδικα επικοινωνίας, φαίνεται από τον πίνακα 2.1.5.1-3.

### Πίνακας 2.1.5.1-3

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	N	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	18	15,4	15	12,8	44	37,6	40	34,2	5	4,1	2,09	1,04
Το/τη σύζυγό σας	15	13,3	14	12,4	28	24,8	56	49,6	9	7,4	1,89	1,07
Τους/τις φίλους/ές σας	16	13,3	15	12,5	18	15,0	71	59,2	2	1,6	1,80	1,11
Τους γονείς σας	22	19,0	5	4,3	28	24,1	61	52,6	6	4,9	1,90	1,15
Τους συμπατριώτες	19	16,2	11	9,4	25	21,4	62	53,0	5	4,1	1,89	1,13

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται, ότι η χρήση της Ελληνικής στην ενδοοικογενειακή και ενδοπαροικιακή επικοινωνία αποτελεί πλέον την εξαίρεση. Οι δηλώσεις αυτές των γονέων συνάδουν με τις αντίστοιχες των μαθητών.

- Η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών από τους γονείς τους είναι μάλλον αισιόδοξη. Ενδιαφέρουσα, ωστόσο, είναι η διαπίστωση ότι οι γονείς αξιολογούν θετικά την ανάγνωση και τη γραφή (γραπτός λόγος).

Συγκεκριμένα, οι δείκτες (με άριστα το 4) στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, σύμφωνα πάντα με την αξιολόγηση των γονέων, έχουν ως εξής:

1. Κατανόηση προφορικού λόγου 2,68
2. Κατανόηση γραπτού λόγου 3,05
3. Παραγωγή προφορικού λόγου 2,57
4. Παραγωγή γραπτού λόγου 3,04

Αυτή η αξιολόγηση των γονέων συμφωνεί με τις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό Τεστ, κυρίως ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου.

- Οι στάσεις των γονέων έναντι των νέων τεχνολογιών είναι «αρκετά» (39%) έως «πολύ» (44,10%) θετικές. Τα 94,5 των γονέων θεωρούν ότι η Ηλεκτρονική Μάθηση θα βοηθήσει τα παιδιά τους στην εκμάθηση της Ελληνικής, αλλά και τους ίδιους τους γονείς (76,5%).
- Το 94,8% των οικογενειών δήλωσαν ότι έχουν υπολογιστή στο σπίτι (κυρίως σύστημα Windows) και κατά 99% πρόσβαση στο διαδίκτυο.
- Η χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου [για: κοινωνική δικτύωση

- (77,1%), chat (26,7%), video (59%), office (60%), βιντεοπαιχνίδια (58,1%), DVD's (66,7%)] από τα παιδιά, αποτελεί και στη Ρωσία κοινή πρακτική.
- «Αρκετά» (26,5%) έως «πολύ συχνή» (39,2%) είναι επίσης η χρήση του υπολογιστή από τα παιδιά για την προετοιμασία των μαθημάτων τους.

Κοντολογίς, οι προϋποθέσεις στην οικογένεια ως προς τις νέες τεχνολογίες και την Ηλεκτρονική Μάθηση είναι και στη Ρωσία αρκετά ευνοϊκές.

### 2.1.5.2 Ουκρανία

#### α) Παρουσία των Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η Οδησός της Ουκρανίας συνδέεται άμεσα με την άνθιση των Ελληνικών Εμπορικών Κοινοτήτων περί τη Μαύρη Θάλασσα και είναι γνωστή και ως η εστία της Φιλικής Εταιρείας.

Σήμερα, όμως, οι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί συγκεντρώνονται κυρίως στην περιφέρεια του Ντόνιεσκ και ιδιαίτερα στη Μαριούπολη και λιγότερο στην Οδησό και στην πρωτεύουσα Κίεβο.

Οι ελληνικές Κοινότητες και Σύλλογοι είναι πολυπληθείς και ενεργοί, προπάτων στα λεγόμενα Ελληνικά Χωριά της Μαριούπολης, τα οποία δημιουργήθηκαν επί της Αικατερίνης της Μεγάλης, στις τελευταίες τρεις δεκαετίες του 18<sup>ου</sup> αιώνα.

Στην ίδια περιοχή απαντάται και ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών που μαθαίνουν Ελληνικά, είτε σε Τμήματα ενταγμένα στο σύστημα της χώρας είτε σε απογευματινά και Σαββατιανά Τ.Ε.Γ., φορείς των οποίων είναι κατά κανόνα διάφορες ελληνικές οργανώσεις, κυρίως Σύλλογοι και Κοινότητες, με επικεφαλής την Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων Ουκρανίας.

Γι' αυτό και η δική μας έρευνα εστίασε κυρίως στην περιοχή της Μαριούπολης.

#### β) Μαθητές

Συνολικά 159 μαθητές των τάξεων 5<sup>η</sup> έως 9<sup>η</sup> και των αντίστοιχων ηλικιών 11 έως 16 ετών συμπλήρωσαν το ΑΔΜ, προερχόμενοι κυρίως από Τμήματα Ελληνικής ενταγμένα σε δύο σχολεία της Μαριούπολης και από ένα μη ενταγμένο Τ.Ε.Γ. Απ' αυτούς το 48,4% ήταν αγόρια και το 51,6% κορίτσια, γεννημένοι όλοι ανεξαιρέτως στην Ουκρανία. Τρεις απ' αυτούς, ωστόσο, είχαν ζήσει μέχρι δύο χρόνια και στην Ελλάδα.

Το ποσοστό των μαθητών, που δηλώνουν ότι και οι δύο γονείς τους είναι ελληνικής καταγωγής ανέρχεται μόλις στο 11,4%, ενώ το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών είναι 41,1%. Οι λοιποί προέρχονταν από μεικτούς γάμους.

Επίσης, 70,1% των μαθητών δήλωσαν ότι ο πατέρας τους δεν ομιλεί «καθόλου»

Ελληνικά. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις μπότερες ανέρχεται στα 62,1%.

Φυσικό επακόλουθο αυτής της κατάστασης είναι η Ελληνική να μη χρησιμοποιείται πλέον ως κώδικας επικοινωνίας.

Μόλις 23 μαθητές ή 14,5% δήλωσαν ότι όταν επικοινωνούν με τους γονείς, τα αδέρφια τους, τον παππού, τη γιαγιά, καθώς και με άτομα ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα παρά εκείνη της χώρας διαμονής.

Το Γλωσσικό Τεστ, ωστόσο, έδειξε ότι οι επιδόσεις στην κατανόηση του προφορικού λόγου ήταν πολύ καλές - μέσος όρος μονάδων 22,74, με βάση την ηλικία και 22,69 με βάση την τάξη, επί συνόλου 25 μονάδων.

Στα ίδια ύψη βρίσκονται και οι επιδόσεις στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Αντίθετα οι επιδόσεις στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου πέφτουν στις 16 μονάδες και στις δύο περιπτώσεις.

Η κατάταξη των μαθητών στα τρία επίπεδα (Α, Β, Γ) του Τεστ φαίνεται από τον πίνακα 2.1.5.2-1.

**Πίνακας 2.1.5.2-1**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	v	%	v	%	v	%
2 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	0	0,0	1	100,0
5 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	5	100,0	0	0,0
6 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	25	59,5	17	40,5
7 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	36	81,8	8	18,2
8 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	7	20,6	27	79,4
9 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	7	21,2	26	78,8
Σύνολο	0	0,0	80	50,3	79	49,7

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται ότι οι μαθητές του δείγματος κατατάσσονται στα επίπεδα Β' και Γ'. Στο επίπεδο Α' δεν κατατάσσεται κανένας μαθητής, επειδή δεν υποβλήθηκαν στη δοκιμασία του Τεστ μαθητές των τεσσάρων πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Άξια υπογραμμίσωσης, ωστόσο, είναι η διαπίστωση, ότι οι μισοί μαθητές κατατάσσονται στο Γ' επίπεδο, παρόλο που ο μόνος χώρος χρήσης της Ελληνικής φαίνεται να είναι το σχολείο.

Ως προς τις ευκαιρίες χρήσης της «κοινής» Ελληνικής, ας υπογραμμιστεί επίσης ότι αυτές είναι ελάχιστες, δεδομένου ότι στις οικογένειες ελληνικής καταγωγής ομιλείται η Μαριουπολίτικη διάλεκτος, ή αλλιώς Ρωμαίικα, ή μια ταταρική διάλεκτος.

### γ) Εκπαιδευτικοί

Από τους 43 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι μισοί προέρχονταν από τη Μαριούπολη και οι υπόλοιποι από ένδεκα άλλες πόλεις της Ουκρανίας. Αυτή η διασπορά των εκπαιδευτικών μας δίδει μια ανδρομερή εικόνα κυρίως ως προς τις υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων εκτός Μαριούπολης.

Από τους 43 εκπαιδευτικούς οι 40 είχαν γεννηθεί στη χώρα διαμονής. Με εξαίρεση 3 εκπαιδευτικούς που ζούσαν λιγότερο από 5 χρόνια στην Ουκρανία – προφανώς πρόκειται για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς – οι λοιποί ήταν μόνιμοι κάτοικοι της χώρας αυτής.

Άξιο υπογραμμίσεως είναι, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν απόφοιτοι Σχολών με παιδαγωγική κατάρτιση – είτε Σχολών στην Ελλάδα (14,3%) είτε της χώρας διαμονής (47,6%) είτε άλλης χώρας 19%. Μόλις 6 εκπαιδευτικοί ή 14,3% κατατάσσονται στην κατηγορία των μη προσοντούχων. Επίσης, μόλις 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ασκούσαν και άλλο επάγγελμα εκτός του εκπαιδευτικού.

Η παιδαγωγική κατάρτιση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης είναι ένα ίδρυμα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η Ελληνική μάλιστα είναι υποχρεωτική ξένη γλώσσα για τους φοιτητές στο εν λόγω Πανεπιστήμιο. Το ότι οι δάσκαλοι της Ελληνικής στην Ουκρανία είναι προσοντούχοι οφείλεται και στο γεγονός ότι η Ελληνική είναι σε μεγάλο βαθμό ενταγμένη στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου εκ των πραγμάτων μπορούν να διδάσκουν μόνο προσοντούχοι εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν κατά 68,3% ότι ήταν ειδικευμένοι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών από τη Ρωσία έτσι στην περίπτωση της Ουκρανίας και οι φορείς της ειδίκευσης, καθώς και εκείνοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από την Ουκρανία ήταν κατά 78,3% ελληνικοί και σπανιότερα (26,1%) φορείς επιμόρφωσης της χώρας διαμονής.

Η ειδίκευση αυτή είναι σημαντική και ωφέλιμη δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους (97,3%) διδάσκουν μαθητές τόσο ελληνικής όσο και μη ελληνικής καταγωγής.

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες κυμαίνεται από «λίγο» (41,9%) έως «πολύ καλή» (11,6%). Αρκετά εξοικειωμένοι δήλωσαν τα 41,9% των ερωτηθέντων. Οι 38 από τους 43 (88,4%) διέθεταν υπολογιστή και 31 (83,8%) πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Απ' αυτούς που διέθεταν υπολογιστή 26 ή 68,4% τον χρησιμοποιούσαν για την προετοιμασία των μαθημάτων τους, είτε αναζητώντας υλικό στο διαδίκτυο (17,6%) είτε δημιουργώντας δικό τους συμπληρωματικό υλικό (82,4%).

Σύμφωνα με τις δηλώσεις 26 (65%) εκπαιδευτικών, το σχολείο τους διέθετε ερ-

γαστήριο υπολογιστών και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Δώδεκα εκπαιδευτικοί μάλιστα δήλωσαν ότι το σχολείο τους διαθέτει και διαδραστικούς πίνακες. Πέντε (12,5%) δήλωσαν ότι διαθέτουν και αίθουσα τηλεδιάσκεψης.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Ηλεκτρονική Μάθηση είναι «λίγο» (29,3%) έως «πολύ» (17,1%) θετική. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (51,2%) πίστευαν ότι η Η.Μ. μπορεί να συμβάλει «αρκετά» στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Παρά τη, σε γενικές γραμμές, θετική στάση των εκπαιδευτικών και παρά τις καλές υποδομές των σχολείων, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης είναι περιορισμένες έως μηδενικές.

Το 51,2% δήλωσαν ότι δεν είχαν «καμία» εμπειρία. «Μικρή» εμπειρία είχαν τα 31,7%, «αρκετή» τα 17,1%. Πλούσια (μεγάλη) εμπειρία δεν διαθέτουν κανείς.

Αυτό σημαίνει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στον τομέα χρήσης των ΤΠΕ είναι πολύ μεγάλες.

#### δ) Γονείς

(Δεν υπάρχει δείγμα γονέων από την Ουκρανία)

### 2.1.5.3 Σύγκριση μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας

#### α) Φορείς και μορφές εκπαίδευσης

Ως προς τους φορείς και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο χωρών. Και στις δύο χώρες για τις μεν ενταγμένες μορφές εκπαίδευσης, για τη χρηματοδότηση, εποπτεία, αξιολόγηση κ.λπ. την ευθύνη την έχουν οι εκπαιδευτικές αρχές της χώρας διαμονής, για τις δε μη ενταγμένες μορφές εκπαίδευσης υπεύθυνες είναι διάφορες ελληνικές οργανώσεις, υποστηριζόμενες, κατά κανόνα, από τη χώρα διαμονής.

#### β) Μαθητές

Ως προς τα δημογραφικά και κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς και ως προς τη χρήση της Ελληνικής, η συγκριτική ανάλυση έδειξε τα ακόλουθα:

- Και στις δύο χώρες οι μαθητές έχουν γεννηθεί και ζουν μόνιμα σ' αυτές (Ουκρανία 100%, Ρωσία 93,8%).
- Ως προς την εθνοτική σύνθεση των μαθητών των δύο δειγμάτων παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Το δείγμα των μαθητών από Ρωσία προέρχεται κατά 35,8% από μονοεθνοτικές (ελληνικές) οικογένειες και κατά 29,9% α-

πό αλλοεθνείς, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών από Ουκρανία είναι 11,4% και 41,1%, αντίστοιχα.

- Και στις δύο χώρες οι γονείς των μαθητών κατά κανόνα δεν κατέχουν την Ελληνική. 70% των μαθητών από Ουκρανία και 60,7% από Ρωσία δήλωσαν ότι ο πατέρας τους δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις μητέρες ανέρχονται σε 62,1% και 53,7 % αντίστοιχα.
- Η χρήση της Ελληνικής είναι πολύ σπάνια έως μηδενική. Κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας των παιδιών με τους γονείς, τον παππού, τη γιαγιά και προπάππων τ' αδελφια τους είναι η γλώσσα της χώρας διαμονής. Πάνω από 70% των μαθητών και των δύο δειγμάτων δήλωσαν ότι επικοινωνούν με τα παραπάνω πρόσωπα «μόνο» στη γλώσσα της χώρας διαμονής. Η χρήση της Ελληνικής είναι σχεδόν μηδενική.

Τα συγκριτικά αποτελέσματα ως προς τις επιδόσεις των δύο δειγμάτων μαθητών έδειξαν τα ακόλουθα<sup>15</sup>:

- Και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες οι μαθητές από την Ουκρανία φέρουν σαφώς υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους της Ρωσίας. Οι διαφορές αυτές είναι ιδιαίτερα μεγάλες στις παραγωγικές δεξιότητες.
- Οι διαφορές στην παραγωγή προφορικού λόγου ανέρχονται σε μέσο όρο μέχρι και 10 μονάδες - επί συνόλου 25.

Στο σύνολο του Τεστ οι επιδόσεις (με άριστα το 100) των μαθητών των τάξεων 5<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> Δημοτικού και των γυμνασιακών τάξεων έχουν ως ακολούθως:

### Πίνακας 2.1.5.3-1

Επιδόσεις των μαθητών από Ρωσία και Ουκρανία στο σύνολο του γλωσσικού Τεστ

Χώρα	Τάξεις 5 <sup>η</sup> και 6 <sup>η</sup>			Γυμνασιακές Τάξεις 7 <sup>η</sup> , 8 <sup>η</sup> , 9 <sup>η</sup>		
	ν	μ.ο	τ.α.	ν	μ.ο.	τ.α.
Ουκρανία	47	71,66	17,01	111	78,8	17,31
Ρωσία	20	42,10	12,56	22	74,59	13,33

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, ιδιαίτερα μεταξύ των μαθητών των τάξεων 5<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> οι διαφορές στις επιδόσεις είναι πολύ μεγάλες. Το 40% των μαθητών αυτών των τάξεων από τη Ρωσία εντάσσονται στο Α' επίπεδο του Τεστ, ενώ από την αντίστοιχη ομάδα μαθητών από Ουκρανία δεν εντάσσεται κανείς στο Α' επίπεδο, αλλά εντάσσονται κατά 63,8% στο Β' και κατά 36,2% στο Γ' επίπεδο.

Οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών από τις δύο χώρες θα πρέπει μάλλον να αναζητηθούν στα σχολεία όπου αυτοί μαθαίνουν ελληνικά. Υπενθυμίζουμε ότι

<sup>15</sup> Επειδή στο δείγμα της Ουκρανίας δεν υπάρχουν μαθητές των τάξεων 2<sup>α</sup>-4<sup>η</sup> οι συγκρίσεις περιορίζονται στους μαθητές των τάξεων 5<sup>η</sup>-9<sup>η</sup>.

οι μαθητές του δείγματος μας από Ουκρανία μάθαιναν ελληνικά κυρίως σε κρατικά σχολεία, με ενταγμένη την Ελληνική σ' αυτά και με προσοντούχους δασκάλους, ενώ εκείνοι από τη Ρωσία μάθαιναν ελληνικά στο συμπληρωματικό σχολείο «Νίκος Ματσουκατίδης». Βέβαια, από το εμπειρικό υλικό μας δεν μπορεί να τεκμηριωθεί μια τέτοια ερμηνεία.

Η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με βάση την ηλικία απλά επικυρώνει τις παραπάνω διαφορές υπέρ της Ουκρανίας.

### γ) Εκπαιδευτικοί

Οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των δύο δειγμάτων των μαθητών ενδέχεται να οφείλονται και στον παράγοντα δάσκαλο. Και στις δύο χώρες διδάσκουν ομογενείς εκπαιδευτικοί. Όμως οι εκπαιδευτικοί στην Ουκρανία είναι, κατά κανόνα προσοντούχοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί πράγμα που δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό στην περίπτωση των εκπαιδευτικών από τη Ρωσία. Στη Ρωσία το 35,7% (5 από τους 14 εκπαιδευτικούς) των εκπαιδευτικών του δείγματος ασκούσαν και δεύτερο επάγγελμα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ουκρανία ανέρχεται μόλις στα 7,1% (3 εκπαιδευτικοί από τους 43).

Από την άλλη, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών από τη Ρωσία, 72,7% (8 στους 14) είχαν μεν αποφοιτήσει από ΑΕΙ της χώρας διαμονής, αλλά όχι από μια σχολή δασκάλων, δηλαδή με παιδαγωγική κατάρτιση. Αντίθετα το ποσοστό των εκπαιδευτικών από την Ουκρανία με παιδαγωγική κατάρτιση ανέρχεται σε 61,9%. Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω στην παραγωγή επαγγελματιών δασκάλων παίζει το Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών Σπουδών Μαριούπολης.

Ως προς την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, την κατοχή και χρήση υπολογιστή, την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τις προσδοκίες από την Ηλεκτρονική Μάθηση τα δύο δείγματα εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους. Όμως ως προς τις υποδομές των σχολείων τους 65% των δασκάλων δηλώνουν πως έχουν στο σχολείο τους εργαστήριο υπολογιστών - κάτι που είναι σημαντικό για την εφαρμογή ενός Προγράμματος Ηλεκτρονικής Μάθησης - ενώ μια ανάλογη δήλωση γίνεται μόνο από έναν εκπαιδευτικό (7,1%) από τη Ρωσία.

### 2.1.6 Αφρικανικές χώρες (Νότιος Αφρική)

Κατά την εξέταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην αφρικανική ήπειρο, είναι αναγκαία μια διαφοροποίηση μεταξύ βόρειας Αφρικής, κυρίως της Αιγύπτου, από το μια, και «Μαύρης Αφρικής», όπως την αποκαλεί ο ιστορικός Γ. Μαρκάκης (1998), από την άλλη.

Τα σχολεία στην Αίγυπτο αποτελούν συνέχεια των ιστορικών εμπορικών Κοινο-

τήτων και είναι φορείς αυτής της παράδοσης. Η προσπάθειά μας να συμπεριλάβουμε τα σχολεία της Αιγύπτου στην έρευνά μας σκόνηταψε, δυστυχώς, σε μια σειρά οργανωτικών προβλημάτων, τα οποία, κυρίως λόγω των ασφυκτικών χρονοδιαγραμμάτων μας, αποδείχτηκαν ανυπέρβλητα. Γι αυτό και στο παρόν κεφάλαιο θα αρκεστούμε στη Νότια Αφρική, όπου και υπάρχει μια καλά οργανωμένη και με μεγάλους αριθμούς μαθητών ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Ας υπογραμμιστεί ωστόσο, ότι στη λεγόμενη «Μαύρη Αφρική», οι Έλληνες ακολουθούσαν τους αποικιοκράτες και κάλυπταν, όπως γράφει ο Μαρκάκης (1998), τα εμπορικά κενά (μικροεμπόριο) που άφηναν οι κεφαλαιούχοι αποικιοκράτες. Απομεινάρια αυτών των άλλοτε πολυάριθμων μεταναστευτικών Κοινοτήτων υπάρχουν ακόμα σε αρκετές αφρικανικές χώρες. Σε ορισμένες απ' αυτές μάλιστα λειτουργούν και Ελληνικά Σχολεία, η βιωσιμότητα των οποίων όμως είναι αμφίβολη, παρόλο που το έργο που επιτελούν είναι εκπαιδευτικά και κοινωνικά αξιόλογο. Πρόκειται για τα Ελληνικά Σχολεία στην Αντίς Αμπέμπα και στο Χαρτούμ στα οποία φοιτούν και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής που έχουν ανάγκη εκπαιδευτικής και κοινωνικής μέριμνας (βλ. Μάντζαρης 1995 και 1995α, Μαρκάκης 1998).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας διέθεσε το Γραφείο Εκπαίδευσης του Johannesburg, στο Σουδάν (Χαρτούμ) λειτουργούσε το σχολικό έτος 2011/12 «αμιγές» Ελληνικό Σχολείο στο οποίο φοιτούσαν συνολικά 47 μαθητές προερχόμενοι κυρίως από μικτούς γάμους αλλά και παιδιά διπλωματικών υπαλλήλων. Στο εν λόγω σχολείο δίδασκαν επτά (7) αποσπασμένοι και άλλοι πέντε (5) εκπαιδευτικοί αμειβόμενοι από την Ελληνική Κοινότητα. Πολυπληθέστερο ήταν το μαθητικό δυναμικό στην Αιθιοπία, κατά το ίδιο σχολικό έτος. Στο νηπιαγωγείο «φοιτούσαν» 6 νήπια, στη «Ζέκειο Δημοτική Σχολή» 41 μαθητές και στο Μίχειο Γυμνάσιο - Λύκειο 52 μαθητές. Οι μαθητές είναι τόσο ελληνικής καταγωγής, κυρίως από μικτούς γάμους, όσο και μη ελληνικής καταγωγής. Τα εν λόγω σχολεία ουσιαστικά είναι τρίγλωσσα, επειδή οι μαθητές εκτός της Ελληνικής διδάσκονται την αιθιοπική και αγγλική γλώσσα. Από το 1985 λειτουργεί παράλληλα προς το Ελληνικό Σχολείο το «Αγγλικό Τμήμα» ως Διεθνές Σχολείο (βλ. Έκθεση της Συντονίστριας Σκούρα-Θηρίου, Στ.).

Μια προσπάθεια οργάνωσης Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Μοζαμβίκη καταβάλλεται τον τελευταίο καιρό από τον Μητροπολίτη Μοζαμβίκης. Το σχολικό έτος 2011/12 λειτουργούσαν, με τη φροντίδα της Εκκλησίας, Τμήματα Ελληνικής με 30 μαθητές ελληνικής καταγωγής (κυρίως από μικτούς γάμους) και 10 μη ελληνικής καταγωγής. Τα Τμήματα λειτουργούν απογεύματα και κάθε Σάββατο (βλ. έκθεση Επισκόπου Μοζαμβίκης κ. Ιωάννου Τσαφταρίδη). Το μέλλον των παραπάνω μορφών εκπαίδευσης καθώς και παρόμοιων μορφών εκπαίδευσης σε άλλες αφρικανικές χώρες είναι αβέβαιο, δεδομένου ότι οι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί στις περισσότερες χώρες ανέρχονται στην καλύτερη περίπτωση σε μερικές εκατοντάδες. Εξαιρέση, μεταξύ των αφρικανικών χωρών, αποτελεί η Νότιος Αφρική, η οποία και συμπεριλήφθηκε στην έρευνα, Γι' αυτό και στην παρούσα μελέτη περιοριζόμαστε μόνο σ' αυτή.



## Νότιος Αφρική

### α) Παρουσία Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους ερευνητές Μαρκάκη (1998) και Μάντζαρη (1995), μεμονωμένοι Έλληνες καταγράφονται ήδη στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα στη Ν. Αφρική. Ήταν συνήθως ναυτικοί των οποίων τα καράβια κατέπλεαν στα λιμάνια Πορτ Ελίζαμπεθ και Κέιπ Τάουν και οι οποίοι εγκατέλειπαν το καράβι αναζητώντας την τύχη τους σ' αυτή τη χώρα.

Το 1891, για παράδειγμα, ζούσαν περί τους 30 Έλληνες στο Κέιπ Τάουν (Μαρκάκης 1998, 92). Μια μαζική είσοδος των Ελλήνων στη Ν.Α. παρατηρείται, όμως, μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και ιδιαίτερα στις δεκαετίες του 1950 και 1960.

Τα εθνοαπελευθερωτικά κινήματα σε αρκετές χώρες της Αφρικής κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, αλλά και η εθνικοποιοτική πολιτική που ακολούθησε, στη δεκαετία του 1950, ο Νάσερ στην Αίγυπτο ανάγκασαν πολλούς Έλληνες να εγκαταλείψουν αυτές τις χώρες. Πολλοί απ' αυτούς εγκαταστάθηκαν στη Ν. Αφρική, η οποία παρά την αφιλόξενη και ρατσιστική πολιτική των κυβερνήσεών της δεν έπαυε να είναι πλούσια και ανεπτυγμένη χώρα. Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν στην αύξηση του πληθυσμού των Ελλήνων στη Ν. Αφρική. Εκτιμάται ότι πριν ξεσπάσουν οι ταραχές στο Soweto το 1976 οι ελληνικές παροικίες στη Ν. Αφρική αριθμούσαν περί τα 120.000 μέλη (Ο.Ε.Ν. Αφρικής 2003, 26). Κατά την περίοδο των αναταραχών, κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οπότε την προεδρεία της χώρας ανέλαβε ο Nelson Mandela (1994), εγκατέλειψαν τη χώρα πολλοί Έλληνες, μετακινούμενοι προς Ελλάδα ή προς αγγλόγλωσσες χώρες με πρώτη την Αυστραλία. Έτσι ο πληθυσμός των Ελλήνων σήμερα δεν πρέπει να ξεπερνά τις 40.000. Συνεχίζουν, ωστόσο, να διατηρούν καλά οργανωμένες κοινότητες και εκκλησίες.

Η υποχώρηση του αριθμού των Ελλήνων και η συγκέντρωσή τους κυρίως στις πόλεις Johannesburg και Pretoria (Έκθεση Κρυσταλλίδου 2011, 12) είχε ως συνέπεια και τη συρρίκνωση του αριθμού των μαθητών, με αποτέλεσμα το 2011 να παρέχεται ελληνόγλωσση εκπαίδευση μόλις σε 21 Τ.Ε.Γ., με περίπου 550 μαθητές, και φυσικά στο Ημερήσιο Σχολείο SAHETI (South African Hellenic Educational and Technical Institut), το οποίο το σχ. έτος 2011 είχε συνολικά 499 μαθητές στο Δημοτικό, 299 στο Γυμνάσιο-Λύκειο, 237 στο Νηπιαγωγείο και 112 στο βρεφονηπιακό σταθμό (έκθεση Κρυσταλλίδου 2011, 20 κ.ε.).

### β) Μαθητές

Από τους 520 μαθητές των τάξεων 2<sup>α</sup>-9<sup>η</sup> του SAHETI επιλέχθηκε ένα τυχαίο δείγμα 128 μαθητών, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ΑΔΜ και υποβλήθηκαν στο Τεστ.

Σύμφωνα, ωστόσο, με την έκθεση της διευθύντριας του σχολείου, Α. Κρυσταλλίδου, στο Τεστ υποβλήθηκε στη συνέχεια το σύνολο των 520 μαθητών. Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του Τεστ για το σύνολο των 520 μαθητών προέκυψαν τα ίδια αποτελέσματα με εκείνα του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα των 128 μαθητών είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό.

Από τα 128 ΑΔΜ και Τεστ που λάβαμε από το SAHETI αξιολογήσαμε τα 122, στα οποία ΑΔΜ και Τεστ είχαν αντιστοιχηθεί.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν ως ακολούθως:

### β1) Αποτελέσματα βάσει του ΑΔΜ

Οι 122 μαθητές ήταν ισομερώς κατανεμημένοι στις τάξεις 2<sup>α</sup>-9<sup>η</sup> και στις ηλικίες 8-16 ετών και ήταν κατά 61,5% αγόρια και κατά 38,5% κορίτσια.

Τα 98,3% ήταν «γέννημα-θρέμμα» στη Ν. Αφρική, η δε εθνοτική τους καταγωγή είχε ως εξής:

- και οι δύο γονείς ελληνικής καταγωγής 42,1%
- μόνο ο πατέρας ελληνικής καταγωγής 22,3%
- μόνο η μητέρα ελληνικής καταγωγής 14,0%
- και οι δύο γονείς μη ελληνικής καταγωγής 21,5%

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, σε 39 περιπτώσεις ή 32,8%, ο πατέρας δεν μιλούσε καθόλου Ελληνικά. Το αντίστοιχο ποσοστό των μητέρων ανέρχεται σε 30,6%. Αυτό σημαίνει ότι περί τα 30% των μαθητών του δείγματός μας δεν είχαν ευκαιρία να επικοινωνήσουν στην Ελληνική με τους γονείς τους.

Η χρήση της Ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας φαίνεται από τον πίνακα 2.1.6-1.

**Πίνακας 2.1.6-1**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση τη γλώσσα ομιλίας με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	5	4,1	8	6,6	42	34,7	66	54,5	1	0,8	3,40	0,79
Με τον πατέρα	6	5,0	10	8,3	31	25,8	73	60,8	2	1,6	3,43	0,85
Με την μητέρα	4	3,3	7	5,7	38	31,1	73	59,8	0	0,0	3,48	0,75
Με τα αδέρφια	2	1,7	5	4,3	15	12,9	94	81,0	6	4,9	3,73	0,62
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	35	34,7	22	21,8	23	22,8	21	20,8	21	17,2	2,30	1,15
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	19	17,3	27	24,5	22	20,0	42	38,2	12	9,8	2,79	1,13

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται ότι κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας στην οικογένεια των μαθητών του δείγματος είναι η γλώσσα της χώρας διαμονής (στην πραγματικότητα πρόκειται περί της Αγγλικής). Τα ποσοστά εκείνων των μαθητών που χρησιμοποιούν έστω σε περιορισμένο βαθμό την Ελληνική κατά την επικοινωνία με τους γονείς και τα αδέρφια τους κυμαίνονται μεταξύ 6% και 13%. Εξαίρεση αποτελεί η επικοινωνία με τον παππού και τη γιαγιά. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η Ελληνική όχι μόνο ανταγωνίζεται τη γλώσσα της χώρας διαμονής, αλλά και υπερσχύει αυτής.

Αν ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές – σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις τους – χρησιμοποιούν επίσης σε μεγάλο βαθμό (41,8%) την Ελληνική κατά την επικοινωνία τους με άλλα άτομα ελληνικής καταγωγής, τότε μπορεί να υποστηριχθεί η θέση, ότι η χρήση της Ελληνικής, από τους μαθητές, είναι σε γενικές γραμμές ακόμα ικανοποιητική.

## β2) Αποτελέσματα του Τεστ

Και στις τέσσερις δεξιότητες οι επιδόσεις κλιμακώνονται από τάξη σε τάξη, με μικροαποκλίσεις στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Συγκρινόμενοι οι μέσοι όροι των επιδόσεων στις τέσσερις δεξιότητες παρέχουν την ακόλουθη εικόνα:

	μ.ο.	τ.α.
– κατανόηση προφορικού λόγου	17,35 μονάδες	5,79
– κατανόηση γραπτού λόγου	13,56 μονάδες	6,21
– παραγωγή προφορικού λόγου	9,81 μονάδες	6,63
– παραγωγή γραπτού λόγου	9,97 μονάδες	6,75

Οι τιμές των παραγωγικών δεξιοτήτων είναι σημαντικά χαμηλότερες εκείνων των προσληπτικών. Από την άλλη, οι τυπικές αποκλίσεις υποδηλώνουν ότι στο επίπεδο των παραγωγικών δεξιοτήτων η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών είναι περισσότερο ετερογενής απ' όσο στο επίπεδο των προσληπτικών.

Η κατάταξη των μαθητών του δείγματος στα τρία (Α', Β', Γ') επίπεδα του Τεστ φαίνεται από τον πίνακα 2.1-6-2.

Η κατάταξη των μαθητών των μικρότερων τάξεων στο Α' και Β' επίπεδο και των μεγαλύτερων στο Β' και Γ' επιβεβαιώνει τη διαπίστωση, ότι οι επιδόσεις των μαθητών κλιμακώνονται προοδευτικά από τάξη σε τάξη. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι οι μαθητές προέρχονται από ένα σχολείο όπου η εκμάθηση της Ελληνικής είναι καλά οργανωμένη και υποχρεωτική από την πρώτη τάξη του Δημοτικού.

**Πίνακας 2.1.6-2**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	v	%	v	%	v	%
2 <sup>α</sup> τάξη	12	92,3	0	0,0	1	7,7
3 <sup>η</sup> τάξη	9	50,0	7	38,9	2	11,1
4 <sup>η</sup> τάξη	8	44,4	9	50,0	1	5,6
5 <sup>η</sup> τάξη	4	26,7	7	46,7	4	26,7
6 <sup>η</sup> τάξη	1	7,7	8	61,5	4	30,8
7 <sup>η</sup> τάξη	2	11,8	12	70,6	3	17,6
8 <sup>η</sup> τάξη	3	23,1	7	53,8	3	23,1
9 <sup>η</sup> τάξη	1	6,7	10	66,7	4	26,7
Σύνολο	40	32,8	60	49,2	22	18,0

Από την άλλη, οι συνολικοί μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών ανά τάξη, δείχνουν ότι οι μαθητές του SAHETI κατέχουν σε αρκετά καλό βαθμό την Ελληνική, (βλ. πίνακα 2.1.6-3).

**Πίνακας 2.1.6-3**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των μαθητών στο σύνολο των ερωτήσεων του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΔΕΙΚΤΕΣ		
	v	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
2 <sup>α</sup> τάξη	13	22,38	19,62
3 <sup>η</sup> τάξη	18	40,39	24,64
4 <sup>η</sup> τάξη	18	40,72	19,16
5 <sup>η</sup> τάξη	15	53,47	25,49
6 <sup>η</sup> τάξη	13	61,38	22,46
7 <sup>η</sup> τάξη	17	56,94	19,68
8 <sup>η</sup> τάξη	13	54,85	22,13
9 <sup>η</sup> τάξη	15	60,53	18,51
Σύνολο	122	48,69	24,18

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με την έκθεση Κρυσταλλίδου (2011, 27), στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα του σχολείου SAHETI εργάζονταν το σχ. έτος 2011, 27 εκπαιδευτικοί, 7 αποσπασμένοι και 20 ομογενείς.

Απ' αυτούς συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο οι δεκαεπτά (v=17). Το 41,2% απ' αυτούς είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, 47,1% στη Ν. Αφρική και 11,8%

κάπου αλλού. Αν αφαιρεθούν οι 7 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, οι λοιποί ζούσαν πάνω από 20 χρόνια στη Ν. Αφρική.

Οι 16 από τους 17 δήλωσαν ως αποκλειστικό επάγγελμα το διδασκαλικό και είχαν αποφοιτήσει από ένα ΑΕΙ της Ελλάδας (οι 9 από τους 17) ή της χώρας διαμονής, στη μεγάλη πλειοψηφία τους με παιδαγωγική κατάρτιση.

Παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής δεν ήταν ειδικευμένοι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας (93% απάντησαν πως δεν ήταν ειδικευμένοι). Ωστόσο, 35,3% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν επιμορφωθεί σχετικά και μάλιστα στην Ελλάδα.

Εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες δήλωσαν οι 16 από τους 17 και μάλιστα «πολύ εξοικειωμένοι» 11,8%, «αρκετά» 58,8% και «λίγο» 23,5%. Επίσης, 16 εκπαιδευτικοί διέθεταν υπολογιστή και 14 πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επίσης, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους το σχολείο τους διέθετε Εργαστήριο υπολογιστών, πρόσβαση στο διαδίκτυο και διαδραστικούς πίνακες. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την Ηλεκτρονική Μάθηση ήταν «αρκετά» (50%) έως «πολύ» (37,5%) υψηλές. Όμως η εξοικείωσή τους με τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης ήταν μικρή (23,5%) έως μηδενική (76,5%).

Οι εκπαιδευτικοί του SAHETI παρουσιάζουν, επομένως, το ίδιο έλλειμμα με τους εκπαιδευτικούς από τις άλλες χώρες ως προς την εμπειρία στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

#### δ) Γονείς

Η ανταπόκριση των γονέων στην έρευνά μας ήταν αρκετά υψηλή. 233 γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και μας το επέστρεψαν. Απ' αυτούς οι 190 προέρχονταν από το Johannesburg και οι υπόλοιποι 43 (18,5%) από 14 άλλες πόλεις της Ν.Α. Αυτή η διασπορά των γονέων μας δίδει την ευκαιρία να αποκτίσουμε μια γενικότερη εικόνα ως προς τις οικογένειες των μαθητών στη Ν.Α. Μόλις 9 (4,2%) πατέρες και 8 (3,7%) μητέρες ζούσαν λιγότερο από 10 χρόνια στη Ν.Α., δηλαδή ήταν νεομετανάστες.

Με βάση το επάγγελμα, η πλειοψηφία των οικογενειών εντάσσεται στα μεσοστρώματα.

Ως προς την εθνοτική προέλευση, 74,1% των πατέρων και 70,4% των μητέρων δήλωσαν ελληνικής καταγωγής. Οι λοιποί ήταν άλλης εθνοτικής καταγωγής. Η εθνοτική σύνθεση των οικογενειών έχει άμεσες επιπτώσεις στη χρήση της Ελληνικής. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.6-4 η Ελληνική δεν αποτελεί πλέον τον κύριο κώδικα επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και γονέων. Το γεγονός, ωστόσο, ότι οι δείκτες που απεικονίζονται στον πίνακα 2.1.6-4 κυμαίνονται πάνω από τη βάση (μέγιστος δείκτης 4, βάση 2), επιτρέπει τη διατύπωση της θέσης, ότι η διατήρηση της Ελληνικής, ως κώδικα επικοινωνίας, είναι αρκετά ικανοποιητική.

**Πίνακας 2.1.6-4**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	N	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	42	18,3	56	24,3	86	37,4	46	20,0	3	1,3	2,41	1,006
Το/τη σύζυγό σας	23	10,5	37	16,8	68	30,9	92	41,8	13	5,6	1,96	1,0
Τους/τις φίλους/ές σας	21	9,2	60	26,2	90	39,3	58	25,3	4	1,7	2,19	0,92
Τους γονείς σας	105	47,5	51	23,1	14	6,3	51	23,1	12	5,2	2,95	1,21
Τους συμπατριώτες	34	15,0	57	25,2	80	35,4	55	24,3	7	3,0	2,31	1,00

Όμως, αν συγκριθούν τα δεδομένα του πίνακα 2.1.6-4, που αφορούν στη χρήση της Ελληνικής από τους ίδιους τους γονείς, με εκείνα του πίνακα 2.1.6-5 που αφορούν στη χρήση της Ελληνικής από τα παιδιά - σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων - τότε διαπιστώνεται μια γλωσσική μετατόπιση στη νέα γενιά.

**Πίνακας 2.1.6-5**

Κατανομές συχνοτήτων των γονέων με βάση το πόσο συχνά μιλάνε τα παιδιά τους ελληνικά με διάφορα πρόσωπα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΠΡΟΣΩΠΑ	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	N	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Τα παιδιά σας	27	11,7	50	21,7	98	42,6	55	23,9	3	1,3	2,21	0,94
Το/τη σύζυγό σας	8	3,6	14	6,3	97	43,7	103	46,4	11	4,7	1,67	0,75
Τους/τις φίλους/ές σας	6	2,6	14	6,1	100	43,3	111	48,1	2	0,9	1,63	0,72
Τους γονείς σας	61	27,0	95	42,0	62	27,4	8	3,5	7	3,0	2,92	0,83
Τους συμπατριώτες	9	4,1	34	15,5	82	37,3	95	43,2	13	5,6	1,80	0,85

Παρά τη γλωσσική μετατόπιση, οι γονείς στην πλειοψηφία τους αξιολογούν τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους ως «αρκετά καλές» και «πολύ καλές».

Αυτό βέβαια δεν τους εμποδίζει να δηλώσουν κατά 42,6% ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα και κατά 18,3% ότι οι δάσκαλοι της Ελληνικής είναι ανεπαρκείς.

Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς θέλουν να μάθουν Ελληνικά τα παιδιά τους είναι κυρίως οι ακόλουθοι:

- πολυπολιτισμική ταυτότητα 81,2%
- η Ελληνική ως γλώσσα 17,5%
- επικοινωνία με την Ελλάδα 11,2%.

Σχεδόν όλες οι οικογένειες (99,1%) διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι και πρό-

σβαση στο διαδίκτυο (98,3%) και είχαν θετική στάση έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης και υψηλές προσδοκίες απ' αυτή. Μόνο 8 οικογένειες (3,5%) ήταν της άποψης ότι η Η.Μ. δεν βοηθά στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Η χρήση του υπολογιστή από τα παιδιά τόσο για την προετοιμασία των μαθημάτων τους όσο και για κοινωνική δικτύωση αποτελεί τον κανόνα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, οι οποίες συμφωνούν με τις αντίστοιχες δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

Καταλήγοντας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης στη Ν. Αφρική είναι αρκετά ευνοϊκές.

Αν δε ληφθεί υπόψη, ότι το σχολείο SAHETI θέλει να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος Διαχειριστικός Κόμβος για την οργάνωση εξ αποστάσεως μαθημάτων σε περιοχές όπου η δημιουργία Τ.Ε.Γ. δεν είναι πλέον δυνατή, τότε οι προϋποθέσεις μπορεί να θεωρηθούν ως ευνοϊκές.

### *2.1.7 Τουρκία και Αλβανία*

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι ελληνικές Κοινότητες στην Τουρκία και Αλβανία δεν εντάσσονται στη διασπορά, επειδή οι Έλληνες σ' αυτές τις δύο χώρες συνεχίζουν να ζουν στις πατροπαράδοτες εστίες τους, προστατεύονται βάσει διεθνών συμβάσεων και έχουν επίσημα ένα μειονοτικό καθεστώς, πράγμα που τους επιτρέπει να λειτουργούν δικά τους «μειονοτικά» σχολεία, στα οποία διδάσκονται και οι δύο γλώσσες ως αντικείμενο, αλλά χρησιμεύουν και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών αντικειμένων. Μ' αυτή την έννοια τα σχολεία αυτά είναι ένα είδος δίγλωσσων σχολείων.

Και στις δύο περιπτώσεις η Ελληνική λειτουργεί, τουλάχιστον θεωρητικά, ως μητρική γλώσσα τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στις περιοχές όπου ζουν συμπαγείς ελληνικοί πληθυσμοί, όπως για παράδειγμα στις μειονοτικές περιοχές της Αλβανίας, Αργυρόκαστρο, Δέλβινο, Αγ. Σαράντα, Χειμάρρα, αλλά και στην Κωνσταντινούπολη.

#### *2.1.7.1 Τουρκία*

##### *α) Παρουσία των Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσες εκπαίδευσης*

Σύμφωνα με τη συνθήκη της Λωζάνης, οι ελληνοχριστιανικοί πληθυσμοί της Τουρκίας, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή (Κωνσταντινούπολη, Ίμβρος, Τένεδος), δικαιούνται να έχουν τα δικά τους μειονοτικά σχολεία, τα οποία χρηματοδοτούνται από το τουρκικό κράτος και εποπτεύονται μέσω του Τούρκου υποδι-

ευθυντή τους, όπως συμβαίνει αντίστοιχα στα μουσουλμανικά μειονοτικά σχολεία στη Θράκη.

Από το πλήθος των σχολείων που λειτουργούσαν πριν τα καταστροφικά γεγονότα του Σεπτεμβρίου 1955 (βλ.Υγιοις 2005) σήμερα διασώζονται ελάχιστα με σημαντικότερα τα λεγόμενα τρία «μεγάλα» σχολεία και συγκεκριμένα τη *Μεγάλη του Γένους Σχολή*, το *Ζωγράφειο* και το *Ζάππειο*.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία που μας διέθεσε το Γραφείο Εκπαίδευσης οι αριθμοί των μαθητών στα ελληνόγλωσσα σχολεία της Κωνσταντινούπολης ανέρχονταν το σχολικό έτος 2010-11 σε 202 (βλ. πίνακα 2.1.7.1- 1).

**Πίνακας 2.1.7.1-1**  
Ο μαθητικός πληθυσμός και η εθνοπολιτισμική σύνθεσή του,  
το σχολικό έτος 2010-11

Δημοτικό						
Σχολείο	1 <sup>η</sup> τάξη	2 <sup>η</sup> τάξη	3 <sup>η</sup> τάξη	4 <sup>η</sup> τάξη	5 <sup>η</sup> τάξη	Σύνολο
Ζάππειο	10(6/2) <sup>16</sup>	13(3/5)	9(2/4)	12(2/3)	11(3/2)	55(16/16)
Βλάχκα	1	1		1	2	5(5)
Πρίγκηπος	1		1		1	3(3)
Μαράσλειος	1			1	1	3(3)
Χαλκηδόνα				1		1
<b>Σύνολο</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>67 (27/16)</b>

Σχολείο	Γυμνάσιο				Λύκειο					Γ.Σ Β/θμιας
	6 <sup>η</sup> τάξη	7 <sup>η</sup> τάξη	8 <sup>η</sup> τάξη	Σύνολο	9 <sup>η</sup> τάξη	10 <sup>η</sup> τάξη	11 <sup>η</sup> τάξη	12 <sup>η</sup> τάξη	Σύνολο	
ΜΓΣ	10(10)	4(4)	8(7)	22(21)	4(3)	14(11)	9(7)	8(5)	35(26)	57(47)
Ζάππειο	6(1/3)	3(0/2)	4(1)	13(2/5)	7(1/2)	8(6)	4(2)	6(6)	25(15/2)	38(17/7)
Ζωγράφειο	2	6(1)	6(1)	14(2)	5(1)	9(1)	4	8(3)	26(5)	40(7)
	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>49(21/5)</b>	<b>16(5/2)</b>	<b>31(18)</b>	<b>17(9)</b>	<b>22(14)</b>	<b>86(46/2)</b>	<b>135(67/7)</b>

Πηγή: Γραφείο Εκπαίδευσης Κωνσταντινούπολης, Μάρτιος 2011

Γενικά σύνολα: 67+135=202, αραβόφωνα 94/μικτοί γάμοι 23

Νηπιαγωγείο: 18

Παιδικός σταθμός: 10-14

Η γενική διαπίστωση που προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία του πίνακα 2.1.7.1-1 είναι, ότι το σχολικό έτος 2010/11 φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια και δευ-

<sup>16</sup> Επεξήγηση: 10 (6/2) σημαίνει, από τους 10 οι 6 είναι αραβόφωνοι, οι 2 είναι από μικτούς γάμους και οι υπόλοιποι 2 (μέχρι τους 10) είναι Ρωμιοί, ελληνόφωνοι



τεροβάθμια εκπαίδευση 202 (100%) μαθητές από τους οποίους οι 94 (46,6%) ήταν αραβόφωνοι, οι 23 (11,4%) προέρχονταν από μικτούς γάμους και οι 85 (42%) ήταν «αμιγώς» Ρωμιοί.

Πόσο σχετικός είναι ο αριθμητικός χαρακτηρισμός «μεγάλο» ή «μικρό» σχολείο φαίνεται όταν συγκρίνουμε τους αριθμούς του σχολικού έτους 2010-11 με εκείνους του σχολικού έτους 1984/85 και αυτούς πάλι με παλαιότερους.

Το σχολικό έτος 1984/85 λειτούργησαν συνολικά 14 Δημοτικά Σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Κωνσταντινούπολης και 5 Γυμνάσια/Λύκεια με 308 και 266 μαθητές αντίστοιχα (Ρέντζος 1985, 17). Δηλαδή, ενώ το 1985 φοιτούσαν 574 μαθητές σε ελληνόγλωσσα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το έτος 2011 ο αντίστοιχος αριθμός ανερχόταν μόλις σε 202 μαθητές.

Από την άλλη, ο αριθμός των 574 μαθητών συγκρινόμενος με εκείνον πριν τα καταστροφικά γεγονότα της 6<sup>ης</sup>-7<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1955, και προπάντων πριν τη Μικρασιατική Καταστροφή, κυριολεκτικά ωχριούν.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που αναφέρει ο Σπύρος Βρυώνης (Vryonis 2005, 13, 15 και 21) το 1907 φοιτούσαν 29.929 μαθητές σε ελληνικά κοινοτικά σχολεία. Στο χρονικό διάστημα μεταξύ 1921 και 1928 ο αριθμός τους υποχώρησε από 24.296 σε 5.923, για να αυξηθεί στη συνέχεια και να φοιτούν το 1995, 6.597 μαθητές σε ελληνικά σχολεία, από τους οποίους οι 1.209 σε γυμνάσια.

Από το 1955 και μετά οι αριθμοί μειώνονται συνεχώς για να φτάσουμε το 1985 σε 347 μαθητές και το 2011 σε 202. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο αριθμός των μαθητών ελληνικής καταγωγής στην Κωνσταντινούπολη εξαπλεθίζεται στους 202 μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Αντίθετα, ο αριθμός των μαθητών που δεν φοιτά σε ελληνικά σχολεία, αλλά σε άλλα, κατά κανόνα καλά ιδιωτικά σχολεία, μάλλον πως είναι μεγαλύτερος. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, αν εξαιρεθεί το Ζωγράφειο Λύκειο, στα άλλα σχολεία παρατηρείται μια μείωση των Ρωμιών μαθητών και μια αύξηση των Αντιοχέων.

### β) Μαθητές

Την τελευταία δεκαετία η εθνοπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων άλλαξε ριζικά. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2.1.7.1-1, από τους μαθητές του Δημοτικού οι 27 (40%) ήταν αραβόφωνοι ή αλλιώς Αντιοχείς<sup>17</sup>, οι 16 από μικτούς γάμους και μόλις 16 από «αμιγείς» οικογένειες Ρωμιών.

Υψηλότερα είναι τα ποσοστά των Αντιοχέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

<sup>17</sup> Σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών των σχολείων και των δασκάλων, ο όρος αραβόφωνος δεν αποδίδει την πραγματικότητα, επειδή οι περισσότεροι μαθητές δεν μιλούν πλέον ή μιλούν σε περιορισμένο βαθμό αραβικά. Η πρώτη τους γλώσσα είναι κατά κανόνα η Τούρκικη, ακολουθούμενη από την Ελληνική, γι' αυτό και χρησιμοποιείται συχνότερα ο όρος Αντιοχείς, δηλαδή οι προερχόμενοι από το Πατριαρχείο Αντιοχείας.

(49,6%) με πρώτη τη Μεγάλη του Γένους Σχολή, της οποίας ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται κατά 82,5% από αραβόφωνους μαθητές. Αντίθετα, το Ζωγράφειο «αντιστέκεται» σ' αυτή την εξέλιξη, γι' αυτό και θεωρείται ως το κατ' εξοχήν σχολείο των Ρωμιών.

Οι Αντιοχείς προτιμούν τα ελληνικά σχολεία για θρησκευτικούς, αλλά σ' ένα βαθμό και χρησιμοθηρικούς λόγους, δεδομένου ότι αρκετοί από τους γονείς έχουν ως εργοδότη τα ίδια τα σχολεία ή το Πατριαρχείο ή άλλα ελληνικά ιδρύματα. Αυτά τα εργαλειακά κίνητρα των Αντιοχέων επικρίνονται από αρκετούς εκπαιδευτικούς και προπάντων από εκείνους που προσεγγίζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση από μια ποιοτική οπτική, ανεξάρτητα από το πλήθος των σχολείων που θα λειτουργούν.

Σύμφωνα μ' αυτή την προσέγγιση των πραγμάτων, τα υπάρχοντα σχολεία, με εξαίρεση ίσως το Ζωγράφειο, δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως αμφιδύναμα δίγλωσσα σχολεία, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των μαθητών τους δεν έχει πλέον την Ελληνική ως πρώτη γλώσσα και δεν διδάσκεται πλέον ως τέτοια, αλλά ως ξένη. Και πράγματι η εθνοπολιτισμική και γλωσσική αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων ανάγκασε τις διευθύνσεις των σχολείων και τους δασκάλους της Ελληνικής να στραφούν σε μεθόδους διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας και να επιζητήσουν την εισαγωγή της σειράς του εκπαιδευτικού υλικού «*Μαργαρίτα*» στις τάξεις τους.

Ποια ακριβώς είναι η κοινωνιογλωσσική κατάσταση των μαθητών των τάξεων 2<sup>α</sup>-9<sup>η</sup> διερευνήθηκε μέσω του Ατομικού Δελτίου Μαθητή, το οποίο συμπληρώθηκε από 57 μαθητές της Πρωτοβάθμιας (8 από Ζάππειο) και της Δευτεροβάθμιας (35 από Ζάππειο και 14 από τη ΜΓΣ) εκπαίδευσης.

Όπως και στις λοιπές χώρες, έτσι και στη Τουρκία οι ίδιοι μαθητές όφειλαν να συμπληρώσουν συγχρόνως το Ατομικό Δελτίο Μαθητή, μέσω του οποίου θα συλλέγονταν τόσο δημογραφικά όσο και κοινωνιογλωσσικά στοιχεία για τον κάθε μαθητή και να υποβληθούν στο Γλωσσικό Τεστ.

Επειδή όμως ο αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσαν τόσο το Ατομικό Δελτίο όσο και το Τεστ, έτσι ώστε αυτά να μπορούν να αντιστοιχηθούν ένα προς ένα, ανέρχεται μόλις στους οχτώ (8) περιοριζόμαστε μόνο στην ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του Ατομικού Δελτίου Μαθητή (ΑΔΜ).

Το εν λόγω Ατομικό Δελτίο συμπληρώθηκε από 33 μαθητές των τάξεων 2<sup>α</sup>-9<sup>η</sup> και από 24 μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, σύνολο μαθητών δείγματος 57.

Επειδή στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης παρατηρείται το φαινόμενο να φοιτούν και σε λυκειακές τάξεις μαθητές που δεν κατέχουν την ελληνική - λόγω της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης - κρίναμε σκόπιμο να συμπεριλαμβανουμε στην ανάλυση μας και τους 57 μαθητές και να δώσουμε έτσι μια αδρομερή, αλλά συνολική εικόνα ως προς το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των μαθητών και

τη χρήση της ελληνικής από αυτούς.

Η συντριπτική πλειοψηφία των 57 μαθητών προέρχονταν από τις τάξεις 2<sup>α</sup> (v=6), 4<sup>η</sup> (v=10), 5<sup>η</sup> (v=9), 6<sup>η</sup> (v=7), 8<sup>η</sup> (v=4) και 10<sup>η</sup> (v=15). Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα δεν είναι ισοκαταμεμημένο στις τάξεις, πράγμα που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην ερμηνεία των δεδομένων.

Από τους 57 μαθητές οι 25 ήταν αγόρια και οι 32 κορίτσια, 5 δήλωσαν ότι είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ οι υπόλοιποι ήταν «γέννημα-θρέμμα» της Κωνσταντινούπολης.

Η εθνοτική προέλευση της οικογένειας των μαθητών του δείγματος φαίνεται από τον πίνακα 2.1.7.1-2 .

**Πίνακας 2.1.7.1-2**  
Εθνοτική σύνθεση της οικογένειας

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΓΟΝΕΩΝ	v	%
Και οι δύο γονείς είναι ελληνικής καταγωγής	30	52,6
Μόνο ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής	8	14,0
Μόνο η μητέρα είναι ελληνικής καταγωγής	1	1,8
Κανένας από τους δυο γονείς δεν είναι ελληνικής καταγωγής	18	31,6

Από τον πίνακα φαίνεται ότι 52,6% προερχόταν από «αμιγώς» ελληνικές οικογένειες, 31,6% από μη ελληνικές οικογένειες (πρόκειται για Αντιοχείς) και οι υπόλοιποι 15,8% από μικτούς γάμους.

Οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν το βαθμό κατοχής της Ελληνικής από τους γονείς τους σε επίπεδο προφορικού λόγου. Όπως ήταν αναμενόμενο περίπου οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι τόσο ο πατέρας (54,4%) όσο και η μητέρα τους (47,4%) μιλούν πολύ καλά Ελληνικά. Στον αντίποδα βρίσκονται οι μαθητές που δηλώνουν ότι τόσο ο πατέρας τους (22,8%) όσο και η μητέρα τους (15,8%) δεν μιλούν καθόλου ελληνικά.

Τα εν λόγω ποσοστά επιβεβαιώνουν τις δηλώσεις των Διευθυντών/τριών των Σχολείων κατά τη σχετική συζήτησή μας, σύμφωνα με τις οποίες παρόλο που παρά πολλοί «Αντιοχείς» γονείς απασχολούνται σε εκκλησιαστικά ιδρύματα, ελληνικά σχολεία και λοιπούς οργανισμούς, λίγοι κατέχουν επαρκώς την Ελληνική και προπάντων δεν τη χρησιμοποιούν στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Η χρήση της Ελληνικής από τους μαθητές του δείγματος σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις φαίνεται από τον πίνακα 2.1.7.1- 3.

**Πίνακας 2.1.7.1- 3**  
Χρήση της Ελληνικής από τους μαθητές

ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μόνο ελληνικά		Πιο πολύ ελληνικά		Πιο πολύ γλώσσα χώρας διαμονής		Μόνο γλώσσα χώρας διαμονής		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Οι γονείς μεταξύ τους	11	20,0	11	20,0	13	23,6	20	36,4	2	3,5	2,76	1,15
Με τον πατέρα	13	23,6	16	29,1	10	18,2	16	29,1	2	3,5	2,53	1,15
Με την μητέρα	9	16,1	16	28,6	15	26,8	16	28,6	1	1,8	2,68	1,06
Με τα αδέρφια	10	22,2	12	26,7	14	31,1	9	20,0	12	21,1	2,49	1,06
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες	14	26,9	8	15,4	9	17,3	21	40,4	5	8,8	2,71	1,26
Με άλλους Έλληνες στο σπίτι	24	42,1	11	19,3	13	22,8	9	15,8	0	0,0	2,12	1,14

Από τον πίνακα φαίνεται, ότι η χρήση της Ελληνικής ως αποκλειστικού κώδικα επικοινωνίας στις οικογένειες του δείγματος δεν αποτελεί πλέον τον κανόνα, αλλά την εξαίρεση. Ο εν λόγω πίνακας αντικατοπτρίζει την υπάρχουσα κατάσταση στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης, η οποία ανάγεται κυρίως στην αλλαγή της εθνοπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και στην τάση της νέας γενιάς να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της χώρας διαμονής ως κώδικα επικοινωνίας.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, ο χαμηλότερος δείκτης αφορά στην επικοινωνία των αδελφιών μεταξύ τους. Ο δείκτης 2,49 σημαίνει ότι στην περίπτωση της επικοινωνίας των παιδιών μιας οικογένειας μεταξύ τους η Ελληνική χρησιμοποιείται λιγότερο απ' ό τι στην επικοινωνία με τον πατέρα τους (2,53) ή με την μητέρα τους (2,68) ή με τον/την παππού/γιαγιά (2,71).

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω αναλύσεις είναι, ότι το σχολείο δεν μπορεί πλέον να θεωρήσει ως δεδομένη τη χρήση και καλλιέργεια της Ελληνικής στις οικογένειες του συνόλου των μαθητών του, πράγμα που καθιστά σημαντικότερο, αλλά και δυσκολότερο τον ρόλο του ως προς την ελληνομάθεια.

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Όπως συμβαίνει στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου ο διευθυντής είναι μειονοτικός μουσουλμάνος και ο υποδιευθυντής χριστιανός το ίδιο συμβαίνει και στα μειονοτικά σχολεία της Πόλης, ο διευθυντής είναι Ρωμικός και ο υποδιευθυντής Τούρκος.

Το λοιπό προσωπικό συγκροτείται από Τούρκους εκπαιδευτικούς για το τουρκογλωσσικό μέρος του Προγράμματος και από Ρωμιούς ή αποσπασμένους ελληνοδίτες εκπαιδευτικούς για το ελληνόγλωσσο. Σύμφωνα με την έκθεση του τότε Συμ-

βούλου Εκπαίδευσης, το έτος 1985 δίδασκαν στα ρωμαίικα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην Πόλη, 21 καθηγητές και 25 δάσκαλοι (Ρέντζος 1985, 9). Το σχολικό έτος 2010/11 το προσωπικό για το ελληνόγλωσσο σκέλος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούνταν από 48 ομογενείς και 15 αποσπασμένους εκπαιδευτικούς.

Από το σύνολο αυτών των εκπαιδευτικών δεκαεννέα (19) συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο. Με εξαίρεση δύο (2) ελλαδίτες εκπαιδευτικούς, που είχαν φοιτήσει στα Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια της Ελλάδας οι λοιποί είχαν φοιτήσει σε αντίστοιχα σχολεία της χώρας διαμονής, αλλά επτά (7) απ' αυτούς είχαν αποφοιτήσει από ελληνικά ΑΕΙ. Όλοι ανεξαιρέτως ήταν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί – κάτι που δεν ισχύει σε άλλες χώρες- αλλά κανείς απ' αυτούς δεν είχε ειδικευθεί στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας.

Ως προς την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Ενημέρωσης (ΤΠΕ), που αποτελούσε και το σημαντικότερο σκέλος της έρευνας, η εικόνα που προέκυψε είναι αρκετά ενθαρρυντική. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες (5 λίγο, 13 αρκετά καλά και 1 πολύ καλά) και οι 17 από τους 19 διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση στο διαδίκτυο – οι άλλοι δυο δεν διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι. Από τους 17 που διέθεταν υπολογιστή οι 15 τον χρησιμοποιούσαν και για προετοιμασία των μαθημάτων.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι ηλεκτρονικές υποδομές των σχολείων τους είναι πολύ καλές. Δεκαοχτώ από τους δεκαεννέα δήλωσαν ότι το σχολείο τους διέθετε εργαστήριο υπολογιστών και πρόσβαση στο διαδίκτυο και δέκα ότι είχαν στη διάθεσή τους και διαδραστικούς πίνακες.

Επίσης σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές τους χρησιμοποιούν εφαρμογές στον υπολογιστή με πρώτες την «κοινωνική δικτύωση» (Facebook, Twitter), τον «κειμενογράφο» (word), τις παρουσιάσεις (power point) και την επεξεργασία εικόνας.

Τέλος, το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διδασκαλία/μάθηση της Ελληνικής στη διασπορά, μεταξύ των άλλων, λόγω του ενδιαφέροντος των μαθητών για χρήση των νέων τεχνολογιών.

#### δ) Γονείς

Στο πλαίσιο της έρευνας είχε μοιραστεί ένα ερωτηματολόγιο και στους γονείς των μαθητών του δείγματος. Δυστυχώς, όμως, ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν και που ήταν αξιολογήσιμα ανέρχεται μόλις σε 14, πράγμα που δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε έγκυρες αναλύσεις και συμπεράσματα.

Αν ληφθεί υπόψη ότι τα δύο τρίτα των 14 οικογενειών που απάντησαν ήταν «α-

μιγώς» ελληνικές, τότε η εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις των γονέων αφορά μόνο τις οικογένειες των Ρωμιών. Από τις σχετικές απαντήσεις προκύπτει ότι σε περισσότερες από το 70% των περιπτώσεων η χρήση της Ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας (σύζυγοι, παιδιά, παππούς/γιαγιά) γίνεται «πολύ συχνά» έως «αρκετά συχνά». Αυτά τα υψηλά ποσοστά προκύπτουν τόσο μέσα από την ερώτηση πόσο συχνά ομιλούν οι γονείς ελληνικά με διάφορα πρόσωπα σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις όσο και πόσο συχνά ομιλούν τα παιδιά τους ελληνικά σε αντίστοιχες επικοινωνιακές καταστάσεις.

Η εικόνα αυτή συμφωνεί με την εικόνα που προκύπτει από αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών, σύμφωνα με τις οποίες περίπου στο ένα τέταρτο των οικογενειών χρησιμοποιεί ως κώδικα επικοινωνίας στο σπίτι την Ελληνική. Ας μη λησμονούμε, ωστόσο, ότι η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία – και συνακόλουθα και οι οικογένειές τους – είναι αραβόφωνοι. Μ' αυτή την έννοια η πλειοψηφία των μαθητών ζει σ' ένα αλλόγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον.

Σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην οικογένεια, τα αποτελέσματα είναι πάρα πολύ ενθαρρυντικά. Οι 13 από τις 14 οικογένειες που απάντησαν στα σχετικά ερωτήματα διαθέτουν υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο. Μάλιστα 6<sup>18</sup> από τις 13 δήλωσαν ότι διαθέτουν ταχύτητες άνω των 100Mbps downlink και uplink.

Το τι είδους εφαρμογές χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σπίτι φαίνεται από τον ακόλουθο πίνακα

**Πίνακας 2.1.7.1- 4**  
Ηλεκτρονικές εφαρμογές από τα παιδιά στο σπίτι

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	Ναι		Όχι	
	v	%	v	%
Κοινωνικής Δικτύωσης (π.χ. Facebook, Twitter )	13	100,0	0	0,0
Εφαρμογές chat	8	61,5	5	38,5
Επεξεργασία φωτογραφιών και video	11	84,6	2	15,4
Διαδίκτυο (internet)	13	100,0	0	0,0
Εφαρμογές Office (π.χ. Word, Powerpoint, Excel)	8	61,5	5	38,5
Βιντεοπαιχνίδια	12	92,3	1	7,7
Dvd's	11	84,6	2	15,4
Κάποια άλλη	0	0,0	13	100,0
Καμία εφαρμογή	0	0,0	13	100,0
Δεν απάντησαν στο σύνολο της ερώτησης	1 (7,1 %)			
Δεν τους αφορούσε το υποερώτημα <sup>19</sup>	0 (0,0 %)			

<sup>18</sup> Στο εν λόγω ερώτημα δεν απάντησαν αρκετοί γονείς γιατί δεν το κατανοούσαν.

<sup>19</sup> Δεν τους αφορούσε το υποερώτημα γιατί απάντησαν προηγουμένως ότι δεν έχουν Η/Υ στο σπίτι.

Άξιο υπογραμμίσσεως, τέλος, είναι ότι σχεδόν όλοι οι γονείς δηλώνουν ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούν συχνά τον υπολογιστή για την προετοιμασία των μαθημάτων τους, ότι η Ηλεκτρονική Μάθηση θα βοηθήσει τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά και ότι από το σύστημα Ηλεκτρονικής Μάθησης δεν θα ωφεληθούν μόνο τα παιδιά, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς. Μ' άλλα λόγια το σύνολο των μελών της οικογένειας προσδοκά οφέλη από το σύστημα της Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Συμπερασματικά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στην Πόλη υπάρχουν από τη μια οι οικογένειες των Ρωμιών και τα παιδιά τους που είναι χρήστες της Ελληνικής και από την άλλη οι οικογένειες των Αντιοχέων οι οποίες είναι αραβόφωνες ή τουρκόφωνες, τα δε παιδιά τους μαθαίνουν την Ελληνική σε νηπιακή ή σχολική ηλικία. Μ' άλλα λόγια, η Ελληνική λειτουργεί στην Τουρκία ως μητρική γλώσσα, αλλά και ως ξένη γλώσσα μέσα στο ίδιο σχολείο και τάξη.

### 2.1.7.2 Αλβανία

#### *α) Παρουσία Ελλήνων, φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης*

Οι σχέσεις μεταξύ Ελλάδας και Αλβανίας και συνακόλουθα η τύχη των Ελλήνων στη νότια Αλβανία ή κατ' άλλους «Βόρεια Ήπειρο», έχουν περάσει πολλές κρίσιμες περιόδους, με κυρίαρχες εκείνες κατά τους Βαλκανικούς πολέμους και τον πρώτο και δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (βλ. Κουλουμπής, Βερέμης, Νικολόπουλος 1995, Βούρη, Καψάλης 2003, 21 κε).

Με την οριοθέτηση των ελληνοαλβανικών συνόρων στη σημερινή τους μορφή μέσω του Πρωτοκόλλου της Φλωρεντίας στις 27.1.1925 δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δύο χωρών. Με τη λήξη του Β' Παγκοσμίου πολέμου, όμως, ετέθη άλλη μια φορά το «Βορειοπαιρωτικό» ζήτημα, χωρίς ωστόσο να επέλθει αλλαγή στο ισχύον νομικό καθεστώς.

Η εξομάλυνση των σχέσεων των δύο χωρών τη δεκαετία του 1970 και ιδιαίτερα τον Απρίλιο του 1985, όποτε έγινε «άρση» του εμπόλεμου καθεστώτος (Βούρη, Καψάλης 2003, 25) και το «άνοιγμα» των συνόρων το 1991 εγκαινίασαν μια νέα περίοδο στις σχέσεις των δύο χωρών. Η μαζική είσοδος Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα είχε πολλαπλές συνέπειες οι οποίες ως προς τον εκπαιδευτικό τομέα εστιάζονται σε δύο άξονες, σ' αυτόν της ένταξης των παιδιών αλβανικής καταγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα και σε εκείνον της «παλιννόστησης» και (επαν)ένταξης αυτών των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας, πράγμα που έχει άμεση σχέση με την έρευνα μας, όπως θα δούμε παρακάτω.

Λόγω του ειδικού καθεστώτος των Ελλήνων στην Αλβανία η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται σε αυτόνομες δίγλωσσες σχολικές μονάδες, πράγμα που ση-

μάνει ότι δεν λειτουργούν Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ), όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες όπου ζουν πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής.

### β) Μαθητές

Το ΑΔΜ συμπληρώθηκε από 164 μαθητές των τάξεων 1<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>, προερχόμενοι από τα μειονοτικά σχολεία των περιοχών Αγ. Σαράντα, Αργυροκάστρου, Κρανίας-Δελθίνου και Μεσοποτάμου<sup>20</sup>. Επίσης υποβλήθηκαν στο Γλωσσικό Τεστ 164. Όμως τα ΑΔΜ και τα γλωσσικά τεστ που αντιστοιχίστηκαν ένα προς ένα περιορίστηκαν στα 123. Στην παρούσα μελέτη τα ΑΔΜ και τα Τεστ αξιολογούνται και παρουσιάζονται ανεξάρτητα.

Οι 164 μαθητές που συμπλήρωσαν το ΑΔΜ ήταν κατά 37,8% αγόρια και κατά 62,2% κορίτσια και φοιτούσαν κυρίως στις τάξεις 1<sup>η</sup> έως 5<sup>η</sup>. Πρόκειται, δηλαδή, για μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι οι 87 ή 53,7% απ' αυτούς είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και οι υπόλοιποι στην Αλβανία. Επίσης 103 ή 63,6% απ' αυτούς δήλωσαν ότι είχαν ζήσει στην Ελλάδα και μάλιστα για πολλά χρόνια πράγμα που ανάγεται στις μετακινήσεις πληθυσμών μεταξύ των δύο χωρών. Μια ακριβή εικόνα ως προς αυτή τη διάσταση παρέχει ο πίνακας 2.1.7.2-1.

**Πίνακας 2.1.7.2-1**

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών με βάση τα χρόνια που έχουν ζήσει στην Ελλάδα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ		ν	%
1 χρόνο		11	16,7
2 χρόνια		9	13,6
3 - 4 χρόνια		19	28,8
5 - 6 χρόνια		9	13,6
7 - 8 χρόνια		10	15,2
9 - 10 χρόνια		8	12,1
Πάνω από 10 χρόνια		0	0,0
ΔΕΙΚΤΕΣ	Μέσος όρος	4,44	
	Τυπική απόκλιση	2,71	
Δεν απάντησαν την αρχική ερώτηση		1	0,8
Δεν απάντησαν το υποερώτημα		12	9,8
Δεν τους αφορούσε η ερώτηση (απάντησαν προηγουμένως ότι δεν έχουν ζήσει καθόλου στην Ελλάδα)		44	35,8

<sup>20</sup> Επειδή η έρευνα στην Αλβανία ολοκληρώθηκε το Φθινόπωρο του 2011 και όχι τον Μάιο- Ιούνιο, όπως είχε προγραμματιστεί, συμπεριλήφθηκαν σ' αυτή οι μαθητές της 1<sup>ης</sup> τάξης οι οποίοι ωστόσο είχαν μεταβεί στη 2<sup>η</sup> τάξη. Μαθητές της 9<sup>ης</sup> τάξης δεν εμφανίζονται, επειδή για οργανωτικούς λόγους και λόγους οικονομίας χρόνου η έρευνα περιορίστηκε στην οχτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση η οποία στην Αλβανία συγκροτείται από δύο τετράχρονους κύκλους.



Η εθνοτική σύνθεση των οικογενειών των 164 μαθητών είναι εξίσου ενδιαφέρουσα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.7.2-2.

**Πίνακας 2.1.7.2-2**

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών με βάση το αν οι γονείς τους είναι ελληνικής καταγωγής

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΓΟΝΕΩΝ	v	%
Και οι δύο γονείς είναι ελληνικής καταγωγής	53	43,8
Μόνο ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής	19	15,7
Μόνο η μητέρα είναι ελληνικής καταγωγής	10	8,3
Κανένας από τους δυο γονείς δεν είναι ελληνικής καταγωγής	39	32,2
Δεν απάντησαν	2	1,6

Σχεδόν το ένα τρίτο των μαθητών του δείγματος ήταν μη ελληνικής καταγωγής. Αυτή είναι μια νέα εξέλιξη που οφείλεται στο γεγονός, ότι οι Αλβανοί μετανάστες που επιστρέφουν από την Ελλάδα στην Αλβανία προτιμούν ως μορφή εκπαίδευσης τα δίγλωσσα ελληνικά σχολεία, προκειμένου να συνεχίσουν τα παιδιά τους την εκμάθηση της Ελληνικής. Πρόκειται για μια νέα εξέλιξη που ανοίγει νέες προοπτικές στη διδασκαλία της Ελληνικής στην Αλβανία.

Η κατοχή της Ελληνικής από τα μέλη της οικογένειας σύμφωνα με την αξιολόγηση των μαθητών του δείγματος φαίνεται από τον πίνακα 2.1.7.2-3.

**Πίνακας 2.1.7.2-3**

Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών με βάση το πόσο καλά ομιλούν ελληνικά τα μέλη της οικογένειάς τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΟΜΙΛΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	Καθόλου		Λίγο		Έτσι κι έτσι		Πολύ καλά		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Πατέρας	4	3,3	5	4,1	21	17,2	92	75,4	1	0,9	3,65	0,72
Μητέρα	7	5,8	5	4,2	19	15,8	89	74,2	3	2,4	3,58	0,83
Μαθητής	1	0,8	5	4,1	10	8,1	107	87,0	0	0,0	3,81	0,53
Αδελφια	13	12,0	2	1,9	15	13,9	78	72,2	15	12,2	3,46	1,01

Αν ληφθεί υπόψη, ότι σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των μαθητών, η κατοχή της Αλβανικής από τους γονείς είναι επίσης «πολύ καλή», τότε μπορούμε με βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι οι οικογένειες των μελών του δείγματός μας ήταν, κατά κανόνα, δίγλωσσες. Το γεγονός αυτό έχει άμεσες συνέπειες για την ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.1.7.2-4, με μέγιστο δείκτη το 4, οι δείκτες χρήσης της Ελληνικής με τους διάφορους επικοινωνιακούς εταίρους κυμαίνονται άνω του 3, με εξαίρεση την επικοινωνία μεταξύ των γονέων με-

ταξύ τους. Προφανώς οι αλβανικές καταγωγής γονείς επικοινωνούν μεταξύ τους στην Αλβανική.

Καταλήγοντας μπορούμε, λοιπόν, να υποστηρίξουμε, ότι οι συνθήκες χρήσης της Ελληνικής είναι ευνοϊκές και η πραγματική χρήση της στις οικογένειες των μαθητών του δείγματος είναι πολύ συχνή. Τα αποτελέσματα του **Γλωσσικού Τεστ** έρχονται να επιβεβαιώσουν τα παραπάνω. Και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών των τάξεων 1<sup>η</sup>-5<sup>η</sup> (που υποβλήθηκαν στο Τεστ) είναι πολύ υψηλές. Όπως φαίνεται από τους πίνακες 2.1.7.2-4 και 2.1.7.2-5, η πλειοψηφία των μαθητών και των μικρών τάξεων κατατάσσονται στο Γ' επίπεδο.

**Πίνακας 2.1.7.2-4**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των μαθητών στο σύνολο των ερωτήσεων του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΔΕΙΚΤΕΣ		
	ν	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
2 <sup>η</sup> τάξη	40	82,50	11,26
3 <sup>η</sup> τάξη	33	78,61	10,79
4 <sup>η</sup> τάξη	24	79,79	14,24
5 <sup>η</sup> τάξη	24	85,83	6,71
8 <sup>η</sup> τάξη	2	86,00	0,00
Σύνολο	123	81,63	11,18

\* Μέγιστος αριθμός μονάδων 100 (25 ανά δεξιότητα)

**Πίνακας 2.1.7.2-5**

**ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΣΤ:** Κατανομή επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα με βάση την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, ανά τάξη

ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ					
	Α' Επίπεδο (0 - 35 μονάδες)		Β' Επίπεδο (36 - 75 μονάδες)		Γ' Επίπεδο (76 - 100 μονάδες)	
	ν	%	ν	%	ν	%
2 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	10	25,0	30	75,0
3 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	11	33,3	22	66,7
4 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	12	50,0	12	50,0
5 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	2	8,3	22	91,7
8 <sup>η</sup> τάξη	0	0,0	0	0,0	2	100,0
Σύνολο	0	0,0	35	28,5	88	71,5

Συγκρινόμενες οι επιδόσεις στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, μεταξύ τους, δεν προκύπτουν μεγάλες διαφοροποιήσεις. Οι μέσοι όροι επίδοσης ανά δεξιότητα έχουν ως ακολούθως:

	μ.ο.	τ.α.
– κατανόηση προφορικού λόγου	17,59 μονάδες	7,04 <sup>21</sup>
– κατανόηση γραπτού λόγου	20,92 μονάδες	5,39
– παραγωγή προφορικού λόγου	22,87 μονάδες	2,16
– παραγωγή γραπτού λόγου	18,58 μονάδες	4,20

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι η ελληνομάθεια των μαθητών του δείγματός μας από την Αλβανία είναι πολύ υψηλή και η χρήση της Ελληνικής πολύ συχνή. Στην πραγματικότητα η Ελληνική λειτουργεί ως μητρική γλώσσα στους ελληνικής καταγωγής μαθητές και ως μια από τις δύο γλώσσες στους μαθητές αλβανικής καταγωγής οι οποίοι «παλιννοστούν» από την Ελλάδα στην Αλβανία και συνεχίζουν την εκμάθησή της.

Κοντολογίς, η Ελληνική λειτουργεί τόσο ως μητρική όσο και ως δεύτερη γλώσσα στην Αλβανία. Η δε γεωγραφική εγγύτητα των δύο χωρών και οι μετακινήσεις των πληθυσμών από χώρα σε χώρα αναμένεται να συμβάλλουν στη διατήρηση αυτής της κατάστασης και στα επόμενα χρόνια.

#### γ) Εκπαιδευτικοί

Δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί, προερχόμενοι από τους Αγ. Σαράντα (v=2), το Αργυρόκαστρο (v=12) και το Δέλβινο (v=3) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Όλοι είχαν γεννηθεί και διέμεναν στην Αλβανία, δηλαδή ήταν ομογενείς εκπαιδευτικοί και όχι αποσπασμένοι. Όπως ήταν αναμενόμενο, δούλευαν όλοι σε σχολεία (Τ.Ε.Γ. δεν υπάρχουν στην Αλβανία) και μάλιστα 15 στην πρωτοβάθμια και 2 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης όλοι ήταν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί απόφοιτοι παιδαγωγικών ιδρυμάτων της χώρας διαμονής, με εξαίρεση έναν που είχε αποφοιτήσει από ΑΕΙ της Ελλάδας.

Εννέα από τους δεκαεπτά εκπαιδευτικούς δίδασκαν και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, χωρίς ωστόσο να είναι ειδικευμένοι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Επτά απ' αυτούς, ωστόσο, δήλωσαν ότι είχαν επιμορφωθεί στην Ελλάδα και μάλιστα κατά την περίοδο 1991 - 2005<sup>22</sup>.

Η εξοικείωση τους με τις νέες τεχνολογίες αξιολογείται από τους ίδιους (v=13) ως «αρκετά καλή», ενώ 12 (70,6%) από τους 17 είχαν υπολογιστή στο σπίτι και 6 (δηλαδή μόλις το ένα τρίτο) είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οχτώ (8) δήλωσαν ότι

<sup>21</sup> Οι χαμηλές επιδόσεις και η μεγάλη τυπική απόκλιση στην κατανόηση του προφορικού λόγου δε δικαιολογούνται λογικά. Υποθέτουμε, ότι έγινε κάποιο λάθος από κάποιους δασκάλους αξιολογητές, το οποίο λάθος δεν μπορεί να ελεχθεί από εμάς, δεδομένου ότι ως προς τον προφορικό λόγο, κατανόηση και παραγωγή, δεν στάλθηκαν στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ εμπειρικά δεδομένα, αλλά μόνο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

<sup>22</sup> Πρόκειται κατά κανόνα για σεμινάρια που είχαν οργανωθεί από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, αλλά και άλλους φορείς (π.χ. ΕΙΥΑΠΟΕ) στην Ελλάδα, μετά το 1990.

χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή για την προετοιμασία των μαθημάτων τους, κυρίως για την προετοιμασία συμπληρωματικού υποστηρικτικού υλικού. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, οι μαθητές τους χρησιμοποιούν επίσης υπολογιστή, πρωτίστως ως κειμενογράφο.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την Ηλεκτρονική Μάθηση (Η.Μ.) είναι υψηλές. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η Η.Μ. μπορεί να συμβάλει στην μάθηση της Ελληνικής «αρκετά» (31,3%) έως «πολύ» (68,8%). Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης είναι πολύ περιορισμένη έως μηδενική, 68% δήλωσαν ότι δεν είχαν καμία εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαία μια συστηματική επιμόρφωση στη χρήση των Τ.Π.Ε.

Οι υποδομές των σχολείων φαίνεται να είναι καλές. Δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το σχολείο τους διαθέτει εργαστήριο υπολογιστών, δέκα (10) δήλωσαν ότι είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, εννέα (9) ότι διέθεταν διαδραστικούς πίνακες και πέντε (5) ότι διέθεταν και αίθουσα τηλεκπαίδευσης.

### 2.1.7.3 Σύγκριση μεταξύ Τουρκίας και Αλβανίας

Συγκρίνοντας τις δύο χώρες, Τουρκία και Αλβανία, διαπιστώνουμε ότι ως προς τους φορείς και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν υπάρχουν διαφορές. Και στις δύο χώρες η ελληνική/χριστιανική μειονότητα διατηρεί τα δικά της σχολεία, για τα παιδιά της μειονότητας. Στα εν λόγω σχολεία φοιτούν ωστόσο και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, στα μεν ελληνόγλωσσα σχολεία της Κωνσταντινούπολης Αντιόχεις στα δε σχολεία στην Αλβανία παιδιά Αλβανών παλινοστούτων. Μ' άλλα λόγια, και στις δύο χώρες, για διαφορετικούς λόγους, ο μαθητικός πληθυσμός των μειονοτικών σχολείων ενισχύεται με μη μειονοτικούς μαθητές.

Ως προς την ελληνομάθεια αυτών των αλλοεθνών μαθητών υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Σε αντίθεση προς τους μη ελληνικής καταγωγής μαθητές στα ελληνικά σχολεία της Αλβανίας οι οποίοι συνήθως έχουν κοινωνικοποιηθεί στην Ελλάδα και είναι επαρκώς χρήστες της Ελληνικής, οι Αντιόχεις μαθητές στα μειονοτικά σχολεία της Πόλης είναι αλλόφωνοι, με αποτέλεσμα να καθίσταται αναγκαία η διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.

Ως προς την ελληνομάθεια και τη χρήση της Ελληνικής στις οικογένειες μη ελληνικής καταγωγής υπάρχει επίσης μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο χωρών. Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των μαθητών, οι Αντιόχεις γονείς δεν μιλούν την Ελληνική. Αντίθετα, οι παλινοστούτες Αλβανοί γονείς την μιλούν. Αυτό σημαίνει, ότι οι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές στα σχολεία της Κωνσταντινούπολης έρχονται σε επαφή με την Ελληνική κυρίως ή αποκλειστικά στο σχολείο, ενώ οι μαθητές στην Αλβανία έχουν την ευκαιρία να κάνουν χρήση της Ελληνικής, εκτός από το σχολείο, τόσο σ' ένα υπάρχον ελληνόγλωσσο περιβάλλον όσο και στην οικογένειά τους.

Συμπερασματικά μπορούμε, να υποστηρίξουμε ότι οι προϋποθέσεις εκμάθησης και καλλιέργειας της Ελληνικής είναι στην Αλβανία ευνοϊκότερες.

## 2.2 Συγκριτική προσέγγιση όλων των χωρών, ανά κατηγορία

### 2.2.1 Φορείς/Μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης και οι υποδομές τους

Οι φορείς και οι μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης έχουν αναλυθεί εκτενώς τόσο σε παλαιότερες μελέτες (βλ. π.χ. Δαμανάκης 1999 και 2007) όσο και στο κεφ. 2.1 της παρούσας μελέτης, γι' αυτό και περιοριζόμαστε σε μια σύνοψη, με βάση τον πίνακα 2.2.1-1 που ακολουθεί.

**Πίνακας 2.2.1-1**

Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στη διασπορά

Μορφές:	Φορείς			Διδασκαλία Ελληνικής ενσωματωμένη στο εκπαιδ. σύστημα της χ.δ.	
	Παροικιακή οργάνωση/ Εκκλησία	Χώρα διαμονής (χ. δ.)	Χώρα προέλευσης (χ. π.)	Ναι	Όχι
1. Απογευματινά και Σαββατιανά Τ.Ε.Γ.	x		x		x
2. Ενταγμένο Μάθημα Ελληνικών και ενταγμένα Τ.Ε.Γ.		x		x	
3. Ελληνικά Σχολεία (αμιγή)			x		x
4α. Ημερήσια Σχολεία (δίγλωσσα, εθνοτικά ομοιογενή)	x			x	
4β. Ημερήσια Σχολεία (δίγλωσσα, εθνοτικά ετερογενή)	x	x		x	
5. Δίγλωσσα κρατικά Σχολεία		x		x	

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1-1 οι διάφορες μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες ως προς τη μορφή τους, στα **Τμήματα** και στα **Σχολεία**. Τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.) μπορεί να είναι ενταγμένα στο σύστημα του κράτους διαμονής, οπότε το κράτος είναι και ο φορέας τους ή μη ενταγμένα Τμήματα οπότε λειτουργούν απογευματινές ώρες ή Σάββατα και φορείς τους είναι κατά κανόνα κάποια παροικιακή οργάνωση ή η ελληνορθόδοξη εκκλησία ή το ελληνικό κράτος. Η ένταξη της Ελληνικής στο κανονικό πρωινό πρόγραμμα των σχολείων των χωρών διαμονής για μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής λειτουργεί λίγο έως πολύ στη λογική των ενταγμένων Τμημάτων.

Για την ανάπτυξη του περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι σημαντική και η γεωγραφική διαφοροποίηση των ΤΕΓ: ΤΕΓ σε μεγάλα αστικά κέντρα και ΤΕΓ σε απομακρυσμένες περιοχές.

Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία μορφών εκπαίδευσης είναι τα Σχολεία στα οποία οι μαθητές εκπληρώνουν την υποχρεωτική τους φοίτηση και αποκτούν έναν αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών. Αυτά, με τη σειρά τους, χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σ' αυτά των οποίων φορέας είναι το κράτος διαμονής (π.χ. τα δίγλωσσα Ευρωσχολεία στο Βερολίνο) ή κάποια παροικιακή οργάνωση, ή η εκκλησία, ή οι Ενώσεις Προσώπων κ.λπ., αλλά λειτουργούν βάσει της νομοθεσίας της χώρας διαμονής - δηλαδή αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματός της - και σ' εκείνα των οποίων φορέας είναι το ελληνικό κράτος, όπως για παράδειγμα τα αμιγώς Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία, στο Βέλγιο και στην Αγγλία.

Τα Ημερήσια Σχολεία, με φορείς παροικιακές οργανώσεις, ή την εκκλησία, ή Ενώσεις Προσώπων, τα κρατικά Ευρωσχολεία (Europaschulen) στο Βερολίνο και τα Charter Schools στις Η.Π.Α αποτελούν μια από τις μεγάλες ομάδες-στόχους της Ηλεκτρονικής Μάθησης και εν γένει της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά. Την άλλη μεγάλη ομάδα αποτελούν τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ).

Κύριος στόχος της εμπειρικής έρευνας ήταν η διερεύνηση των υποδομών αυτών των δύο μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Σχετικές πληροφορίες συλλέξαμε με τρία ερωτηματολόγια: με το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάστηκαν ανά χώρα στο κεφάλαιο 2.1, καθώς και με ένα ερωτηματολόγιο για τους Διευθυντές των Σχολείων και με ένα τρίτο για τους Υπευθύνους των Τ.Ε.Γ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

### 2.2.1.1 Προφίλ των Σχολείων και των Τ.Ε.Γ., σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών των Σχολείων και των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ

#### 2.2.1.1.1 Σχολεία

##### Πίνακας 2.2.1.1.1-1

Κατανομή των διευθυντών σχολείων του δείγματος, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ν	%
Αυστραλία	4	16,7
Αργεντινή	2	8,3
ΗΠΑ	6	25,0
Καναδάς	2	8,3
Νότιος Αφρική	1	4,2
Γερμανία	3 <sup>23</sup>	12,5
Τουρκία	3	12,5
Μεγάλη Βρετανία	1	4,2
Αλβανία	2	8,3
<b>Σύνολο</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

<sup>23</sup> Στην περίπτωση της Γερμανίας εκτός από το Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο (Όμπος) του Βερολίνου συμπεριλάβαμε και το Leibniz-Gymnasium (Düsseldorf) καθώς και το Gesamtschule Krefeld, όπου λειτουργεί ένα είδος «δίγλωσσων» τάξεων ενταγμένων στο πρωινό ημερήσιο πρόγραμμα των εν λόγω δύο σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο για τους Διευθυντές Σχολείων συμπληρώθηκε από 24 Διευθυντές από εννέα χώρες, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.2.1.1.1-1.

Στα εν λόγω Σχολεία φοιτούσαν συνολικά 7262 μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Κάποια απ' αυτά τα Σχολεία ήταν πολυπληθή, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.1-2.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-2**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του συνολικού αριθμού των μαθητών των σχολείων, ανά χώρα προέλευσης. Συνολικός αριθμός των μαθητών των σχολείων, ανά χώρα προέλευσης

ΧΩΡΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ		ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
	μ. ο.	τ. α.	
Αυστραλία (4)	501,50	276,87	2.006
Αργεντινή (2)	173,00	38,18	346
ΗΠΑ (6)	254,33	247,94	1.526
Καναδάς (2)	698,50	747,41	1.397
Νότιος Αφρική (1)	1.040,00	-	1.040
Γερμανία (3)	80,00	45,83	240
Τουρκία (3)	56,00	30,51	168
Μεγάλη Βρετανία (1)	304,00	-	304
Αλβανία (2)	117,50	31,82	235
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>302,58</b>	<b>334,09</b>	<b>7.262</b>

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για το *SAHETI* στο Γιοχάνεσμπουργκ, τον *Σωκράτη* στο Μόντρεαλ και την *Αρχιμήδεια Ακαδημία* στο Μαϊάμι. Σε εννέα (9) από τα 24 Σχολεία φορέας ήταν το κράτος διαμονής, ενώ στα υπόλοιπα φορέας ήταν οι Κοινότητες, ή η Εκκλησία ή Ενώσεις Προσώπων.

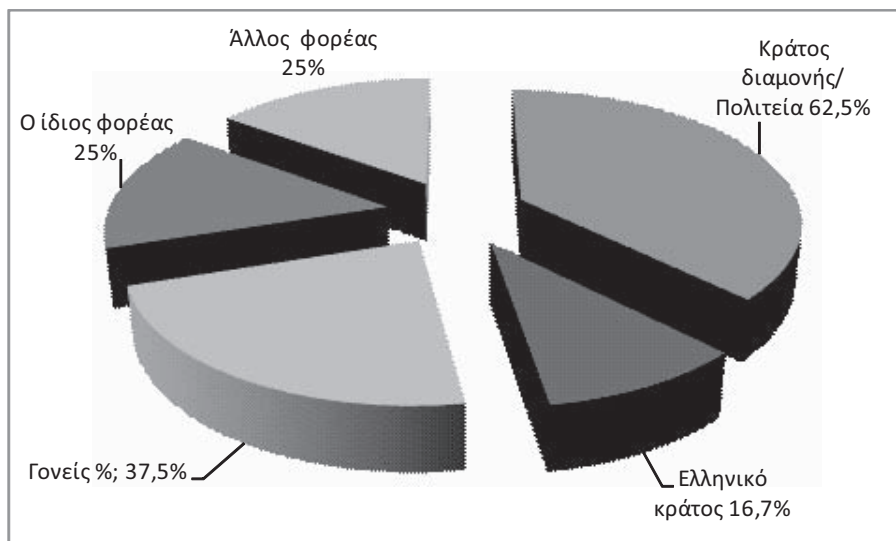
Οι χρηματοδότες των εν λόγω Σχολείων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών τους, φαίνονται από τον πίνακα 2.2.1.1.1-3.

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται ότι κύριοι χρηματοδότες των Σχολείων είναι τα κράτη διαμονής και οι γονείς, 62,5% και 37,5% αντίστοιχα. Ας υπογραμμιστεί ότι αρκετά απ' αυτά τα Σχολεία εκτός από τις δύο κλασσικές βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) διέθεταν επίσης Νηπιαγωγεία και Παιδικούς Σταθμούς. Πρόκειται μ' άλλα λόγια για ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές δομές και όχι απλώς για εκπαιδευτήρια. Μια αναλυτική εικόνα ως προς αυτή τη διάσταση παρέχει ο πίνακας 2.2.1.1.1-4.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-3**  
Κατανομές<sup>24</sup> των σχολείων με βάση το φορέα χρηματοδότησης  
του σχολείου, ανά χώρα προέλευσης

ΧΩΡΑ	ΦΟΡΕΑΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ											
	Κράτος διαμονής/ Πολιτεία		Ελληνικό κράτος		Γονείς		Ο ίδιος ο φορέας		Άλλος φορέας		Δεν απάντησαν	
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%
Αυστραλία (4)	3	75,0	0	0,0	3	75,0	2	50,0	0	0,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	2	100,0	1	50,0	2	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	3	50,0	0	0,0	1	16,7	3	50,0	1	16,7	0	0,0
Καναδάς (2)	1	50,0	0	0,0	2	100,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0
Γερμανία (3)	3	100,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Τουρκία (3)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	100,0	0	0,0
Μεγ. Βρετανία (1)	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Αλβανία (2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>15</b>	<b>62,5</b>	<b>4</b>	<b>16,7</b>	<b>9</b>	<b>37,5</b>	<b>6</b>	<b>25,0</b>	<b>6</b>	<b>25,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

**Διάγραμμα 2.2.1.1.1-3α:** Κατανομές των σχολείων με βάση το φορέα χρηματοδότησης του σχολείου (συνολικά)



<sup>24</sup> Οι φορείς χρηματοδότησης των σχολείων δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενοι. Δηλαδή, μπορούσε ένας Διευθυντής να δηλώσει ότι το σχολείο του ανήκει σε περισσότερους από έναν φορείς χρηματοδότησης. Για καθένα φορέα χρηματοδότησης σχολείου (Κράτος διαμονής/Πολιτεία, Ελληνικό κράτος, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των Διευθυντών που σημείωσαν το συγκεκριμένο φορέα χρηματοδότησης. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.



**Πίνακας 2.2.1.1.1-4**  
Κατανομές<sup>25</sup> των σχολείων με βάση τις κατηγορίες προσχολικής  
εκπαίδευσης που διαθέτουν, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ							
	Παιδικός σταθμός		Νηπιαγωγείο		Προσχολική τάξη		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (4)	3	75,0	4	100,0	4	100,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	1	50,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	1	16,7	5	83,3	3	50,0	0	0,0
Καναδάς (2)	0	0,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	1	100,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0
Γερμανία (3)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Τουρκία (3)	0	0,0	2	66,7	0	0,0	1	33,3
Μεγάλη Βρετανία (1)	0	0,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0
Αλβανία (2)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>6</b>	<b>25,0</b>	<b>16</b>	<b>66,7</b>	<b>12</b>	<b>50,0</b>	<b>2</b>	<b>8,3</b>

Στα Σχολεία κάποιων χωρών μάλιστα ο αριθμός των νηπίων ήταν αρκετά μεγάλος. Στο SAHETI, για παράδειγμα, «φοιούσαν» 255 νήπια, στα δύο (2) Σχολεία του Καναδά (και κυρίως στο Σωκράτη) 332, στα τέσσερα (4) Σχολεία της Αυστραλίας 232, στα έξι (6) Σχολεία των Η.Π.Α. 300. Αυτό σημαίνει ότι αρκετά Σχολεία μέσα από τους Παιδικούς Σταθμούς τους και τα Νηπιαγωγεία τους προετοιμάζουν τους αυριανούς μαθητές τους.

Η εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των Σχολείων του δείγματος είναι αποτυπωμένη στον πίνακα 2.2.1.1.1-5. Ο εν λόγω πίνακας αναφέρεται στα Σχολεία του δείγματος και όχι επί του συνόλου των μαθητών σε Σχολεία και Τ.Ε.Γ. σε κάθε χώρα. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της Γερμανίας, όπου υπάρχουν αμιγή Ελληνικά Σχολεία με αμιγώς ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, τα οποία όμως δεν συμπεριλήφθησαν στην έρευνα, λόγω του ειδικού status και των ελλαδικών Προγραμμάτων Σπουδών τους.

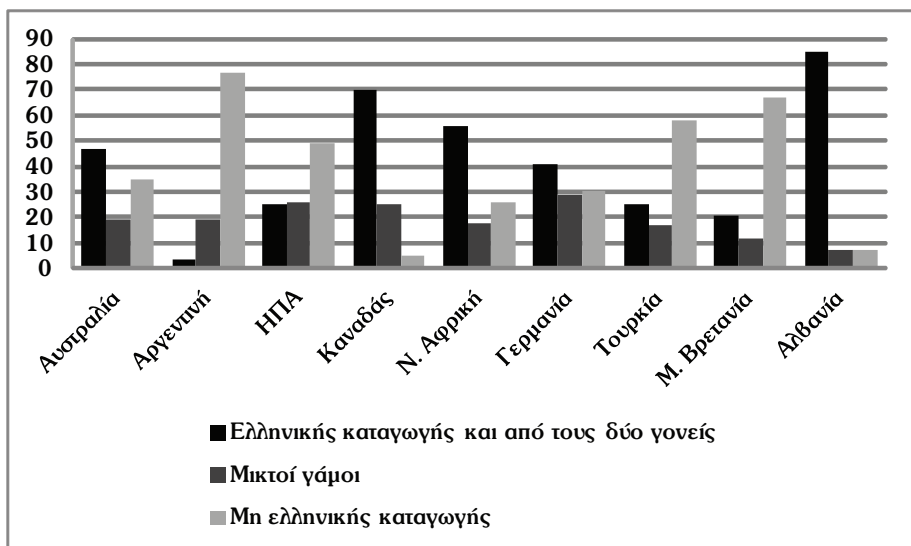
<sup>25</sup> Οι κατηγορίες προσχολικής εκπαίδευσης δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενες. Δηλαδή, μπορούσε ένας Διευθυντής να δηλώσει ότι στο σχολείο του υπάρχουν περισσότερες από μια κατηγορίες προσχολικής εκπαίδευσης. Για καθεμία κατηγορία προσχολικής εκπαίδευσης (Παιδικός σταθμός, Νηπιαγωγείο, Προσχολική τάξη) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των Διευθυντών που σημείωσαν τη συγκεκριμένη κατηγορία. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-5**

Μέσοι όροι της ποσοστιαίας (%) εθνοτικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων, ανά χώρα προέλευσης

ΧΩΡΑ	ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ				
	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς %	Μικτοί γάμοι %	Μη ελληνικής καταγωγής %	Δεν απάντησαν	
				ν	%
Αυστραλία (4)	46,50	19,0	34,5	0	0,0
Αργεντινή (2)	3,5	19,5	77,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	25,3	25,7	49,0	0	0,0
Καναδάς (2)	70,0	25,0	5,0	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	56,0	18,0	26,0	0	0,0
Γερμανία (3)	41,0	28,7	30,3	0	0,0
Τουρκία (3)	25,3	16,7	58,0	0	0,0
Μεγ. Βρετανία (1)	21,0	12,0	67,0	0	0,0
Αλβανία (2)	85,0	7,5	7,5	0	0,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>38,8</b>	<b>20,8</b>	<b>40,4</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

**Διάγραμμα 2.2.1.1.1-5α:** Εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων, ανά χώρα



Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.1-5 και το αντίστοιχο διάγραμμα, η πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής, αναλογία 60:40. Όμως, αν διαφοροποιήσουμε μεταξύ των μονοεθνοτικών (και οι δύο γονείς ελληνικής καταγωγής) και των διεθνοτικών οικογενειών (μόνο ένας γονιός ελληνικής καταγωγής), πλειοψηφούν οι μαθητές από αλλοεθνείς οικογένειες. Αυτή η διαπίστωση είναι από παιδαγωγικής/διδασκτικής πλευράς σημαντική, επειδή τουλάχιστον για τους αλλοεθνείς, αν όχι και για αρκετούς ομοεθνείς, η Ελληνική θα πρέπει να διδαχθεί ως Ξένη Γλώσσα.

Οι χώρες οι οποίες ξεχωρίζουν για την εθνοτική ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού τους, στα Σχολεία του δείγματος, είναι η Αλβανία και ο Καναδάς, στην πρώτη περίπτωση το 85% του μαθητικού πληθυσμού και στη δεύτερη το 70% είναι ελληνικής καταγωγής.

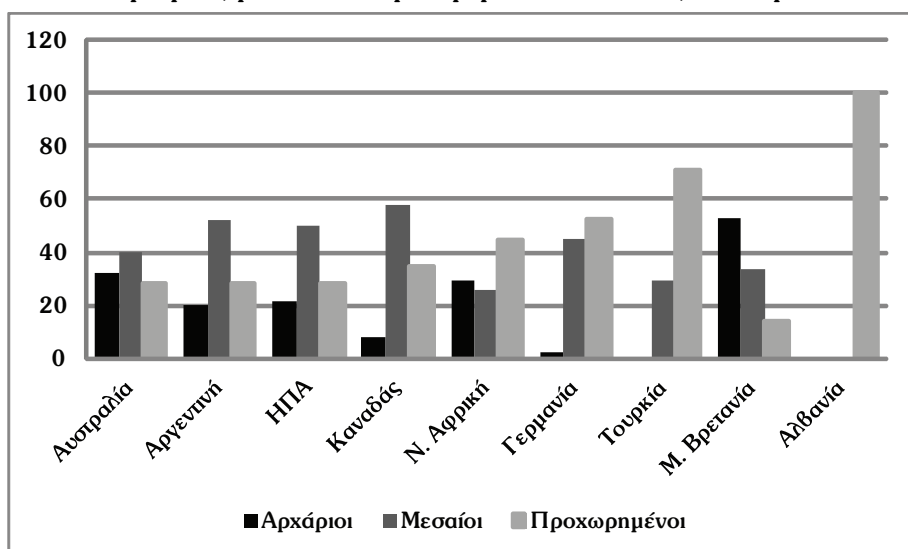
Αντίθετα, στα Σχολεία της Κοινότητας και της Εκκλησίας στο Μπουένος Άιρες, στο Σχολείο του Αγ. Κυπριανού στο Λονδίνο, στα Ελληνικά Σχολεία της Κων/πολης και στα Charter Schools των ΗΠΑ πλειοψηφούν οι αλλοεθνείς μαθητές.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-6**

Μέσοι όροι των ποσοσטיών (%) επιπέδων ελληνομάθειας του μαθητικού πληθυσμού των Σχολείων, ανά χώρα, σύμφωνα με τους Δ/ντές

ΧΩΡΑ	ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ				
	Αρχάριοι	Μεσαίοι	Προχωρημένοι	Δεν απάντησαν	
	%	%	%	ν	%
Αυστραλία (4)	31,9	40,1	28,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	20,0	52,0	28,0	1	50,0
ΗΠΑ (6)	21,3	50,3	28,4	3	50,0
Καναδάς (2)	8,1	57,5	34,4	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	29,2	26,1	44,7	0	0,0
Γερμανία (3)	2,3	45,3	52,4	0	0,0
Τουρκία (3)	0,0	29,0	71,0	2	66,7
Μεγάλη Βρετανία (1)	52,5	33,3	14,2	0	0,0
Αλβανία (2)	0,0	0,0	100,0	0	0,0
Σύνολο (24)	17,6	39,0	43,4	6	25,0

**Διάγραμμα 2.2.1.1.1-6α:** Επίπεδο Ελληνομάθειας: Ποσοστό αρχαρίων, μεσαίων και προχωρημένων σε Σχολεία, ανά χώρα



Οι Διευθυντές είχαν κληθεί να κατατάξουν τους μαθητές ανά τάξη σε τρεις κατηγορίες ως προς την ελληνομάθειά τους. Οι εκτιμήσεις και οι σχετικές κατατάξεις- οι οποίες προφανώς έγιναν σε συνεννόηση και με τους διδάσκοντες των Ελληνικών- φαίνονται από τον πίνακα 2.2.1.1.1-6 και το αντίστοιχο διάγραμμα 2.2.1.1.1-6.

Από τον πίνακα 2.2.1.1.1-6 φαίνεται, ότι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών κατατάσσεται, βάσει των εκτιμήσεων των Διευθυντών στο Β' και Γ' επίπεδο και σχετικά ισοδύναμα. Αντίθετα στο Α' επίπεδο εντάσσονται σημαντικά λιγότεροι μαθητές.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-7**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε καθεμία τάξη, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΤΑΞΗ											
	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και αριθμός σχολείων											
	1n	2a	3n	4n	5n	6n	7n	8n	9n	10n	11n	12n
Αυστραλία (4)	3,83	3,83	4,00	3,67	3,67	3,67	3,67	4,00	4,00	4,00	6,67	7,33
	1,26	1,26	1,00	1,15	1,15	1,15	1,15	1,00	1,00	1,00	2,89	2,52
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Αργεντινή (2)	6,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00		3,00	2,00	2,00	2,00
	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-
	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
ΗΠΑ (6)	1,75	1,75	1,75	1,75	1,75	1,75	1,67	1,67	5,00	5,00	5,00	5,00
	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,57	0,57	-	-	-	-
	4	4	4	4	4	4	3	3	1	1	1	1
Καναδάς (2)	8,50	8,50	8,50	8,50	8,50	8,50	4,00	4,00				
	0,71	0,71	0,71	0,71	0,71	0,71	-	-				
	2	2	2	2	2	2	1	1				
Νότιος Αφρική (1)	5,00	4,50	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Γερμανία (3)	7,00	7,00	6,00	6,00	5,00	5,00	8,50	9,00	9,00	9,00	14,00	14,00
	-	-	-	-	-	-	4,95	7,07	7,07	7,07	-	-
	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1
Τουρκία (3)	27,00	27,00	27,00	28,00	28,00	16,50	16,50	16,50	5,00	7,50	8,50	8,50
	-	-	-	-	-	16,26	16,26	16,26	0,00	0,71	0,71	0,71
	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Μεγάλη Βρετανία (1)	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00						
	-	-	-	-	-	-						
	1	1	1	1	1	1						
Αλβανία (2)	8,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Σύνολο (24)	6,34	5,88	5,84	5,81	5,63	5,59	5,80	5,96	4,96	5,13	6,14	6,32
	6,07	6,06	6,04	6,31	6,33	6,13	6,62	7,03	2,94	3,29	3,69	3,68
	16	16	16	16	16	17	15	14	12	12	11	11

Άξιο υπογραμμίσεως είναι ότι αν συγκρίνει κανείς την κατάταξη που κάνουν οι Διευθυντές με τα αντίστοιχα αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ (βλ. πίνακες 2.2.2.1.2-2 και 2.2.2.1.2-3) η εικόνα που προκύπτει είναι η ίδια. Βέβαια, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο 2.2.2, τα αποτελέσματα του Τεστ παρέχουν μια πιο αναλυτική και διαφοροποιημένη εικόνα ως προς την κατάταξη των «αρχαρίων», «μεσαίων» και «προχωρημένων» στις διάφορες τάξεις και ηλικίες.

Στον πίνακα 2.2.1.1.1-7 περιέχεται μια συγκριτική εικόνα ως προς τις ώρες διδασκαλίας της Ελληνικής στα 24 Σχολεία του δείγματος, ανά τάξη.

Από μια πρώτη ανάγνωση του πίνακα μπορεί κανείς να συμπεράνει, ότι ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας της Ελληνικής (ως γλώσσας) είναι ικανοποιητικός έως υψηλός. Μια δεύτερη ανάγνωση, από ένα γνώστη των θεμάτων διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, παραπέμπει σε διαφορετικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στα εν λόγω σχολεία. Αυτό όμως είναι ένα ζήτημα που υπερβαίνει τα όρια της παρούσας μελέτης και που απαιτεί και περισσότερα στοιχεία, γι' αυτό και δε θα το σχολιάσουμε.

Εκείνο ωστόσο που θα πρέπει να υπογραμμιστεί είναι, ότι οι ώρες διδασκαλίας της Ελληνικής και το όλο ελληνόγλωσσο σκέλος του Προγράμματος των Σχολείων δεν συμπίπτουν. Το ελληνόγλωσσο σκέλος είναι πολύ ευρύτερο, γι' αυτό και ασχολούνται περισσότεροι εκπαιδευτικοί σ' αυτό από ότι για τη διδασκαλία της Ελληνικής. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν άλλα σχολικά αντικείμενα, εκτός της γλώσσας, στα ελληνικά, π.χ. εικαστικά, μουσική, γυμναστική, μαθηματικά.

Τα τρία τέταρτα (75%) των Σχολείων ακολουθούν Προγράμματα Σπουδών προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Συνήθως τα Προγράμματα αυτά έχουν ως σημείο αναφοράς για μεν το ελληνόγλωσσο σκέλος τα Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας και τα Προγράμματα Σπουδών του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», για δε το σκέλος που έχει ως βάση τη γλώσσα της χώρας διανομής τα Προγράμματα Σπουδών της εκάστοτε χώρας διαμονής.

Ως προς το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό ο πίνακας 2.2.1.1.1-8 παρέχει μια σαφή εικόνα.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-8**

Κατανομές<sup>26</sup> των Σχολείων με βάση το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν για την ελληνόγλωσση διδασκαλία, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ													
	Πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών		ΟΕΔΒ της Ελλάδας		Ετοιμάζουν οι δάσκαλοι		Αγοράζουν από εμπόριο		Βρίσκουν στο διαδίκτυο		Άλλο		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (4)	4	100,0	2	50,0	3	75,0	2	50,0	3	75,0	1	25,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	1	50,0	1	50,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0	1	50,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	6	100,0	5	83,3	5	83,3	4	66,7	6	100,0	2	33,3	0	0,0
Καναδάς (2)	2	100,0	2	100,0	2	100,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	1	100,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Γερμανία (3)	2	66,7	3	100,0	3	100,0	3	100,0	3	100,0	1	33,3	0	0,0
Τουρκία (3)	1	33,3	3	100,0	3	100,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0
Μεγάλη Βρετανία (1)	1	100,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0
Αλβανία (2)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>17</b>	<b>70,8</b>	<b>16</b>	<b>66,7</b>	<b>19</b>	<b>79,2</b>	<b>13</b>	<b>54,2</b>	<b>18</b>	<b>75,0</b>	<b>7</b>	<b>29,2</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται ότι το κυρίαρχο υλικό, ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, είναι το υλικό του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Σε 70,8% των Σχολείων χρησιμοποιείται αυτό το υλικό και συμπληρώνεται με υλικό που είτε το προετοιμάζουν οι ίδιοι δάσκαλοι (79,2%), είτε το βρίσκουν στο διαδίκτυο (75%), είτε το αγοράζουν από το εμπόριο (54,2%). Αρκετά διαδεδομένη, ωστόσο, είναι και η χρήση του υλικού που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα (66,7%). Η χρήση πολλαπλών υλικών, με βάση πάντα το υλικό που προέρχεται από την Ελλάδα φαίνεται να είναι χρήσιμη ή και αναγκαία για την κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των διαφορετικών μαθητών.

Το γεγονός, ωστόσο, ότι ως κυρίαρχο υλικό λειτουργεί εκείνο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» είναι ευθαρρυντικό και χρήσιμο για την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, που παίρνει ως βάση τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό του εν λόγω προγράμματος.

Οι στάσεις και οι προσδοκίες των Διευθυντών των Σχολείων του δείγματος έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης αποτυπώνονται στον πίνακα 2.2.1.1.1-9 και είναι πάρα πολύ θετικές.

<sup>26</sup> Τα διδακτικά υλικά δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενα. Δηλαδή, μπορούσε ένας Διευθυντής να δηλώσει περισσότερα από ένα υλικά. Για καθένα υλικό (Προγράμματος Παιδεία Ομογενών, ΟΕΔΒ της Ελλάδας, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των Διευθυντών που σημείωσαν το συγκεκριμένο υλικό. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθένα χώρα) υπερβαίνουν το 100%.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-9**

Μέσοι όροι<sup>27</sup> και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών των Διευθυντών των σχολείων με βάση την εκτίμησή τους για το βαθμό διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο τους από την Ηλεκτρονική Μάθηση, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΑΠΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ			
	ΔΕΙΚΤΕΣ		Δεν απάντησαν	
	μ. ο.	τ. α.	ν	%
Αυστραλία (4)	3,50	0,58	0	0,0
Αργεντινή (2)	4,00	0,00	0	0,0
ΗΠΑ (6)	3,50	0,55	0	0,0
Καναδάς (2)	4,00	0,00	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	4,00	-	0	0,0
Γερμανία (3)	2,67	0,58	0	0,0
Τουρκία (3)	3,33	0,58	0	0,0
Μεγάλη Βρετανία (1)	4,00	-	0	0,0
Αλβανία (2)	3,50	0,71	0	0,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>3,50</b>	<b>0,59</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Με μέγιστο δείκτη το 4, ο μέσος όρος των εκτιμήσεων των Διευθυντών ως προς τη χρησιμότητα του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης ανέρχεται σε 3,5. Βέβαια, μεταξύ των χωρών υπάρχουν διαφορές- στη Γερμανία, για παράδειγμα, ο δείκτης ανέρχεται στο 2,67.

Πολύ καλές έως άριστες φαίνεται να είναι οι ηλεκτρονικές υποδομές των Σχολείων, όπως αυτό φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.1-10.

<sup>27</sup> Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ.

**Πίνακας 2.2.1.1.1-10**  
**Κατανομές<sup>28</sup> των σχολείων με βάση την πρόσβαση σε υποδομές για**  
**ηλεκτρονική μάθηση, ανά χώρα**

ΧΩΡΑ	ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΓΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ									
	Εργαστήριο υπολογιστών		Πρόσβαση στο διαδίκτυο		Διαδραστικοί πίνακες		Αίθουσα τηλεδιασκέψεων		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (4)	3	75,0	4	100,0	3	75,0	2	50,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	2	100,0	2	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	5	83,3	5	83,3	2	33,3	4	66,7	0	0,0
Καναδάς (2)	2	100,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	1	100,0	1	100,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0
Γερμανία (3)	3	100,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Τουρκία (3)	3	100,0	3	100,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0
Μεγ. Βρετανία (1)	1	100,0	1	100,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0
Αλβανία (2)	2	100,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>22</b>	<b>91,7</b>	<b>23</b>	<b>95,8</b>	<b>9</b>	<b>37,5</b>	<b>12</b>	<b>50,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Αυτό σημαίνει, ότι στα Σχολεία υπάρχουν οι αναγκαίες υποδομές για την εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Κάποια από τα Σχολεία μάλιστα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως ενδιάμεσοι ηλεκτρονικοί κόμβοι – κάποιοι Διευθυντές εκδήλωσαν εξ αρχής ενδιαφέρον. Οι καλές ηλεκτρονικές υποδομές των Σχολείων και οι δυνατότητες εφαρμογής του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης σ' αυτά ενισχύονται από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών, στα 87,5% των Σχολείων υπάρχει ένας εκπαιδευτικός εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες και ο οποίος θα μπορούσε να λειτουργήσει ως Σύνδεσμος μεταξύ του Σχολείου και της ομάδας ανάπτυξης και στήριξης του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Καταλήγοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης στα Σχολεία του δείγματος είναι πολύ έως πάρα πολύ καλές. Αυτό είναι ένα πολύ ενθαρρυντικό στοιχείο το οποίο ενισχύεται από το ενδιαφέρον αρκετών Σχολείων να λειτουργήσουν και ως ενδιάμεσοι «Διαχειριστικοί Κόμβοι». Μια σχετική εικόνα παρέχουν οι πίνακες 2.2.1.1.1-11 και 2.2.1.1.1-12.

<sup>28</sup> Οι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενες. Δηλαδή, μπορούσε ένας Διευθυντής να δηλώσει περισσότερες από μια υποδομές. Για καθεμία υποδομή (αίθουσα υπολογιστών, πρόσβαση στο διαδίκτυο, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των Διευθυντών που σημείωσαν τη συγκεκριμένη υποδομή. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.



**Πίνακας 2.2.1.1.1-11**

Κατανομές των απαντήσεων των Διευθυντών με βάση την ύπαρξη ενδιαφέροντος για να λειτουργήσει το σχολείο τους ως «διαχειριστικός κόμβος», ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΥΠΑΡΞΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΟΣ ΚΟΜΒΟΣ»					
	Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (4)	3	75,0	1	25,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	5	83,3	1	16,7	0	0,0
Καναδάς (2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	1	100,0	0	0,0	0	0,0
Γερμανία (3)	1	33,3	2	66,7	0	0,0
Τουρκία (3)	2	66,7	1	33,3	0	0,0
Μεγάλη Βρετανία (1)	1	100,0	0	0,0	0	0,0
Αλβανία (2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>19</b>	<b>79,2</b>	<b>5</b>	<b>20,8</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

**Πίνακας 2.2.1.1.1-12**

Κατανομές των απαντήσεων των Διευθυντών με βάση τη διάθεση ξεχωριστού υπολογιστή του σχολείου αποκλειστικά για το «διαχειριστικό κόμβο», ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΔΙΑΘΕΣΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΓΙΑ «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΟ ΚΟΜΒΟ»							
	Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν		Δεν τους αφορούσε το ερώτημα <sup>29</sup>	
	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (4)	2	66,7	1	33,3	0	0,0	1	25,0
Αργεντινή (2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	5	100,0	0	0,0	0	0,0	1	16,7
Καναδάς (2)	1	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0
Νότιος Αφρική (1)	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Γερμανία (3)	1	100,0	0	0,0	0	0,0	2	66,7
Τουρκία (3)	0	0,0	1	100,0	1	33,3	1	33,3
Μεγάλη Βρετανία (1)	-	-	-	-	1	100,0	0	0,0
Αλβανία (2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (24)</b>	<b>14</b>	<b>87,5</b>	<b>2</b>	<b>12,5</b>	<b>3</b>	<b>12,5</b>	<b>5</b>	<b>20,8</b>

Βέβαια, αν και κατά πόσο τα ενδιαφερόμενα Σχολεία θα μπορέσουν πράγματι να λειτουργήσουν και ως Διαχειριστικοί Κόμβοι, εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, οι οποίοι θα συζητηθούν παρακάτω.

<sup>29</sup> Δεν τους αφορούσε το υποερώτημα γιατί απάντησαν προηγουμένως ότι δεν ενδιαφέρονται να γίνει το σχολείο τους ενδιάμεσος «διαχειριστικός κόμβος».

### 2.2.1.1.2 Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.)

Το δείγμα των Τ.Ε.Γ. αποτελείται από 150 Τ.Ε.Γ. η κατανομή των οποίων, ανά χώρα, φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.2-1

**Πίνακας 2.2.1.1.2-1**  
Κατανομή των Τ.Ε.Γ. του δείγματος, ανά χώρα

ΧΩΡΑ <sup>30</sup>	ν	%
Αυστραλία	15	10,0
Αργεντινή	2	1,3
ΗΠΑ	11	7,3
Καναδάς	12	8,0
Γερμανία	45	30,0
Σουηδία	3	2,0
Ουκρανία	3	2,0
Ρωσία <sup>31</sup>	1	0,7
Μεγάλη Βρετανία	40	26,7
Βέλγιο	6	4,0
Ρουμανία	5	3,3
Βουλγαρία	7	4,7
<b>Σύνολο</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

Όπως φαίνεται από τον εν λόγω πίνακα, ο μεγάλος αριθμός των Τ.Ε.Γ. του δείγματος προέρχεται από τη Γερμανία, Αυστραλία, Η.Π.Α., Καναδά, καθώς και από τη Μ. Βρετανία, όπου υπάρχει μεγάλη παροικία Κυπρίων στο Λονδίνο (πάνω από 200.000).

Ποιοι είναι οι φορείς και χρηματοδότες των Τ.Ε.Γ. φαίνεται από τους πίνακες 2.2.1.1.2-2 και 2.2.1.1.2-3.

<sup>30</sup> Εξαιρέθηκαν από τις αναλύσεις 6 ερωτηματολόγια που προέρχονται από τις χώρες: Βενεζουέλα (1), Χιλή (1), Παναμά (1), Μοζαμβίκη (1) και Γεωργία (2).

<sup>31</sup> Στην περίπτωση της Ρωσίας πρόκειται για το Σχολείο Ν. Ματσουκατίδη στη Σταυρούπολη στο οποίο λειτουργούν πολλά - και όχι μόνο ένα - Τ.Ε.Γ. κάθε απόγευμα και τα Σάββατα.

## Πίνακας 2.2.1.1.2-2

Κατανομές<sup>32</sup> των Τ.Ε.Γ. με βάση το φορέα του σχολείου, ανά χώρα

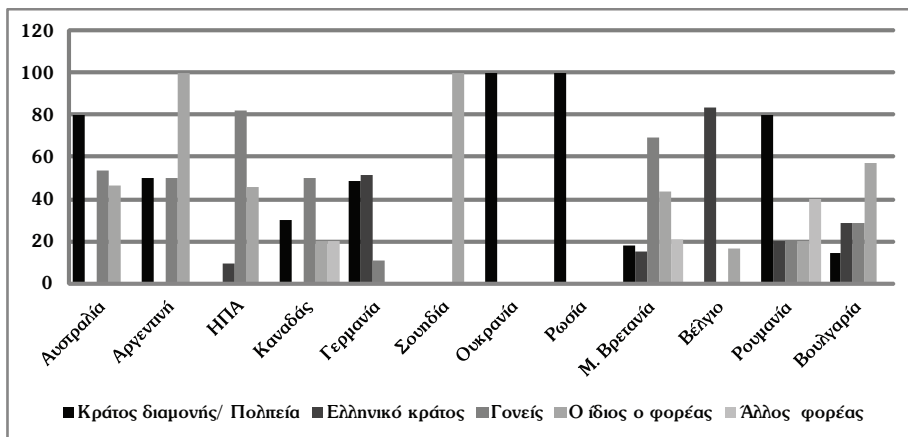
ΧΩΡΑ	ΦΟΡΕΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ															
	Αστική κοινότητα		Ένωση προσώπων		Εκκλησιαστική κοινότητα		Σύλλογος		Κράτος διαμονής/ Πολιτεία		Ελληνικό κράτος		Άλλος φορέας		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (15)	7	46,7	2	13,3	3	20,0	1	6,7	4	26,7	0	0,0	1	6,7	0	0,0
Αργεντινή (2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
ΗΠΑ (11)	1	9,1	5	45,5	9	81,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	9,1	0	0,0
Καναδάς (12)	3	33,3	0	0,0	5	55,6	0	0,0	2	22,2	0	0,0	0	0,0	3	25,0
Γερμανία (45)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2	22	48,9	24	53,3	0	0,0	0	0,0
Σουηδία (3)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	66,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ουκρανία (3)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ρωσία (1)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Μ. Βρετανία (40)	3	7,7	7	17,9	15	38,5	15	38,5	0	0,0	2	5,1	3	7,7	1	2,5
Βέλγιο (6)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	16,7	4	66,7	1	16,7	0	0,0
Ρουμανία (5)	1	20,0	0	0,0	0	0,0	2	40,0	4	80,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Βουλγαρία (7)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	85,7	1	14,3	2	28,6	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (150)</b>	<b>17</b>	<b>11,6</b>	<b>14</b>	<b>9,6</b>	<b>32</b>	<b>21,9</b>	<b>27</b>	<b>18,5</b>	<b>38</b>	<b>26,0</b>	<b>32</b>	<b>21,9</b>	<b>6</b>	<b>4,1</b>	<b>4</b>	<b>2,7</b>

<sup>32</sup> Οι φορείς των σχολείων δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενοι. Δηλαδή, μπορούσε ένας υπεύθυνος Τ.Ε.Γ. να δηλώσει ότι το σχολείο του ανήκει σε περισσότερους από έναν φορείς. Για καθένα φορέα σχολείου (Αστική κοινότητα, Ένωση προσώπων, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των υπευθύνων που σημείωσαν το συγκεκριμένο φορέα. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%

**Πίνακας 2.2.1.1.2-3**  
**Κατανομές<sup>33</sup> των Τ.Ε.Γ. με βάση το φορέα χρηματοδότησης**  
**του σχολείου, ανά χώρα**

ΧΩΡΑ	ΦΟΡΕΑΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ											
	Κράτος διαμονής /Πολιτεία		Ελληνικό κράτος		Γονείς		Ο ίδιος ο φορέας		Άλλος φορέας		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (15)	12	80,0	0	0,0	8	53,3	7	46,7	0	0,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	1	50,0	0	0,0	1	50,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
ΗΠΑ (11)	0	0,0	1	9,1	9	81,8	5	45,5	0	0,0	0	0,0
Καναδάς (12)	3	30,0	0	0,0	5	50,0	2	20,0	2	20,0	2	16,7
Γερμανία (45)	22	48,9	23	51,1	5	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σουηδία (3)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
Ουκρανία (3)	3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ρωσία (1)	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Μ. Βρετανία (40)	7	17,9	6	15,4	27	69,2	17	43,6	8	20,5	1	2,5
Βέλγιο (6)	0	0,0	5	83,3	0	0,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0
Ρουμανία (5)	4	80,0	1	20,0	1	20,0	1	20,0	2	40,0	0	0,0
Βουλγαρία (7)	1	14,3	2	28,6	2	28,6	4	57,1	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (150)</b>	<b>54</b>	<b>36,7</b>	<b>38</b>	<b>25,9</b>	<b>58</b>	<b>39,5</b>	<b>41</b>	<b>27,9</b>	<b>12</b>	<b>8,2</b>	<b>3</b>	<b>2,0</b>

**Διάγραμμα 2.2.1.1.2-3α: Ποσοστό Φορέα Χρηματοδότησης Τ.Ε.Γ. ανά χώρα, (Κράτος Διαμονής/Πολιτεία, ελληνικό κράτος, γονείς, ο ίδιος φορέας, άλλος)**



<sup>33</sup> Οι φορείς χρηματοδότησης των σχολείων δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενοι. Δηλαδή, μπορούσε ένας υπεύθυνος Τ.Ε.Γ. να δηλώσει ότι το σχολείο του ανήκει σε περισσότερους από έναν φορείς χρηματοδότησης. Για καθένα φορέα χρηματοδότησης σχολείου (Κράτος διαμονής/Πολιτεία, Ελληνικό κράτος, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των υπευθύνων που σημείωσαν το συγκεκριμένο φορέα χρηματοδότησης. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.2-2 μεγάλοι φορείς είναι το κράτος διαμονής (26%), η Εκκλησία (21,9%) το Ελληνικό Κράτος (21,9%), οι διάφοροι Σύλλογοι (18,5%) και οι αστικές Κοινότητες (11,6%).

Και όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.2-3 και το διάγραμμα 2.2.1.1.2-3 οι κύριοι χρηματοδότες είναι κατά σειρά: οι γονείς, το κράτος διαμονής, ο ίδιος ο φορέας (εκκλησία), το ελληνικό κράτος.

Οι παραπάνω αριθμοί δεν αφήνουν κανένα περιθώριο αμφισβήτησης του κυρίαρχου ρόλου των γονέων στη χρηματοδότηση των Τ.Ε.Γ. Η συμβολή του ελληνικού κράτους μέχρι το έτος 2010 εσυνίστατο κυρίως στην απόσπαση εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ελληνικής. Μετά το 2010, λόγω της οικονομικής κρίσης, μειώθηκε ο αριθμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών κατά περίπου 50% και επομένως και η οικονομική συμβολή του ελληνικού κράτους στην οργάνωση και λειτουργία της Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης στη Διασπορά μειώθηκε σημαντικά.

Η εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Γ. φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.2-4.

#### Πίνακας 2.2.1.1.2-4

Μέσοι όροι της ποσοστιαίας (%) εθνοτικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Γ., ανά χώρα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ.

ΧΩΡΑ	ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ				
	Ελληνικής καταγωγής και από τους 2 γονείς	Μικτοί γάμοι	Μη ελληνικής καταγωγής	Δεν απάντησαν	
	%	%	%	ν	%
Αυστραλία (15)	71,6	22,4	6,0	4	26,7
Αργεντινή (2)	2,0	24,0	74,0	1	50,0
ΗΠΑ (11)	49,5	34,2	16,3	2	18,2
Καναδάς (12)	79,0	20,3	0,7	5	41,7
Γερμανία (45)	84,0	14,9	1,1	5	11,1
Σουηδία (3)	60,0	39,5	0,5	1	33,3
Ουκρανία (3)	10,0	60,0	30,0	2	66,7
Ρωσία (1)	37,0	16,0	47,0	0	0,0
Μ. Βρετανία (40)	72,4	26,5	1,1	4	10,0
Βέλγιο (6)	50,0	50,0	0,0	0	0,0
Ρουμανία (5)	5,0	28,8	66,2	1	20,0
Βουλγαρία (7)	58,0	20,4	21,6	2	28,6
<b>Σύνολο (150)</b>	<b>69,4</b>	<b>23,9</b>	<b>6,7</b>	<b>27</b>	<b>18,0</b>

Κυρίαρχη ομάδα αποτελούν οι μαθητές ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς, ακολουθούμενοι από παιδιά μικτών γάμων. Όπως ήταν αναμενόμενο οι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές σπανίζουν στα Τ.Ε.Γ. Αυτοί συνήθως μαθαίνουν Ελληνικά σε Σχολεία, που είτε λειτουργούν ως δίγλωσσα (π.χ. Charter Schools) ή έχουν ενσωματώσει την Ελληνική ως μάθημα επιλογής στο κανονικό πρωινό πρόγραμμά τους (π.χ. Κρατικά Σχολεία στην Αυστραλία).

Η ελληνομάθεια των μαθητών από τα 97 Τ.Ε.Γ., για τα οποία διαθέτουμε σχετικό εμπειρικό υλικό, φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.2- 5.

**Πίνακας 2.2.1.1.2- 5**  
Μέσοι όροι των ποσοσπαιών (%) επιπέδων ελληνομάθειας του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Γ., ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ				
	Αρχάριοι	Μεσαίοι	Προχωρημένοι	Δεν απάντησαν	
	%	%	%	ν	%
Αυστραλία (9)	36,6	51,7	11,7	4	44,4
Αργεντινή (1)	95,0	5,0	0,0	0	0,0
ΗΠΑ (6)	20,0	44,0	36,0	4	66,7
Καναδάς (11)	21,3	54,4	24,3	8	72,7
Γερμανία (40)	8,6	45,9	45,5	10	25,0
Σουηδία (2)	35,0	40,0	25,0	1	50,0
Ουκρανία (1)	22,0	55,0	23,0	0	0,0
Ρωσία (1)	22,5	40,3	37,2	0	0,0
Μ. Βρετανία (14)	20,0	57,8	22,2	5	35,7
Βέλγιο (5)	12,0	58,6	29,4	0	0,0
Ρουμανία (4)	-	-	-	4	100,0
Βουλγαρία (3)	15,0	25,6	59,4	1	33,3
<b>Σύνολο (97)</b>	<b>16,5</b>	<b>48,2</b>	<b>35,3</b>	<b>37</b>	<b>38,1</b>

Η κατάταξη των μαθητών σε «αρχάριους», «μεσαίους» και «προχωρημένους» έγινε από τον εκάστοτε υπεύθυνο των Τ.Ε.Γ. και μ' αυτή την έννοια έχει έναν υποκειμενικό χαρακτήρα. Δεν παύει όμως να έχει παιδαγωγική/διδασκική αξία, δεδομένου ότι οι Υπεύθυνοι και οι δάσκαλοι των Τ.Ε.Γ. οργανώνουν τη διδασκαλία τους στα Τ.Ε.Γ. περισσότερο βασισμένοι στο «αισθητήριο» τους και λιγότερο σε αντικειμενικές, μέσω διαγνωστικών τεστ, μετρήσεις της ελληνομάθειας. Εκείνο που προκύπτει από τον πίνακα 2.2.1.1-5 είναι, ότι σ' όλα τα Τ.Ε.Γ. υπάρχουν μαθητές διαφόρων επιπέδων. Ακόμα και στα Τ.Ε.Γ. στη Γερμανία εμφανίζονται αρχάριοι μαθητές, οι οποίοι συνήθως προέρχονται από μικτούς γάμους. Η εθνοτική σύνθεση και η ελληνομάθεια των μαθητών έχει ως συνέπεια 20,2% των μαθητών των Τ.Ε.Γ. να χρησιμοποιούν την ώρα του μαθήματος στα Τ.Ε.Γ. τη γλώσσα της χώρας διαμονής.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα που χρησιμοποιούνται στα Τ.Ε.Γ. είναι κατά κανόνα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών. Αυτό ισχύει για τα 107 (72,8%) από τα 150 Τ.Ε.Γ. του δείγματος.

Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στα Τ.Ε.Γ., ο πίνακας 2.2.1.1.2-6 παρέχει μια αναλυτική εικόνα.

**Πίνακας 2.2.1.1.2-6**  
Κατανομές<sup>34</sup> των Τ.Ε.Γ. με βάση το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν για την ελληνόγλωσση διδασκαλία, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ													
	Πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών		ΟΕΔΒ της Ελλάδας		Ετοιμάζουν οι δασκάλοι		Αγοράζουν από εμπόριο		Βρίσκουν στο διαδίκτυο		Άλλο		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (15)	12	85,7	9	64,3	12	85,7	10	71,4	8	57,1	2	14,3	1	6,7
Αργεντινή (2)	1	50,0	2	100,0	2	100,0	1	50,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
ΗΠΑ (11)	8	72,7	7	63,6	11	100,0	9	81,8	10	90,9	2	18,2	0	0,0
Καναδάς (12)	4	44,4	6	66,7	8	88,9	3	33,3	5	55,6	0	0,0	3	25,0
Γερμανία (45)	38	84,4	40	88,9	27	60,0	18	40,0	27	60,0	1	2,2	0	0,0
Σουηδία (3)	2	66,7	3	100,0	2	66,7	2	66,7	3	100,0	0	0,0	0	0,0
Ουκρανία (3)	3	100,0	3	100,0	1	33,3	3	100,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0
Ρωσία (1)	1	100,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0
Μεγάλη Βρετανία (40)	35	87,5	22	55,0	39	97,5	21	52,5	34	80,0	7	17,5	0	0,0
Βέλγιο (6)	6	100,0	3	50,0	6	100,0	5	83,3	5	83,3	0	0,0	0	0,0
Ρουμανία (5)	3	60,0	0	0,0	3	60,0	3	60,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0
Βουλγαρία (7)	6	85,7	3	42,9	3	42,9	2	28,6	3	42,9	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (150)</b>	<b>119</b>	<b>81,5</b>	<b>99</b>	<b>67,8</b>	<b>115</b>	<b>78,8</b>	<b>77</b>	<b>52,7</b>	<b>100</b>	<b>68,5</b>	<b>12</b>	<b>8,2</b>	<b>4</b>	<b>2,7</b>

Κυρίαρχο εκπαιδευτικό υλικό στα Τ.Ε.Γ. του δείγματος – και μάλιστα σε υψηλότερα ποσοστά από ότι στα Σχολεία, βλ. πίνακα 2.2.1.1.1-8 - είναι εκείνο που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη ότι το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης βασίζεται στο εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό.

Θα κλείσουμε με δύο σημαντικούς πίνακες που αφορούν στις υποδομές που απαιτούνται για την Ηλεκτρονική Μάθηση, ο πρώτος, και στην εξοικείωση των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ. με τις νέες τεχνολογίες, ο δεύτερος.

<sup>34</sup> Τα διδακτικά υλικά δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενα. Δηλαδή, μπορούσε ένας υπεύθυνος Τ.Ε.Γ. να δηλώσει περισσότερα από ένα υλικά. Για καθένα υλικό (Προγράμματος Παιδεία Ομογενών, ΟΕΔΒ της Ελλάδας, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των υπευθύνων που σημείωσαν το συγκεκριμένο υλικό. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθένα χώρα) υπερβαίνουν το 100%.

**Πίνακας 2.2.1.1.2-7**  
**Κατανομές<sup>35</sup> των Τ.Ε.Γ. με βάση την πρόσβαση σε υποδομές για**  
**ηλεκτρονική μάθηση, ανά χώρα**

ΧΩΡΑ	ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΓΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ									
	Εργαστήριο υπολογιστών		Πρόσβαση στο διαδίκτυο		Διαδραστικοί πίνακες		Αίθουσα τηλεδιασκέψεων		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (15)	9	60,0	14	93,3	8	53,3	6	40,0	0	0,0
Αργεντινή (2)	1	50,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
ΗΠΑ (11)	6	54,5	9	81,8	4	36,4	3	27,3	0	0,0
Καναδάς (12)	2	20,0	8	80,0	1	10,0	2	20,0	2	16,7
Γερμανία (45)	10	23,8	17	40,5	2	4,8	1	2,4	3	6,7
Σουηδία (3)	1	33,3	2	66,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ουκρανία (3)	3	100,0	3	100,0	2	66,7	0	0,0	0	0,0
Ρωσία (1)	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Μ. Βρετανία (40)	8	20,0	20	50,0	15	37,5	3	7,5	0	0,0
Βέλγιο (6)	2	33,3	4	66,7	1	16,7	0	0,0	0	0,0
Ρουμανία (5)	1	20,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Βουλγαρία (7)	1	16,7	3	50,0	1	16,7	1	16,7	1	14,3
<b>Σύνολο (150)</b>	<b>44</b>	<b>30,6</b>	<b>85</b>	<b>59,0</b>	<b>34</b>	<b>23,6</b>	<b>16</b>	<b>11,1</b>	<b>6</b>	<b>4,0</b>

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.1.1.2-7, ελάχιστα Τ.Ε.Γ. έχουν πρόσβαση σε αίθουσα τηλεκαίτευσης (11,1%) και λιγότερα από το ένα τέταρτο (23,6%) μπορούν να κάνουν χρήση διαδραστικού πίνακα. Περιορισμένο είναι επίσης το ποσοστό (30,6%) εκείνων που έχουν πρόσβαση σε εργαστήριο υπολογιστών. Αντίθετα, πρόσβαση στο διαδίκτυο έχουν 59%, στοιχείο θετικό, αλλά όχι και επαρκές για την επιτυχή εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης (Π.Η.Μ.).

Αν θεωρήσουμε την πρόσβαση στο διαδίκτυο ως την ελάχιστη προϋπόθεση για την αξιοποίηση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, τότε διαπιστώνουμε ότι και αυτή την ελάχιστη προϋπόθεση δεν την πληρούν πάρα πολλά Τ.Ε.Γ. στη Γερμανία, μια χώρα με τα περισσότερα Τ.Ε.Γ. στην Ευρώπη, αλλά και εν γένει στη διασπορά.

<sup>35</sup> Οι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενες. Δηλαδή, μπορούσε ένας υπεύθυνος Τ.Ε.Γ. να δηλώσει περισσότερες από μια υποδομές. Για καθεμία υποδομή (αίθουσα υπολογιστών, πρόσβαση στο διαδίκτυο, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των υπευθύνων που σημείωσαν τη συγκεκριμένη υποδομή. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.



**Πίνακας 2.2.1.1.2-8**

Μέσοι όροι<sup>36</sup> και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών των συντονιστών ή υπευθύνων των Τ.Ε.Γ. με βάση το πόσο είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ			
	ΔΕΙΚΤΕΣ		Δεν απάντησαν	
	μ. ο.	τ. α.	ν	%
Αυστραλία (9)	3,22	0,67	0	0,0
Αργεντινή (1)	4,00	-	0	0,0
ΗΠΑ (6)	3,00	1,27	0	0,0
Καναδάς (11)	3,11	0,78	2	18,2
Γερμανία (40)	2,69	0,95	1	2,5
Σουηδία (2)	3,50	0,71	0	0,0
Ουκρανία (1)	2,00	-	0	0,0
Ρωσία (1)	3,00	-	0	0,0
Μεγάλη Βρετανία (14)	3,50	0,65	0	0,0
Βέλγιο (5)	3,20	0,84	0	0,0
Ρουμανία (4)	2,00	1,41	0	0,0
Βουλγαρία (3)	2,67	1,53	0	0,0
<b>Σύνολο (97)</b>	<b>2,95</b>	<b>0,96</b>	<b>3</b>	<b>3,1</b>

Σε γενικές γραμμές, οι συνθήκες για την εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης δεν είναι ευνοϊκές, σύμφωνα με τις δηλώσεις των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ. Οι ίδιοι όμως οι Υπεύθυνοι των Τ.Ε.Γ., ως εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες (βλ. πίνακα 2.2.1.1.2-8). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι είναι εξοικειωμένοι και διαθέτουν πείρα και στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης, γιατί όπως διαπιστώσαμε στις αναλύσεις του κεφαλαίου 2.1, οι εκπαιδευτικοί γενικώς, δηλώνουν ότι είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, αλλά όχι και με τη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης.

Από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών προκύπτει επίσης μια εικόνα ως προς τις υποδομές και τις συνακόλουθες δυνατότητες εφαρμογής του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Οι σχετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ανά χώρα, φαίνονται από τον πίνακα 2.2.1.1.2-9.

<sup>36</sup> Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ.

**Πίνακας 2.2.1.1.2-9**

Κατανομές<sup>37</sup> των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΓΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ									
	Εργαστήριο υπολογιστών		Πρόσβαση στο διαδίκτυο		Διαδραστικοί πίνακες		Αίθουσα τηλεδιασκέψεων		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (51)	30	61,2	33	67,3	27	55,1	16	32,7	2	3,9
ΗΠΑ (58)	38	67,9	45	80,4	15	26,8	16	28,6	2	3,4
Καναδάς (44)	20	45,5	24	54,5	14	31,8	3	6,8	0	0,0
Νότιος Αφρική (17)	15	88,2	17	100,0	12	70,6	7	41,2	0	0,0
Γερμανία (60)	31	53,4	32	55,2	9	15,5	3	5,2	2	3,3
Ουκρανία (43)	26	65,0	25	62,5	12	30,0	5	12,5	3	7,0
Ρωσία (14)	1	7,1	10	71,4	1	7,1	2	14,2	0	0,0
Τουρκία (19)	18	94,7	18	94,7	10	52,6	3	15,8	0	0,0
Μ. Βρετανία (38)	9	23,7	15	39,5	8	21,1	5	13,2	0	0,0
Αλβανία (17)	14	82,4	10	58,8	9	52,9	5	29,4	0	0,0
<b>Σύνολο (361)</b>	<b>202</b>	<b>57,4</b>	<b>229</b>	<b>65,1</b>	<b>117</b>	<b>33,2</b>	<b>65</b>	<b>18,5</b>	<b>9</b>	<b>2,5</b>

Η συνολική εικόνα που προκύπτει, ως προς τις ηλεκτρονικές υποδομές, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι θετικότερη, από εκείνη που δίδουν οι Υπεύθυνοι των Τ.Ε.Γ., επειδή στο δείγμα των εκπαιδευτικών εμπεριέχονται και εκείνοι που εργάζονται σε Σχολεία και όχι μόνο σε Τ.Ε.Γ.

Εξειδικεύοντας τα αποτελέσματα ανά χώρα διαπιστώνουμε ότι σε πολλές χώρες ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει, ότι το Τ.Ε.Γ. στο οποίο εργάζεται δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά στη Μ. Βρετανία (60,5%), στον Καναδά (45,5%), στη Γερμανία (44,8%), αλλά και στα Ελληνικά Σχολεία της Αλβανίας (41,2%).

<sup>37</sup> Οι υποδομές ηλεκτρονικής μάθησης δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενες. Δηλαδή, μπορούσε ένας εκπαιδευτικός να δηλώσει περισσότερες από μια υποδομές. Για καθεμία υποδομή (Εργαστήριο υπολογιστών, Πρόσβαση στο διαδίκτυο, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που σημείωσαν τη συγκεκριμένη υποδομή. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.

Αξιολογώντας συνολικά τις απαντήσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Υπευθύνων των Τ.Ε.Γ.<sup>38</sup>, ως προς τις ηλεκτρονικές υποδομές στα Τ.Ε.Γ., μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι υπό τις παρούσες συνθήκες η εφαρμογή του αναπτυσσόμενου Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης δεν είναι δυνατή σε πολλά Τ.Ε.Γ. (κατά μέσο όρο σε περίπου 40%), λόγω μη πρόσβασης στο διαδίκτυο. Αυτό είναι ένα ζήτημα που πρέπει να λυθεί άμεσα από τους φορείς των Τ.Ε.Γ.

### *2.2.1.1.3 Τα ομοιογενή Σχολεία, τα Τ.Ε.Γ. και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους*

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε αρκετές χώρες λειτουργούν Ελληνικά Σχολεία τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές ελληνικής καταγωγής. Εκτός αυτών των εθνοτικά ομοιογενών Σχολείων υπάρχουν και εκείνα στα οποία φοιτούν μαθητές διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης. Τέτοια είναι, για παράδειγμα το Alrhington Grammar School της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης, το SAHETI στο Johannesburg, τα Charter Schools στις ΗΠΑ.

Σε αντίθεση προς τα Σχολεία, στα Τ.Ε.Γ. φοιτούν κατά κανόνα μόνο μαθητές ελληνικής καταγωγής, με εξαίρεση τα ενταγμένα στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα όπου στο πλαίσιο του πρωινού προγράμματος προσφέρεται η Ελληνική ως μάθημα επιλογής σε κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή.

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιδιώξουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, αν και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι μαθητικοί πληθυσμοί των ομοιογενών Σχολείων και των Τ.Ε.Γ. κυρίως ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Μάλιστα για να βελτιώσουμε το βαθμό συγκρισιμότητας αφαιρέσαμε από τις αναλύσεις μας τους αλλοεθνείς μαθητές.

Καταρχήν, συγκρίνοντας τους μαθητές των ενταγμένων και μη ενταγμένων Τ.Ε.Γ., απ' όλες τις χώρες, μεταξύ τους δεν διαπιστώσαμε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τόπο γέννησής τους [η συντριπτική πλειοψηφία (93%) είχαν γεννηθεί στη χώρα διαμονής τους], ως προς την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας (εθνοτική καταγωγή πατέρα-μητέρας) και ως προς τον αριθμό των μελών της οικογένειας. Επίσης, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των ενταγμένων και μη ενταγμένων Τ.Ε.Γ. ως προς τους δείκτες χρήσης της Ελληνικής. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε, λοιπόν, να συγκρίνουμε τους μαθητές των ομοιογενών σχολείων με εκείνους των ενταγμένων και μη ενταγμένων Τ.Ε.Γ.

---

<sup>38</sup> Σε ορισμένες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός ενός Τ.Ε.Γ. είναι και ο δάσκαλος του Τ.Ε.Γ. συγχρόνως. Όμως ενδέχεται επίσης ο Υπεύθυνος του Τ.Ε.Γ. που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο για το Προφίλ των Τ.Ε.Γ. να είναι υπεύθυνος για πολλά Τ.Ε.Γ.

**Πίνακας 2.2.1.1.3-1**

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Ομοιογενή Σχολεία και των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα), εξαιρουμένων των αλλοεθνών μαθητών, με βάση τον τόπο γέννησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΣΧΟΛΕΙΑ - ΤΜΗΜΑΤΑ	ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ελλάδα		Χώρα διαμονής		Σύνολο			
	v	%	v	%	v	%	Χ <sup>2</sup>	p
Ομοιογενή Σχολεία	44	10,0	394	90,0	438	100,0	7,441	.006
Τ.Ε.Γ.	162	6,4	2.351	93,6	2.513	100,0		
Σύνολο	206	7,0	2.745	93,0	2.951	100,0		

**Πίνακας 2.2.1.1.3-2**

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Ομοιογενή Σχολεία και των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα), εξαιρουμένων των αλλοεθνών μαθητών, με βάση την καταγωγή των γονέων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΣΧΟΛΕΙΑ - ΤΜΗΜΑΤΑ	ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΓΟΝΕΩΝ								ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Και οι δυο γονείς ελληνικής καταγωγής		Μόνο ο πατέρας ελληνικής καταγωγής		Μόνο η μητέρα ελληνικής καταγωγής		Σύνολο			
	v	%	v	%	v	%	v	%	Χ <sup>2</sup>	p
Ομοιογενή Σχολεία	378	84,9	44	9,9	23	5,2	445	100,0	29,223	.000
Τ.Ε.Γ.	1.860	73,1	398	15,6	287	11,3	2.545	100,0		
Σύνολο	2.238	74,8	442	14,8	310	10,4	2.990	100,0		

**Πίνακας 2.2.1.1.3-3**

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Ομοιογενή Σχολεία και των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Ενταγμένα και μη Ενταγμένα), εξαιρουμένων των αλλοεθνών μαθητών, με βάση το αν βλέπουν συχνά τους παππούδες τους που μιλούν ελληνικά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΣΧΟΛΕΙΑ - ΤΜΗΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥΣ ΠΑΠΠΟΥΔΕΣ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ναι		Όχι		Σύνολο			
	v	%	v	%	v	%	Χ <sup>2</sup>	p
Ομοιογενή Σχολεία	401	90,5	42	9,5	443	100,0	48,470	.000
Τ.Ε.Γ.	1.905	75,6	614	24,4	2.519	100,0		
Σύνολο	2.306	77,9	656	22,1	2.962	100,0		

Από τους πίνακες 2.2.1.1.3-1 έως 3 φαίνεται, ότι οι μαθητές των ομοιογενών Ελληνικών Σχολείων είναι σε υψηλότερα ποσοστά, από εκείνους των Τ.Ε.Γ., γεννημένοι στην Ελλάδα. Επίσης προέρχονται συχνότερα από μονοεθνοτικές (ελληνικές) οικογένειες και έχουν συχνότερη επικοινωνία με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους. Οι εν λόγω διαφορές είναι μεν μικρές, αλλά στατιστικά σημαντικές.

Στις παραπάνω διαφορές θα πρέπει να προστεθεί, ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε ελληνικά σχολεία ομιλούν «καλύτερα» την Ελληνική απ' ό,τι οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε σχολεία των χωρών διαμονής και παράλληλα στα Τ.Ε.Γ.

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, ότι οι οικογένειες των ομοιογενών Ελληνικών Σχολείων είναι πιο κοντά στην Ελλάδα και στην ελληνική γλώσσα απ' ό,τι οι οικογένειες των Τ.Ε.Γ.

Αυτό, ωστόσο, δεν έχει στατιστικά σημαντικές επιπτώσεις στη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών. Οι δείκτες συχνότητας χρήσης της Ελληνικής, από τις δύο ομάδες μαθητών, δεν διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους. Μ' άλλα λόγια, η μορφή εκπαίδευσης δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τη χρήση της Ελληνικής.

## **2.2.2 Μαθητές**

Αν οι ηλεκτρονικές υποδομές των Σχολείων και των Τ.Ε.Γ. αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, οι γλωσσικές προϋποθέσεις που φέρνουν οι μαθητές μαζί τους ερχόμενοι στο Σχολείο ή στα Τ.Ε.Γ. καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική και μεθοδολογία της Ηλεκτρονικής Μάθησης. Γι' αυτό και θα προβούμε σε μια συγκριτική ανάλυση της ελληνομάθειας του μαθητικού δυναμικού, εστιάζοντας κυρίως στη χρήση της Ελληνικής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών (στο ΑΔΜ), αλλά και στις επιδόσεις των μαθητών στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες όπως αυτές προέκυψαν από το Γλωσσικό Τεστ.

### **2.2.2.1 Κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών**

#### **2.2.2.1.1 Σύγκριση μεταξύ των χωρών**

Να επαναλάβουμε ότι το Ατομικό Δελτίο Μαθητή (ΑΔΜ) συμπληρώθηκε από 3.653 μαθητές προερχόμενους από 15 χώρες (βλ. πίνακα 2.2.2.1-1).

**Πίνακας 2.2.2.1.1-1**  
Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση τη χώρα διαμονής

ΧΩΡΑ	v	%
Αυστραλία	831	22,7
Αργεντινή	51	1,4
ΗΠΑ	734	20,1
Καναδάς	330	9,0
Νότιος Αφρική	122	3,3
Γερμανία	829	22,7
Σουηδία	66	1,8
Ουκρανία	159	4,4
Ρωσία	68	1,9
Τουρκία	33	0,9
Μεγάλη Βρετανία	180	4,9
Βέλγιο	49	1,3
Ρουμανία	51	1,4
Βουλγαρία	27	0,7
Αλβανία	123	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>3.653</b>	<b>100,0</b>

Ας υπογραμμιστεί, αρχικά, ότι οι μαθητές των δειγμάτων μας, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, είχαν γεννηθεί στη χώρα διαμονής τους (βλ. πίνακα 2.2.2.1.1-2).

**Πίνακας 2.2.2.1.1-2**  
Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση τον τόπο γέννησης, ανά χώρα διαμονής

ΧΩΡΑ	ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ					
	ΕΛΛΑΔΑ		ΧΩΡΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	
	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (831)	11	1,3	806	98,7	14	1,7
Αργεντινή (51)	0	0,0	51	100,0	0	0,0
ΗΠΑ (734)	23	3,2	694	96,8	17	2,3
Καναδάς (330)	15	4,6	310	95,4	5	1,6
Νότιος Αφρική (122)	2	1,7	115	96,3	5	4,1
Γερμανία (829)	55	6,7	764	93,3	10	1,2
Σουηδία (66)	13	20,0	52	80,0	1	1,5
Ουκρανία (159)	0	0,0	158	100,0	1	0,6
Ρωσία (68)	4	6,2	61	93,8	3	4,4
Τουρκία (33)	4	12,5	28	87,5	1	3,0
Μεγάλη Βρετανία (180)	6	3,4	168	96,6	6	3,3
Βέλγιο (49)	6	12,5	42	87,5	1	2,0
Ρουμανία (51)	4	8,0	46	92,0	1	2,0
Βουλγαρία (27)	9	33,3	18	66,7	0	0,0
Αλβανία (123)	69	57,0	52	43,0	2	1,6
<b>Σύνολο (3.653)</b>	<b>221</b>	<b>6,2</b>	<b>3.365</b>	<b>93,8</b>	<b>67</b>	<b>1,8</b>

Εξάιρεση αποτελούν οι χώρες Βουλγαρία και Αλβανία, όπου τα ποσοστά των μαθητών που είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, ήταν υψηλά, πράγμα που ανάγεται στην παλιννόστηση από Ελλάδα προς Αλβανία και στη νεομετανάστευση προς Βουλγαρία.

Ως προς την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας κυρίαρχη ομάδα αποτελούν οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι και οι δύο ελληνικής καταγωγής. Υψηλά ποσοστά αλλοεθνών μαθητών παρατηρούνται στις χώρες: Αργεντινή (82%), Ρουμανία (64%), Η.Π.Α (52,6%) και Ουκρανία (41,1%) (βλ. πίνακα 2.2.2.1.1-3). Τα ποσοστά αυτά ερμηνεύονται στην περίπτωση της Αργεντινής και των ΗΠΑ από το γεγονός, ότι στα Σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας και της Ορθόδοξης Μητροπόλεως στο Μπουένος Άιρες φοιτούν κυρίως αλλοεθνείς μαθητές, όπως και στα Charter Schools στις ΗΠΑ. Στην Ουκρανία και Ρουμανία αντίθετα τα υψηλά ποσοστά αλλοεθνών οφείλονται στην ένταξη και διδασκαλία της Ελληνικής στο κρατικό σύστημα.

**Πίνακας 2.2.2.1.1-3**  
Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την καταγωγή  
των γονέων τους, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΓΟΝΕΩΝ									
	ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ		ΜΟΝΟ Ο ΠΑΤΕΡΑΣ		ΜΟΝΟ Η ΜΗΤΕΡΑ		ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΥΟ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (831)	640	77,6	76	9,2	64	7,8	45	5,5	6	0,7
Αργεντινή (51)	3	6,0	2	4,0	4	8,0	41	82,0	1	2,0
ΗΠΑ (734)	258	36,4	35	4,9	43	6,1	373	52,6	25	3,4
Καναδάς (330)	259	79,0	30	9,1	31	9,5	8	2,4	2	0,6
Νότιος Αφρική (122)	51	42,1	27	22,3	17	14,0	26	21,5	1	0,8
Γερμανία (829)	649	78,4	114	13,8	64	7,7	1	0,1	1	0,1
Σουηδία (66)	49	74,2	9	13,6	7	10,6	1	1,5	0	0,0
Ουκρανία (159)	18	11,4	43	27,2	32	20,3	65	41,1	1	0,6
Ρωσία (68)	24	35,8	16	23,9	7	10,4	20	29,9	1	1,5
Τουρκία (33)	25	75,8	3	9,1	1	3,0	4	12,1	0	0,0
Μ, Βρετανία (180)	130	72,2	22	12,2	28	15,6	0	0,0	0	0,0
Βέλγιο (49)	27	55,1	15	30,6	6	12,2	1	2,0	0	0,0
Ρουμανία (51)	1	2,0	8	16,0	9	18,0	32	64,0	1	2,0
Βουλγαρία (27)	5	18,5	14	51,9	1	3,7	7	25,9	0	0,0
Αλβανία (123)	53	43,8	19	15,7	10	8,3	39	32,2	2	1,6
<b>Σύνολο (3.653)</b>	<b>2.192</b>	<b>60,7</b>	<b>433</b>	<b>12,0</b>	<b>324</b>	<b>9,0</b>	<b>663</b>	<b>18,4</b>	<b>41</b>	<b>1,1</b>

Αντίστοιχα υψηλά είναι τα ποσοστά των γονέων σ' αυτές τις χώρες που δεν μιλούν καθόλου ελληνικά. Συγκριμένα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών οι γονείς τους δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά, ως ακολούθως:

Χώρα	Πατέρας	Μητέρα
Αργεντινή	90,6%	67,6%
Ρουμανία	74,0%	65,3%
Ουκρανία	70,1%	62,1%
Ρωσία	60,7%	53,2%
Η.Π.Α	50,1%	46,4%

Υψηλά είναι και τα ποσοστά των γονέων που δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά στο δείγμα μαθητών από το Σχολείο SAHETI στο Johannesburg (πατέρας 32,8%, μητέρα 30,6%).

Τα παραπάνω εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των οικογενειών έχουν άμεσες επιπτώσεις στη χρήση της Ελληνικής στην οικογένεια. Στον πίνακα 2.2.2.1.1-4 αποτυπώνεται η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών κατά την επικοινωνία τους με μέλη της οικογένειάς τους.

Συγκεκριμένα, με μέγιστο δείκτη το 4, ως προς τη συχνότητα χρήσης της Ελληνικής, οι τιμές που προκύπτουν, κατά μέσο όρο, από τις σχετικές απαντήσεις των δειγμάτων έχουν ως ακολούθως:

#### **Δείκτης χρήσης της Ελληνικής**

• του μαθητή με τα αδέρφια του	1,68
• του μαθητή με τη μητέρα του	2,05
• του μαθητή με τον πατέρα του	2,11
• των γονέων μεταξύ τους	2,19
• του μαθητή με τον Έλληνα/νίδα παπού/ γιαγιά	3,03

Από τους παραπάνω δείκτες προκύπτει, ότι όπου υπάρχει ελληνόφωνος παππούς/ γιαγιά εκεί η χρήση της Ελληνικής είναι συχνή. Στον αντίποδα βρίσκεται η επικοινωνία των αδελφιών μεταξύ τους, τα οποία φαίνεται να προτιμούν ως γλώσσα επικοινωνίας τη γλώσσα της χώρας διαμονής.

Μια αναλυτική και ανά χώρα διαφοροποιημένη εικόνα παρέχει ο πίνακας 2.2.2.1.1-4.



**Πίνακας 2.2.2.1.1-4**  
Δείκτες\* χρήσης της Ελληνικής

ΧΩΡΑ	των γονιών μεταξύ τους		του μαθητή με τον πατέρα		του μαθητή με τη μητέρα		του μαθητή με τα αδέρφια		του μαθητή με τον/τη παππού/γιαγιά	
	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (831)	1,98	0,64	1,78	0,67	1,80	0,61	1,44	0,61	3,02	0,87
Αργεντινή (51)	1,06	0,24	1,11	0,32	1,11	0,32	1,29	0,53	1,33	0,68
ΗΠΑ (734)	1,73	0,96	1,69	0,99	1,66	0,91	1,44	0,69	2,62	1,32
Καναδάς (330)	2,22	0,85	2,13	0,96	2,10	0,83	1,62	0,80	3,56	0,74
Ν. Αφρική (122)	1,60	0,79	1,57	0,85	1,52	0,75	1,27	0,62	2,70	1,15
Γερμανία (829)	3,09	0,98	2,99	0,97	2,83	0,97	2,18	0,94	3,75	0,56
Σουηδία (66)	3,05	0,92	2,94	0,88	2,72	0,93	2,43	1,02	3,81	0,52
Ουκρανία (159)	1,35	0,54	1,27	0,45	1,30	0,50	1,18	0,47	1,30	0,54
Ρωσία (68)	1,17	0,52	1,13	0,46	1,11	0,31	1,07	0,25	1,36	0,63
Τουρκία (33)	2,35	1,17	2,68	1,08	2,50	0,98	2,58	1,02	2,48	1,27
Μ. Βρετανία (180)	2,03	0,77	1,86	0,74	1,84	0,71	1,38	0,68	3,05	0,87
Βέλγιο (49)	2,51	0,98	2,55	1,19	2,31	1,13	1,74	0,86	3,56	0,73
Ρουμανία (51)	1,23	0,56	1,19	0,65	1,33	0,60	1,27	0,61	1,49	0,83
Βουλγαρία (27)	2,22	1,22	2,73	1,40	1,77	1,14	2,05	1,13	2,77	1,19
Αλβανία (123)	2,65	1,19	3,04	1,19	3,12	1,18	3,17	1,21	3,02	1,33
<b>Σύνολο (ν=3.653)</b>	<b>2,19</b>	<b>1,04</b>	<b>2,11</b>	<b>1,07</b>	<b>2,05</b>	<b>1,00</b>	<b>1,68</b>	<b>0,89</b>	<b>3,03</b>	<b>1,12</b>

\*Μέγιστος δείκτης είναι το 4

Αν δεχτούμε, ότι δείκτες που κυμαίνονται άνω του 2,5 παραπέμπουν σε μια ενδοοικογενειακή επικοινωνία με πολύ συχνή χρήση της Ελληνικής και δείκτες που κυμαίνονται κάτω του 1,5 σε μια υψηλή γλωσσική μετατόπιση (υποχώρηση της Ελληνικής), τότε παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δειγμάτων των μαθητών ανά χώρα. Από τη μια έχουμε χώρες, όπως για παράδειγμα Σουηδία, Γερμανία, με υψηλούς δείκτες χρήσης της Ελληνικής στην οικογένεια και από την άλλη χώρες, όπως για παράδειγμα η Ρωσία, όπου η χρήση της Ελληνικής έχει υποχωρήσει σημαντικά. Ειδική περίπτωση αποτελούν οι χώρες Αργεντινή, ΗΠΑ, Ρουμανία και Ουκρανία, όπου τα ποσοστά των αλλοεθνών μαθητών ήταν στα δείγματά μας αρκετά υψηλά. Εκεί εκ των πραγμάτων οι δείκτες χρήσης της Ελληνικής είναι χαμηλοί (βλ. συγκριτικά τους πίνακες 2.2.2.1.1-3 και 2.2.2.1.1-4).

Μια αναλυτικότερη εικόνα ως προς τους δείκτες χρήσης της Ελληνικής από ομογενείς μαθητές σε επιλεγμένες ευρωπαϊκές και υπερατλαντικές χώρες παρέχουν οι πίνακες 2.2.2.1.1-6 και 6α.

Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στο σχολιασμό των εν λόγω πινάκων ας υπογραμμιστεί, ότι παρόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χωρών ως προς τον τόπο γέννησης των μαθητών, της εθνοτικής σύνθεσης των οικογενειών η συντριπτική πλειοψηφία των μελών του δείγματός μας (n=2037) δήλωσε ως τόπο γέννησης τη χώρα διαμονής - μ.ο.=96,2% με μικρότερο ποσοστό τη Γερμανία, μ.ο.=93,5% - και ότι οι γονείς ήταν και οι δύο ελληνικής καταγωγής - μ.ο.=79,1% με μικρότερο ποσοστό στη Μ. Βρετανία, μ.ο.=71,2%.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει τη χρήση της Ελληνικής, από τα παιδιά, και που διαπερνά όλες τις στατιστικές αναλύσεις μας είναι η επικοινωνία των παιδιών με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους. Άξιο υπογραμμίσεως σε σχέση μ' αυτόν τον παράγοντα είναι ότι τα παιδιά από τη Γερμανία έχουν τις λιγότερες ευκαιρίες συχνής επικοινωνίας με τον παππού και τη γιαγιά τους<sup>39</sup> (βλ. πίνακα 2.2.2.1.1-5).

#### Πίνακας 2.2.2.1.1-5

Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε διάφορες χώρες, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, με βάση το αν βλέπουν συχνά τους παππούδες τους που μιλούν ελληνικά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

ΧΩΡΕΣ	ΣΥΧΝΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥΣ ΠΑΠΠΟΥΔΕΣ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Ναι		Όχι		Σύνολο		Χ <sup>2</sup>	p
	v	%	v	%	v	%		
Αυστραλία	563	93,4	40	6,6	603	100,0	229,689	.000
ΗΠΑ	166	90,2	18	9,8	184	100,0		
Καναδάς	186	89,9	21	10,1	207	100,0		
Γερμανία	521	62,9	307	37,1	828	100,0		
Μεγάλη Βρετανία	168	76,0	53	24,0	221	100,0		
Σύνολο	1.604	78,5	439	21,5	2.043	100,0		

Το φαινόμενο αυτό μάλλον ανάγεται στο γεγονός ότι πολλοί συνταξιούχοι παππούδες και γιαγιάδες ζουν ωστόσο στην Ελλάδα ή, και το πιθανότερο, ζουν για ένα μεγάλο μέρος του έτους στην Ελλάδα και το υπόλοιπο στη Γερμανία, κοντά στα παιδιά και στα εγγόνια τους. Αυτού του είδους η «κινητικότητα» είναι ωστόσο σύνηθες φαινόμενο στη Γερμανία και προφανώς οφείλεται στη γεωγραφική εγγύτητα με την Ελλάδα.

Περνώντας στον πίνακα 2.2.2.1.1-6 διαπιστώνουμε, ότι οι δείκτες χρήσης της Ελληνικής στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, με τη Γερμανία να παρουσιάζει τους υψηλότερους δείκτες και τη Μ. Βρετανία και Αυστραλία τους χαμηλότερους. Από τον πίνακα 2.2.2.1.1-6α προκύπτει, ότι η Μ. Βρετανία διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά από όλες τις άλλες χώρες, εκτός Αυστραλίας, και ότι στη χώρα αυτή παρατηρείται η μεγαλύτερη μετατόπιση αναφορικά με τη χρήση της Ελληνικής, πράγμα που έχουμε επανειλημμένα υπογραμμίσει.

<sup>39</sup> Η ερώτηση ήταν: «Βλέπεις συχνά τους παππούδες/τις γιαγιάδες σου που μιλάνε Ελληνικά;» Ναι, όχι.

**Πίνακας 2.2.2.1.1-6**

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Ε.Γ. σε διάφορες χώρες, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας

ΧΡΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ			ΗΠΑ			ΚΑΝΑΔΑΣ			ΓΕΡΜΑΝΙΑ			ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	v	μ.	σ.τ.	v	μ.	σ.τ.	v	μ.	σ.τ.	v	μ.	σ.τ.	v	μ.	σ.τ.	v	μ.	σ.τ.	F	p
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου ελληνικά	597	3,52	0,85	182	3,44	0,97	209	3,65	0,83	827	3,82	0,56	220	3,33	1,01	2.035	3,63	0,80	26,489	.000
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σο τη γλώσσα της χώρας διαμονής	603	3,88	0,44	184	3,73	0,61	208	3,89	0,31	827	3,42	0,68	219	3,88	0,47	2.041	3,68	0,60	79,463	.000
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου ελληνικά	605	3,60	0,80	184	3,69	0,73	206	3,83	0,51	833	3,76	0,62	220	3,44	0,90	2.048	3,68	0,72	12,826	.000
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	599	3,95	0,30	184	3,81	0,48	208	3,88	0,39	834	3,54	0,67	222	3,95	0,27	2.047	3,76	0,54	72,928	.000
Πόσο καλά μιλάς εσύ ελληνικά	605	2,91	0,74	184	3,29	0,73	208	3,42	0,68	833	3,48	0,63	221	2,81	0,72	2.051	3,22	0,74	86,839	.000
Πόσο καλά μιλάνε τα αδέρφια σου ή οι αδελφές σου ελληνικά*	567	2,69	0,86	165	3,10	0,81	187	3,28	0,78	730	3,34	0,81	191	2,62	0,95	1.840	3,04	0,89	64,659	.000
Στο σπίτι, οι γονείς σου μεταξύ τους μιλούν	604	2,01	0,68	185	2,37	0,91	206	2,33	0,84	805	3,11	0,97	220	2,01	0,78	2.020	2,51	0,99	174,422	.000
Με τον πατέρα σου συνήθως μιλάς	606	1,80	0,70	182	2,19	0,97	208	2,22	0,96	817	2,98	0,96	215	1,90	0,74	2.028	2,36	1,01	184,468	.000
Με τη μητέρα σου συνήθως μιλάς	605	1,81	0,62	185	2,21	0,86	208	2,18	0,82	815	2,83	0,97	218	1,89	0,76	2.031	2,30	0,95	151,616	.000
Με τα αδέρφια σου συνήθως μιλάς*	568	1,42	0,59	167	1,67	0,77	187	1,70	0,79	717	2,16	0,94	193	1,41	0,69	1.832	1,76	0,86	84,837	.000
Με τους Έλληνες παππούδες/γιαγιάδες σου συνήθως μιλάς	589	2,98	0,86	181	3,35	0,81	204	3,68	0,61	727	3,76	0,55	218	3,06	0,86	1.919	3,39	0,81	112,442	.000
*Όταν έρχονται για επίσκεψη στο σπίτι σας άλλοι Έλληνες, ποια γλώσσα μιλούν με τους γονείς σας, ελληνικά ή τη γλώσσα της χώρας διαμονής	591	2,33	0,87	185	2,76	1,04	206	2,74	0,94	821	3,52	0,72	218	2,69	0,98	2.021	2,94	1,00	177,936	.000
Πόσα χρόνια μαθαίνεις στο Σχολείο Ελληνικά	586	5,67	2,63	183	5,16	2,68	204	5,99	2,43	830	5,70	2,53	219	4,99	2,45	2.022	5,59	2,57	6,073	.000

\* Οι υπολογισμοί έλαβαν υπόψη μόνο τους μαθητές που σε σχετική ερώτηση δήλωσαν ότι έχουν αδελφό/ή.

**Πίνακας 2.2.2.1.1-6α**

**Τεχνική Bonferroni:** Δυαδικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας σε διάφορες χώρες, εξαιρουμένων των αλλοεθνών, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας

E12		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		-	-	.000	.027
	ΗΠΑ			-	.000	-
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.048	.000
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E13		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Πόσο καλά μιλάει ο πατέρας σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.014	-	.000	-
	ΗΠΑ			.045	.000	-
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.000	-
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E14		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		-	.001	.000	.042
	ΗΠΑ			-	-	.005
	ΚΑΝΑΔΑΣ				-	.000
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E15		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Πόσο καλά μιλάει η μητέρα σου τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.012	-	.000	-
	ΗΠΑ			-	.000	.038
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.000	-
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E16		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Πόσο καλά μιλάς εσύ ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000	.000	-
	ΗΠΑ			-	.004	.000
	ΚΑΝΑΔΑΣ				-	.000
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E17		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Πόσο καλά μιλάνε τα αδέρφια σου ή οι αδελφές σου ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000	.000	-
	ΗΠΑ			-	.011	.000
	ΚΑΝΑΔΑΣ				-	.000
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					

E18		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Στο σπίτι, οι γονείς σου μεταξύ τους μιλούν	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000	.000	-
	ΗΠΑ			-	.000	.000
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.000	.001
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E19		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Με τον πατέρα σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000	.000	-
	ΗΠΑ			-	.000	.008
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.000	.001
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E20		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Με τη μητέρα σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000	.000	-
	ΗΠΑ			-	.000	.001
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.000	.004
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E21		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Με τα αδέρφια σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.002	.000	.000	-
	ΗΠΑ			-	.000	.017
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.000	.003
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E22		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Με τους Έλληνες παππούδες /γιαγιάδες σου συνήθως μιλάς	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000	.000	-
	ΗΠΑ			.000	.000	.001
	ΚΑΝΑΔΑΣ				-	.000
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E23		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Όταν έρχονται για επίσκεψη στο σπίτι σας άλλοι Έλληνες, ποια γλώσσα μιλούν με τους γονείς σας, ελληνικά ή τη γλώσσα της χώρας διαμονής	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		.000	.000	.000	.000
	ΗΠΑ			-	.000	-
	ΚΑΝΑΔΑΣ				.000	-
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.000
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					
E24		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	ΗΠΑ	ΚΑΝΑΔΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ
Πόσα χρόνια μαθαίνεις στο Σχολείο Ελληνικά	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ		-	-	-	.007
	ΗΠΑ			.016	-	-
	ΚΑΝΑΔΑΣ				-	.001
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ					.003
	Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ					

Η εικόνα ως προς τη χρήση της Ελληνικής στην οικογένεια θα συμπληρωθεί όταν αναλυθούν και οι σχετικές απαντήσεις των γονέων στο κεφαλαίο 2.2.4.

### *2.2.2.1.2 Σύγκριση των κοινωνιογλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών, βάσει επιλεγμένων μεταβλητών*

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών των διαφόρων χωρών. Στη Ρωσία, για παράδειγμα είναι η γλωσσική μετάπτωση μεταξύ των μαθητών ελληνικής καταγωγής πολύ μεγαλύτερη από ό,τι στις ευρωπαϊκές χώρες. Αυτό είναι λογικό και αναμενόμενο, αφού στην περίπτωση της Ρωσίας έχουμε να κάνουμε με άτομα μέλη της ιστορικής διασποράς, ενώ στις ευρωπαϊκές χώρες πρόκειται για άτομα της τρίτης και εν μέρει της δεύτερης γενιάς.

Από την άλλη είναι προφανές ότι η χρήση της Ελληνικής εκτός σχολείου συναρτάται άμεσα με την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας και τη συνακόλουθη εθνοτική καταγωγή του μαθητή. Και, ωστόσο, έχουμε σε πολλές χώρες υψηλά ποσοστά αλλοεθνών μαθητών που μαθαίνουν Ελληνικά στα σχολεία τους.

Με δεδομένες αυτές τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών του δείγματός μας διερευνήσαμε, αν και σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών καταρχάς από τη μορφή Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στην οποία φοιτούσαν.

#### *α) Μορφή εκπαίδευσης*

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, δύο είναι οι κύριες μορφές εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούν οι μαθητές ελληνικής καταγωγής, τα Τ.Ε.Γ. και τα Σχολεία, τα οποία διαφοροποιούνται σε εθνοτικά ομοιογενή και σε εθνοτικά ετερογενή, δηλαδή σ' αυτά που βάσει του ιδρυτικού τους δέχονται μαθητές ανεξαρτίτως εθνοτικής καταγωγής, όπως για παράδειγμα τα Charter Schools στις ΗΠΑ, το Alphington στη Μελβούρνη, το SAHETI στο Johannesburg, τα ελληνικά Σχολεία στο Μπουένος Άιρες, το Σχολείο Αγ. Κυπριανού στο Λονδίνο και τα Κρατικά Ευρωπαϊκά Σχολεία στο Βερολίνο.

Τα Τ.Ε.Γ., με τη σειρά τους, μπορεί να διαφοροποιηθούν σε ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής (π.χ. στην Αυστραλία και στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία στη Γερμανία) και στα μη ενταγμένα (απογευματινά, Σαββατιανά).

Συγκρίναμε, λοιπόν, τους μαθητές των Ομοιογενών Σχολείων με εκείνους των ετερογενών καθώς και τους μαθητές των ενταγμένων Τ.Ε.Γ. με εκείνους των μη-ενταγμένων και καταλήξαμε στα ακόλουθα αποτελέσματα:

Στην περίπτωση των εθνοτικά ομοιογενών Σχολείων οι μαθητές είναι πλην ελαχίστων εξαιρέσεων ελληνικής καταγωγής. Λογικό και αναμενόμενο, λοιπόν, ή-

ταν, οι μαθητές αυτών των Σχολείων να έχουν περισσότερες ευκαιρίες χρήσης της Ελληνικής στην οικογένειά τους. Μ' αυτή την έννοια οι μαθητές των εθνοτικά ομοιογενών Σχολείων είναι σε υψηλότερο βαθμό χρήστες της Ελληνικής απ' ότι εκείνοι των ετερογενών.

Στην περίπτωση των Τ.Ε.Γ., όπου κατά κανόνα φοιτούν μαθητές ελληνικής καταγωγής και άρα η μεταβλητή εθνοτική προέλευση δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο, όπως στα Σχολεία, δεν διαπιστώσαμε αξιόλογες διαφορές στη γλωσσική συμπεριφορά (χρήση της Ελληνικής) μεταξύ των μαθητών των ενταγμένων και μη ενταγμένων Τ.Ε.Γ.

Με δεδομένη, λοιπόν, αυτή την ομοιογένεια των μαθητών των Τ.Ε.Γ. εξετάσαμε στη συνέχεια, αν η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών των Τ.Ε.Γ. συναρτάται με το φύλο και την ηλικία.

### *β) Ηλικία και φύλο ως μεταβλητές*

Στην εμπειρική παιδαγωγική έρευνα οι μεταβλητές ηλικία και φύλο ανήκουν στις κλασικές μεταβλητές, βάσει των οποίων αναλύονται τα εμπειρικά δεδομένα που αφορούν σε πρόσωπα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία» έχει, λίγο ως πολύ, αναλυθεί και συζητηθεί στα υποκεφάλαια που αφορούν στους μαθητές και συζητείται και αναλύεται και παρακάτω.

Από τον πίνακα 2.2.2.1.2-3, για παράδειγμα, φαίνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών ηλικίας 13-16 ετών και η συνακόλουθη κατάταξή τους στο επίπεδο Γ είναι σημαντικά υψηλότερες από εκείνες των μαθητών μικρότερων ηλικιών. Ας υπογραμμιστεί, ωστόσο, ότι σε περίπτωση τακτικής φοίτησης των μαθητών σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ηλικία και διάρκεια εκμάθησης της Ελληνικής αλληλοεπικαλύπτονται, οπότε οι υψηλότερες επιδόσεις ανάγονται στη διάρκεια εκμάθησης της Ελληνικής και όχι στην ηλικία. Η ηλικία από μόνη της δεν σημαίνει, επομένως, τίποτα σημαντικό στην παρούσα έρευνα.

Σε αντίθεση προς την ηλικία, που δεν αποτελεί στην περίπτωση μας μια ασφαλή ανεξάρτητη μεταβλητή, το φύλο αποτελεί ασφαλή ανεξάρτητη μεταβλητή. Γι' αυτό και εξετάσαμε τη μεταβλητή φύλο σε συνδυασμό κυρίως με τη χρήση της Ελληνικής και τις επιδόσεις στο Γλωσσικό Τεστ και μάλιστα διαφοροποιημένες ανά χώρα και σύνολο χωρών, ανά μορφή εκπαίδευσης (σχολεία, ΤΕΓ) και ανά εθνοτική καταγωγή - στην περίπτωση χρήσης της Ελληνικής συμπεριλήφθηκαν στις στατιστικές αναλύσεις μόνο οι ελληνικής καταγωγής μαθητές.

Απ' όλες αυτές τις αναλύσεις δεν προέκυψε ουδεμία στατιστική συνάφεια άξιας λόγου. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα, ότι το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο ούτε ως προς τη χρήση της Ελληνικής από τους μαθητές του δείγματος μας ούτε ως προς τις επιδόσεις τους στο Γλωσσικό Τεστ.

### γ) Αποτελέσματα του Γλωσσικού Τεστ

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2.1, τάξη φοίτησης στα Τ.Ε.Γ. και ηλικία δεν συμπίπτουν πάντα, γι' αυτό και αναλύθηκαν τα εμπειρικά δεδομένα τόσο βάσει της ηλικίας του μαθητή όσο και βάσει της τάξης φοίτησης<sup>40</sup>.

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι επιδόσεις των μαθητών στα τέσσερα μέρη του Γλωσσικού Τεστ (τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες) τόσο βάσει της ηλικίας όσο και βάσει της τάξης. Θα επιμείνουμε όμως περισσότερο στην ηλικία, επειδή αυτή λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στην ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Άλλη είναι, για παράδειγμα, η μαθησιακή διαδρομή των «αρχάριων» μαθητών ηλικίας 6-7 ετών και άλλη των «αρχάριων» ηλικίας 12-13 ετών και άνω.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων του Γλωσσικού Τεστ κρίνεται σκόπιμο να υπογραμμίσουμε, ότι η σύγκριση μεταξύ των χωρών δεν στοχεύει σ' αυτή καθαυτή τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών. Μια τέτοια σύγκριση δεν έχει νόημα, γιατί δεν μπορεί να συγκρίνει κανείς τις επιδόσεις των αλλοεθνών μαθητών των Charter Schools της Φλόριδας και των Σχολείων του Μπουένος Άιρες με εκείνες των μαθητών ελληνικής καταγωγής στη Γερμανία ή στη Σουηδία ή στο Βέλγιο.

Μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση των επιδόσεων, στοχεύουμε στην ανάδειξη μιας σχετικά σφαιρικής εικόνας, για κάθε χώρα, αλλά σε σχέση με τις λοιπές χώρες. Μια σύγκριση των επιδόσεων αυτών καθαυτών έχει νόημα μόνο για συγκεκριμένες ομοειδείς ομάδες μαθητών, για παράδειγμα μεταξύ των μαθητών των Τ.Ε.Γ. (κυρίως των μη ενταγμένων) στις διάφορες χώρες, όπου ως γνωστό φοιτούν κατά κανόνα μαθητές ελληνικής καταγωγής και όχι αλλοεθνείς.

Στους πίνακες 2.2.2.1.2-1 και 2.2.2.1.2-2 είναι αποτυπωμένες οι συνολικές επιδόσεις των μαθητών, ανά χώρα και ηλικία (πίνακας 2.2.2.1.2-1) και ανά χώρα και τάξη (πίνακας 2.2.2.1.2-2). Ιδιαίτερα από τον πίνακα 2.2.2.1.2-1 φαίνεται, ότι οι επιδόσεις των μαθητών στην Ελληνική κλιμακώνονται με την ηλικιακή ωρίμανσή τους. Υψηλές επιδόσεις φαίνεται να έχουν κυρίως οι μαθητές από τις ευρωπαϊκές χώρες, με εξαίρεση τη Μ. Βρετανία, όπου η Ελληνική υποχωρεί έντονα. Μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών φαίνεται να προηγείται η Γερμανία, αν ληφθεί υπόψη ότι στη Σουηδία και στο Βέλγιο, όπου ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών είναι πολύ υψηλός, δεν υποβλήθηκαν μαθητές των μικρών τάξεων και ηλικιών στο Γλωσσικό Τεστ. Επίσης στο Βέλγιο το δείγμα είναι πολύ μικρό.

---

<sup>40</sup> Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει στο ΑΔΜ την τάξη φοίτησης στο Σχολείο του και όχι στα Τ.Ε.Γ. Επειδή όμως φαίνεται να υπήρξε σε αρκετές περιπτώσεις παρανόηση και για να είμαστε σίγουροι ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αναλύσαμε τα δεδομένα τόσο βάσει της ηλικίας όσο και βάσει της τάξης. Βέβαια θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι όπου υπήρξαν αποκλίσεις αυτές ήταν μικρές.



Μεταξύ των χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρωσία, Ουκρανία) οι μαθητές από την Ουκρανία φαίνεται να προηγούνται γλωσσικά. Όμως αυτή η γλωσσική υπεροχή προκύπτει λόγω του ότι το δείγμα από την Ουκρανία αποτελούνταν από μαθητές μεγάλων τάξεων και ηλικιών, ενώ στο δείγμα της Ρωσίας εκπροσωπούσαν όλες οι τάξεις και ηλικίες. Μπορούμε, λοιπόν, να υποθέσουμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών της εννιάχρονης εκπαίδευσης στην Ουκρανία είναι παρόμοιες με εκείνες των μαθητών στη Ρωσία.

Μεταξύ των υπερπόντιων αγγλοσαξωνικών χωρών χαμηλότερες επιδόσεις παρουσιάζουν οι μαθητές του δείγματος από την Αυστραλία, πράγμα που επισημάνθηκε και στο κεφάλαιο 2.1.1.

Η κατάταξη των μαθητών των δειγμάτων από τις διάφορες χώρες σε επίπεδα, με βάση τις επιδόσεις τους και διαφοροποιημένα ανά ηλικία και τάξη φαίνεται από τους πίνακες 2.2.2.2-3 και 2.2.2.1.2-4, αντίστοιχα. Από τους εν λόγω πίνακες φαίνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών του δείγματος δε διαφέρουν σημαντικά αν υπολογιστούν με βάση την τάξη φοίτησης ή την ηλικία. Διαφορές υπάρχουν ωστόσο μεταξύ των χωρών.

#### Πίνακας 2.2.2.1.2-1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων<sup>41</sup> των μαθητών στο σύνολο του τεστ, με βάση την ηλικία και τη χώρα

ΧΩΡΑ	ΗΛΙΚΙΑ														
	7 & 8 ΕΤΩΝ			9 & 10 ΕΤΩΝ			11 & 12 ΕΤΩΝ			13 - 16 ΕΤΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ		
	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.	v	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία	56	27,96	14,46	145	44,57	19,68	91	57,46	19,03	124	70,13	13,86	416	52,77	22,34
Αργεντινή	-	-	-	6	50,17	6,62	7	67,57	8,72	36	51,72	20,26	49	53,80	18,60
ΗΠΑ	119	51,75	18,30	219	56,07	18,64	242	60,01	23,34	97	68,58	20,76	677	58,51	21,24
Καναδάς	76	40,53	19,78	75	65,31	20,89	72	77,06	16,01	41	83,83	15,74	264	64,25	24,67
Ν. Αφρική	16	25,63	18,94	38	42,89	24,10	34	56,88	22,20	33	58,24	19,79	121	48,73	24,28
Γερμανία	116	61,61	18,74	181	71,10	16,51	205	81,90	13,17	274	87,15	9,84	776	78,20	16,74
Σουηδία	2	92,00	1,41	6	70,17	32,82	27	87,37	10,34	30	89,17	8,72	65	86,75	13,84
Ουκρανία	-	-	-	1	72,00	-	47	70,66	16,55	108	79,19	17,35	156	76,57	17,45
Ρωσία	4	26,25	4,11	22	30,09	9,47	9	40,56	13,66	31	64,65	20,80	66	47,52	23,01
Μ. Βρετανία	11	42,36	23,55	43	47,70	17,75	49	64,98	17,35	52	67,98	15,68	155	59,59	19,77
Βέλγιο	-	-	-	5	79,80	24,57	20	79,50	13,24	5	74,80	5,72	30	78,77	14,35
Αλβανία	39	81,59	11,39	62	80,19	12,28	20	85,75	5,65	2	86,00	0,00	123	81,63	11,18
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>439</b>	<b>50,79</b>	<b>23,47</b>	<b>803</b>	<b>58,55</b>	<b>22,14</b>	<b>823</b>	<b>69,30</b>	<b>21,21</b>	<b>833</b>	<b>76,54</b>	<b>18,34</b>	<b>2.898</b>	<b>65,60</b>	<b>22,99</b>

<sup>41</sup> Το σύνολο του τεστ βαθμολογείται από 0 έως 100 μονάδες.

**Πίνακας 2.2.2.1.2-2**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων<sup>42</sup> των μαθητών στο σύνολο του τεστ, με βάση την τάξη φοίτησης και τη χώρα

ΧΩΡΑ	ΤΑΞΗ												ΣΥΝΟΛΟ		
	Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Α΄, Β΄ & Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ					
	ν	μ.ο.	τ.α.	ν	μ.ο.	τ.α.	ν	μ.ο.	τ.α.	ν	μ.ο.	τ.α.	ν	μ.ο.	τ.α.
Αυστραλία	21	24,24	14,14	133	39,70	18,13	118	52,40	21,50	146	69,08	13,79	418	52,77	22,32
Αργεντινή	5	51,40	15,77	3	67,67	30,44	13	60,38	12,97	12	55,17	17,28	33	57,79	16,60
ΗΠΑ	92	50,10	17,07	230	53,90	18,58	229	58,64	22,72	136	70,72	20,14	687	58,30	21,25
Καναδάς	55	36,55	19,98	77	59,83	20,92	80	75,65	16,42	55	83,04	15,30	267	64,55	24,70
Ν. Αφρική	13	22,38	19,62	36	40,56	21,75	28	57,14	24,03	45	57,53	19,72	122	48,69	24,18
Γερμανία	84	58,52	17,43	190	69,65	17,57	216	81,33	12,59	282	87,38	9,73	772	78,18	16,76
Σουηδία	3	72,00	34,66	7	80,14	25,11	29	87,97	8,10	25	90,20	9,12	64	87,23	13,39
Ουκρανία	-	-	-	1	97,00	-	47	71,66	17,01	111	78,08	17,31	159	76,30	17,44
Ρωσία	10	27,00	3,46	14	29,93	10,64	20	42,10	12,56	22	74,59	13,33	66	48,06	22,72
Μ. Βρετανία	7	53,57	21,83	38	49,34	19,36	41	61,20	20,44	65	63,75	17,10	151	58,96	19,59
Βέλγιο	-	-	-	1	100,00	-	24	78,71	15,20	5	74,80	5,72	30	78,77	14,35
Αλβανία	40	82,50	11,26	57	79,11	12,26	24	85,83	6,71	2	86,00	0,00	123	81,63	11,18
ΣΥΝΟΛΟ	330	50,77	23,52	787	56,85	22,29	869	67,70	21,99	906	76,62	17,75	2.892	65,61	22,96

**Πίνακας 2.2.2.1.2-3**

Κατανομή των επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα για το σύνολο του τεστ<sup>43</sup>, με βάση την ηλικία και τη χώρα

ΧΩΡΑ	ΗΛΙΚΙΑ														
	7 & 8 ΕΤΩΝ			9 & 10 ΕΤΩΝ			11 & 12 ΕΤΩΝ			13 - 16 ΕΤΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)		
	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄
Αυστραλία	76,8 <sup>44</sup>	23,2	0,0	40,0	49,7	10,3	14,3	67,0	18,7	1,6	58,9	39,5	27,9	52,6	19,5
Αργεντινή	-	-	-	0,0	100,0	0,0	0,0	85,7	14,3	27,8	55,6	16,7	20,4	65,3	14,3
ΗΠΑ	21,8	70,6	7,6	15,1	69,9	15,1	18,6	52,9	28,5	9,3	51,5	39,2	16,7	61,3	22,0
Καναδάς	53,9	36,8	9,2	9,3	52,0	38,7	1,4	36,1	62,5	2,4	19,5	78,0	18,9	38,3	42,8
Ν. Αφρική	75,0	18,8	6,3	47,4	39,5	13,2	17,6	58,8	23,5	12,1	63,6	24,2	33,1	48,8	18,2
Γερμανία	8,6	63,8	27,6	2,2	54,7	43,1	1,0	22,4	76,6	0,0	11,7	88,3	2,1	32,3	65,6
Σουηδία	0,0	0,0	100,0	33,3	0,0	66,7	0,0	7,4	92,6	0,0	6,7	93,3	3,1	6,2	90,8
Ουκρανία	-	-	-	0,0	100,0	0,0	0,0	68,1	31,9	0,0	40,7	59,3	0,0	49,4	50,6
Ρωσία	100,0	0,0	0,0	86,4	13,6	0,0	55,6	44,4	0,0	9,7	58,1	32,3	47,0	37,9	15,2
Μ. Βρετανία	45,5	45,5	9,1	16,3	74,4	9,3	8,2	55,1	36,7	1,9	63,5	34,6	11,0	62,6	26,5
Βέλγιο	-	-	-	0,0	20,0	80,0	0,0	30,0	70,0	0,0	60,0	40,0	0,0	33,3	66,7
Αλβανία	0,0	28,2	71,8	0,0	37,1	62,9	0,0	5,0	95,0	0,0	0,0	100,0	0,0	28,5	71,5
ΣΥΝΟΛΟ	32,1	49,7	18,2	18,4	55,3	26,3	9,2	43,6	47,1	3,6	36,5	59,9	13,6	45,7	40,6

<sup>42</sup> Το σύνολο του τεστ βαθμολογείται από 0 έως 100 μονάδες.

<sup>43</sup> Η ταξινόμηση των επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα έγινε ως εξής: Επίπεδο Α΄ = Επίδοση στο σύνολο του τεστ από 0 έως και 35 μονάδες, Επίπεδο Β΄ = Επίδοση στο σύνολο του τεστ από 36 έως και 75 μονάδες, Επίπεδο Γ΄ = Επίδοση στο σύνολο του τεστ από 76 έως και 100 μονάδες.

<sup>44</sup> Με πλάγιους χαρακτήρες είναι τα ποσοστά για τις χώρες όπου τα αντίστοιχα δείγματα των μαθητών ήταν πολύ μικρά ( $n < 25$ ). Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι ιδιαίτερα επισφαλής ο σχολιασμός των ποσοστών.

## Πίνακας 2.2.2.1.2-4

Κατανομή των επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα για το σύνολο του τεστ<sup>45</sup>, με βάση την τάξη φοίτησης και τη χώρα

ΧΩΡΑ	ΤΑΞΗ														
	Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Γ΄ & Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			Α΄, Β΄ & Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)			ΕΠΙΠΕΔΑ (%)		
	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄
Αυστραλία	90,5 <sup>46</sup>	9,5	0,0	51,1	44,4	4,5	23,7	57,6	18,6	1,4	62,3	36,3	28,0	52,6	19,4
Αργεντινή	20,0	80,0	0,0	33,3	0,0	66,7	0,0	84,6	15,4	8,3	83,3	8,3	9,1	75,8	15,2
ΗΠΑ	23,9	72,8	3,3	17,4	69,6	13,0	19,2	56,3	24,5	7,4	48,5	44,1	16,9	61,4	21,7
Καναδάς	65,5	23,6	10,9	14,3	55,8	29,9	2,5	41,3	56,3	1,8	21,8	76,4	18,7	37,8	43,4
Ν. Αφρική	92,3	0,0	7,7	47,2	44,4	8,3	17,9	53,6	28,6	13,3	64,4	22,2	32,8	49,2	18,0
Γερμανία	8,3	75,0	16,7	3,7	53,7	42,6	0,9	25,5	73,6	0,0	10,6	89,4	2,1	32,4	65,5
Σουδία	33,3	0,0	66,7	14,3	0,0	85,7	0,0	3,4	96,6	0,0	8,0	92,0	3,1	4,7	92,2
Ουκρανία	-	-	-	0,0	0,0	100,0	0,0	63,8	36,2	0,0	45,0	55,0	0,0	50,3	49,7
Ρωσία	100,0	0,0	0,0	85,7	14,3	0,0	40,0	55,0	5,0	0,0	59,1	40,9	45,5	39,4	15,2
Μ. Βρετανία	28,6	57,1	14,3	18,4	63,2	18,4	9,8	61,0	29,3	6,2	66,2	27,7	11,3	63,6	25,2
Βέλγιο	-	-	-	0,0	0,0	100,0	0,0	29,2	70,8	0,0	60,0	40,0	0,0	33,3	66,7
Αλβανία	0,0	25,0	75,0	0,0	40,4	59,6	0,0	8,3	91,7	0,0	0,0	100,0	0,0	28,5	71,5
ΣΥΝΟΛΟ	33,3	49,4	17,3	20,8	54,5	24,7	10,7	44,5	44,8	2,6	38,5	58,8	13,5	45,9	40,6

Εκείνο που από διδακτικής πλευράς είναι σημαντικό είναι, ότι στις χώρες Ρωσία, ΗΠΑ, Ν. Αφρική, Αυστραλία και Αργεντινή υπάρχουν μαθητές ηλικίας 11 ετών και άνω οι οποίοι είναι αρχάριοι και κατατάσσονται στο Α΄ επίπεδο. Συνήθως πρόκειται για αλλοεθνείς - αλλόγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν Ελληνικά. Είναι προφανές, ότι αρχάριοι μαθητές αυτής της ηλικίας δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό με τους αρχάριους ηλικίας 6-7 ετών και επομένως θα πρέπει να ληφθεί ειδική μέριμνα γι' αυτούς.

Ως προς την εξέλιξη κάθε μιας από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου) η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνει τις διαπιστώσεις που έγιναν στα κεφάλαια 2.1.1 έως 2.1.7. Δηλαδή, οι γλωσσικές δεξιότητες κλιμακώνονται θετικά από τάξη σε τάξη.

Στον πίνακα 2.2.2.1.2-5 απεικονίζονται οι επιδόσεις του συνόλου των μαθητών, ανά χώρα, στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.

<sup>45</sup> Η ταξινόμηση των επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδα έγινε ως εξής: Επίπεδο Α΄ = Επίδοση στο σύνολο του τεστ από 0 έως και 35 μονάδες, Επίπεδο Β΄ = Επίδοση στο σύνολο του τεστ από 36 έως και 75 μονάδες, Επίπεδο Γ΄ = Επίδοση στο σύνολο του τεστ από 76 έως και 100 μονάδες.

<sup>46</sup> Με πλάγιους χαρακτήρες είναι τα ποσοστά για τις χώρες όπου τα αντίστοιχα δείγματα των μαθητών ήταν πολύ μικρά ( $n < 25$ ). Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι ιδιαίτερα επισφαλής ο σχολιασμός των ποσοστών.

**Πίνακα 2.2.2.1.2-5**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων <sup>47</sup> του συνόλου των μαθητών ηλικίας 7-16 ετών, ανά χώρα

ΧΩΡΑ <sup>48</sup>	ΗΛΙΚΙΑ											
	Κατανόηση προφορικού λόγου			Κατανόηση γραπτού λόγου			Παραγωγή προφορικού λόγου			Παραγωγή γραπτού λόγου		
	ν	μ. ο.	τ. α.	ν	μ. ο.	τ. α.	ν	μ. ο.	τ. α.	ν	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία	416	19,51	5,45	416	14,51	6,36	416	10,15	7,59	416	8,60	6,15
Αργεντινή	49	19,47	4,73	49	14,45	5,84	49	11,47	6,59	49	8,41	4,84
ΗΠΑ	677	19,70	4,28	677	15,16	6,02	677	13,60	8,01	677	10,06	6,75
Καναδάς	264	21,08	3,75	264	15,87	7,26	264	14,72	9,04	264	12,59	7,48
Ν. Αφρική	121	17,36	5,81	121	13,57	6,24	121	9,83	8,09	121	7,97	6,78
Γερμανία	776	22,45	2,63	776	19,89	5,20	776	20,02	5,42	776	15,85	6,45
Σουηδία	65	22,89	2,84	65	22,34	4,24	65	21,91	4,15	65	19,62	5,53
Ουκρανία	156	22,74	2,56	156	22,17	2,95	156	15,96	7,48	156	15,70	7,123
Ρωσία	66	18,21	5,36	66	14,35	8,01	66	6,65	7,37	66	8,30	5,71
Μ. Βρετανία	155	19,66	4,93	155	16,72	5,85	155	13,77	7,07	155	9,44	6,45
Βέλγιο	30	21,87	3,22	30	20,87	4,13	30	19,57	6,34	30	16,47	4,78
Αλβανία	123	17,32	7,27	123	21,98	3,81	123	23,19	1,99	123	19,15	4,15
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>2.898</b>	<b>20,55</b>	<b>4,58</b>	<b>2.898</b>	<b>17,27</b>	<b>6,43</b>	<b>2.898</b>	<b>15,37</b>	<b>8,21</b>	<b>2.898</b>	<b>12,41</b>	<b>7,36</b>

Αν δεχτούμε ότι ο προφορικός λόγος (κατανόηση και παραγωγή) δεν αποτελεί απλά το «μέσο» για την καθημερινή επικοινωνία των μαθητών - και εν γένει του ατόμου - αλλά και τη βάση για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, τότε οι επιδόσεις των μαθητών του δείγματος στα μέρη του Τεστ που διερευνούν τον προφορικό λόγο, έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Ας υπογραμμιστεί, ότι αναλύοντας τις επιδόσεις του συνόλου των μαθητών με βάση την ηλικία τους, από όλες τις χώρες, διαπιστώνουμε την ακόλουθη κατάταξη ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες:

- κατανόηση προφορικού λόγου      **20,55 μονάδες κατά μ.ο.**
  - κατανόηση γραπτού λόγου        **17,27 μονάδες κατά μ.ο.**
  - παραγωγή προφορικού λόγου    **15,37 μονάδες κατά μ.ο.**
  - παραγωγή γραπτού λόγου        **12,41 μονάδες κατά μ.ο.**
- (βλ. πίνακα 2.2.2.1.2-5).

<sup>47</sup> Ο μέγιστος αριθμός μονάδων για κάθε δεξιότητα ήταν 25 και για το σύνολο του τεστ 100.

<sup>48</sup> Εξαιρούνται από τις αναλύσεις οι χώρες Τουρκία, Ρουμανία και Βουλγαρία για τις οποίες δεν διαθέτουμε δεδομένα.

Η ίδια εικόνα προκύπτει αν υπολογιστούν οι επιδόσεις με βάση την τάξη, οι αντίστοιχες τιμές είναι 20,68 μονάδες, 17,04, 15,00 και 12,12.

Αυτή η εικόνα ήταν αναμενόμενη και εμφανίζεται κατά κανόνα και στους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας. Οι παραγωγικές δεξιότητες, και προπάντων η παραγωγή γραπτού λόγου, κατά κανόνα έπονται των προσληπτικών.

Βέβαια, σε ορισμένες χώρες η απόσταση μεταξύ των προσληπτικών και των παραγωγικών δεξιοτήτων είναι τόσο μεγάλη που δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη. Στην περίπτωση της Ρωσίας, για παράδειγμα, η διαφορά μεταξύ κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου είναι πολύ μεγάλη (18,21:6,65).

Ιδιαίτερα μεγάλες είναι οι διαφορές μεταξύ των επιδόσεων στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου και μάλιστα σε όλες τις χώρες. Αυτές οι διαφορές ερμηνεύονται αφενός με βάση τη δυσκολία των δύο μορφών λόγου, εν γένει, και αφετέρου από το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος χρησιμοποιείται και άρα καλλιεργείται στη διασπορά, και σε κοινωνικούς χώρους εκτός σχολείου (οικογένεια, εκκλησία, παροικιακές οργανώσεις /εκδηλώσεις), πράγμα που δεν ισχύει για τον γραπτό λόγο.

### *2.2.3 Εκπαιδευτικοί: δεξιότητες και ανάγκες*

Όπως αναφέρθηκε και στα επιμέρους κεφάλαια (υποκεφάλαια) του κεφαλαίου 2.1, στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης απαντώνται διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών: αποσπασμένοι και ομογενείς (δηλαδή μόνιμοι κάτοικοι εξωτερικού), επαγγελματίες και μη επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, προσοντούχοι και μη προσοντούχοι, πλήρους και μερικής απασχόλησης.

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε πολύ σύντομα και σ' αυτού του είδους τις τυπολογίες καθώς και σε μια σειρά εμπειρικών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και που αφορούν κυρίως στις ηλεκτρονικές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων, στις οποίες εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Θα εστιάσουμε όμως πρωτίστως στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, καθώς και στις σχετικές επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Μια εικόνα ως προς τον αριθμό των δειγμάτων των εκπαιδευτικών ανά χώρα, καθώς και ως προς τη χώρα γέννησής τους παρέχει ο πίνακας 2.2.3-1.

Πίνακας 2.2.3-1

Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση τον τόπο γέννησης, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ							
	Χώρα διαμονής		Ελλάδα		Κάπου αλλού		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (51)	24	47,1	18	35,3	9	17,6	0	0,0
ΗΠΑ (58)	9	15,5	43	74,1	6	10,3	0	0,0
Καναδάς (44)	7	15,9	36	81,8	1	2,3	0	0,0
Ν. Αφρική (17)	8	47,1	7	41,2	2	11,8	0	0,0
Γερμανία (60)	13	21,7	47	78,3	0	0,0	0	0,0
Ουκρανία (43)	40	93,0	2	4,7	1	2,3	0	0,0
Ρωσία (14)	7	50,0	0	0,0	7	50,0	0	0,0
Τουρκία (19)	17	89,5	2	10,5	0	0,0	0	0,0
Μ. Βρετανία (38)	3	7,9	14	36,8	21	55,3	0	0,0
Αλβανία (17)	17	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (361)</b>	<b>145</b>	<b>40,2</b>	<b>169</b>	<b>46,8</b>	<b>47</b>	<b>13,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>

Αν δεχτούμε ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα συγκροτείται κυρίως από τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, καθώς και από εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν, κοινωνικοποιήθηκαν και σπούδασαν στην Ελλάδα και στη συνέχεια μετακινήθηκαν στη χώρα της σημερινής διαμονής τους και ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς του ελληνικού πολιτισμού και ομιλητές της ελληνικής γλώσσας στην ελλαδική «έκφανση» τους, τότε οι ευρωπαϊκές χώρες, αλλά σε μεγάλο βαθμό και οι χώρες Καναδάς και Η.Π.Α διαθέτουν εκπαιδευτικούς φορείς ελλαδικών ή κυπριακών εμπειριών.

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας, της Νότιας Αφρικής, των χωρών της «ιστορικής διασποράς» (Ουκρανία, Ρωσία), αλλά και για εκείνους της Τουρκίας και Αλβανίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον μεταξύ των αγγλοσαξονικών χωρών παρουσιάζει η Αυστραλία, όπου μόνο το 35,3% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα.

Θα ανέμενε κανείς ότι η Αυστραλία ως χώρα της «μεταναστευτικής διασποράς» θα είχε τα ίδια χαρακτηριστικά με Η.Π.Α και Καναδά. Αυτό όμως δεν ισχύει, σε σχέση πάντα με το εκπαιδευτικό προσωπικό, για δυο λόγους: πρώτον, η Αυστραλία κατάρτιζε και εν μέρει συνεχίζει και σήμερα να κατάρτιζε τους δικούς της εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της Ελληνικής, και δεύτερο, η Αυστραλία είναι η χώρα που δέχτηκε Έλληνες μετανάστες από τις ελληνικές διασπορικές παροικίες της Αιγύπτου και γενικότερα της Αφρικής, με πιο πρόσφατο παράδειγμα τους Έλληνες από τη Νότια Αφρική. Γι' αυτό και 17,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι γεννήθηκαν «κάπου αλλού» και όχι στην Αυστραλία ή στην Ελλάδα<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Πολύ υψηλά είναι επίσης τα αντίστοιχα ποσοστά στη Μ. Βρετανία (55,3%), όπου πρόκειται για Κύπριους εκπαιδευτικούς.

Μεταξύ των εκπαιδευτικών που κοινωνικοποιήθηκαν στην Ελλάδα και εκείνων που κοινωνικοποιήθηκαν σε παροικίες της διασποράς υπάρχει μια βασική διαφορά. Οι πρώτοι είναι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής και φορείς ελλαδικών εμπειριών, που συνήθως δεν συμφωνούν με εκείνες των μαθητών τους στο εξωτερικό, ενώ οι δεύτεροι είναι φορείς εμπειριών και θωμάτων παρόμοιων με εκείνα των μαθητών τους, αλλά δεν είναι πάντα και φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής. Επίσης δεν επικοινωνούν με τους μαθητές πάντα στην Ελληνική.

Συγκεκρινόμενοι, οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους με κριτήριο την αποκλειστική άσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος ή την άσκηση και δεύτερου επαγγέλματος, παρουσιάζονται αισθητές διαφορές. Συγκεκριμένα, ένα δεύτερο επάγγελμα ασκούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί στη Ρωσία (37,7% έκαναν αυτή τη δήλωση), στην Αυστραλία (20,0%), στις Η.Π.Α (19,0%), στον Καναδά (16,3%), αλλά εν μέρει και στη Μεγάλη Βρετανία (10,5%). Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν τουλάχιστον ένδειξη ως προς τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος. Μια πληρέστερη εικόνα ως προς την ποιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών παρέχει ο πίνακας 2.2.3-2.

**Πίνακας 2.2.3-2**  
Κατανομές<sup>50</sup> των εκπαιδευτικών με βάση τους τίτλους σπουδών και τα Παν/μια όπου τους απέκτησαν, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ																										
	Απόφοιτοι ΑΕΙ Ελλάδας με παιδαγωγική κατάρτιση		Απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ Ελλάδας χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση		Απόφοιτοι ΑΕΙ από χώρα διαμονής με παιδαγωγική κατάρτιση		Απόφοιτοι ΑΕΙ από χώρα διαμονής χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση		Απόφοιτοι ΑΕΙ με παιδαγωγική κατάρτιση		Απόφοιτοι ΑΕΙ χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση και χωρίς διεκρίνιση για χώρα		Απόφοιτοι ΑΕΙ χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση και χωρίς διεκρίνιση για χώρα		Μη προσοντούχοι		Απόφοιτοι ΑΕΙ με παιδαγωγική κατάρτιση από άλλα κράτη εκτός Ελλάδας και χωρίς διαμονής		Κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σε θέματα εκπαίδευσης		Άλλος τίτλος σπουδών		Δεν απάντησαν				
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Αυστραλία (51)	13	29,5	1	2,3	14	31,8	7	15,9	7	15,9	5	11,4	3	6,8	1	2,3	11	25,0	2	4,5	7	13,7					
ΗΠΑ (58)	19	33,9	10	17,9	13	23,2	12	21,4	1	1,8	0	0,0	6	10,7	0	0,0	12	21,4	7	12,5	2	3,4					
Καναδάς (44)	21	50,0	7	16,7	3	7,1	5	11,9	4	9,5	3	7,1	3	7,1	0	0,0	6	14,3	2	4,8	2	4,5					
Ν. Αφρική (17)	6	35,3	3	17,6	4	23,5	5	29,4	0	0,0	0	0,0	3	17,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0					
Γερμανία (60)	42	70,0	4	6,7	5	8,3	3	5,0	4	6,7	0	0,0	7	11,7	0	0,0	6	10,0	4	6,7	0	0,0					
Ουκρανία (43)	6	14,3	1	2,4	20	47,6	4	9,5	8	19,0	0	0,0	6	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,3			
Ρωσία (14)	1	9,1	0	0,0	1	9,1	8	72,7	0	0,0	0	0,0	2	18,2	2	18,2	0	0,0	1	9,1	3	21,4					
Τουρκία (19)	8	42,1	1	5,3	5	26,3	5	26,3	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0					
Μ. Βρετανία (38)	20	57,1	2	5,7	0	0,0	0	0,0	2	5,7	2	5,7	4	11,4	8	22,9	18	51,4	1	2,9	3	7,9					
Αλβανία(17)	1	8,3	0	0,0	4	33,3	0	0,0	7	58,3	1	8,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	29,4			
<b>Σύνολο(361)</b>	<b>137</b>	<b>40,5</b>	<b>29</b>	<b>8,6</b>	<b>69</b>	<b>20,4</b>	<b>49</b>	<b>14,5</b>	<b>33</b>	<b>9,8</b>	<b>12</b>	<b>3,6</b>	<b>34</b>	<b>10,1</b>	<b>11</b>	<b>3,3</b>	<b>53</b>	<b>15,7</b>	<b>17</b>	<b>5,0</b>	<b>23</b>	<b>6,4</b>					

<sup>50</sup> Οι τίτλοι σπουδών δεν ήταν αλληλοαποκλειστικοί. Δηλαδή, μπορούσε ένας εκπαιδευτικός να διπλώσει περισσότερους από έναν τίτλους σπουδών. Για καθένα τίτλο σπουδών (Απόφοιτοι ΑΕΙ Ελλάδας με παιδαγωγική κατάρτιση, Απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ Ελλάδας χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που σημείωσαν τον συγκεκριμένο τίτλο. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.



Το ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν ειδικευθεί στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη και Ξένης Γλώσσας απαντήθηκε, σε μέσους όρους, κατά 61,7% αρνητικά και κατά 38,3% θετικά. Πάνω από τον θετικό μέσο όρο είναι, κατά σειρά, οι χώρες: Ρωσία (76,9%), Ουκρανία (68,3%)<sup>51</sup>, Αυστραλία (54,2%), Μ. Βρετανία (39,5%).

Οι εκπαιδευτικοί των δειγμάτων, στο σύνολο τους, εργάζονταν κατά κύριο λόγο σε Τ.Ε.Γ. απογευματινά (37,9%), Σαββατιανά (31,6%) και ενταγμένα στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (11,0%) και λιγότερο σε Ημερήσια Σχολεία (47,2%). Κυρίαρχη ομάδα των εκπαιδευτικών σ' όλες τις χώρες, με εξαίρεση την Τουρκία, Αλβανία (όπου λειपुरγούν μόνο σχολεία) και την Νότια Αφρική (όπου κυριαρχεί το SAHETI) είναι οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Γ. Αυτό σημαίνει ότι τα στοιχεία που ακολουθούν και αναφέρονται στις ηλεκτρονικές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων αναφέρονται κυρίως στα Τ.Ε.Γ. Πριν αναφερθούμε στις σχετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών αξίζει να υπογραμμιστεί, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δίδασκε σε περισσότερα από ένα Τ.Ε.Γ. Συγκεκριμένα από τους 108 εκπαιδευτικούς, που απάντησαν τη σχετική ερώτηση με σαφήνεια έτσι ώστε αυτή να είναι αξιολογήσιμη,

16,7%	δίδασκαν σε	1	Τ.Ε.Γ
9,3%	δίδασκαν σε	2	Τ.Ε.Γ
32,4%	δίδασκαν σε	3	Τ.Ε.Γ
17,6%	δίδασκαν σε	4	Τ.Ε.Γ
10,2%	δίδασκαν σε	5	Τ.Ε.Γ
13,9%	δίδασκαν σε περισσότερα από	5	Τ.Ε.Γ.

Οι 108 εκπαιδευτικοί δίδασκαν, λοιπόν, σε τουλάχιστον 365 Τ.Ε.Γ. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι αυτά τα 365 Τ.Ε.Γ. στεγάζονταν σε 365 διαφορετικά κτίρια με διαφορετικές υποδομές. Εν τούτοις πρόκειται για ένα μεγάλο αριθμό σχολικών εγκαταστάσεων ανά χώρα αν στους παραπάνω αριθμούς προστεθεί και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δούλευαν σε Σχολείο και όχι σε Τ.Ε.Γ., και επομένως δεν τους αφορούσαν οι υποδομές των Τ.Ε.Γ., καθώς και ο αριθμός εκείνων που δεν απάντησαν μεν σε πόσα διαφορετικά Τ.Ε.Γ. εργάζονταν, αλλά απάντησαν την ερώτηση που αφορούσε στις ηλεκτρονικές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες εργάζονταν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί. Μια ακριβή εικόνα ως προς τις ηλεκτρονικές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες εργάζονταν οι 361 εκπαιδευτικοί των δειγμάτων παρέχει ο πίνακας 2.2.3-3.

<sup>51</sup> Η θετική εικόνα που προκύπτει από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών από Ρωσία και Ουκρανία ανάγεται, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2.1.5 στα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο για τους εκπαιδευτικούς από τις παρευξείνιες χώρες.

**Πίνακας 2.2.3-3**

Κατανομές<sup>52</sup> των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν ή όχι υποδομές για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) στο σχολείο που διδάσκουν, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ									
	Εργαστήριο υπολογιστών		Πρόσβαση στο διαδίκτυο		Διαδραστικοί πίνακες		Αίθουσα τηλεδιασκέψεων		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (51)	30	61,2	33	67,3	27	55,1	16	32,7	2	3,9
ΗΠΑ (58)	38	67,9	45	80,4	15	26,8	16	28,6	2	3,4
Καναδάς (44)	20	45,5	24	54,5	14	31,8	3	6,8	0	0,0
Ν. Αφρική (17)	15	88,2	17	100,0	12	70,6	7	41,2	0	0,0
Γερμανία (60)	31	53,4	32	55,2	9	15,5	3	5,2	2	3,3
Ουκρανία (43)	26	65,0	25	62,5	12	30,0	5	12,5	3	7,0
Ρωσία (14)	1	7,1	10	71,4	1	7,1	2	14,2	0	0,0
Τουρκία (19)	18	94,7	18	94,7	10	52,6	3	15,8	0	0,0
Μ. Βρετανία (38)	9	23,7	15	39,5	8	21,1	5	13,2	0	0,0
Αλβανία (17)	14	82,4	10	58,8	9	52,9	5	29,4	0	0,0
<b>Σύνολο (361)</b>	<b>202</b>	<b>57,4</b>	<b>229</b>	<b>65,1</b>	<b>117</b>	<b>33,2</b>	<b>65</b>	<b>18,5</b>	<b>9</b>	<b>2,5</b>

Σε πρώτη ανάγνωση η εικόνα που προκύπτει από τον εν λόγω πίνακα φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιητική, αν ληφθεί μάλιστα υπόψη, ότι το 57,4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι υπήρχε Εργαστήριο Υπολογιστών στο σχολείο τους και 65,1% ότι το σχολείο τους είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι και οι δάσκαλοι είχαν πρόσβαση στο εργαστήριο Η/Υ και στο διαδίκτυο, δεδομένου ότι πολλά Τ.Ε.Γ. «φιλοξενούνται» τις απογευματινές ώρες σ' ένα σχολικό κτίριο, χωρίς όμως δάσκαλοι και μαθητές να έχουν πρόσβαση στις υποδομές του κυρίου.

Και από την άλλη θα πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι σε αρκετές χώρες, τα ποσοστά των κτιρίων που δεν διαθέτουν εργαστήριο Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι αρκετά υψηλά, όπως στον Καναδά, στη Γερμανία, στη Μεγάλη Βρετανία, στην Αλβανία, αλλά και στην Αυστραλία. Μια δεύτερη ανάγνωση, των στοιχείων του πίνακα 2.2.3-3 οδηγεί, λοιπόν, σε μια όχι και τόσο αισιόδοξη εικόνα. Αυτό ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι αρκετά Τ.Ε.Γ. στεγάζονται όχι σε σχολικά κτίρια, αλλά σε χώρους των Κοινοτήτων και της εκκλησίας χωρίς τις κατάλληλες υποδομές, και από την άλλη τα Τ.Ε.Γ. που στεγάζονται σε σχολικά κτίρια δεν έχουν πάντα πρόσβαση στις υποδομές των σχολικών κτιρίων.

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες, η ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι καθώς και η χρήση του για την προετοιμασία των μαθημάτων φαίνονται από τους πίνακες 2.2.3-4 και 2.2.3-5, αντίστοιχα.

<sup>52</sup> Οι υποδομές ηλεκτρονικής μάθησης δεν ήταν αλληλοαποκλειόμενες. Δηλαδή, μπορούσε ένας εκπαιδευτικός να δηλώσει περισσότερες από μια υποδομές. Για καθεμία υποδομή (Εργαστήριο υπολογιστών, Πρόσβαση στο διαδίκτυο, κ.λπ.) σημειώνεται στις αντίστοιχες στήλες του πίνακα μόνο ο αριθμός και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που σημείωσαν τη συγκεκριμένη υποδομή. Έτσι, αν αθροιστούν οριζόντια τα ποσοστά (δηλαδή για καθεμία χώρα) υπερβαίνουν το 100%.

**Πίνακας 2.2.3-4**

Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την εξοικειώσή τους με τις νέες τεχνολογίες, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΧΩΡΑ	ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ											
	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ <sup>53</sup>	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (51)	21	42,0	24	48,0	5	10,0	0	0,0	1	2,0	3,32	0,65
ΗΠΑ (58)	20	34,5	33	56,9	5	8,6	0	0,0	0	0,0	3,26	0,61
Καναδάς (44)	14	31,8	19	43,2	10	22,7	1	2,3	0	0,0	3,05	0,81
Ν. Αφρική (17)	2	11,8	10	58,8	4	23,5	1	5,9	0	0,0	2,76	0,75
Γερμανία (60)	11	18,3	36	60,0	8	13,3	5	8,3	0	0,0	2,88	0,80
Ουκρανία (43)	5	11,6	18	41,9	18	41,9	2	4,7	0	0,0	2,60	0,76
Ρωσία (14)	2	14,3	8	57,1	4	28,6	0	0,0	0	0,0	2,86	0,66
Τουρκία (19)	1	5,3	13	68,4	5	26,3	0	0,0	0	0,0	2,79	0,54
Μ. Βρετανία (38)	20	52,6	12	31,6	6	15,8	0	0,0	0	0,0	3,37	0,75
Αλβανία (17)	0	0,0	13	76,5	4	23,5	0	0,0	0	0,0	2,76	0,44
<b>Σύνολο (361)</b>	<b>96</b>	<b>26,7</b>	<b>186</b>	<b>51,7</b>	<b>69</b>	<b>19,2</b>	<b>9</b>	<b>2,5</b>	<b>1</b>	<b>0,3</b>	<b>3,03</b>	<b>0,75</b>

**Πίνακας 2.2.3-5**

Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το αν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στο σπίτι για την προετοιμασία του μαθήματος στο σχολείο, ανά χώρα και κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το αν διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΧΡΗΣΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΓΙΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ								ΥΠΑΡΞΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ							
	Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν		Δεν τους αφορούσε το ερώτημα		Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν			
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%		
Αυστραλία (51)	43	84,3	8	15,7	0	0,0	0	0,0	51	100,0	0	0,0	0	0,0		
ΗΠΑ (58)	47	85,5	8	14,5	0	0,0	3	5,2	55	94,8	3	5,2	0	0,0		
Καναδάς (44)	36	87,8	5	12,2	0	0,0	3	6,8	41	93,2	3	6,8	0	0,0		
Ν. Αφρική (17)	16	100,0	0	0,0	0	0,0	1	5,9	16	94,1	1	5,9	0	0,0		
Γερμανία (60)	42	76,4	13	23,6	0	0,0	5	8,3	55	91,7	5	8,3	0	0,0		
Ουκρανία (43)	26	68,4	12	31,6	0	0,0	5	11,6	38	88,4	5	11,6	0	0,0		
Ρωσία (14)	8	66,7	4	33,3	0	0,0	2	14,3	12	85,7	2	14,3	0	0,0		
Τουρκία (19)	15	88,2	2	11,8	0	0,0	2	10,5	17	89,5	2	10,5	0	0,0		
Μ. Βρετανία (38)	31	81,6	7	18,4	0	0,0	0	0,0	38	100,0	0	0,0	0	0,0		
Αλβανία (17)	8	66,7	4	33,3	0	0,0	5	29,4	12	70,6	5	29,4	0	0,0		
<b>Σύνολο (361)</b>	<b>272</b>	<b>81,2</b>	<b>63</b>	<b>18,8</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>26</b>	<b>7,2</b>	<b>335</b>	<b>92,8</b>	<b>26</b>	<b>7,2</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>		

<sup>53</sup> Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ.

<sup>54</sup> Δεν τους αφορούσε το ερώτημα γιατί απάντησαν προηγουμένως ότι δεν έχουν Η/Υ στο σπίτι.

Από τον πίνακα 2.2.3-4 φαίνεται, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι – ή τουλάχιστον δηλώνουν ότι είναι - «αρκετά» έως «πολύ» καλά εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες. Υπάρχουν, βέβαια, και χώρες όπου το ένα τέταρτο και πλέον των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι είναι λίγο ή και καθόλου εξοικειωμένοι (Ουκρανία, Ρωσία, Τουρκία, Αλβανία, Καναδάς, Νότια Αφρική). Όμως, και σ' αυτές τις χώρες η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει υπολογιστή στο σπίτι. Μάλιστα τα 95,2% αυτών που έχουν υπολογιστή έχουν και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Από την άλλη τα 81,2% των εκπαιδευτικών που έχουν υπολογιστή τον χρησιμοποιούν και για την προετοιμασία των μαθημάτων τους (βλ. πίνακα 2.2.3-5). Βασικές υποδομές και βασικές γνώσεις μπορούν, επομένως, να θεωρηθούν ως δεδομένες.

Οι στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την Ηλεκτρονική Μάθηση είναι θετικές, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.3-6.

### Πίνακας 2.2.3-6

Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η ηλεκτρονική μάθηση(e-learning) μπορεί να συμβάλει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΧΩΡΑ	ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ											
	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ <sup>55</sup>	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (51)	31	63,3	15	30,6	3	6,1	0	0,0	2	3,9	3,57	0,61
ΗΠΑ (58)	20	35,7	27	48,2	8	14,3	1	1,8	2	3,4	3,18	0,74
Καναδάς (44)	22	50,0	18	40,9	2	4,5	2	4,5	0	0,0	3,36	0,78
Ν. Αφρική (17)	6	37,5	8	50,0	2	12,5	0	0,0	1	5,9	3,25	0,68
Γερμανία (60)	14	25,5	27	49,1	12	21,8	2	3,6	5	8,3	2,96	0,79
Ουκρανία (43)	7	17,1	21	51,2	12	29,3	1	2,4	2	4,7	2,83	0,74
Ρωσία (14)	6	46,2	5	38,5	2	15,4	0	0,0	1	7,1	3,31	0,75
Τουρκία (19)	4	21,1	13	68,4	2	10,5	0	0,0	0	0,0	3,11	0,57
Μ. Βρετανία (38)	22	57,9	11	28,9	5	13,2	0	0,0	0	0,0	3,45	0,72
Αλβανία (17)	11	68,8	5	31,3	0	0,0	0	0,0	1	5,9	3,69	0,48
<b>Σύνολο (361)</b>	<b>143</b>	<b>41,2</b>	<b>150</b>	<b>43,2</b>	<b>48</b>	<b>13,8</b>	<b>6</b>	<b>1,7</b>	<b>14</b>	<b>3,9</b>	<b>3,24</b>	<b>0,75</b>

Όμως, η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης- δηλαδή στη χρήση ενός Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης- δεν είναι καθόλου ευθαρρυντικές, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.3-7.

Λιγότερο από το ένα τέταρτο του συνόλου των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν «μεγάλη» ή έστω «αρκετή» εμπειρία στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Περισσότεροι από τους μισούς (54,6%) μάλιστα δεν είχαν «καμία» εμπειρία. Αυτό σημαίνει, ότι βασική προϋπόθεση για τη διδακτική- μαθησιακή αξιο-

<sup>55</sup> Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ.

ποίηση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι μια στοχευμένη επιμόρφωση της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών.

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης είναι κατά σειρά συχνότητας οι ακόλουθοι:

- έλλειψη κατάλληλων υποδομών 69,5%
- έλλειψη επιμόρφωσης και ειδικών γνώσεων 17,6%
- έλλειψη χρόνου και ενδιαφέροντος 11,5%
- έλλειψη ευκαιριών 9,9%

Συνοψίζοντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να καταλήξουμε σε δύο συμπεράσματα. Πρώτο, σε ένα μεγάλο ποσοστό Τ.Ε.Γ. (περίπου 40%) η εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης δεν είναι δυνατή, λόγω ανεπαρκών υποδομών- μη ύπαρξη εργαστηρίου υπολογιστών, μη πρόσβαση στο διαδίκτυο. Δεύτερο, τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών χρειάζονται στοχευμένη και συστηματική επιμόρφωση στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Έχουμε, μ' άλλα λόγια, να λύσουμε δύο βασικά προβλήματα, από τα οποία το δεύτερο είναι δυσκολότερο.

### Πίνακας 2.2.3-7

Εμπειρία των εκπαιδευτικών στη χρήση Διαδικτυακών Περιβαλλόντων Μάθησης. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΧΩΡΑ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ											
	Μεγάλη		Αρκετή		Μικρή		Καμία		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ <sup>56</sup>	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (51)	4	8,2	18	36,7	10	20,4	17	34,7	2	3,9	2,18	1,01
ΗΠΑ (58)	7	12,5	9	16,1	19	33,9	21	37,5	2	3,4	2,04	1,03
Καναδάς (44)	4	9,1	9	20,5	7	15,9	24	54,5	0	0,0	1,84	1,06
Ν. Αφρική (17)	0	0,0	0	0,0	4	23,5	13	76,5	0	0,0	1,24	0,44
Γερμανία (60)	1	1,7	6	10,2	7	11,9	45	76,3	1	1,7	1,37	0,74
Ουκρανία (43)	0	0,0	7	17,1	13	31,7	21	51,2	2	4,7	1,66	0,76
Ρωσία (14)	0	0,0	1	7,7	4	30,8	8	61,5	1	7,1	1,46	0,66
Τουρκία (19)	1	5,9	5	29,4	4	23,5	7	41,2	2	10,5	2,00	1,00
Μ. Βρετανία (38)	3	7,9	4	10,5	7	18,4	24	63,2	0	0,0	1,63	0,97
Αλβανία (17)	0	0,0	3	18,8	2	12,5	11	68,8	1	5,9	1,50	0,82
<b>Σύνολο (361)</b>	<b>20</b>	<b>5,5</b>	<b>62</b>	<b>17,7</b>	<b>77</b>	<b>22,0</b>	<b>191</b>	<b>54,6</b>	<b>11</b>	<b>3,0</b>	<b>1,75</b>	<b>0,94</b>

#### 2.2.4 Γονείς: στάσεις και προσδοκίες

Η εθνοτική σύνθεση των οικογενειών των δειγμάτων, η χρήση της Ελληνικής σ' αυτές, οι στάσεις τους έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης και οι προσδοκίες τους α-

<sup>56</sup> Η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο: 1=Καμία, 2=Μικρή, 3=Αρκετή, 4=Μεγάλη.

πό αυτή αναλύθηκαν ήδη στα κεφάλαια 2.1.1 έως 2.1.7. Στο παρόν κεφάλαιο θα αρκесτούμε σε μια σύντομη συγκριτική ανάλυση, απαραίτητη για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Χρήσιμες και αναγκαίες πληροφορίες για την ανάπτυξή του, και στη συνέχεια για τη χρήση του, είναι και η ύπαρξη και χρήση υπολογιστών στο σπίτι καθώς και η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Γι' αυτό και θα εξεταστούν αυτά συγκριτικά στο παρόν κεφάλαιο.

Το ερωτηματολόγιο των γονέων συμπληρώθηκε συνολικά από 1924 οικογένειες προερχόμενες από 13 χώρες (από Αλβανία και Ουκρανία δεν μας επιστράφηκαν συμπληρωμένα ερωτηματολόγια), (βλ. πίνακα 1.2.2-2).

Οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία ανήκαν στη δεύτερη, τρίτη και πέμπτη γενιά. Αν εξαιρέσουμε τη Βουλγαρία όπου μεταξύ των πατέρων του δείγματος υπήρχαν πολλοί νεομετανάστες – ο μέσος όρος των ετών παραμονής στη Βουλγαρία ήταν 11,3 έτη- στις λοιπές χώρες οι μέσοι όροι παραμονής στην εκάστοτε χώρα ήταν κατά κανόνα άνω των 30 ετών (βλ. πίνακα 2.2.4-1).

**Πίνακας 2.2.4-1**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών των γονέων με βάση τα χρόνια που ζουν στη χώρα διαμονής

ΧΩΡΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ							
	ΠΑΤΕΡΑΣ				ΜΗΤΕΡΑ			
	ΔΕΙΚΤΕΣ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ		Δεν απάντησαν	
	μ. ο.	τ. α.	v	%	μ. ο.	τ. α.	v	%
Αυστραλία (300)	39,19	10,87	25	8,3	38,53	9,20	21	7,0
Αργεντινή (90)	42,77	12,10	25	27,8	39,29	10,65	12	13,3
ΗΠΑ (158)	30,99	12,36	22	13,9	30,34	11,91	12	7,6
Καναδάς (200)	37,97	10,01	27	13,5	36,12	9,77	18	9,0
Ν. Αφρική (233)	38,86	12,12	21	9,0	38,08	10,45	19	8,2
Γερμανία (523)	28,18	10,86	74	14,1	26,90	11,03	35	6,7
Σουηδία (40)	23,56	11,76	6	15,0	21,52	12,02	7	17,5
Ρωσία (122)	28,96	14,89	22	18,0	29,58	13,89	19	15,6
Τουρκία (14)	45,13	6,92	6	42,9	42,10	10,08	4	28,6
Μ. Βρετανία (127)	37,05	13,95	19	15,0	33,99	13,64	21	16,5
Βέλγιο (46)	32,72	16,62	7	15,2	27,03	16,10	8	17,4
Ρουμανία (54)	47,21	5,80	30	55,6	43,13	5,77	23	42,6
Βουλγαρία (17)	11,35	8,21	0	0,0	20,31	15,10	4	23,5
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>34,08</b>	<b>13,10</b>	<b>284</b>	<b>14,8</b>	<b>32,83</b>	<b>12,340</b>	<b>203</b>	<b>10,6</b>

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.2.4-2, αν εξαιρέσουμε τη Γερμανία και εν μέρει τη Ρωσία, όπου το ποσοστό των ανειδίκευτων εργατών- σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των γονέων – πλησιάζει το 20% στους πατεράδες (το αντίστοιχο για τις μητέρες στη Γερμανία ανέρχεται σε 10,9%) οι γονείς στις λοιπές χώρες ανήκουν, λίγο ως πολύ, επαγγελματικά στα μεσοστρώματα.

**Πίνακας 2.2.4-2**  
Κατανομή των πατέρων με βάση το επάγγελμα που ασκούν, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ																													
	Άνεργα διοικητικά στελέχη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα		Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα		Τεχνόλογοι, τεχνικοί βοηθοί		Υπάλληλοι γραφείου		Ανασκόνητες στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές		Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμη, αλιείς		Ειδικευμένοι εργάτες, τεχνίτες		Χειριστές σταθμών δημοτικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων		Ανεπίκουτοι εργάτες και κειφώνες		Επίδοτες		Εκπαιδευτικοί		Ανεργάτες - άεργοι		Οικιακά - συνταξιούχοι		Δεν απάντησαν			
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (300)	41	15,6	63	24,0	2	0,8	25	9,5	65	24,8	1	0,4	29	11,1	10	3,8	10	3,8	10	3,8	3	1,1	10	3,8	1	0,4	2	0,8	38	12,7
Αργεντινή (90)	3	4,1	16	21,9	2	2,7	20	27,4	11	15,1	0	0,0	15	20,5	1	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	4	5,5	0	0,0	17	18,9
ΗΠΑ (158)	17	12,9	49	37,1	3	2,3	12	9,1	28	21,2	0	0,0	12	9,1	0	0,0	2	1,5	2	1,5	1	0,8	6	4,5	0	0,0	2	1,5	26	16,5
Καναδάς (200)	25	14,7	31	18,2	2	1,2	20	11,8	47	27,6	0	0,0	19	11,2	2	1,2	1	0,6	15	8,8	8	4,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	30	15,0
N. Αφρική (233)	72	33,2	48	22,1	0	0,0	26	12,0	52	24,0	0	0,0	6	2,8	1	0,5	0	0,0	8	3,7	2	0,9	0	0,0	2	0,9	0	0,0	16	6,9
Γερμανία (523)	5	1,1	67	14,5	8	1,7	59	12,8	83	18,0	1	0,2	84	18,2	41	8,9	91	19,7	19	4,2	12	2,6	4	0,9	0	0,0	6	1,3	62	11,9
Σουηδία (40)	4	11,8	10	29,4	1	2,9	9	26,5	2	5,9	0	0,0	3	8,8	2	5,9	2	5,9	2	5,9	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0	6	15,0
Ρωσία (122)	15	16,0	22	23,4	0	0,0	6	6,4	11	11,7	0	0,0	6	6,4	8	8,5	17	18,1	0	0,0	6	6,4	0	0,0	3	3,2	28	23,0		
Τουρκία (14)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	25,0	4	50,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0	6	42,9
M. Βρετανία (127)	7	6,0	37	31,9	1	0,9	19	16,4	24	20,7	0	0,0	9	7,8	4	3,4	4	3,4	4	3,4	0	0,0	8	6,9	0	0,0	3	2,6	11	8,7
Βέλγιο (46)	0	0,0	6	14,6	0	0,0	11	26,8	9	22,0	0	0,0	7	17,1	0	0,0	4	9,8	0	0,0	4	9,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	10,9
Ρουμανία (54)	1	3,4	6	20,7	1	3,4	9	31,0	4	13,8	1	3,4	2	6,9	0	0,0	2	6,9	0	0,0	3	10,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	46,3
Βουλγαρία (17)	3	17,6	2	11,8	0	0,0	4	23,5	4	23,5	0	0,0	3	17,6	1	5,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σύνολο (1.924)	193	11,7	357	21,6	20	1,2	222	13,4	344	20,8	3	0,2	196	11,9	70	4,2	133	8,0	39	2,4	54	3,3	5	0,3	18	1,1	270	14,0		

Η εθνοτική καταγωγή του πατέρα και της μητέρας στο δείγμα των γονέων φαίνεται στους πίνακες 2.2.4-3α και 2.2.4-3β.

**Πίνακας 2.2.4-3α**

Κατανομή των γονέων με βάση την εθνοτική καταγωγή του πατέρα, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ							
	Ελληνικής καταγωγής		Εθνοτική καταγωγή χώρας διαμονής		Άλλης εθνοτικής καταγωγής		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (300)	246	85,1	38	13,1	5	1,7	11	3,7
Αργεντινή (90)	20	25,3	20	25,3	39	49,4	11	12,2
ΗΠΑ (158)	139	92,7	9	6,0	2	1,3	8	5,1
Καναδάς (200)	171	88,6	15	7,8	7	3,6	7	3,5
Ν. Αφρική (233)	169	74,1	30	13,2	29	12,8	5	2,1
Γερμανία (523)	442	88,9	39	7,8	16	3,2	26	5,0
Σουηδία (40)	36	94,7	2	5,3	0	0,0	2	5,0
Ρωσία (122)	90	86,5	11	10,6	3	2,9	18	14,8
Τουρκία (14)	7	70,0	1	10,0	2	20,0	4	28,6
Μ. Βρετανία (127)	89	73,0	29	23,8	4	3,3	5	3,9
Βέλγιο (46)	41	89,1	2	4,3	3	6,5	0	0,0
Ρουμανία (54)	11	26,2	29	69,0	2	4,8	12	22,2
Βουλγαρία (17)	16	94,1	1	5,9	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>1.477</b>	<b>81,4</b>	<b>226</b>	<b>12,5</b>	<b>112</b>	<b>6,2</b>	<b>109</b>	<b>5,7</b>

**Πίνακας 2.2.4-3β**

Κατανομή των γονέων με βάση την εθνοτική καταγωγή της μητέρας, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ							
	Ελληνικής καταγωγής		Εθνοτική καταγωγή χώρας διαμονής		Άλλης εθνοτικής καταγωγής		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (300)	242	83,7	40	13,8	7	2,4	11	3,7
Αργεντινή (90)	21	24,7	28	32,9	36	42,4	5	5,6
ΗΠΑ (158)	129	84,3	17	11,1	7	4,6	5	3,2
Καναδάς (200)	174	89,2	13	6,7	8	4,1	5	2,5
Ν. Αφρική (233)	152	70,4	30	13,9	34	15,7	17	7,3
Γερμανία (523)	458	88,4	40	7,7	20	3,9	5	1,0
Σουηδία (40)	30	78,9	8	21,1	0	0,0	2	5,0
Ρωσία (122)	73	71,6	27	26,5	2	2,0	20	16,4
Τουρκία (14)	7	63,6	3	27,3	1	9,1	3	21,4
Μ. Βρετανία (127)	90	72,6	32	25,8	2	1,6	3	2,4
Βέλγιο (46)	30	68,2	8	18,2	6	13,6	2	4,3
Ρουμανία (54)	9	19,1	37	78,7	1	2,1	7	13,0
Βουλγαρία (17)	4	23,5	13	76,5	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>1.419</b>	<b>77,2</b>	<b>296</b>	<b>16,1</b>	<b>124</b>	<b>6,7</b>	<b>85</b>	<b>4,4</b>

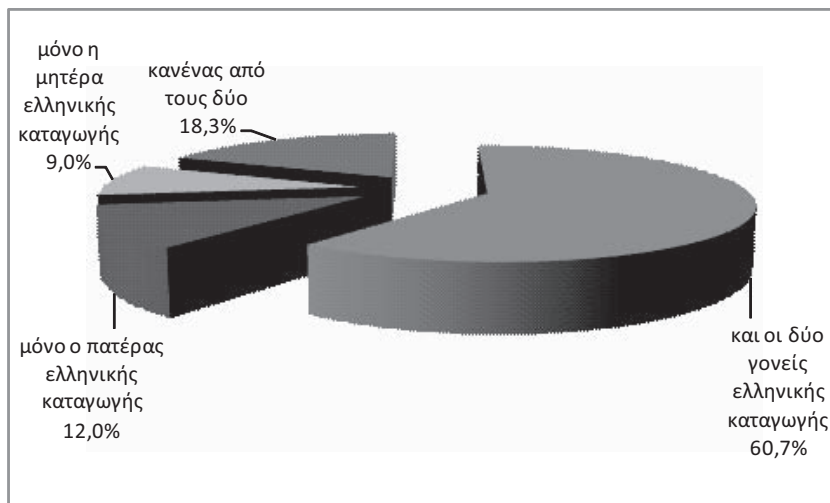


Από τους εν λόγω πίνακες φαίνεται ότι το 81,4% των πατέρων του συνολικού δείγματος των γονέων και το 77,2% των μητέρων ήταν ελληνικής καταγωγής.

Να υπενθυμίσουμε, ωστόσο, ότι η εικόνα που προκύπτει από τις δηλώσεις των 3.653 μαθητών ως προς την εθνοτική σύνθεση των οικογενειών τους έχει ως ακολούθως:

– και οι δύο γονείς ελληνικής καταγωγής	60,7%
– μόνο ο πατέρας ελληνικής καταγωγής	12,0%
– μόνο η μητέρα ελληνικής καταγωγής	09,0%
– κανένας από τους δύο	18,3%
– (δεν απάντησαν	41 ή 1,1%)

**Διάγραμμα 2.2.4-1:** Εθνοτική σύνθεση των οικογενειών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών (n=3.653)



Ότι το ποσοστό των ελληνικής καταγωγής γονέων στο δείγμα των γονέων είναι υψηλότερο από εκείνο στις οικογένειες του δείγματος των μαθητών οφείλεται στο ότι οι γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν κατά κανόνα ελληνικής καταγωγής. Σε αρκετά σχολεία, κυρίως στα Charter Schools στην Αμερική το ερωτηματολόγιο δεν δόθηκε καν στις αλλοεθνείς οικογένειες. Τα όποια αποτελέσματα της έρευνας αφορούν, επομένως, κυρίως τους γονείς ελληνικής καταγωγής.

Η χρήση της Ελληνικής στις οικογένειες του δείγματος- σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων- ποικίλλει από οικογένεια σε οικογένεια και από χώρα σε χώρα. Με μέγιστο δείκτη συχνότητας χρήσης της Ελληνικής το 4<sup>57</sup> οι δείκτες ανά χώρα αποτυπώνονται στον πίνακα 2.2.4-4, ο οποίος προέκυψε από τη σύμπτυξη πολλών πινάκων.

<sup>57</sup> 4= πολύ συχνή χρήση, 3= αρκετά συχνή, 2= σπάνια, 1=ποτέ

**Πίνακας 2.2.4-4**

Δείκτες συχνότητας χρήσης της Ελληνικής από τους γονείς με διάφορα πρόσωπα.  
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

ΧΩΡΑ	ΔΕΙΚΤΕΣ									
	Ο γονέας ομιλεί ελληνικά με									
	με τα παιδιά του		με το/τη σύζυγο		με τους γονείς του		με φίλους		με συμπατριώτες	
	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (300)	2,62	0,74	2,45	0,87	3,74	0,50	2,46	0,75	2,74	0,93
Αργεντινή (90)	1,51	0,78	1,16	0,57	1,31	0,81	1,29	0,71	1,32	0,81
ΗΠΑ (158)	3,39	0,75	3,07	1,06	3,68	0,70	3,17	0,85	3,38	0,84
Καναδάς (200)	3,14	0,65	2,76	0,96	3,81	0,43	2,71	0,76	2,91	0,90
Ν. Αφρική (233)	2,41	1,01	1,96	1,00	2,95	1,21	2,19	0,92	2,31	1,00
Γερμανία (523)	3,57	0,68	3,39	1,00	3,82	0,54	3,46	0,79	3,69	0,62
Σουηδία (40)	3,80	0,41	3,55	0,89	3,89	0,52	3,72	0,56	3,80	0,56
Ρωσία (122)	2,09	1,04	1,89	1,07	1,90	1,15	1,80	1,11	1,89	1,13
Τουρκία (14)	3,14	1,17	3,00	1,16	3,00	1,24	2,64	1,01	3,38	0,77
Μ. Βρετανία (127)	2,77	0,91	2,31	1,09	3,57	0,81	2,59	0,91	3,01	0,81
Βέλγιο (46)	3,38	0,83	2,98	1,16	3,83	0,54	3,30	0,80	3,57	0,69
Ρουμανία (54)	1,48	0,77	1,35	0,83	1,37	0,78	1,24	0,58	1,41	0,84
Βουλγαρία (17)	3,81	0,54	3,53	0,72	3,56	0,96	3,00	0,82	3,38	1,09
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>2,92</b>	<b>1,01</b>	<b>2,64</b>	<b>1,18</b>	<b>3,37</b>	<b>1,07</b>	<b>2,71</b>	<b>1,06</b>	<b>2,93</b>	<b>1,11</b>

Από την πρώτη στήλη του πίνακα 2.2.4-4 φαίνεται ότι οι κέντρο - και βόρειο-ευρωπαϊκές χώρες- με εξαίρεση τη Μεγάλη Βρετανία- καθώς και η Βουλγαρία παρουσίαζαν πολύ υψηλούς δείκτες. Υψηλοί είναι επίσης οι δείκτες στις αγγλοσαξονικές χώρες. Στους Ρωμιούς της Πόλης και στις ελληνικές οικογένειες της Αλβανίας η Ελληνική λειτουργεί ως μητρική γλώσσα και επομένως είναι αυτονόητη η χρήση της.

Οι χώρες στις οποίες η χρήση της Ελληνικής κατά την επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους είναι πλέον σπάνια είναι η Αργεντινή, η Ρουμανία, η Ρωσία. Οι δείκτες στην επικοινωνία των συζύγων μεταξύ τους (βλ. στήλη 2) είναι μικρότερη από εκείνους μεταξύ γονέων και παιδιών, πράγμα που ανάγεται στους μικτούς γάμους. Τα πρόσωπα τα οποία «συγκρατούν» τη χρήση της Ελληνικής είναι οι παππούδες και οι γιαγιάδες, όπου υπάρχουν. Αυτοί φαίνεται να λειτουργούν ως «θεματοφύλακες» της ελληνικής γλώσσας (βλ. στήλη 3).

Οι γονείς του δείγματος εκλήθησαν να αξιολογήσουν συνολικά τη συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας, από τους ίδιους, στο σπίτι. Τα σχετικά αποτελέσματα εμπεριέχονται στον πίνακα 2.2.4-5.

**Πίνακας 2.2.4-5**

**Κατανομή των γονέων με βάση το πόσο συχνά ομιλεί ελληνικά ο γονέας στο σπίτι, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών**

ΧΩΡΑ	ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΜΙΛΕΙ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Ο ΓΟΝΕΑΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ											
	Πολύ συχνά		Αρκετά συχνά		Σπάνια		Ποτέ		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (300)	40	13,7	130	44,7	105	36,1	16	5,5	9	3,0	2,67	0,93
Αργεντινή (90)	2	2,3	5	5,7	20	23,0	60	69,0	3	3,3	1,41	0,71
ΗΠΑ (158)	93	59,2	40	25,5	21	13,4	3	1,9	1	0,6	3,42	0,79
Καναδάς (200)	65	33,0	107	54,3	24	12,2	1	0,5	3	1,5	3,20	0,66
Ν. Αφρική (233)	44	19,1	64	27,8	74	32,2	48	20,9	3	1,3	2,45	1,03
Γερμανία (523)	358	69,5	114	22,1	37	7,2	6	1,2	8	1,5	3,60	0,67
Σουηδία (40)	34	87,2	4	10,3	1	2,6	0	0,0	1	2,5	3,85	0,43
Ρωσία (122)	23	19,2	19	15,8	37	30,8	41	34,2	2	1,6	2,20	1,11
Τουρκία (14)	8	61,5	2	15,4	3	23,1	0	0,0	1	7,1	3,38	0,87
Μ. Βρετανία (127)	34	27,0	38	30,2	44	34,9	10	7,9	1	0,8	2,76	0,94
Βέλγιο (46)	22	48,9	14	31,1	9	20,0	0	0,0	1	2,2	3,29	0,79
Ρουμανία (54)	2	3,8	5	9,4	10	18,9	36	67,9	1	1,9	1,49	0,82
Βουλγαρία (17)	10	58,8	4	23,5	3	17,6	0	0,0	0	0,0	3,41	0,80
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>735</b>	<b>38,9</b>	<b>546</b>	<b>28,9</b>	<b>388</b>	<b>20,5</b>	<b>221</b>	<b>11,7</b>	<b>34</b>	<b>1,8</b>	<b>2,95</b>	<b>1,03</b>

Τα αποτελέσματα της συνολικής αξιολόγησης επιβεβαιώνουν τα επί μέρους αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Στην περίπτωση της Αργεντινής η μη χρήση της Ελληνικής οφείλεται στο γεγονός ότι στα δύο Ελληνικά Σχολεία (Δημοτικό και Γυμνάσιο) φοιτούν κυρίως αλλοεθνείς μαθητές οι γονείς των οποίων συμπλήρωσαν το μεταφρασμένο στα Ισπανικά ερωτηματολόγιο.

Οι γονείς εκλήθηκαν επίσης να αξιολογήσουν τη χρήση της Ελληνικής από τα παιδιά τους κατά την επικοινωνία τους με συγκεκριμένα ελληνόφωνα πρόσωπα. Τα σχετικά αποτελέσματα έχουν συμπεκνωθεί στον πίνακα 2.2.4-6.

**Πίνακας 2.2.4-6**

Δείκτες συχνότητας των δηλώσεων των γονέων ως προς τη χρήση της Ελληνικής από το παιδί τους. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΧΩΡΑ	ΔΕΙΚΤΕΣ Το παιδί ομιλεί ελληνικά με							
	με τους γονείς		με τα αδέλφια τους		με τους/τις φίλους/ές τους		με τους δασκάλους στο ελληνικό σχολείο	
	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (300)	2,38	0,79	1,77	0,79	1,65	0,71	2,98	0,73
Αργεντινή (90)	1,56	0,78	1,46	0,86	1,98	0,88	3,24	0,72
ΗΠΑ (158)	3,15	0,83	2,50	0,97	2,34	0,84	3,40	0,66
Καναδάς (200)	2,17	0,86	2,17	0,87	2,16	0,74	3,55	0,61
Ν. Αφρική (233)	2,21	0,94	1,67	0,75	1,63	0,72	2,92	0,83
Γερμανία (523)	3,37	0,77	2,83	1,03	2,51	0,91	3,58	0,68
Σουηδία (40)	3,60	0,63	2,94	0,97	2,78	1,05	3,87	0,41
Ρωσία (122)	2,08	0,95	1,95	1,02	1,95	1,09	2,97	0,91
Τουρκία (14)	3,38	0,77	2,91	0,83	2,79	0,70	3,43	0,65
Μ. Βρετανία (127)	2,45	0,99	1,92	0,95	1,80	0,83	3,16	0,84
Βέλγιο (46)	3,16	0,79	2,68	1,12	2,56	0,91	3,63	0,54
Ρουμανία (54)	1,43	0,76	1,33	0,63	1,60	0,69	2,85	0,88
Βουλγαρία (17)	3,53	0,72	3,00	1,23	2,59	0,62	3,76	0,44
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>2,74</b>	<b>1,02</b>	<b>2,20</b>	<b>1,04</b>	<b>2,09</b>	<b>0,92</b>	<b>3,29</b>	<b>0,78</b>

Από τον εν λόγω πίνακα προκύπτει μια γλωσσική μετατόπιση στη νέα γενιά, εξέλιξη αναμενόμενη. Η μετατόπιση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στην επικοινωνία των παιδιών με τα αδέλφια τους και με τους φίλους τους, πάντα σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση των γονέων.

Οι κοινωνικοί χώροι εκτός της οικογένειας, στους οποίους χρησιμοποιείται η Ελληνική από τους γονείς και τα παιδιά, είναι κατά συχνότητα χρήσης, οι ακόλουθοι: σχολείο, εκκλησία, κοινωνικές (παροικιακές) εκδηλώσεις και λιγότερο στην εργασία, στη γειτονιά και στην αγορά.

Δείκτες άνω του 2 στη χρήση της Ελληνικής στον εργασιακό χώρο εμφανίζονται στις χώρες Βουλγαρία (2,44), Η.Π.Α (2,25), Τουρκία (2,17), Βέλγιο (2,14) και Γερμανία (2,05). Προφανώς πρόκειται για εργασιακούς χώρους, ή καλύτερα επιχειρήσεις, ελληνικών συμφερόντων όπου χρησιμοποιείται και η Ελληνική ως γλώσσα εργασίας και επικοινωνίας.

Αξιολογώντας συνολικά τις δηλώσεις των γονέων ως προς τη χρήση της Ελληνικής, από τους ίδιους και τα παιδιά τους, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι προκύπτει μια αισιόδοξη εικόνα, η οποία βέβαια ισχύει για τους γονείς των δειγμάτων και σίγουρα σ' ένα βαθμό και για τους λοιπούς γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε μια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Όχι όμως και για τις οικογένειες ελληνικής καταγωγής των οποίων τα παιδιά δεν φοιτούν σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Εξίσου θετική είναι η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών από

τους γονείς. Οι δείκτες ως προς την κατανόηση (3,20 κατά μέσο όρο επί του συνόλου των γονέων), την ομιλία (2,86), την ανάγνωση (2,99) και τη γραφή (2,89) της Ελληνικής κινούνται όλοι πάνω από τη βάση- δηλαδή το 2 με μέγιστο δείκτη το 4.

Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς, απ' όλες τις χώρες, επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά είναι οι ακόλουθοι, κατά σειρά:

- πολιτισμική ταυτότητα 76,1%
- επικοινωνία με Ελλάδα 22,4%
- Ελληνική ως γλώσσα 16,5%
- διεύρυνση ορίζοντα 5,7%
- παλιννόστηση 5,3%

Βέβαια, τα κίνητρα των γονέων διαφοροποιούνται κυρίως ανάλογα με την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας. Οι ελληνικής καταγωγής γονείς θέτουν σε πρώτη θέση την πολιτισμική ταυτότητα, ενώ οι μη ελληνικής καταγωγής την ίδια τη γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι γονείς του δείγματος από την Αργεντινή (βλ. κεφ. 2.1.2).

#### Πίνακας 2.2.4-7

Κατανομές των γονέων με βάση το αν έχουν υπολογιστή στο σπίτι και το αν έχουν σύνδεση internet στο σπίτι, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ						ΣΥΝΔΕΣΗ INTERNET ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ							
	Ναι		Όχι				Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν		Δεν τους αφορούσε η ερώτηση <sup>58</sup>	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (300)	290	97,6	7	2,4	3	1,0	282	99,6	1	0,4	10	3,3	7	2,3
Αργεντινή (90)	89	98,9	1	1,1	0	0,0	89	100,0	0	0,0	0	0,0	1	1,1
ΗΠΑ (158)	155	99,4	1	0,6	2	1,3	154	100,0	0	0,0	3	1,9	1	0,6
Καναδάς (200)	196	98,0	4	2,0	0	0,0	195	100,0	0	0,0	1	0,5	4	2,0
Ν. Αφρική (233)	230	99,1	2	0,9	1	0,4	225	98,3	4	1,7	2	0,8	2	0,9
Γερμανία (523)	505	97,5	13	2,5	5	1,0	502	99,4	3	0,6	5	1,0	13	3,4
Σουηδία (40)	38	97,4	1	2,6	1	2,5	38	100,0	0	0,0	1	2,5	1	2,5
Ρωσία (122)	110	94,8	6	5,2	6	4,9	103	99,0	1	1,0	12	9,8	6	4,9
Τουρκία (14)	13	100,0	0	0,0	1	7,1	13	100,0	0	0,0	1	7,1	0	0,0
Μ. Βρετανία (127)	126	99,2	1	0,8	0	0,0	124	100,0	0	0,0	2	1,6	1	0,8
Βέλγιο (46)	43	93,5	3	6,5	0	0,0	43	100,0	0	0,0	0	0,0	3	6,5
Ρουμανία (54)	53	98,1	1	1,9	0	0,0	53	100,0	0	0,0	0	0,0	1	1,9
Βουλγαρία (17)	17	100,0	0	0,0	0	0,0	17	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>1.865</b>	<b>97,9</b>	<b>40</b>	<b>2,1</b>	<b>19</b>	<b>1,0</b>	<b>1.838</b>	<b>99,5</b>	<b>9</b>	<b>0,5</b>	<b>37</b>	<b>1,9</b>	<b>40</b>	<b>2,1</b>

<sup>58</sup> Δεν τους αφορούσε η ερώτηση γιατί απάντησαν προηγουμένως ότι δεν έχουν Η/Υ στο σπίτι.

Η ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι και η πρόσβαση στο διαδίκτυο φαίνονται από τον πίνακα 2.2.4-7. Από τον εν λόγω πίνακα προκύπτει με σαφήνεια, ότι οι ηλεκτρονικές υποδομές στην οικογένεια, οι οποίες απαιτούνται για την αξιοποίηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης υπάρχουν σχεδόν στο 100% των οικογενειών. Βέβαια το θέμα των απαιτούμενων ταχυτήτων παραμένει σε μεγάλο βαθμό αδιευκρίνιστο, επειδή η πλειοψηφία των γονέων δεν μπορούσε να δώσει έγκυρες πληροφορίες ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά των μηχανημάτων τους και τις ταχύτητες του διαδικτύου τους.

Οι στάσεις των γονέων απέναντι στην Ηλεκτρονική Μάθηση, η πρόθεση τους να κάνουν χρήση αυτής και οι προσδοκίες τους απ' αυτή αποτυπώνονται στους πίνακες που ακολουθούν (2.2.4-8, 2.2.4-9, 2.2.4-10, 2.2.4-11).

**Πίνακας 2.2.4-8**

Κατανομή των γονέων με βάση το αν θεωρούν ότι οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικά εργαλεία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ανά χώρα.  
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΧΩΡΑ	ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ											
	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (300)	124	42,9	122	42,2	36	12,5	7	2,4	11	3,7	3,26	0,77
Αργεντινή (90)	51	56,7	33	36,7	6	6,7	0	0,0	0	0,0	3,50	0,62
ΗΠΑ (158)	78	50,3	54	34,8	18	11,6	5	3,2	3	1,9	3,32	0,81
Καναδάς (200)	72	37,3	84	43,5	32	16,6	5	2,6	7	3,5	3,16	0,79
Ν. Αφρική (233)	114	49,4	74	32,0	34	14,7	9	3,9	2	0,9	3,27	0,85
Γερμανία (523)	123	24,3	237	46,8	100	19,8	46	9,1	17	3,3	2,86	0,89
Σουηδία (40)	12	32,4	20	54,1	4	10,8	1	2,7	3	7,5	3,16	0,73
Ρωσία (122)	52	44,1	46	39,0	15	12,7	5	4,2	4	3,3	3,23	0,83
Τουρκία (14)	5	38,5	7	53,8	1	7,7	0	0,0	1	7,1	3,31	0,63
Μ. Βρετανία (127)	48	38,1	47	37,3	27	21,4	4	3,2	1	0,8	3,10	0,85
Βέλγιο (46)	13	28,9	21	46,7	11	24,4	0	0,0	1	2,2	3,04	0,74
Ρουμανία (54)	32	66,7	10	20,8	6	12,5	0	0,0	6	11,1	3,54	0,71
Βουλγαρία (17)	8	47,1	5	29,4	2	11,8	2	11,8	0	0,0	3,12	1,05
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>732</b>	<b>39,2</b>	<b>760</b>	<b>40,7</b>	<b>292</b>	<b>15,6</b>	<b>84</b>	<b>4,5</b>	<b>56</b>	<b>2,9</b>	<b>3,15</b>	<b>0,84</b>

**Πίνακας 2.2.4-9**

Κατανομή των γονέων με βάση το πόσο εκτιμούν ότι θα βοηθήσει η ηλεκτρονική μάθηση τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ανά χώρα. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κατανομών

ΧΩΡΑ	ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ											
	Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		Δεν απάντησαν		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ. ο.	τ. α.
Αυστραλία (300)	137	47,4	106	36,7	34	11,8	12	4,2	11	3,7	3,27	0,83
Αργεντινή (90)	46	51,7	40	44,9	3	3,4	0	0,0	1	1,1	3,48	0,57
ΗΠΑ (158)	69	44,5	56	36,1	22	14,2	8	5,2	3	1,9	3,20	0,87
Καναδάς (200)	71	36,2	89	45,4	31	15,8	5	2,6	4	2,0	3,15	0,78
Ν. Αφρική (233)	103	45,6	83	36,7	32	14,2	8	3,5	7	3,0	3,24	0,83
Γερμανία (523)	135	26,4	218	42,6	114	22,3	45	8,8	11	2,1	2,87	0,91
Σουηδία (40)	10	25,6	23	59,0	3	7,7	3	7,7	1	2,5	3,03	0,81
Ρωσία (122)	70	63,6	34	30,9	6	5,5	0	0,0	12	9,8	3,58	0,60
Τουρκία (14)	5	38,5	4	30,8	3	23,1	1	7,7	1	7,1	3,00	1,0
Μ. Βρετανία (127)	53	42,4	42	33,6	23	18,4	7	5,6	2	1,6	3,13	0,91
Βέλγιο (46)	11	26,2	20	47,6	11	26,2	0	0,0	4	8,7	3,00	0,73
Ρουμανία (54)	33	64,7	8	15,7	10	19,6	0	0,0	3	5,6	3,45	0,81
Βουλγαρία (17)	10	58,8	4	23,5	1	5,9	2	11,8	0	0,0	3,29	1,05
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>753</b>	<b>40,4</b>	<b>727</b>	<b>39,0</b>	<b>293</b>	<b>15,7</b>	<b>91</b>	<b>4,9</b>	<b>60</b>	<b>3,1</b>	<b>3,15</b>	<b>0,86</b>

**Πίνακας 2.2.4-10**

Κατανομή των γονέων με βάση το αν θα ήθελαν να κάνουν χρήση της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΔΙΑΘΕΣΗ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ					
	Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν	
	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (300)	275	94,2	17	5,8	8	2,7
Αργεντινή (90)	85	94,4	5	5,6	0	0,0
ΗΠΑ (158)	136	88,3	18	11,7	4	2,5
Καναδάς (200)	183	92,9	14	7,1	3	1,5
Ν. Αφρική (233)	69	94,5	4	5,5	160	68,7
Γερμανία (523)	433	84,4	80	15,6	10	1,9
Σουηδία (40)	36	92,3	3	7,7	1	2,5
Ρωσία (122)	115	99,1	1	0,9	6	4,9
Τουρκία (14)	10	76,9	3	23,1	1	7,1
Μ. Βρετανία (127)	110	87,3	16	12,7	1	0,8
Βέλγιο (46)	38	90,5	4	9,5	4	8,7
Ρουμανία (54)	52	98,1	1	1,9	1	1,9
Βουλγαρία (17)	14	82,4	3	17,6	0	0,0
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>1.556</b>	<b>90,2</b>	<b>169</b>	<b>9,8</b>	<b>199</b>	<b>10,3</b>

**Πίνακας 2.2.4-11**

Κατανομή των γονέων με βάση τα πρόσωπα που θα ήθελαν να μάθουν ελληνικά μέσω της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης, ανά χώρα

ΧΩΡΑ	ΠΡΟΣΩΠΑ									
	Τα παιδιά		Οι γονείς		Και τα παιδιά και οι γονείς		Δεν απάντησαν		Δεν τους αφορούσε η ερώτηση <sup>59</sup>	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Αυστραλία (300)	142	51,8	0	0,0	132	48,2	9	3,0	17	5,7
Αργεντινή (90)	25	29,8	1	1,2	58	69,0	1	1,1	5	5,6
ΗΠΑ (158)	87	64,9	0	0,0	47	35,1	6	3,8	18	11,4
Καναδάς (200)	95	51,9	0	0,0	88	48,1	3	1,5	14	7,0
Ν. Αφρική (233)	29	42,0	1	1,4	39	56,5	160	68,7	4	1,7
Γερμανία (523)	223	51,9	7	1,6	200	46,5	13	2,5	80	15,3
Σουηδία (40)	13	36,1	0	0,0	23	63,9	1	2,5	3	7,5
Ρωσία (122)	27	23,5	0	0,0	88	76,5	6	4,9	1	0,8
Τουρκία (14)	2	20,0	0	0,0	8	80,0	1	7,1	3	21,4
Μ. Βρετανία (127)	56	50,9	2	1,6	52	47,3	1	0,8	16	12,6
Βέλγιο (46)	19	50,0	1	2,6	18	47,4	4	8,7	4	8,7
Ρουμανία (54)	32	61,5	1	1,9	19	36,5	1	1,9	1	1,9
Βουλγαρία (17)	4	28,6	0	0,0	10	71,4	0	0,0	3	17,6
<b>Σύνολο (1.924)</b>	<b>754</b>	<b>48,7</b>	<b>13</b>	<b>0,8</b>	<b>782</b>	<b>50,5</b>	<b>206</b>	<b>10,7</b>	<b>169</b>	<b>8,8</b>

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει, ότι οι γονείς:

- πιστεύουν στις νέες τεχνολογίες ως εργαλείο μάθησης,
- πιστεύουν ότι το περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης θα βοηθήσει τα παιδιά τους στην εκμάθηση της Ελληνικής
- προτίθενται στη συντριπτική τους πλειοψηφία (90,2%) να κάνουν χρήση της Πλατφόρμας Ηλεκτρονικής Μάθησης,
- προτίθενται να κάνουν χρήση και οι ίδιοι της Πλατφόρμας και του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης για να μάθουν και οι ίδιοι ελληνικά.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, η χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου από τα παιδιά τους μπορεί πλέον να θεωρηθεί ως αυτονόητη. Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται από τα παιδιά πρωτίστως για πρόσβαση στο διαδίκτυο, εν γένει, 82,5% του συνόλου των γονέων έκαναν αυτή τη δήλωση. Αναλυτικότερα, ο υπολογιστής χρησιμοποιείται από τα παιδιά για:

<sup>59</sup> Δεν τους αφορούσε η ερώτηση γιατί απάντησαν προηγουμένως ότι δεν θα ήθελαν να κάνουν χρήση αυτής της δυνατότητας στην οικογένειά τους.



– εν γένει πρόσβαση στο διαδίκτυο	82,5%
– εφαρμογές office	64,0%
– βιντεοπαιχνίδια	55,6%
– Dvd's	53,0%
– Κοινωνική δικτύωση	46,6%
– Επεξεργασία φωτογραφιών και βίντεο	45,0%
– Chat	26,6%

Καταλήγοντας μπορούμε να διαπιστώσουμε, ότι οι ηλεκτρονικές υποδομές στην οικογένεια, η θετική στάση των γονέων έναντι των νέων τεχνολογιών και οι υψηλές προσδοκίες τους από την Ηλεκτρονική Μάθηση αποτελούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Συγκρίνοντας μάλιστα κανείς συνολικά τις ηλεκτρονικές υποδομές των Τ.Ε.Γ. με εκείνες στις οικογένειες, υπερέχουν οι δεύτερες. Αυτό σημαίνει ότι οι ελλείψεις σε ηλεκτρονικές υποδομές στα Τ.Ε.Γ. μπορούν να αντισταθμιστούν σε μεγάλο βαθμό από τις υπάρχουσες υποδομές στις οικογένειες, σε συνδυασμό με τις προσωπικές ηλεκτρονικές υποδομές που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Βέβαια, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών έτσι και στην περίπτωση των γονέων και μαθητών πρέπει να προηγηθεί μια συστηματική ενημέρωση ως προς τους τρόπους και τις δυνατότητες αξιοποίησης του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

## 2.2.5 Συμπεράσματα από τη συγκριτική ανάλυση

Κλείνοντας τη συγκριτική ανάλυση των χωρών μεταξύ τους, μπορούμε να κρατήσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα, τα οποία είναι χρήσιμα για την ανάπτυξη και την εφαρμογή του Περιβάλλοντος της Ηλεκτρονικής Μάθησης.

*α) Ως προς τους φορείς, τις μορφές και τις υποδομές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης*

- Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν, για άλλη μια φορά, ότι οι **μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης** μπορεί να καταταγούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στα **Σχολεία** και στα διάφορα **Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.)**. (βλ. πίνακα 2.2.1-1)
- Κύριοι φορείς χρηματοδότησης των **24 Σχολείων**<sup>60</sup> του δείγματος είναι κατά σειρά:

<sup>60</sup> Στα 24 Σχολεία δεν συμπεριλαμβάνονται τα αμιγώς Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία, στο Βέλγιο και στη Μ. Βρετανία.

✓ το κράτος διαμονής	62,5%
✓ οι γονείς	37,5%
✓ ο ίδιος ο φορέας (π.χ. Κοινότητα, Εκκλησία)	25,0%
✓ άλλος φορέας	25,0%
✓ το ελληνικό κράτος	16,7%

- Ως προς την **εθνοτική σύνθεση**, ο μαθητικός πληθυσμός των Σχολείων αποτελείται σε πολλές περιπτώσεις από μαθητές «αμιγώς» ελληνικής καταγωγής (38,8% κατά μέσο όρο επί του συνόλου των Σχολείων του δείγματος), από μικτούς γάμους (20,8%) και από μη ελληνικής καταγωγής (40,4%). Το τελευταίο ισχύει κυρίως για τα Charter Schools στην Αμερική, αλλά και για τα Σχολεία Alphington Grammar στη Μελβούρνη, Κολλέγιο Αγ. Γεωργίου στην Αδελαΐδα, SAHETI στο Γιοχάνεσμπουργκ, Σχολεία στο Μπουένος Άιρες.
- Ωστόσο, ισχύει και για τα ελληνικά σχολεία στην Κωνσταντινούπολη, στα οποία φοιτούν Αντιοχείς (αραβόφωνοι) και στην Αλβανία όπου φοιτούν παλιννοστούντες αλβανικής καταγωγής μαθητές.
- Η **ελληνομάθεια** των μαθητών ποικίλλει, ανάλογα με το Σχολείο και τις συνθήκες. Παρατηρείται, ωστόσο, το φαινόμενο μαθητές μεγάλης ηλικίας και τάξεων να είναι «*αρχάριοι*» και επομένως, να απαιτείται μια ιδιαίτερη διδακτική αντιμετώπιση γι' αυτούς.
- Οι **ώρες διδασκαλίας** της Ελληνικής και στην Ελληνική είναι επαρκείς για την αξιοποίηση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης στα Σχολεία – συνήθως η Ελληνική διδάσκεται μια διδακτική ώρα ημερησίως, όχι όμως στα Τ.Ε.Γ.
- Το **εκπαιδευτικό υλικό** που χρησιμοποιείται στα Σχολεία είναι πρωτίστως αυτό του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (70,8%), πράγμα που διευκολύνει την ανάπτυξη και εφαρμογή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, η οποία ως προς το περιεχόμενό της στηρίζεται σ' αυτό το υλικό.
- Οι **στάσεις** των Διευθυντών των Σχολείων έναντι της *Ηλεκτρονικής Μάθησης* είναι πολύ θετικές, οι δε απαιτούμενες **υποδομές** για την εφαρμογή, αρχικά, και την αξιοποίηση, στη συνέχεια, του όλου Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι πολύ καλές.

Αρκετά Σχολεία μάλιστα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ενδιάμεσοι «**Διαχειριστικοί Κόμβοι**».

Σε αντίθεση προς τα καλά οργανωμένα σχολεία, στα **150 Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ)** οι συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές.

Συνολικά, η κατάσταση στα *Τ.Ε.Γ.* του δείγματος είχε ως ακολούθως:

- Στις ευρωπαϊκές χώρες **φορείς των Τ.Ε.Γ.** είναι κατά κανόνα το ελληνικό κράτος ή το κράτος διαμονής, ενώ στις λοιπές χώρες φορείς είναι η Εκκλησία, οι Κοινότητες και οι Σύλλογοι.
- Κύριοι **χρηματοδότες** των Τ.Ε.Γ<sup>61</sup> είναι οι:
 

✓ οι γονείς	39,5%
✓ το κράτος διαμονής	36,7%
✓ ο ίδιος ο φορέας	27,9%
✓ το ελληνικό κράτος	25,9%
- Η **εθνοτική σύνθεση** του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Γ. διαφοροποιείται σημαντικά από χώρα σε χώρα, κυρίαρχη ομάδα, ωστόσο, είναι οι μαθητές ελληνικής καταγωγής. Σε κάθε περίπτωση, η γλωσσική ανομοιογένεια αποτελεί τον κανόνα, με αποτέλεσμα στα Τ.Ε.Γ. όλων των τάξεων και ηλικιών να συναντούμε τόσο «αρχάριους» όσο και «προχωρημένους» μαθητές.
- Το **εκπαιδευτικό υλικό** που χρησιμοποιείται στα Τ.Ε.Γ. είναι συνήθως αυτό του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (81,5%), όπως και στα Σχολεία.
- Όμως, οι **ηλεκτρονικές υποδομές** στα Τ.Ε.Γ. δεν είναι καθόλου ευνοϊκές. Τα 150 Τ.Ε.Γ. του δείγματος διέθεταν κατά μέσο όρο:
 

✓ πρόσβαση στο διαδίκτυο	55,0%
✓ εργαστήριο υπολογιστών	30,6%
✓ διαδραστικούς πίνακες	23,6%
✓ αίθουσα τηλεδιάσκεψης	11,1%

Είναι προφανές, ότι όποιος δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν μπορεί να κάνει χρήση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

- Ως προς τη χρηματοδότηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τόσο στα Σχολεία (16,7%) όσο και στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (25,9%) το ελληνικό κράτος έρχεται τελευταίο στην κατάταξη των χρηματοδοτών. Αντίθετα, οι γονείς σηκώνουν το κύριο βάρος. Τα δεδομένα αυτά ανατρέπουν την κυρίαρχη εντύπωση στην Ελλάδα, ότι κύριος χρηματοδότης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά είναι το ελληνικό κράτος. Ας σημειωθεί ότι λόγω της οικονομικής κρίσης ο ρόλος του Ελληνικού Κράτους, και ιδιαίτερα η οικονομική του συμβολή, υποχωρεί από το έτος 2010 και μετά από το έτος 2010 και μετά.

<sup>61</sup> Στα 150 Τ.Ε.Γ. περιλαμβάνονται Τ.Ε.Γ. απ' όλες τις χώρες, δηλαδή και από τις ευρωπαϊκές, όπου πολλά Τ.Ε.Γ. χρηματοδοτούνται από το ελληνικό κράτος

### β) Ως προς τους μαθητές

Παραπάνω αναφερθήκαμε ήδη στην εθνοτική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού και εν μέρει στην ελληνομάθειά του. Η συστηματικότερη ανάλυση του εμπειρικού υλικού, που αφορά στους μαθητές, έδειξε τα ακόλουθα:

- Οι μαθητές τόσο των Σχολείων όσο και των Τ.Ε.Γ. ανήκουν στη δεύτερη, τρίτη και επόμενες γενιές και επομένως είναι φυσικό να παρατηρείται μια *γλωσσική μετατόπιση* σ' αυτές τις γενιές.
- Βέβαια, η σε εξέλιξη ευρισκόμενη *νεομετανάστευση* αναμένεται να συμβάλει στην «αναβίωση» της Ελληνικής.
- Η *χρήση της Ελληνικής* ως *κώδικα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας* δεν αποτελεί πλέον κανόνα. Αντίθετα, σε πολλές χώρες και οικογένειες, ανάλογα με τις συνθήκες και προπάντων την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας, κυρίαρχος κώδικας είναι η γλώσσα της χώρας διαμονής.
- Σε γενικές γραμμές έχουμε από τη μια τους μαθητές των ευρωπαϊκών χωρών, οι οποίοι κάνουν σε υψηλό βαθμό χρήση της Ελληνικής και από την άλλη τους μαθητές χωρών, όπως Αργεντινή, Ρωσία, Ουκρανία, Ρουμανία, αλλά και τη Μ. Βρετανία, όπου η χρήση της Ελληνικής σπανίζει.
- Οι *επιδόσεις* των μαθητών στις τέσσερις *γλωσσικές δεξιότητες* κλιμακώνονται με την πάροδο του χρόνου. Από την άλλη οι προσληπτικές δεξιότητες υπερέρχουν των παραγωγικών, με τελευταία την παραγωγή γραπτού λόγου.
- Σημαντικό συμπέρασμα για την εργασία μας είναι, ότι σε χώρες όπως Ρωσία, ΗΠΑ, Ν. Αφρική, Αυστραλία, Αργεντινή υπάρχουν *νεολαίοι αρχάριοι* για τους οποίους πρέπει να ληφθεί ειδική μέριμνα. Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, γ' αυτούς τους μαθητές προβλέπεται μια ειδική *διαδρομή (ροή)* στο Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης.

### γ) ως προς τους εκπαιδευτικούς

- Στις ευρωπαϊκές χώρες κυρίαρχη ομάδα είναι εκείνη των **αποσπασμένων εκπαιδευτικών**, ενώ στις λοιπές χώρες κυριαρχούν οι «ομογενείς», οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.
- Βέβαια, σε χώρες όπως ΗΠΑ και Καναδάς οι ομογενείς εκπαιδευτικοί – δηλαδή οι μονίμως διαμένοντες στη χώρα υποδοχής – ανήκουν κυρίως στην **πρώτη γενιά** και άρα είναι φορείς και ελλαδικών βιωμάτων και εμπειριών, καθώς και **φυσικοί ομιλητές** της Ελληνικής. Αυτό δεν ισχύει για άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα την Αυστραλία, Ν. Αφρική, Ουκρανία κ.λπ., όπου οι ομογενείς εκπαιδευτικοί γεννήθηκαν και σπούδασαν σ' αυτές τις χώρες.

- Οι ακόλουθες χώρες διαθέτουν ένα υψηλό ποσοστό «εκπαιδευτικών» που ασκούν και ένα δεύτερο επάγγελμα:

✓ Ρωσία	37,7% των εκπαιδευτικών
✓ Αυστραλία	20,0%
✓ ΗΠΑ	19,0%
✓ Καναδάς	16,3%
✓ Μ. Βρετανία	10,5%

- Αν δεχθούμε ότι η άσκηση ενός δεύτερου επαγγέλματος παραπέμπει σε έναν όχι κατά κύριο επάγγελμα εκπαιδευτικό, τότε οι παραπάνω χώρες έχουν αρκετούς μη επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.
- Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν *προσωπικό υπολογιστή* και *πρόσβαση στο διαδίκτυο*.
- Επίσης δηλώνουν σε υψηλά ποσοστά ότι είναι «πολύ» (26,7%) ή «αρκετά» καλά (51,7%) *εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες* και ότι *χρησιμοποιούν τον υπολογιστή* (81,2%) για την *προετοιμασία των μαθημάτων*.
- Οι *στάσεις των εκπαιδευτικών* έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι «πολύ» (41,2%) και «αρκετά» (43,2%) θετικές, με την έννοια ότι πιστεύουν πως το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της Ελληνικής.
- Όμως, οι *εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης* είναι πολύ περιορισμένες.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (n=361) είχαν κατά μέσο όρο σχετική εμπειρία:

✓ μεγάλη	5,5%
✓ αρκετή	17,7%
✓ μικρή	22,0%
✓ καμία	54,6%

(11 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν)

Τα παραπάνω ποσοστά καθιστούν σαφές ότι πριν κληθούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης πρέπει να υποβληθούν σε μια *συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση* σχετικά με τη δομή, τις λειτουργίες, τη χρήση και τη χρηστικότητα του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

## δ) Ως προς τους γονείς

- Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν, πως πρέπει πλέον να γίνει κοινή συνείδηση, ότι οι μαθητές στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό δεν προέρχονται πλέον μόνο από οικογένειες **ελληνικής καταγωγής** (και των δύο γονέων ή έστω του ενός), αλλά και από οικογένειες **μη ελληνικής καταγωγής**, οι οποίες για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα δίγλωσσο (αγγλοελληνικό, ισπανοελληνικό, ελληνοαλβανικό κ.λπ.) σχολείο.
- Οι ελληνικής καταγωγής γονείς του δείγματός μας ανήκουν στη δεύτερη και τρίτη γενιά. Αυτή η εικόνα δεν αποκλείεται, βέβαια, να αλλάξει στο άμεσο μέλλον, τουλάχιστον σε μεγάλα αστικά κέντρα, λόγω της εντεινόμενης νοε-μετανάστευσης.
- Η **εθνοτική σύνθεση** της οικογένειας έχει άμεσες επιπτώσεις στη **χρήση της Ελληνικής** ως **κώδικα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας**. Να υπενθυμί-σουμε ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών του δείγματος ( $n=3.653$ ), οι γονείς τους δεν μιλούσαν *καθόλου* Ελληνικά, ως ακολούθως:

<b>Χώρα</b>	<b>Πατέρας</b>	<b>Μπέρα</b>
1. Αργεντινή	90,6%	67,6%
2. Ρουμανία	74,0%	65,3%
3. Ουκρανία	70,1%	62,1%
4. Ρωσία	60,7%	53,2%
5. ΗΠΑ	50,1%	46,4%

Η μη κατοχή και μη χρήση της Ελληνικής από τους γονείς μπορεί να οφεί-λεται στο γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών δεν είναι καν ελληνικής κατα-γωγής, όπως για παράδειγμα στην Αργεντινή, ή ότι είναι μεν ελληνικής κα-ταγωγής αλλά δεν ομιλούν πλέον Ελληνικά.

Σε κάθε περίπτωση το συμπέρασμα που προκύπτει είναι, ότι πολλοί μαθητές – στην περίπτωση αρκετών σχολείων η πλειοψηφία των μαθητών- δεν έχουν την ευκαιρία να κάνουν χρήση της Ελληνικής εκτός σχολείου.

- Η ύπαρξη **υπολογιστή** στο σπίτι και η χρήση του και η **πρόσβαση στο διαδίκτυο** αποτελούν πλέον τον κανόνα για σχεδόν όλες τις οικογένειες του δείγματος. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό εύρημα, με την έννοια ότι οι έστω ελλιπείς η-λεκτρονικές υποδομές των Τ.Ε.Γ. και οι πολύ καλές αντίστοιχες υποδομές στην οικογένεια μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και ως χρήσιμα εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις δικές τους προσωπικές ηλεκτρονικές υποδομές. Επομένως, το πρόβλημα των ελλειμματικών υποδομών των Τ.Ε.Γ. μπορεί έμμεσα να αντιμετωπισθεί.

- Οι **στάσεις των γονέων** έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι πολύ θετικές και οι προσδοκίες τους απ' αυτή πολύ υψηλές. 50,5% των γονέων του δείγματος (n=1924) πιστεύουν μάλιστα, ότι με τη βοήθεια της Πλατφόρμας Ηλεκτρονικής Μάθησης θα μπορούσαν να μάθουν Ελληνικά τόσο τα παιδιά τους όσο και οι ίδιοι.
- Καταλήγοντας, να υπογραμμίσουμε ότι τα κίνητρα των γονέων για την ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της από τα παιδιά τους εστιάζονται:

1. στην πολιτιστική ταυτότητα	76,1%
2. στην επικοινωνία με την Ελλάδα	22,4%
3. στην Ελληνική ως γλώσσα	16,5%
4. στη διεύρυνση του ορίζοντα των παιδιών	5,7%
5. στην παλιννόστηση	5,3%

Τα δύο πρώτα κίνητρα ισχύουν κυρίως για τους γονείς ελληνικής καταγωγής, ενώ το τρίτο για τους μη ελληνικής καταγωγής γονείς.

#### ε) Ως προς τη διδασκαλία-μάθηση της Ελληνικής

- Υπάρχουν χώρες, όπως η Αλβανία, Τουρκία και Βουλγαρία όπου η ελληνική λειτουργεί ως **μητρική γλώσσα**. Επίσης, υπάρχουν παιδιά νεομεταναστών, τα οποία είναι **φυσικοί ομιλητές** της Ελληνικής.
  - Υπάρχουν χώρες (κυρίως στην Ευρώπη) αλλά και μεγάλες παροικίες (π.χ. Νέα Υόρκη, Τορόντο, Μόντρεαλ, Μελβούρνη) όπου η Ελληνική λειτουργεί ως μια από τις δύο ή τρεις γλώσσες των παιδιών, και χρησιμοποιείται από τα παιδιά, αλλά και εν γένει την οικογένεια, για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών και λοιπών αναγκών. Άρα η Ελληνική λειτουργεί σ' αυτές τις περιπτώσεις και πρέπει να διδαχτεί ως **δεύτερη γλώσσα**.
  - Υπάρχουν οικογένειες ελληνικής και μη καταγωγής και παιδιά τα οποία δεν ομιλούν την Ελληνική. Γι' αυτά τα άτομα η Ελληνική είναι μια ξένη γλώσσα και άρα θα πρέπει να διδαχτεί ως **ξένη γλώσσα**.
- Η ακριβής ποσοτικοποίηση των παραπάνω τριών κατηγοριών ομιλητών-**φυσικών ομιλητών** της Ελληνικής, **δίγλωσσων ομιλητών** και **αλλόγλωσσων ομιλητών** – είναι δύσκολη. Από τα υπάρχοντα στοιχεία, ωστόσο, και με βάση το γεγονός ότι όλο και αυξάνεται ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών που επισκέπτονται Σχολεία με ελληνόγλωσσο σκέλος στο πρόγραμμά τους, μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι μεγαλύτεροι μαθητικοί πληθυσμοί έχουν ανάγκη διδασκαλίας της **Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας**. Ακολουθεί η διδασκαλία της ως **Δεύτερης**, με επίσης μεγάλους μαθητικούς πληθυσμούς.

- Εξετάζοντας συνδυαστικά την **ηλικία των μαθητών** με την **ελληνομάθειά** τους, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν **«αρχάριοι», «μεσαίοι» και «προχωρημένοι»** τόσο μικρών ηλικιών (6-7 ετών) όσο και μεγαλύτερων (11-12 ετών και άνω).

Επομένως, από πλευράς περιεχομένου, αλλά και μεθοδολογίας, πρέπει να ληφθεί μέριμνα για δύο μεγάλες ομάδες μαθητών, α) για τους **αρχάριους ηλικίας 6-7 ετών** και β) για τους **αρχάριους ηλικίας 11-12 ετών και άνω**.

Μια τέτοια διαφοροποίηση είναι από παιδαγωγικής και διδακτικής όψεως αναγκαία, γιατί οι μικροί μαθητές χρειάζονται ανάλογα περιεχόμενα και πρέπει να μυηθούν στον αλφαριθμητισμό, ενώ οι νεολαίοι έχουν ήδη έναν αλφαριθμητισμό πίσω τους και χρειάζονται περιεχόμενα αντίστοιχα της ηλικίας και των ενδιαφερόντων τους.



### **3. Το διαδίκτυο στην υπηρεσία των διασπορικών εκπαιδευτικών δικτύων: Σκέψεις και προτάσεις σχετικά με τον οργανωτικό σχεδιασμό για την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης**

#### **Εισαγωγή**

Το ζήτημα του συνολικού Οργανωτικού Σχεδιασμού για την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης (ΠΗΜ) προέκυψε ήδη κατά την κατάρτιση του Τεχνικού Δελτίου Έργου (ΤΔΕ) το οποίο υποβλήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο της πρόσκλησης (προκήρυξης) Νρ. 83/2010 για υποβολή προτάσεων.

Στο ΤΔΕ προβλέπονταν εξ αρχής τέσσερις μεταξύ τους συνεργαζόμενες Ομάδες Εργασίας, οι οποίες θα αναλάμβαναν:

- 1) τον Οργανωτικό Σχεδιασμό
- 2) τον Παιδαγωγικό Σχεδιασμό
- 3) τον Τεχνολογικό Σχεδιασμό και
- 4) την Παραγωγή Περιεχομένου (για Γλώσσα και Ιστορία).

Η Ομάδα Εργασίας για τον Οργανωτικό Σχεδιασμό Ανάπτυξης του ΠΗΜ είχε την κύρια ευθύνη για τη διεξαγωγή της έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας αποτυπώθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Επίσης είχε την ευθύνη για τον συντονισμό, προκειμένου να συνταχθεί, με τη λήξη του πρώτου έτους λειτουργίας του έργου, έκθεση που θα αφορούσε τον *«Επιχειρησιακό Σχεδιασμό για την Ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης»*.

Τα κείμενα εργασίας που συντάχθηκαν από την Ομάδα Οργανωτικού Σχεδιασμού συζητήθηκαν κατά την 1<sup>η</sup> Συνάντηση Εργασίας των μελών της Ομάδας Έργου, τον Μάρτιο του 2011, στην οποία συμμετείχαν και εκπρόσωποι μεγάλων φορέων ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης από τη Διασπορά. Επίσης συζητήθηκαν σε Ημερίδα τον Ιούλιο του 2011 και σε Διημερίδα τον Ιουλίου του 2012, οπότε και οριστικοποιήθηκαν.

Το κείμενο που ακολουθεί βασίζεται στην εισήγηση του γράφοντος στη Διημερίδα του Ιουλίου 2012, όπως αυτό διαμορφώθηκε και οριστικοποιήθηκε μετά τη δημόσια συζήτηση στη Διημερίδα<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Το κείμενο αποτυπώνει εκ των πραγμάτων το βαθμό ωρίμανσης του προβληματισμού μας και των σχεδιασμών μας κατά τη συγκεκριμένη χρονική φάση υλοποίησης του προγράμματος.

Σκοπός της εισήγησης στη εν λόγω Διημερίδα ήταν, μεταξύ των άλλων, και η οριοθέτηση του οργανωτικού πλαισίου για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Ας αποσαφηνιστεί, ότι η ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης αποτελούσε το σημαντικότερο σκέλος του Προγράμματος «*Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*» (πρώην *Παιδεία Ομογενών*), το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Με βάση το κείμενο της προκήρυξης και το *Τεχνικό Δελτίο Έργου*, σκοπός του εν λόγω προγράμματος είναι η βελτίωση της παρεχόμενης συμβατικής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, μέσα από τον εμπλουτισμό της με μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το παρόν κείμενο κινείται παράλληλα σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά στο οργανωτικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται και εφαρμόζεται το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης, ενώ το δεύτερο αφορά σε θεωρητικά, και γιατί όχι πολιτικά και ιδεολογικά, ζητήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια σύζευξης της συμβατικής, δια ζώσης διδασκαλίας-μάθησης με την ηλεκτρονική διδασκαλία-μάθηση.

Αποσαφηνίζουμε από την αρχή, ότι για την ανάλυση του θέματος χρησιμοποιούνται ως εργαλεία ανάλυσης βασικές παιδαγωγικές και προπάντων διδακτικές κατηγορίες. Αποτελεί κοινό διδακτικό τόπο, ότι σε κάθε διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης βασικοί συντελεστές είναι ο *δάσκαλος* και οι *μαθητές*, οι οποίοι πραγματεύονται ένα *γνωστικό αντικείμενο*, κάτω από συγκεκριμένες *συνθήκες*, ή αλλιώς εντός ενός συγκεκριμένου *περιβάλλοντος*, χρησιμοποιώντας διάφορα *μέσα* και ακολουθώντας κάθε φορά μια *μέθοδο*.

Η πραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου (π.χ. γλώσσα) επιχειρείται, κάθε φορά, μέσα από συγκεκριμένα, παραδειγματικά *περιεχόμενα* και έχει συγκεκριμένους *στόχους*. Για την πραγμάτευση των περιεχομένων και την επίτευξη των *στόχων* εφαρμόζονται κάθε φορά συγκεκριμένες *μέθοδοι* και χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα *μέσα*.

Οι βασικές διδακτικές κατηγορίες, βάσει των οποίων μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης είναι οι ακόλουθες:

1. *Οι δυνατότητες και οι ανάγκες (προϋποθέσεις) των δρώντων προσώπων (δάσκαλος, μαθητές, γονείς).*
2. *Το περιβάλλον (ευρύτερο και στενότερο) εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, αλλά και εν γένει κάθε (εκ)παιδευτική διαδικασία.*
3. *Οι στόχοι.*
4. *Τα περιεχόμενα.*
5. *Οι μέθοδοι.*
6. *Τα μέσα.*

Στους *δασκάλους* και στους *μαθητές* αναφερόμαστε μόνο ευκαιριακά στο παρόν κεφάλαιο και παραπέμπουμε στα σχετικά αποτελέσματα της έρευνας - στα προηγούμενα κεφάλαια.

Από το ευρύτερο *περιβάλλον* (συνθήκες) θεματοποιούνται τα δίκτυα και η σημασία τους για την Ηλεκτρονική Μάθηση.

Τα ζητήματα που άπτονται των *στόχων*, των *περιεχομένων*, της *μεθόδου* και των *μέσων* είναι ενσωματωμένα στα διάφορα κεφάλαια του κειμένου που ακολουθεί.

### 3.1 Δίκτυα και διαδίκτυο

#### 3.1.1 Διασπορικά δίκτυα

Σε παλαιότερες μελέτες μας<sup>63</sup> επιχειρήσαμε να αναλύσουμε το φαινόμενο της δημιουργίας δικτύων στην ελληνική διασπορά, τη δομή και τις λειτουργίες τους, τη μεταξύ τους διασύνδεση καθώς και τη σχέση τους με δίκτυα και θεσμούς στην Ελλάδα. Όπως αναφέρεται στις εν λόγω μελέτες, στη Διασπορά λειτουργούν κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά, επικοινωνιακά, εκκλησιαστικά, εκπαιδευτικά κ.λπ. δίκτυα, τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε δια-τοπικό (δηλαδή επίπεδο χώρας), και κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες και υπερ-τοπικό (δηλαδή σε διάφορες χώρες, σε παγκόσμιο επίπεδο).

Στη δημιουργία υπερ-τοπικών πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και επικοινωνιακών δικτύων, τα οποία διασυνδέονται με την Ελλάδα, συνέβαλε σημαντικά η ίδρυση (1989) και λειτουργία (Α΄ Οργανωτική Συνέλευση Νοέμβριος/Δεκέμβριος 1995) του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ).

Τα *εκπαιδευτικά δίκτυα*, που μας ενδιαφέρουν άμεσα, συγκροτούνται από ομοειδείς εκπαιδευτικές μονάδες, κάθε μία από τις οποίες αποτελεί ένα δίκτυο προσώπων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), αποτελούν την κυρίαρχη μορφή των πολιτισμικών δικτύων και λειτουργούν κατά κανόνα σε τοπικό και διατοπικό επίπεδο.

Μια διασύνδεση *εκπαιδευτικών δικτύων* από διαφορετικές χώρες, με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών ή και την επίτευξη κοινών σκοπών, επιχειρήθηκε στη δεκαετία του 2000 με πρωτοβουλία του ΣΑΕ, αλλά και στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών».

---

<sup>63</sup> Βλέπε σχετικά Δαμανάκης, Μ. (2003), *Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μπτρικής Γλώσσας στη Γερμανία* (1986-98), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο. Δαμανάκης, Μ. (2005), Ο Ρόλος των «Παράλληλων Κοινοτήτων» και των «Παράλληλων Δικτύων» στη Διαμόρφωση Ελληνόγλωσσης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στη Γερμανία, στο Γραβάνης, Δ.Ν., Παπαδάκης, Ν. (2005), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και Αγοράς*, Σαββάλας Αθήνα (σσ. 415-439) και Δαμανάκης, Μ. (2007), *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Gutenberg, Αθήνα (κεφάλαια 3,5 και 8). Σχετικά με τα δίκτυα βλ. επίσης Δερυιλής, Γ.Β. (2006), *Ευρώπη: Δύο δοκίμια και τρία σχόλια*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» οργανώθηκε και υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στις 5 και 6 Ιουλίου 2008, ένα Συμπόσιο με θέμα τα «*Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά*»<sup>64</sup>. Κύριος στόχος του Συμποσίου ήταν να φέρει σε επαφή τα εν λόγω Σχολεία και να συμβάλει στη δημιουργία ενός παγκόσμιου εκπαιδευτικού δικτύου, με πυρήνα τα προσκεκλημένα στο Συμπόσιο Ημερήσια Σχολεία.

Οι εμπειρίες και τα αποτελέσματα αυτού του Συμποσίου αποτέλεσαν την πρώτη ύλη για τη δημιουργία του «*Δικτύου Σχολείων*» στο νέο πρόγραμμα «*Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*». Η δημιουργία ενός άτυπου υπερ-τοπικού Εκπαιδευτικού Δικτύου το 2008 και το σημερινό οργανωμένο και από το Πρόγραμμα υποστηριζόμενο *Δίκτυο Σχολείων* δεν θα ήταν δυνατό, ή τουλάχιστον δεν θα ήταν τόσο λειτουργικά και αποτελεσματικά, χωρίς τη συνδρομή του διαδικτύου ως μέσου επικοινωνίας και δικτύωσης.

### 3.1.2 *Δίκτυο Σχολείων και Κόμβοι*

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση του Δικτύου Σχολείων και των Κόμβων να υπενθυμίσουμε, ότι οι διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μπορεί να καταταγούν σε δύο μεγάλες ομάδες, σε αυτή των Σχολείων, όπου τα παιδιά εκπληρώνουν την υποχρεωτική τους φοίτηση και τους χορηγούνται τίτλοι σπουδών, και σε εκείνη των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), ενταγμένων ή μη, απογευματινών ή Σαββατιανών (βλ. κεφάλαιο 2.2.1, πίνακα 2.2.1-1).

Τα Σχολεία λειτουργούν σε μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ τα ΤΕΓ και σε επαρχιακές περιοχές με πολύ μικρούς αριθμούς μαθητών ελληνικής καταγωγής (γεωγραφική διάσταση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης). Ο ίδιος φορές μπορεί να λειτουργεί τόσο Σχολεία όσο και ΤΕΓ.

Ήδη κατά την κατάρτιση του *Τεχνικού Δελτίου Έργου* διαπιστώθηκε, ότι βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και λειτουργία του *Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης* είναι η δημιουργία ενός Δικτύου Εκπαιδευτικών Μονάδων- δηλαδή Σχολείων και Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας.

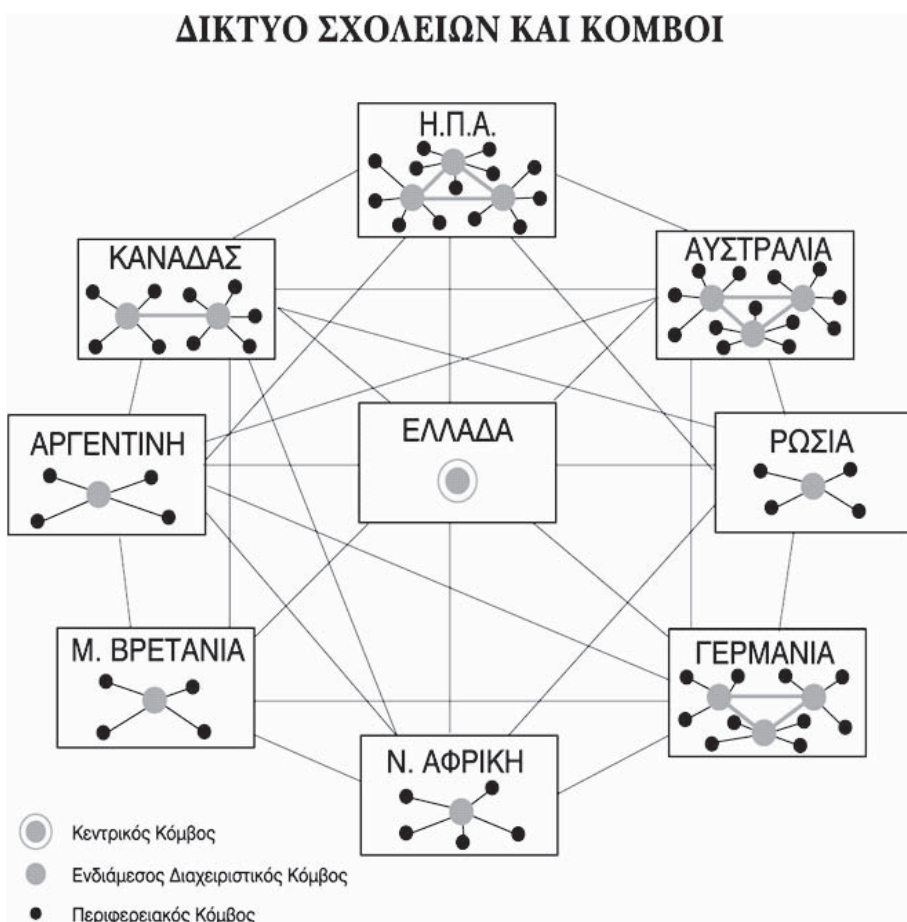
Από την άλλη, για τη δημιουργία του Δικτύου βασική και αναγκαία προϋπόθεση ήταν η συνεργασία των φορέων και των διευθύνσεων των εκπαιδευτικών μονάδων. Στην περίπτωση μας, η συνεργασία αυτή ήταν σε μεγάλο βαθμό δεδομένη, λόγω της προεργασίας που είχε γίνει στο μνημονευθέν Συμπόσιο του 2008. Αυτό είχε ως συνέπεια ήδη κατά την πρώτη Συνάντηση Εργασίας των μελών της Ομάδας Έργου, στις 11 και 12 Μαρτίου 2011, να συγκροτηθεί στοιχειωδώς ένα υπερ-τοπικό *Δίκτυο Σχολείων* (βλ. το σχήμα που ακολουθεί).

<sup>64</sup> Τα πρακτικά του Συμποσίου επιμελήθηκε η Θεοδοσία Μιχελακάκη και είναι αναρτημένα στον ιστοχώρο <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?id=20,274,0,0,1,0>

Το εν λόγω Δίκτυο είναι σύνθετο, με την έννοια ότι στην πραγματικότητα είναι τέσσερα δίκτυα μαζί:

1. Δίκτυο Φορέων και Διευθυντών Εκπαιδευτικών Μονάδων
2. Δίκτυο εκπαιδευτικών των εν λόγω Σχολείων και ΤΕΓ (Κοινότητες Πρακτικής)
3. Δίκτυο μαθητών των εν λόγω Σχολείων και ΤΕΓ (Κοινότητες Μάθησης)
4. Δίκτυο Γονέων.

Σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι σκόπιμο και αναγκαίο να υπάρχει τουλάχιστον ένας εκπαιδευτικός έμπειρος και εξοικειωμένος με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, ο οποίος θα λειτουργεί ως *Σύνδεσμος* του Προγράμματος με το σχολείο του και ως *Πολλαπλασιαστής* στον περίγυρό του, δηλαδή θα ενημερώνει και θα βοηθά τους συναδέλφους του.



### 3.1.2.1 Κόμβοι Ηλεκτρονικής Μάθησης και εκπαιδευτικά δίκτυα

Τα Σχολεία και Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας του Δικτύου είναι αυτομάτως και Κόμβοι του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, με την έννοια ότι βοηθούν στην ανάπτυξη του όλου συστήματος και συγχρόνως είναι και Χρήστες.

Κόμβος όμως είναι και κάθε άλλο Σχολείο ή Τ.Ε.Γ ή ίδρυμα, οργάνωση κ.λπ. που κάνει χρήση του συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Αυτού του είδους οι Κόμβοι ονομάζονται «*Περιφερειακοί Κόμβοι*».

Στον αντίποδα των Περιφερειακών Κόμβων βρίσκεται ο «*Κεντρικός Κόμβος*», προς το παρόν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και συγκεκριμένα στο «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) που έχει την ευθύνη υλοποίησης του όλου προγράμματος «*Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*». Ο Κεντρικός Κόμβος θα διασυνδεθεί, στη συνέχεια, με την Ηλεκτρονική Πύλη του Υπουργείου Παιδείας.

Για την καλύτερη λειτουργία του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης κρίνεται σκόπιμο να λειτουργήσουν μεταξύ του Κεντρικού και των Περιφερειακών Κόμβων ενδιάμεσοι «*Διαχειριστικοί Κόμβοι*», οι οποίοι θα επιτελούν παρόμοιες λειτουργίες με τον Κεντρικό Κόμβο για την περιοχή ευθύνης τους, αλλά θα καλύπτουν και εξειδικευμένες τοπικές ανάγκες.

Στον *Κεντρικό Κόμβο* βρίσκονται και λειτουργούν: η Πλατφόρμα Ηλεκτρονικής Μάθησης, Αίθουσα Τηλεδιασκέψεων, Τράπεζες Εκπαιδευτικού Υλικού και γενικά οι Πόροι και οι Υπηρεσίες της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, από τα οποία θα μπορεί να κάνει χρήση κάθε συλλογικός ή ατομικός χρήστης. Αυτά θα επικαιροποιούνται, θα εμπλουτίζονται και θα βελτιστοποιούνται συνεχώς, με ευθύνη του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ και των αρμόδιων Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας.

Με ευθύνη του Κεντρικού Κόμβου μπορούν επίσης να οργανώνονται και να υλοποιούνται μαθήματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τηλεδιασκέψεις μεταξύ Κεντρικού και Διαχειριστικών Κόμβων, τηλεδιασκέψεις μεταξύ των συνεργατών του προγράμματος κ.λπ.

Οι *Διαχειριστικοί Κόμβοι* αποτελούν ένα είδος «αντίγραφου» του Κεντρικού Κόμβου, από τον οποίο θα τροφοδοτούνται και θα επικαιροποιούνται συνεχώς, για να επιτελούν παρόμοιες λειτουργίες με τον Κεντρικό Κόμβο στην περιοχή ευθύνης τους. Θα μπορούν, για παράδειγμα, να οργανώνουν *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* για μαθητές, *Σεμινάρια Τηλεπαιδείας* για εκπαιδευτικούς, να αναρτούν πληροφορίες και λοιπό υλικό, τοπικού ενδιαφέροντος, στην Πλατφόρμα Ηλεκτρονικής Μάθησης (πώς θα γίνει αυτό είναι ένα ζητούμενο).

Η σημαντικότερη λειτουργία των ενδιάμεσων Διαχειριστικών Κόμβων είναι η οργάνωση μαθημάτων *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* σε απομακρυσμένες περιοχές. Αυτή θα μπορούσε να έχει διάφορες μορφές. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος κάθεται στον ενδιάμεσο *Διαχειριστικό Κόμβο* και οι μαθητές σε Περιφερειακούς

Κόμβους ή και στο σπίτι τους. Πραγματεύονται *συγχρονικά* ένα θέμα και στη συνέχεια ο δάσκαλος δίδει στους μαθητές δραστηριότητες και ασκήσεις που θα κάνουν μόνοι τους, κάνοντας χρήση της *ασύγχρονης* πλατφόρμας ή και έντυπου υλικού (βιβλία), που ήδη θα έχουν οι μαθητές.

Ο δάσκαλος όμως θα μπορούσε να διδάσκει σε ένα απογευματινό ή Σαββατιανό Τμήμα Ελληνικής, κάνοντας χρήση μιας κατάλληλα εξοπλισμένης αίθουσας και οι μαθητές από τις απομακρυσμένες περιοχές να συμμετέχουν ζωντανά στο μάθημα, π.χ. μέσω skype ή άλλων εργαλείων/πλατφορμών τηλεκπαίδευσης.

Ο *Διαχειριστικός Κόμβος* μπορεί να δημιουργηθεί από ένα ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό δίκτυο, όπως για παράδειγμα από τα εκπαιδευτικά δίκτυα που ήδη έχουν η Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ, η Ελληνική Κοινότητα της Μελβούρνης, η Ελληνορθόδοξη Μητρόπολη του Καναδά, η Αρχιεπισκοπή Αμερικής κ.λπ.

Ένας Κόμβος μπορεί όμως να δημιουργηθεί και από μια μεμονωμένη, αλλά καλά οργανωμένη, σχολική μονάδα η οποία θα δημιουργήσει στη συνέχεια ένα εκπαιδευτικό δίκτυο, μέσα από την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Για παράδειγμα, το SAHETI στο Johannesburg μπορεί να λειτουργεί ως κόμβος που θα καλύπτει εκπαιδευτικές ανάγκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Ν. Αφρική συνολικά.

### 3.1.2.2 Πιλοτικά Σχολεία/ΤΕΓ και Σύνδεσμοι

Πιλοτικό Σχολείο μπορεί να είναι κάθε Σχολείο ή ΤΕΓ που α) διαθέτει τις στοιχειώδεις υποδομές, δηλαδή: Η/Υ, βιντεοπροβολείς (datapjector) και πρόσβαση στο διαδίκτυο, β) εφαρμόζει το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης και ανατροφοδοτεί τις Ομάδες Εργασίας του προγράμματος και γ) διαθέτει έναν κατάλληλο Εκπαιδευτικό-σύνδεσμο.

Ο *Σύνδεσμος* είναι ένας ενεργός εκπαιδευτικός ο οποίος είναι συγχρόνως εξοικειωμένος με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

*Αποστολή* του είναι να λειτουργεί:

α) ως *Σύνδεσμος* μεταξύ του σχολείου του και των Ομάδων ανάπτυξης του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, μέσα από την εφαρμογή του στο σχολείο του και την ανατροφοδότηση των Ομάδων και

β) ως *Πολλαπλασιαστής*, δηλαδή να ενημερώνει και να υποστηρίζει τους συναδέλφους του στο σχολείο του και στην περιοχή του<sup>65</sup>.

<sup>65</sup> Ο Σύνδεσμος δεν πρέπει να είναι τεχνικός αντίθετα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός. Όμως, σε μεγάλες σχολικές μονάδες η ύπαρξη τόσο Εκπαιδευτικού-συνδέσμου όσο και Τεχνικού-συνδέσμου όχι μόνο δεν αποκλείεται, αλλά είναι και επιθυμητή.

### 3.1.3 Δίκτυα Μαθητών και Εκπαιδευτικών-Κοινότητες Μάθησης

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, το Δίκτυο Σχολείων συγκροτείται από τέσσερα επιμέρους δίκτυα: α) των φορέων και διευθυντών των εκάστοτε εκπαιδευτικών μονάδων, β) των εκπαιδευτικών, γ) των μαθητών και δ) των γονέων. Η καλή οργάνωση και λειτουργία του Δικτύου αποτελεί το πλαίσιο και τη βάση για μια σειρά σύγχρονων και ασύγχρονων δραστηριοτήτων που δίδουν περιεχόμενο και προωθούν την Ηλεκτρονική Μάθηση.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό μας οι δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται ή θα υλοποιηθούν σε επόμενη φάση του προγράμματος είναι:

- Τηλεπimόρφωση Συνδέσμων
- Τηλεπimόρφωση Εκπαιδευτικών
- Αδελφοποιήσεις τάξεων/τημημάτων και συνεργατικές δραστηριότητες (Κοινότητες Μάθησης)
- Forum εκπαιδευτικών( Κοινότητες Πρακτικής)
- Ενημερωτικές τηλεδιασκέψεις των φορέων και των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων
- Ενημερωτικές τηλεδιασκέψεις γονέων
- Τηλεδιασκέψεις συνεργατών και μελών της Ομάδας Έργου.

### 3.2 Οι πολλαπλές δυνατότητες του μέσου

Οι παραπάνω ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν στις Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής και προπάντων το πλήθος των δραστηριοτήτων που αφορούν στο Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης καθίστανται σήμερα δυνατές και μπορούν να εξελιχθούν στο μέλλον, δηλαδή είναι δυναμικές, χάρη στις πολλαπλές δυνατότητες που παρέχουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και προπάντων το διαδίκτυο, ως μέσο.

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και εν γένει στην εκπαίδευση αποτελεί θέμα που δεν θα συζητηθεί στο παρόν κεφάλαιο. Αναγκαίες κρίνονται ωστόσο οι ακόλουθες βασικές παιδαγωγικές/διδακτικές επισημάνσεις.

Οι ΤΠΕ αποτελούν μέσα διδασκαλίας/μάθησης, δηλαδή ένα είδος τεχνικής βοήθειας στη μετάδοση, από το δάσκαλο, και στην εκμάθηση/εμπέδωση, από το μαθητή, του περιεχομένου.

Τα μέσα επιλέγονται από το δάσκαλο και τους μαθητές, και ενδεχομένως ανάλογα με το είδος τους και τη χρήση τους να επηρεάζουν ή και να καθορίζουν σε ένα βαθμό τη μετάδοση και την εκμάθηση του περιεχομένου. Όμως δεν επηρεάζουν το περιεχόμενο καθαυτό, όπως και δεν μας λένε τίποτα ως προς τη σκοποθεσία της



διδασκαλίας-μάθησης, τις *κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες* κάτω από τις οποίες λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, το *κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο* και τις *μαθησιακές προϋποθέσεις και ανάγκες των μαθητών*.

Τα παραδοσιακά, πριν την εισαγωγή του υπολογιστή στη διδασκαλία, μέσα διδασκαλίας δεν επηρέαζαν μάλιστα ούτε καν τη *μέθοδο* διδασκαλίας. Αντίθετα, η επιλογή των *μέσων* εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τη *μέθοδο*, από το *είδος του περιεχομένου* και προπάντων από τη *στοχοθεσία του μαθήματος*.

Σε αντίθεση όμως προς τη χρήση των παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας/ μάθησης, σήμερα (στην εποχή των ηλεκτρονικών πολυμέσων, του διαδικτύου και της ηλεκτρονικής διδασκαλίας-μάθησης) *μέσα* και *μέθοδοι* φαίνεται να συμπλέκονται και να γίνονται αντικείμενο του λεγόμενου «*Παιδαγωγικού Σχεδιασμού*».

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει, ότι *ακυρώνονται η μεθοδολογία* και οι *τεχνικές* που προτείνονται από τους παραγωγούς του περιεχομένου (εκπαιδευτικού υλικού), προκειμένου αυτό να μεταδοθεί αποτελεσματικότερα, από το δάσκαλο, και να αφομοιωθεί καλύτερα από τους μαθητές. Φαίνεται, όμως, να *επηρεάζονται* σε σημαντικό βαθμό, για τον απλούστατο λόγο. Από τη στιγμή που θα αποφασίσει κανείς να αναπτύξει ένα Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης και επιλέξει συγκεκριμένα ψηφιακά μέσα (εργαλεία), τα *μέσα*, με τη σειρά τους, προσφέρουν μεν πολλαπλές δυνατότητες, αλλά θέτουν συγχρόνως κάποιους τεχνικούς περιορισμούς και δημιουργούν κάποιες εξαρτήσεις. Αυτό το ζήτημα φάνηκε στις πρώτες κιόλας εφαρμογές της πλατφόρμας Moodle, η οποία επιλέχθηκε για την ανάπτυξη του ΠΗΜ.

Και μάλλον πως δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικά, γιατί εδώ το *περιεχόμενο* και η *μέθοδος* διδασκαλίας του τοποθετούνται μέσα στο *μέσο*. Δημιουργείται, λοιπόν, ένα *πεδίο έντασης* κυρίως μεταξύ *μεθόδου* και *μέσων*. Και αυτό, επειδή σε αντίθεση προς τη συμβατική διδασκαλία, όπου *μέθοδος* και *μέσα* επιλέγονταν από τον εκπαιδευτικό, στην ανάπτυξη ενός Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Διδασκαλίας εργάζονται διαφορετικοί επιστήμονες: για την ανάπτυξη του *περιεχομένου* και σε ένα βαθμό της συνακόλουθης *μεθόδου* μετάδοσής του, για τον παιδαγωγικό *σχεδιασμό* του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής διδασκαλίας-μάθησης και, τέλος, για την *ανάπτυξη* της *πλατφόρμας*, του *μέσου*. Δάσκαλος και μαθητές εισέρχονται και εργάζονται μέσα σε αυτό το περιβάλλον, με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει για το δάσκαλο και τους μαθητές<sup>66</sup>.

Αυτό το πεδίο έντασης μπορεί να καταστεί δημιουργικό μέσα από μια στενή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων και μέσα από την ανάπτυξη ενός *κοινού κώδικα*. Ενός κώδικα ο οποίος αφορά κυρίως στη *μέθοδο* και στα *μέσα*, όχι και' ανάγκη στο *περιεχόμενο* και στη *στοχοθεσία*, δηλαδή στο *Τι* και στο *Γιατί*.

<sup>66</sup> Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του Παιδαγωγικού Σχεδιασμού, για να μην αισθάνονται δάσκαλοι και μαθητές εγκλωβισμένοι στο μέσο, τους προσφέρονται «εργαλεία» για δημιουργική εργασία και ανάπτυξη πρωτοβουλιών .

Το *Γιατί* θα διδάξουμε κάτι (*στοχοθεσία*) και βάσει ποιακών *παραδειγματικών περιεχομένων* θα το διδάξουμε, αποτελούν αντικείμενο γενικότερων παιδαγωγικών και διδακτικών αναλύσεων, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται ο ίδιος ο *μαθητής*, το άμεσο *κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον* του και το μέλλον του ως *προσώπου* και ως *πολίτη*. Κοντολογίς, η *στοχοθεσία* και το *περιεχόμενο* δεν υποτάσσονται στο *μέσο*, αντίθετα το *μέσο* οφείλει να υπηρετεί τη *στοχοθεσία* και το *περιεχόμενο*.

Μ' αυτή την έννοια θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, ότι στην περίπτωση μας, δηλαδή στην περίπτωση ανάπτυξης ενός Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης, *προτεραιότητα* έχουν οι *στόχοι* και τα *περιεχόμενα* της διδασκαλίας-μάθησης και έπονται οι *μέθοδοι* και τα *μέσα*.

### 3.3 Η προτεραιότητα των στόχων και του περιεχομένου

#### 3.3.1 Στοχοθεσία

Το ερώτημα, *ΓΙΑΤΙ* θα αναπτύξουμε ένα Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης και *ΤΙ* θέλουμε να πετύχουμε με αυτό, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης του σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής και προηγείται της φάσης της ανάπτυξης του ίδιου του περιβάλλοντος.

*Τι θέλουμε αλήθεια να πετύχουμε με την Ηλεκτρονική Μάθηση;*

*Θέλουμε να αντικαταστήσουμε με αυτή τη μέχρι σήμερα συμβατική διδασκαλία-μάθηση, ή θέλουμε να την εμπλουτίσουμε;*

*Θέλουμε να περιορίσουμε τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και να εξοικονομήσουμε θέσεις δασκάλων ή θέλουμε να δημιουργήσουμε νέα Τμήματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης;*

Αποκωδικοποιώντας και ερμηνεύοντας τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του Υπουργείου Παιδείας (την περίοδο 2009-10), θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τη σκοποθεσία και την στοχοθεσία του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης ως ακολούθως.

**Σκοπός του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης συμβατικής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, μέσα από τον εμπλουτισμό της με μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.**

Αυτός ο γενικός σκοπός μπορεί να αναλυθεί σε μια *τριμερή στοχοθεσία*.

**1<sup>ο</sup>** Συμπληρωματική χρήση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης κατά τη συμβατική δια ζώσης διδασκαλία-μάθηση σε οργανωμένες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Σχολεία, ΤΕΓ).

**2<sup>ο</sup>** Χρήση από το δάσκαλο για σύγχρονη και ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για μαθητές σε απομακρυσμένες περιοχές.

**3<sup>ο</sup>** Χρήση από τους μαθητές στο πλαίσιο Κοινοτήτων Μάθησης.

Από την παραπάνω τριμερή στοχοθεσία προκύπτει ότι το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης, το οποίο εμείς αναπτύσσουμε, δεν έρχεται να υποκαταστήσει το δάσκαλο, αλλά να τον υποστηρίξει. Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης έρχεται να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει τη συμβατική ελληνόγλωσση εκπαίδευση και όχι να την αντικαταστήσει.

Εξάλλου, δεν μπορεί να την αντικαταστήσει κυρίως για τους εξής τρεις λόγους.

Ο πρώτος είναι *τεχνικός-οργανωτικός*. Σε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα στο σύγχρονο κόσμο δεν έχει συμβεί αυτό, ίσως και επειδή τα υπάρχοντα Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης δεν είναι ακόμα επαρκώς εξελιγμένα, ώστε να μπορούν να αντικαταστήσουν τη συμβατική διδασκαλία-μάθηση.

Ο δεύτερος λόγος είναι *παιδαγωγικός* και σχετίζεται άμεσα με την *κοινωνικοποιτική λειτουργία* του σχολείου. Οι διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά, και προπάντων τα ΤΕΓ στα οποία φοιτά η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, λειτουργούν ως *χώροι βιωματικής*, πρόσωπο προς πρόσωπο, *κοινωνικοποίησης* για τις νέες γενιές. Όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα της έρευνας (βλ. κεφ. 2.2.4), η *κοινωνικοποιτική λειτουργία* των ΤΕΓ είναι για πολλές οικογένειες ομογενών σημαντικότερη από τη *λειτουργία παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων*, τις οποίες αποκτούν τα παιδιά τους έτσι κι αλλιώς στο πρωινό σχολείο τους – με εξαίρεση την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας την οποία μαθαίνουν στα απογευματινά ή Σαββατιανά Τμήματα.

Ο τρίτος λόγος συνδέεται με την ίδια τη γλώσσα. Μαθαίνω γλώσσα σημαίνει, για παράδειγμα, ακούω και επικοινωνώ με φυσικούς ομιλητές και μαθαίνω μέσα από αυθεντικές, βιωματικές, επικοινωνιακές περιστάσεις την ορθή προφορά, τη χρήση του λεξιλογίου, τις λειτουργίες της γλώσσας τα συχνόχρηστα δομικά σχήματα που ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας (π.χ. πληθυντικός ευγενείας) κ.λπ.

Αναλύοντας περαιτέρω τους παραπάνω τρεις στόχους του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης διαπιστώνουμε, ότι ο πρώτος αναφέρεται στη σύγχρονη ή και ασύγχρονη χρήση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης με στόχο τη συμπλήρωση και εμπλουτισμό της παρεχόμενης συμβατικής εκπαίδευσης. Ο δεύτερος αναφέρεται στη χρήση του Περιβάλλοντος για Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και ο τρίτος στη χρήση του Περιβάλλοντος εξ' αποστάσεως.

Κανείς δεν αναφέρεται στα *μορφωτικά περιεχόμενα* του περιβάλλοντος και πολύ περισσότερο στους *στόχους* αυτών των μορφωτικών περιεχομένων.

Μ' άλλα λόγια, η παραπάνω τριμερής στοχοθεσία αφήνει ένα κενό ως προς το ερώτημα: *Τι περιεχόμενα διδάσκουμε και ΓΙΑΤΙ τα διδάσκουμε;*

Στην περίπτωση μας η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δόθηκε από τη στιγμή που αποφασίσαμε να στηρίξουμε το προς ανάπτυξη Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης στα Προγράμματα Σπουδών και στο εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», τα οποία αξιολογήθηκαν και εγκρίθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και νομιμοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, μέσω του

ΦΕΚ 807/4 Ιουλίου 2006, τ.Β΄.

Στα Προγράμματα αυτά είναι σαφώς διατυπωμένοι οι στόχοι των αντικειμένων *Γλώσσα και Ιστορία*. Επίσης είναι επιλεγμένα παραδειγματικά *περιεχόμενα* μέσα από τα οποία θα επιτευχθούν οι στόχοι.

Πίσω απ' αυτά τα Προγράμματα Σπουδών βρίσκεται μια ολόκληρη *παιδαγωγική θεωρία*, η οποία αναπτύχθηκε μέσα από έντονες συζητήσεις και συζητήσεις σε Συνέδρια, Συμπόσια και επιστημονικές Συναντήσεις Εργασίας. Ενδεικτικά ανακαλούμε στη μνήμη τις διαμάχες γύρω από τον όρο «*πολιτισμικό ελάχιστο*<sup>67</sup>», ο οποίος όρος λειπούργησε ως ένα είδος «*συνθήματος*» και ως θεωρητική και ιδεολογική κινητήριος δύναμη, για τους συντελεστές του προγράμματος «*Παιδεία Ομογενών*».

Το «*σύνθημα*» και «*στίγμα*» του νέου προγράμματος θα μπορούσε να είναι «*από το πολιτισμικό ελάχιστο στο εκπαιδευτικό μέγιστο*».

Σε αντίθεση προς το πολιτισμικό ελάχιστο τα χαρακτηριστικά του οποίου ήταν *ποιοτικά*, το «*εκπαιδευτικό μέγιστο*» έχει *ποσοτικά χαρακτηριστικά* και μπορεί να σπρηχθεί η επίτευξή του από τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο.

Το διαδίκτυο και το Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης καθιστούν δυνατή:

✓ τη μεγιστοποίηση του αριθμού των αποδεκτών, δηλαδή

- των φορέων
- των εκπαιδευτικών
- των μαθητών
- των γονέων

✓ τη μεγιστοποίηση των παρεχόμενων πληροφοριών και γνώσεων,

✓ τη μεγιστοποίηση της εξ αποστάσεως διαπροσωπικής και δια-ομαδικής επικοινωνίας,

✓ τη μεγιστοποίηση της πρόσβασης σε πηγές και πόρους, πέραν του ίδιου του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Οι πολλαπλές δυνατότητες τις οποίες μας παρέχει το *μέσο* (δηλαδή οι ηλεκτρονικές τεχνολογίες) και η επιδίωξη *μεγιστοποίησης* της χρήσης του, εγκυμονούν, όμως, και έναν κίνδυνο, να χαθεί ο χρήστης σ' αυτό. Η απώλεια του χρήστη στο *μέσο* ισοδυναμεί με υποταγή του *υποκειμένου* στην *τεχνολογία*.

Μια τέτοια εξέλιξη θα ήταν αρνητική για το αυτόνομο, αυτοπροσδιοριζόμενο, στοχασόμενο και αναστοχασόμενο υποκείμενο και θα δικαίωνε τις μετανεωτερικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες στις σύγχρονες «*μετανεωτερικές κοινωνίες*» το *υποκείμενο* δεν υπάρχει πλέον ως αυτόνομο και αυτοπροσδιοριζόμενο, αλλά ως *οπαδός*, ως *καταναλωτής*, ως *αρνητικό αντίγραφο* του εαυτού του<sup>68</sup>.

<sup>67</sup> Σχετικά με την έννοια του «*πολιτισμικού ελάχιστου*» βλ. Μ. Δαμανάκης (2007), *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Gutenberg, Αθήνα, κεφ. 7.3.2.

<sup>68</sup> Σχετικά μ' αυτό τον προβληματισμό βλ. τις σχετικές αναλύσεις, στο Μ. Δαμανάκης (2007), *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Gutenberg, Αθήνα, κεφ. 7.

Στην περίπτωση μας, ως ασφαλιστική δικλείδα, για να μην καθούμε στον κόσμο του διαδικτύου και στην πληθώρα των πληροφοριών, λειτουργούν τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος «*Παιδεία Ομογενών*», πάνω στα οποία στηρίζεται το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης.

Κι ερχόμαστε έτσι στην οργάνωση του περιεχομένου του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.

### 3.3.2 Οργάνωση του περιεχομένου

Λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες κατηγορίες μαθητών και τις αντίστοιχες ανάγκες τους, το γλωσσικό και ιστοριοπολιτισμικό περιεχόμενο του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι έτσι οργανωμένο ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τουλάχιστον δύο μεγάλων ομάδων μαθητών.

1. *Μαθητές με πολύ περιορισμένες έως μηδενικές γνώσεις στην ελληνική, οι οποίοι αρχίζουν σε ηλικία 6 ετών να την μαθαίνουν.*
2. *Μαθητές αντίστοιχου γλωσσικού επιπέδου, αλλά σε ηλικία 12 ετών και άνω.*

Η *διαδρομή* που θα ακολουθεί κάθε ομάδα μαθητών, αλλά και κάθε Χρήστης ανάλογα με την *ηλικία* του και το *επίπεδο ελληνομάθειάς* του, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που θα αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης φαίνονται από τον πίνακα 3.3.2.1.

**Πίνακας 3.3.2-1: Ενδεικτική αντιστοίχιση Εκπαιδευτικού Υλικού με τις Διαδρομές και τα Επίπεδα του Π. Η. Μ.**

Επίπεδα ΚΕΠΑ και Π.Η.Μ.	Διαδρομές Γλωσσικού Περιεχομένου		Ιστοριοπολιτισμικά Στοιχεία
	Α' Διαδρομή	Β' Διαδρομή	
	<i>Για μαθητές ηλικίας 6 ετών και άνω</i>	<i>Για (ψευδο)αρχάριους, ηλικίας 12 ετών και άνω</i>	<i>Για μαθητές ηλικίας 9 ετών και άνω</i>
<b>A1</b>	Μαργαρίτα, τεύχη 1 & 2 και 3 και τα αντίστοιχα CDROMs		Μυθοχώρα και το αντίστοιχο CDROM
<b>A2</b>	Μαργαρίτα, τεύχη 3,4 και 5 και τα αντίστοιχα CDROMs	Ελληνικά με την παρέα μου 1	
<b>B1</b>	Μαργαρίτα, τεύχη 5,6 και 7 και τα αντίστοιχα CDROMs	Ελληνικά με την παρέα μου 2	Ιστοριοδρομίες I Ιστοριοδρομίες II και το αντίστοιχο CDROM
<b>B2</b>	Βήματα Μπροστά, τεύχη 1 & 2		

ΚΕΠΑ= Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς

Το Περιβάλλον Μάθησης για την Ιστορία δομείται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στη Μυθολογία (Μυθοχώρα) και το δεύτερο επίπεδο στην Ιστορία (Ιστοριοδρομίες I και II) και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας Δ' τάξης και άνω.

Αντίθετα, στην περίπτωση του Περιβάλλοντος για τη Γλώσσα, η μεν Α' Διαδρομή απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-13/14 ετών, η δε Β' Διαδρομή σε παιδιά 12-16 ετών.

Υπογραμμίζεται, ότι τα περιεχόμενο των βιβλίων που μνημονεύονται στον πίνακα 3.3.2.1 αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του περιεχομένου του ΠΗΜ, το οποίο ωστόσο δεν εξαντλείται σε αυτά, αλλά επεκτείνεται και εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία, ιδιαίτερα με δραστηριότητες για τους μαθητές, και φυσικά διαμορφώνεται έτσι, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Ο διασύνδεση του περιεχομένου του *Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης* με το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «*Παιδεία Ομογενών*» επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τα χρησιμοποιεί συνδυαστικά και να εμπλουτίζει και βελτιώνει, έτσι, τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης.

### 3.4 Ενδεικτικές λειτουργίες του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης

Με βάση την παραπάνω διατυπωθείσα τριμερή στοχοθεσία, αλλά και τη μέχρι τώρα εμπειρία και γνώση, το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης καλείται να εκπληρώσει τις ακόλουθες λειτουργίες:

- Να δώσει λύσεις στη *γεωγραφική κινητικότητα*. Επειδή δεν μπορούν πλέον οι φορείς να παρακολουθούν τη γεωγραφική κινητικότητα των Ελλήνων και να δημιουργούν Σχολεία σε κάθε προάστιο ή μικρή πόλη, καθίσταται αναγκαία η αξιοποίηση του διαδικτύου και του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης.
- Επομένως, αξιοποίηση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης από τους Κόμβους για *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Χρήση, για παράδειγμα, του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης στον Καναδά από μαθητές του Credit-school, οι οποίοι λόγω του *τόπου κατοικίας τους* δεν μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.
- Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης μπορεί και οφείλει να λειτουργεί ως *γέφυρα* μεταξύ δύο μαθημάτων, δηλαδή από βδομάδα σε βδομάδα.
- Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης μπορεί να λειτουργεί *συμπληρωματικά*, κυρίως στις μικρές τάξεις, και ως *γέφυρα* μεταξύ δύο μαθημάτων στις μεγαλύτερες τάξεις.
- Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης μπορεί να λειτουργήσει ως *μέσο επικοινωνίας με την οικογένεια*.
- Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης μπορεί επίσης να λειτουργεί ως μέ-

- σο συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών και εκτός τάξης.
- Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης διασφαλίζει μια *συνεχή επαφή των μαθητών με την Ελληνική*, μέσω διαδικτύου.
  - Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο κυρίως για τη διδασκαλία *Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*, για τα οποία δεν υπάρχει επαρκής διδακτικός χρόνος.
  - Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης δημιουργεί *προσβάσεις σε άλλες διαδικτυακές πηγές πληροφορίας και γνώσης*.
  - Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης καθιστά δυνατή τη δημιουργία και λειτουργία *Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής*.
  - Επίσης, το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης καθιστά δυνατή τη δημιουργία και λειτουργία *Δικτύων Φορέων* (Εικονική Κοινότητα Φορέων).

### 3.5 Ηλεκτρονική Μάθηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σε κάθε προσπάθεια εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών αναγκαία προϋπόθεση για την μετουσίωση τους σε εκπαιδευτική πράξη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τις εφαρμόσουν.

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, ως προς τις δεξιότητες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την Ηλεκτρονική Μάθηση, έδειξαν τα ακόλουθα:

- Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν *προσωπικό υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο*.
- Επίσης δηλώνουν σε υψηλά ποσοστά ότι είναι «πολύ» (26,7%) ή «αρκετά» καλά (51,7%) *εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες* και ότι *χρησιμοποιούν τον υπολογιστή* (81,2%) για την *προετοιμασία των μαθημάτων*.
- Οι *στάσεις των* έναντι της Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι «πολύ» (41,2%) και «αρκετά» (43,2%) θετικές, με την έννοια ότι πιστεύουν πως το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της Ελληνικής.
- Όμως, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος στη *χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης* είναι πολύ περιορισμένες. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ( $v=361$ ) είχαν, σχετική εμπειρία, κατά μέσο όρο, ως ακολούθως:

✓ <i>μεγάλη</i>	5,5%
✓ <i>αρκετή</i>	17,7%
✓ <i>μικρή</i>	22,0%
✓ <i>καμία</i>	54,6%

Τα παραπάνω δεδομένα καθιστούν σαφές, ότι πριν κληθούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης πρέπει να υποβληθούν σε μια συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ, γενικότερα, και ειδικότερα στη δομή, στις λειτουργίες, στη χρήση και στη χρησιμότητα του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης. Προς το σκοπό αυτό προβλέπεται στο πρόγραμμα ειδική δράση για τη *δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των αποσπασμένων και των ομογενών εκπαιδευτικών.*



## Πηγές και Βιβλιογραφία

### Μελέτες ανά χώρα (αρχείο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.):

**Δαμανάκης Μιχάλης (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Τουρκία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Καψάλης Γεώργιος (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Κρυσταλλίδου Αναστασία (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Κωνσταντινίδης Στέφανος (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Λουκά - Crann Μαργαρίτα (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Μιχόπουλος Αριστοτέλης (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στις Η.Π.Α*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Ντίνας Κώστας Δ. (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρουμανία και στη Βουλγαρία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Πουλακάκης Μανόλης (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Ρουσάλης Σάββας (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αργεντινή*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Στόγιος Νικόλαος, Κομμεσάριος Ιωάννης, Μαντζάνα Ευφροσύνη (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Τσαφταρίδης Ιώννης (επίσκοπος) (2011):** *Υπόμνημα για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Μονζαμβίκη*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Τσιανίκας Μιχάλης (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Χαϊδευτός Κορμηνός (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Σουηδία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Χατζηπαναγιωτίδου Άννα (2011):** *Μελέτη για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρωσία και στην Ουκρανία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

**Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:**

- Chimbos Peter** (1980): *The Canadian Odyssey. The Greek Experience in Canada*, Τορόντο, McClelland and Limited.
- Clogg Richard** (1999): *The Greek Diaspora in the Twentieth Century*, St. Antony's College, Oxford.
- Clogg Richard** (2004): *Η Ελληνική Διασπορά στον 20ό αιώνα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (τίτλος πρωτότυπου: *The Greek Diaspora in the Twentieth Century*, μετάφραση στα ελληνικά από τη Μ. Γράγκου).
- Cummins, J.** (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (2003): (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2<sup>η</sup> έκδοση βελτιωμένη).
- Cyprus High Commission** (1993): Ref. P.O : 8, 1993.
- Damanakis Michael** (1994): Greek Teaching Materials Abroad, in: *European Journal of Intercultural Studies* Vol. 5 No 2/1994 (pp. 35-46). *Formation and Academic-Professional Evolution of its Graduates*, EDIAMME, Rethymno.
- Georgiou Theophano** (2008): *The Contribution of Socrates School to the Identity* Greekworks.com. New York.
- Kourvetaris Georges** (1997): *Studies on Greek Americans. East European Monographs, Boulder*. Columbia University Press, New York.
- Moskos Charles** (1990): *Greek Americans: Struggle and Success*. Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Papaioannou George** (1985): *The Odyssey of Hellenism in America*. Thessalonike, Greece: Patriarchal Institute for Patristic Studies.
- Saloutos Theodore** (1964): *The Greeks in the United States* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vryonis Speros, Jr** (2005): *The mechanism of catastrophe. The Turkish pogrom of September 6-7, 1955, and the destruction of the Greek Orthodox Community of Istanbul*

**Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:**

- Αλεξίου Αμαλία** (1997): «*Η παρουσία των Ελλήνων στο Βέλγιο*», στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και τη Γαλλία*, Αθήνα, Gutenberg, 15-28.
- Ανδριανός Ιωάννης** (1993): «*Οι Έλληνες Απόδημοι στις Γιουγκοσλαβικές Χώρες*», Βάνιας, Θεσσαλονίκη

- Αρχειακό Υλικό** του «*Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών*» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) και ιστοχώροι: [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr), [www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora).
- Βάμβουκας Μιχάλης** (2010): Βιβλιοκριτική. Τα ελληνικά μου, Πρώτο επίπεδο, 1<sup>ο</sup> τεύχος, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2/2010, σ. 222-230.
- Βάμβουκας Μιχάλης, Δαμανάκης Μιχάλης, Κατσιμαλή Γεωργία** (επιμ.) (2001): *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Βαρλοκώστα Σπυριδούλα & Τριανταφυλλίδου Λήδα** (2003): *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Κε.Δ.Α., Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βεντούρα Λίνα** (1999): *Έλληνες μετανάστες στο Βέλγιο*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2003): *Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μπριτικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98)*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ.** (2005): Ο Ρόλος των «Παράλληλων Κοινοτήτων» και των «Παράλληλων Δικτύων» στη Διαμόρφωση Ελληνόγλωσσας Εκπαιδευτικής Πολιτικής στη Γερμανία, στο Γραβάνης, Δ.Ν., Παπαδάκης, Ν. (2005), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και Αγοράς*, Σαββάλας Αθήνα (σσ. 415-439).
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2007): *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*, Gutenberg.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.) (2001): *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/ Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2010): *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.) (2010α): *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία: παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης, Κωσταντινίδης Στέφανος** (2008): Ζητήματα Θεωρίας και μεθοδολογίας στη μελέτη της ελληνικής διασποράς, στο: *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2007* (επιμ. Μ. Δαμανάκης), ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 77-85).
- Δαμανάκης Μιχάλης, Καρδάσης Βασίλης, Μιχελακάκη Θεοδοσία, Χουρδάκης Αντώνης** (επιμ.) (2004): *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο (2 τόμοι).
- Κιπροέφ Αλέξανδρος** (2004): *Η ελληνοαμερικανική πολιτισμική ταυτότητα της δεκαετίας του 1990*, στο: Δαμανάκης Μ., Καρδάσης Β., Μιχελακάκη Θ., Χουρ-

- δάκης Α. (επιμ.): Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο (β' τόμος).
- Κουλουμπής Θ., Βερέμης Θ., Νικολόπουλος Η.** (επιμ.) (1995): *Ο Ελληνισμός της Αλβανίας*, Εκδ. Σιδέρης, Αθήνα.
- Κριάρη-Κατράνη Ισμήνη** (2008): *Η συνταγματική προστασία της παιδείας του απόδημου Ελληνισμού. Συμβολή στην ερμηνεία του άρθρου 108, παρ. 1 του Συντάγματος*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- Κωσταντινίδης Στέφανος** (2001): *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Λαλιώτου Ιωάννα** (2006α): *Διασχίζοντας τον Ατλαντικό. Η ελληνική μετανάστευση στις Η.Π.Α. κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα*, Πόλις, Αθήνα.
- Λαλιώτου Ιωάννα** (2006β): *Ηνωμένες Πολιτείες στο: Οι Έλληνες στη διασπορά 15<sup>ος</sup>-21<sup>ος</sup> αι.*, (επιμ. Χασιώτης Ι. Κ., Κατσιαρδί-Ηering Ο., Αραμπατζή Ε.), εκδ. Βουλή των Ελλήνων (σελ. 275-279).
- Μαλαφούρης Μπάμπης** (1948): *Έλληνες της Αμερικής: 1528-1948*, Goldman, Isaac Co, Νέα Υόρκη.
- Μαρκάκης Γιάννης** (1998): *Έλληνες στη Μαύρη Αφρική 1890-1990*, Τροχαλία, Αθήνα.
- Μεπίς Χάρης** (2000): *Οι ρίζες του παροικιακού Ελληνισμού της Μεγάλης Βρετανίας*, Αθήνα, εκδ. Αθηνά.
- Μικελακάκη Θεοδοσία** (2001): *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Μικελακάκη Θεοδοσία** (2007): *Ο Θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης στην Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., (Διδακτορική Διατριβή).
- Μικελακάκη Θεοδοσία** (επιμ.) (2009): *Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά, Πρακτικά συμποσίου 5-6 Ιουλίου 2000*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2009 (σε ψηφιακή μορφή) (βλ. [www.uoc.gr/diaspora](http://www.uoc.gr/diaspora)).
- Μόσκος Τσαρλς** (2004): *Οι Έλληνες της Αμερικής*, στο: Glogg, R. (2004) (σ. 195-221).
- ΟΕΔΒ** (2006): *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*, ΟΕΔΒ, Αθήνα (επιμ. Μ. Δαμανάκης).
- Ομάδα Εργασίας Ν. Αφρικής** (2003): *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Παιδεία Ομογενών** (2006): *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*, [www.ediamme.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.uoc.gr/diaspora), ΟΕΔΒ, Αθήνα, (ΦΕΚ 807, 4 Ιουλίου 2006).

- Παπαθανασίου Οδυσσέας (2008):** *Η εκπαίδευση και η (ανά)δυσση της ελληνικής κοινότητας στη Σουηδία*, Νήσος, Αθήνα.
- Παπαλεξοπούλου Ευθυμία (2004):** Εξιδανίκευση του ιστορικού παρελθόντος και η συμβολή της στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας: Η περίπτωση των ομογενών μαθητών από τη Γεωργία, στο: Δαμανάκης Μ., Καρδάσης Β., Μιχαλάκη Θ., Χουρδάκης Α. (επιμ.) *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία* (τόμος Α', σ. 285-294), ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Πετράκη Κυριακή (2003):** *Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Ρέντζος Γιάννης (1985):** *Μειονοτική Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και κοινωνιο-γλωσσικές μελέτες για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Κωνσταντινούπολης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σελούντου Σταυρούλα (2009):** Ημερήσιο Ελληνοαμερικανικό Σχολείο «Σωκράτης» Σικάγου: 1908-2008, στο: *Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης 5-6 Ιουλίου*, [www.uoc.gr/diaspora](http://www.uoc.gr/diaspora), Μελέτες.
- Τάμης Αναστάσιος (2001):** *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Τάμης Αναστάσιος (2006):** Αντίποδες. Αυστραλία στο: *Οι Έλληνες στη διασπορά 15<sup>ος</sup>-21<sup>ος</sup> αι.*, (επιμ. Χασιώτης Ι. Κ., Κατσιαρδή-Hering Ο., Αραμπατζή Ε.), εκδ. Βουλή των Ελλήνων.
- Τάμης Αναστάσιος (2006):** *Οι Έλληνες της Λατινικής Αμερικής*, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδου, Λίδα (2009):** Αλλόγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο: αξιολόγηση και μέτρα στήριξης. Στα *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (22-23 Οκτωβρίου 2004, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας)* (σ. 593-603) Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού (1986):** Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Υπουργείο Εξωτερικών, ΓΤΑΕ (2001):** *Απόδημος Ελληνισμός*, έκδοση της ΓΤΑΕ, Αθήνα.
- Φωτιάδης Κων/νος (1990):** *Ο ελληνισμός της Κριμαίας. Μαριούπολη, Δικαίωμα στη Μνήμη, Κέντρο Ποντιακών Μελετών*, Ηρόδοτος, Αθήνα.

- Φωτιάδης Κων/νος (1999):** *Ο ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. Ηρόδοτος, Αθήνα.
- Χασιώτης Ιωάννης Κ. (1993):** *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Χασιώτης Ιωάννης Κ. (επιμ.) (1997):** *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης: μετοικεσίες και εκτοπισμοί, οργάνωση και ιδεολογία*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Χασιώτης Ιωάννης Κ., Κατσιαρδή-Hering Όλγα, Αραμπατζή Ε. (επιμ.) (2006):** *Οι Έλληνες στη διασπορά 15<sup>ος</sup>-21<sup>ος</sup> αι.*, εκδ. Βουλή των Ελλήνων.
- Χουστουλάκη Κωστούλα-Μαρίνα (2010):** *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Ρωσία. Η περίπτωση του Σχολείου «Νίκος Ματσουκατίδης» στη Σταυρούπολη Ρωσίας*, (μεταπτυχιακή εργασία Α΄ κύκλου), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

#### Λοιπές Πηγές:

- Γραφείο Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Γενικό Προξενείο Κωνσταντινούπολης (πληροφοριακό και στατιστικό υλικό) καθώς και «Μεγάλη του Γένους Σχολή», «Ζάππειο» και «Ζωγράφειο» (πληροφοριακό υλικό)
- Γραφεία Εκπαίδευσης σε ΗΠΑ, Αργεντινή, Αυστραλία, Ν. Αφρική, Ουκρανία, Γερμανία, Βέλγιο, Σουηδία και Μ. Βρετανία (πληροφοριακό και στατιστικό υλικό)

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ**

- N<sup>o</sup> 1: **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- N<sup>o</sup> 2: **Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>o</sup> 3: **Μιχελακάκη Θεοδοσία**: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>o</sup> 4: **Τάμης Αναστάσιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>o</sup> 5: **Βούρη Σοφία, Καψάλης Δ. Γεώργιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 6: **Δαμανάκης Μιχάλης**: Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 7: **Ομάδα Εργασίας Νοτίου Αφρικής**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 8: **Πετράκη Κυριακή**: Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 9: **Δαμανάκης Μιχάλης, Καρδάσης Βασίλης, Μιχελακάκη Θεοδοσία, Χουρδάκης Αντώνης** (Επιμέλεια): Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>o</sup> 10: **Δαμανάκης Μιχάλης, Μητροφάνης Γιάννης** (Επιμέλεια): Λογοτεχνία της Διασποράς και Διαπολιτισμικότητα. Πρακτικά Δημερίδας, Ρέθυμνο 24-25 Οκτωβρίου 2003, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>o</sup> 11: **Κωνσταντινίδης Στέφανος**: Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>o</sup> 12: **Μουδατσάκης Τηλέμαχος** (Επιμέλεια): Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση. Πρακτικά Συμποσίου, 22-23 Ιουλίου 2006, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2007.
- N<sup>o</sup> 13: **Γραμματάς Θόδωρος, Μουδατσάκης Τηλέμαχος**: ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.
- N<sup>o</sup> 14: **Γεωργίου Θεοφανώ**: Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ακαδημαϊκής - επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων του, The Contribution of Socrates School to the Identity Formation and Academic - Professional Evolution of this Graduates, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.
- N<sup>o</sup> 15: **Δαμανάκης Μιχάλης** (Επιμέλεια): Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά, Πρακτικά Συνεδρίου, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών  
και Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)  
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου  
74 100 Ρέθυμνο  
Τηλέφωνο: 28310 77605  
Fax: 28310 77636  
e-mail: [ediamme@edc.uoc.gr](mailto:ediamme@edc.uoc.gr)  
[www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora)  
[www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ