

# Ο ΤΡΙΣΥΠΟΣΤΑΤΟΣ ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Ιωάννης Τίγκας  
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μ.Δ.Ε. στην  
Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Αγγελική Λαζαρίδου  
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## Abstract

This research focuses on the role of the Education Coordinator in Greek schools abroad. We set out to assess the relative importance of the role's three formal dimensions-administrative, advisory, and mediating. We are also interested in the usefulness of the role and its prospects. Our data derived mainly from semi-structured interviews with active and former Education Coordinators as well as from institutional, formal documents. The results of the study confirm that the role of Education Coordinator does indeed encompass the three formally assigned dimensions. Our data also indicated that Coordinators contribute significantly to the success of Greek education abroad. Finally, our data reflected a high degree of agreement that the formal requirements of the Coordinator's role need to be adjusted to align with contemporary social conditions.

## Λέξεις κλειδιά

Συντονιστής Εκπαίδευσης, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

## 0. Εισαγωγή

Στο επίκεντρο της μελέτης μας βρίσκεται ο Συντονιστής Εκπαίδευσης, ένας από τους θεσμικούς παράγοντες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που όμως δέχεται και ασκεί επιδράσεις και εκτός των ορίων της εκπαίδευσης. Ο Συντονιστής είναι εκπαιδευτικός θεσμός και, ως τέτοιος, εντάσσεται στα ερευνητικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού χώρου μαζί με τους άλλους διοικητικούς και επιστημονικούς θεσμούς (π.χ. Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος κ.τ.ο.). Η ερευνητική του προσέγγιση όμως οφείλει να γίνεται με τις προϋποθέσεις που τίθενται από το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Το πλαίσιο αυτό, διαφοροποιημένο από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης και την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, συντίθεται από τις επιδράσεις, ανασχέσεις, προσθήκες, ανάγκες, οι οποίες αναδεικνύονται από τις πολυμερείς συσχετίσεις σημαντικών επιπρόσθετων παραγόντων,

που δε συντρέχουν στην περίπτωση της λειτουργίας του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος εντός της ελληνικής επικράτειας. Μεταξύ αυτών είναι οπωσδήποτε η στοχοθεσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι ανάγκες της διασποράς για τη διατήρηση (ή για τη διαμόρφωση) εθνικής ταυτότητας, η δυνατότητα σύζευξης νομικών προϋποθέσεων διαφόρων προελεύσεων, οι διπλωματικές, πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές σχέσεις της χώρας, ιδεολογικά και πολιτικά ρεύματα που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά πράγματα και οι ανά τον κόσμο πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Βάμβουκας κ.ά., 2004, Δαμανάκης, 1999, Δαμανάκης, 2001, Δαμανάκης, 2010, Μιχελακάκη, 2001, Μιχελακάκη, 2007).

## 1. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση

Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση είναι η δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο εξωτερικό για τη διδασκαλία (δια) της ελληνικής γλώσσας, κυρίως σε άτομα με ελληνική καταγωγή, καθώς και για την εμπέδωση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας (Βάμβουκας κ.ά., 2004, Δαμανάκης, 2010).

Χαρακτηριστικό της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί η ποικιλομορφία φορέων και δομών, μέσω των οποίων παρέχεται (Βάμβουκας κ.ά., 2004, Χατζηδάκη, 2013). Οι μονάδες της στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς αποσπασμένους από την Ελλάδα και με ομογενείς που διακρίνονται σε προσοντούχους και μη (Δαμανάκης, 2001).

Το 2009 φοιτούσαν, παγκοσμίως, σε μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, περίπου 100.000 μαθητές (Δαμανάκης, 2010). Αυτοί αρχικά διακρίνονται σε ομοεθνείς ελληνόγλωσσους, ομοεθνείς που δε μιλούν ελληνικά και αλλοεθνείς αλλόγλωσσους (Χατζηδάκη, 2013). Ο διαχωρισμός αυτός όμως είναι πολύ γενικευμένος και με δυσδιάκριτα όρια μεταξύ των ομάδων. Η κατανομή του συγκεκριμένου πληθυσμού στη βάση περισσότερων και σαφέστερων κριτηρίων (π.χ. ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας, καταγωγή των γονέων, κίνητρα για φοίτηση σε ελληνικό σχολείο, τόπος γέννησης, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα κ.τ.λ.), γίνεται αντιληπτό ότι θα απέδιδε ένα μωσαϊκό πλαισίων κατάταξης των μαθητών (Δαμανάκης, 2001), το οποίο, στον βαθμό που διαπιστώνεται σε κάθε γεωγραφική περιοχή, δυσχεραίνει την καθημερινή πράξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

## 2. Ελληνισμός της διασποράς

Οι εκτός Ελλάδας Έλληνες, στους οποίους απευθύνεται κυρίως η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, κατανέμονται μεταξύ της ιστορικής και της σύγχρονης-μεταναστευτικής διασποράς (Νιώτης, 2005, Τζιονας, 2009). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όσοι βρίσκονται σε παραδοσιακά κέντρα του ελληνισμού, χωρίς να μετακινηθούν στο πρόσφατο παρελθόν (π.χ. Έλληνες της Αλβανίας, της Αιγύπτου, της Κωνσταντινούπολης κ.τ.λ.) και στη δεύτερη όσοι μετακινήθηκαν απ' τις εστίες

τους γνωρίζοντας πως αποκóπτονται οριστικά από το εθνικό κέντρο (π.χ. Έλληνες της Αμερικής, της Αυστραλίας κ.τ.λ.) (Clogg, 1999, Νιώτης, 2005). Σε ατομικό επίπεδο, οι Έλληνες της διασποράς διακρίνονται από πληθώρα ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (π.χ. επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας), με βάση τα οποία μπορεί να γίνει άλλου τύπου κατηγοριοποίηση (Βάμβουκας και συν., 2004 Clogg, 1999).

Η οργάνωση των Ελλήνων της διασποράς οικοδομήθηκε και βασίστηκε για πολλές δεκαετίες σε δύο πυλώνες: α) στις λαϊκές (αστικές) κοινότητες και β) στις ενορίες της εκκλησίας (Bruneau κ.ά., 2006, Τσαπαλιάρης, 2010). Στα μεγάλα κέντρα συγκέντρωσης Ελλήνων ομογενών, στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη και αλλού (π.χ. Νέα Υόρκη, Λονδίνο, Μελβούρνη κ.τ.λ.), οι λαϊκές και ενοριακές κοινότητες συνυπάρχουν και δραστηριοποιούνται παράλληλα (Νιώτης, 2005). Οι δράσεις τους είναι κάποιες φορές επικαλυπτόμενες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεταξύ τους άνοιγμα ανταγωνισμού (Δαμανάκης, 2001). Οι κοινότητες, ωστόσο, διαδραματίζουν, διαχρονικά, καθοριστικό ρόλο στους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της διατήρησης της θρησκευτικής πίστης, διευκολύνουν τις προσπάθειες διαμόρφωσης και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, βοηθούν στην ταχύτερη κοινωνικοποίηση των νέων μεταναστών και αναδεικνύουν ζητήματα που απασχολούν τα μέλη τους (Παπαθανασίου, 2008, Τσαπαλιάρης, 2010).

### 3. Στοιχεία εκπαιδευτικής διοίκησης

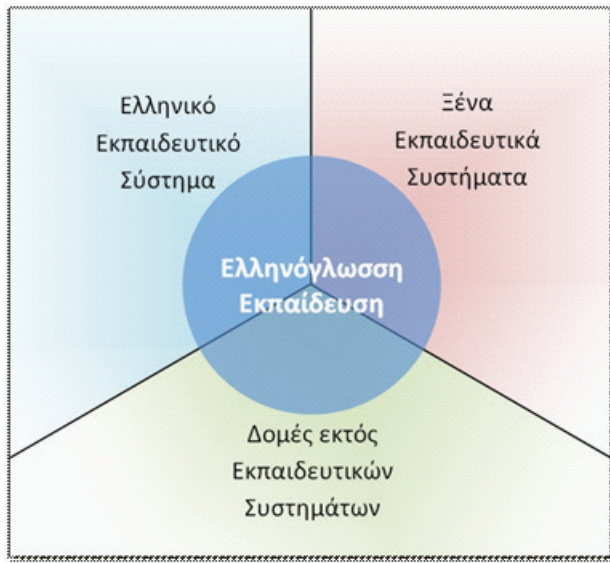
Στο χώρο της εκπαίδευσης, κατ' εξοχήν, βρίσκει εφαρμογή η συστημική θεωρία (Lunenburg & Ornstein, 2008, Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το μοντέλο κοινωνικών συστημάτων για σχολεία που προτείνουν οι Hoy & Miskel (2008:32), οι εισροές με τις οποίες τροφοδοτεί η οργανωμένη κοινωνία το εκπαιδευτικό της σύστημα (ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι, υλικά, μέθοδοι, περιορισμοί, αποστολή), αφού περάσουν από μια μετασχηματιστική διαδικασία στην οποία παρεμβαίνουν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, επιστρέφουν στην κοινωνία με τη μορφή αποτελεσμάτων (μαθησιακά επιτεύγματα, υιοθέτηση στάσεων, εγκατάλειψη της εκπαίδευσης κ.τ.λ.). Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο ενδιάμεσο στάδιο των διεργασιών-μετασχηματισμών που προκαλούνται τόσο από τις αρχές λειτουργίας του ίδιου του συστήματος-οργανισμού (π.χ. γραφειοκρατικές δομές, όροι λειτουργίας, προσδοκίες κ.τ.λ.), όσο και από την αλληλεπίδραση του συστήματος της εκπαίδευσης με εξωεκπαιδευτικά συστήματα. Όταν οι εισροές δεν είναι κατάλληλες, ποσοτικά ή/και ποιοτικά, περιορίζονται οι δυνατότητες επίτευξης των στόχων.

Τα ανοιχτά κοινωνικά συστήματα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και δέχονται εσωτερική και εξωτερική ανατροφοδότηση (Πασιαρδής, 2004). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως προσομοιάζει με «κλειστό σύστημα» (Πολέμη-Τοδούλου, 2010) που περιορίζει τα περιθώρια ευελιξίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών με την αυστηρή ιεραρχική του δομή και την πολυπλοκότητα των γραφειοκρατικών του χα-

ρακτηριστικών (Μιχαλακόπουλος, 1987, Μπρίνια, 2009). Σε επίπεδο λήψης αποφάσεων και εποπτείας διακρίνεται έντονος συγκεντρωτισμός. Το Υπουργείο Παιδείας ρυθμίζει σχεδόν το σύνολο των θεμάτων, μετατρέποντας τη διοίκηση, για τα ενδιαμέσα επίπεδα εξουσίας, σε δραστηριότητα με διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (Μπρίνια, 2009, Σαΐτης, 2008).

Ιδιαιτερότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, βάσει της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων, συνιστά ότι, ενώ αποτελεί υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επικοινωνεί ταυτόχρονα και με άλλα αντίστοιχα συστήματα, προερχόμενα από διαφορετικά πολιτικά, κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά υπερσυστήματα. Μονάδες της συνδέονται οργανικά – πλήρως και αποκλειστικά ή εν μέρει – με ξένα εκπαιδευτικά συστήματα ή λειτουργούν εκτός εκπαιδευτικών συστημάτων.

**Σχεδιάγραμμα 1:** Αποτύπωση της συστημικής ένταξης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση



Στο σχεδιάγραμμα 1 διαγράφεται η σχέση του αυτόνομου συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με άλλα κοινωνικά συστήματα. Ένα μέρος της λειτουργεί σαφώς ως υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αυτό δεν ισχύει για το σύνολο των δομών της. Επισημαίνεται ακόμα ότι, ως απόρροια της ιδιαιτερότητας αυτής, τα υποσυστήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δε λειτουργούν με ενιαία στοχοθεσία, αν και ορισμένες κομβικές επιδιώξεις τους είναι κοινές (π.χ. η αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας).

#### 4. Η Εκπαίδευση στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον

Το φαινόμενο της Παγκοσμιοποίησης, ως διαδικασία μετεξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών, επηρεάζει καθοριστικά την εκπαίδευση διασυνδέοντας τη γνώση με τα ζητήματα της οικονομίας (Carnoy, 1999). «Η παγκοσμιοποίηση, ως εκ τούτου, γίνεται ο καταλύτης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε όλο τον κόσμο» (Sahlberg, 2004:69). Στην προσπάθεια προσαρμογής στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου με σκοπό την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία, τα κράτη συχνά θυσιάζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ιδιότητα του πολίτη και την 'παιδεία της ψυχής' (Καζαμιάς, 2005).

Η ραγδαία μεταβολή αναλογιών των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, στους μαθητικούς πληθυσμούς του δυτικού κόσμου επιβάλλει την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αναδύονται απ' αυτές τις πρωτοβουλίες βασίζονται στις αρχές της ισότητας και της αποδοχής (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό ευνοείται, από όλο και περισσότερα κράτη, η διδασκαλία ξένων γλωσσών και η ανάδειξη ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων (Bell & Stevenson, 2006, Block, 2008, European Commission, 1995, Standish, 2014).

#### 5. Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α), το έργο των Συντονιστών είναι: α) Συμβουλευτικό-επιστημονικό, β) Διοικητικό-κοινωνικό-μορφωτικό, γ) Εποπτικό. Ο διαχωρισμός αυτός είναι σχεδόν ταυτόσημος με τον προβλεπόμενο από τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, όπως αναδείχτηκε και από την έρευνα της Μιχελακάκη (2007), δεν ήταν πλήρως περιγραφικός όλων των εκφάνσεων του ρόλου που αναλαμβάνει στην πράξη ο Συντονιστής. Για την καλύτερη περιγραφή του τριπλού αυτού ρόλου, όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο και την προϋπάρχουσα έρευνα, προτείνεται η διάκριση: α) διοικητικός ρόλος, β) συμβουλευτικός ρόλος και γ) διαμεσολαβητικός ρόλος.

Ο Συντονιστής, ως προϊστάμενος των αποσπασμένων στο εξωτερικό εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων, ασκεί όλες τις σχετικές αρμοδιότητες (τοποθετήσεις, άδειες, επιπλήξεις, εποπτεία, αξιολόγηση κ.τ.λ.). Επιπλέον, συνεργάζεται με πρόσωπα και φορείς για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και για τη διαμόρφωση πλαισίου λειτουργίας των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμβατού με το νομικό καθεστώς των χωρών υποδοχής (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Η εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ο συντονισμός της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων είναι προφανές ότι εμπεριέχουν και το στοιχείο της άσκησης εποπτείας, το οποίο όμως στον νόμο συγκαταλέγεται

στον εποπτικό τομέα καθηκόντων, όπως και η διαβίβαση αξιολογικών και άλλων εκθέσεων στο Υπουργείο.

Ο συμβουλευτικός-επιστημονικός ρόλος του Συντονιστή είναι ο σαφέστερα διατυπωμένος. Σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει τα καθήκοντα που στην Ελλάδα ασκούνται από τους Σχολικούς Συμβούλους.

Από την έρευνα της Μιχελακάκη αναδείχθηκε ο πολιτικός-διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή, που χαρακτηρίζεται «ο λιγότερο οριοθετημένος και λανθάνων» (2007:203). Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε δεδομένα του τότε θεσμικού πλαισίου με κορμό τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, ως προς τον καθορισμό του έργου των συντονιστών, είχε πολλές ομοιότητες με τον ισχύοντα σήμερα Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Όπως σημειώνει η Μιχελακάκη (2007:203), «η διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου και διασποράς περικλείει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό που ονομάζεται διασπορικό τρίπολο, δηλαδή, τη χώρα προέλευσης, τη χώρα διαμονής και την παροικία». Το διασπορικό τρίπολο διακρίνεται εύκολα και στο ισχύον σήμερα πλαίσιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρθρο 12, παρ. 3, περ. β).

Ο αριθμός των συντονιστών παρουσίαζε αυξητική τάση μέχρι το 2010. Μετά τις καταργήσεις και τις συγχωνεύσεις που ακολούθησαν, στα μέσα του 2014 λειτουργούσαν συντονιστικά γραφεία στις έδρες: Βερολίνο, Μόναχο, Λονδίνο, Βρυξέλλες, Κορυτσά, Κωνσταντινούπολη, Κίεβο (τον Οκτώβριο του 2014 το γραφείο εξακολούθησε να εδρεύει στη Μαριούπολη της Ουκρανίας), Νέα Υόρκη, Τορόντο, Μπουένος Άϊρες, Κάιρο, Γιοχάνεσμπουργκ, Μελβούρνη. Η μείωση του αριθμού των συντονιστικών γραφείων κατανέμεται ανά ήπειρο όπως φαίνεται στον πίνακα 1:

**Πίνακας 1:** Μεταβολή του αριθμού των συντονιστικών γραφείων, ανά ήπειρο, κατά την περίοδο 2010-2014

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

Στις τρεις ηπείρους, στις οποίες έγινε περιστολή του αριθμού των γραφείων υπήρξαν μεγάλες αλλαγές λόγω των συγχωνεύσεων, με κυριότερη τη δημιουργία τεράστιων σε έκταση περιοχών ευθύνης.

## 6. Η έρευνα

Σε προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007) εξετάστηκε η ιστορική διαδρομή του Θεσμού του Συντονιστή, ιδίως μέσα από συγκριτική μελέτη της εξέλιξής του στον Καναδά και τη Γερμανία και αναδείχτηκαν χαρακτηριστικά που δεν εντοπίζονται αυστηρά στις δύο αυτές χώρες, αλλά είναι σύμφυτα στο θεσμό. Σημαντική είναι η διαπίστωση σχηματισμού «μιας δέσμης ρόλων κινούμενων στο τρίπολο: οργανωτική παρέμβαση, συμβουλευτική καθοδήγηση και διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου, χώρας υποδοχής και διασποράς» (Μιχελακάκη, 2007:15). Επιπλέον, η έρευνα εκείνη επικεντρώθηκε στα ιδιαίτερα προσόντα και στις διαδικασίες επιλογής των συντονιστών. Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων εμπειρείχαν και την προσπάθεια κριτικής προσέγγισης του ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α) συνολικά.

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

### 6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

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

Τα ερωτήματα στα οποία η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει συνοψίζονται ως εξής:

- Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης, όπως επανακαθορίστηκε με το νεότερο νομοθετικό πλαίσιο και, ενδεχομένως, εξελίχτηκε στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα, εξακολουθεί να περιλαμβάνει τις τρεις διαστάσεις του με τον τρόπο που αυτές προσδιορίστηκαν από την προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007);
- Πώς μπορεί να αποτιμηθεί η έως σήμερα προσφορά του θεσμού;
- Έχει ο Συντονιστής Εκπαίδευσης το απαιτούμενο θεσμικό, επιστημονικό και διοικητικό εκτόπισμα για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του;

- Οι θεσμικές αλλαγές που επιχειρούνται, μετά το 2010, στο πλαίσιο λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, πώς επιδρούν στη λειτουργικότητα του θεσμού;
- Ποιες είναι οι προοπτικές του Συντονιστή Εκπαίδευσης μέσα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται και, πάντως, ποια είναι η θέση που του αρμόζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

## 6.2. Μεθοδολογικές αναφορές

Η μελέτη μας συγκαταλέγεται στις ποιοτικές φαινομενολογικές έρευνες, αντλώντας το σύνολο των μεθοδολογικών της χαρακτηριστικών από το συγκεκριμένο είδος. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ συντονιστές εκπαίδευσης (έξι εν ενεργεία και δύο πρώην) (βλ. πίνακα 2). Ποσοστιαία, οι εν ενεργεία είναι περίπου το 46% των υπηρετούντων, ενώ το σύνολο του δείγματος φτάνει το 61% του πληθυσμού των συντονιστών.

**Πίνακας 2:** Χαρακτηριστικά του δείγματος

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

Η συνέντευξη αποτελεί βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Cohen et al., 2007, Σαραφίδου, 2011). Στη μελέτη μας κρίθηκε σκόπιμη η λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες διευκολύνουν τον ερευνητή να παραμένει σε ένα λειτουργικό ερευνητικό πλαίσιο και ταυτόχρονα του επιτρέπουν να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες για αναδιαμόρφωση της θεματολογίας του, εφόσον προκύπτουν ενδιαφέρουσες νέες πτυχές (Bryman, 2001). Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν στη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου του 2013. Οι δύο από αυτές έγιναν με προσωπικές συναντήσεις (δια ζώσης) στην Ελλάδα, ενώ για τις έξι χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή skype που υποστηρίζει επιλογές σύγχρονης (ταυτόχρονης) επικοινωνίας



με μετάδοση εικόνας και ήχου. Αυτού του τύπου οι συνεντεύξεις, οι οποίες προσομοιάζουν στις συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, είναι συμβατές με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, δεδομένου ότι εξασφαλίζουν την αμεσότητα μετάδοσης του μηνύματος, δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να συνυπολογίσει τις μη λεκτικές αντιδράσεις και επιτρέπουν την άμεση ανταλλαγή απόψεων καθώς και δεδομένων που βρίσκονται σε ψηφιακή μορφή (Cohen et al., 2007, Flick, 2009).

Η ανάλυση των δεδομένων εξελίχθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο το σύνολο του απομαγνητοφωνημένου υλικού των συνεντεύξεων αναγνώστηκε κριτικά με σκοπό τη δημιουργία κατηγοριών για την ένταξη των επιμέρους απόψεων. Στη συνέχεια οι λεπτομερειακές κατηγορίες του προηγούμενου σταδίου ταξινομήθηκαν σε ομάδες ομοειδών μερών. Η ομαδοποίηση των δεδομένων σε θεματικούς άξονες έγινε με κριτήριο τη συσχέτιση κάθε ειδικής κατηγορίας του πρώτου σταδίου με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε ένα τρίτο στάδιο το μοτίβο ομαδοποίηση – αναθεώρηση – ομαδοποίηση επαναλήφθηκε μέχρι να επέλθει κορεσμός.

## **7. Αποτελέσματα**

### ***7.1. Ως προς τον προσδιορισμό του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή***

Ο τριπλός ρόλος του Συντονιστή, όπως προσδιορίστηκε από την προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007), επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της μελέτης μας. Καταγράφεται, ωστόσο, σχετική αμηχανία να οριστεί η τρίτη διάσταση, η οποία δεν αποσαφηνίζεται από το θεσμικό πλαίσιο.

Το διοικητικό έργο θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής λειτουργίας του Συντονιστή. Σημειώνεται όμως ότι ο χρόνος διεκπεραίωσης διοικητικών πράξεων, από ένα στέλεχος που δεν είναι αμιγώς διοικητικό, αφαιρείται τελικά από τις άλλες προβλεπόμενες δράσεις. Στην άσκηση διοικητικού έργου ενσωματώνονται και τα εποπτικά καθήκοντα, παρότι αυτά, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, αποτελούν έναν τρίτο άξονα δραστηριοτήτων του Συντονιστή. Η εποπτεία γίνεται αντιληπτή ως η παρακολούθηση της ορθής εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου και των εφαρμοστικών διατάξεων. Σε μια ευρύτερη οριοθέτησή της περιλαμβάνει και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τον συμβουλευτικό ρόλο, οι εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές και η επιλογή των εκπαιδευτικών υλικών αποτελούν τα βασικά σημεία εστίασης. Κυρίαρχο καθήκον του Συντονιστή θεωρείται η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων και ο προσδιορισμός και αντιμετώπιση των ειδικότερων εκπαιδευτικών προβλημάτων που μπορεί να είναι διαφορετικά από χώρα σε χώρα, εντός της ίδιας περιοχής ευθύνης. Το έργο αυτό όπως περιγράφεται είναι αμιγώς παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό, ταιριάζει απόλυτα σε εκπαιδευτικούς και προσελκύει το επιστημονικό και επαγγελματικό τους ενδιαφέρον.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμος ανάμεσα στο πλήθος των αρμοδιοτήτων. Διαπιστώνεται πάντως ότι ο κάθε συντονιστής υποχρεώνεται από τις συνθήκες, από τη φύση της εργασίας του, να αναλαμβάνει καθήκοντα που δεν εντάσσονται στα καθοριζόμενα από τη νομοθεσία. Στις περιγραφές αναγνωρίζεται το «διασπορικό τρίπολο».

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

Εκτός της δυσκολίας ακριβούς προσδιορισμού και χρήσης ενιαίας ορολογίας για τον διαμεσολαβητικό ρόλο, οι συνεντεύξεις αναδεικνύουν και μια σχετική απροθυμία για την ανάληψη τέτοιων ευθυνών. Άλλωστε αυτές θεωρούνται ξένες προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα, για τις οποίες δεν υπάρχει η πρόβλεψη της κατάλληλης προετοιμασίας.

...είναι εκτός της αρμοδιότητάς μας να παίξουμε αυτόν τον ρόλο, αλλά όμως, παρ' όλ' αυτά πρέπει να τον παίξουμε σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό. [...] και νομίζω ότι... σας λέω ότι, για κάποια απ' αυτά τα ζητήματα δεν είμαστε προετοιμασμένοι, κακά τα ψέματα (ΣΕ4, 17).

## **7.2. Ως προς την προσφορά του θεσμού**

Οι συμμετέχοντες θεωρούν μεγάλο επίτευγμα του Συντονιστή την «οικοδόμηση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με την έννοια της δημιουργίας και υποστήριξης των απαιτούμενων για τη λειτουργία της οργανωτικών δομών και διαδικασιών. Η προσφορά του θεσμού συνδέεται άμεσα με τα πρόσωπα που τον υπηρετούν, καθώς και με την ύπαρξη εποπτικών και αξιολογικών μηχανισμών.

## **7.3. Ως προς τις δυνατότητες του θεσμού**

Οι συντονιστές χρειάζεται να είναι στελέχη υψηλών προσόντων επιλεγμένα αξιολογικά. Αυτό τίθεται ως προϋπόθεση για την επιτυχία του θεσμού στο μέλλον. Απαραίτητο κρίνεται να διαθέτουν, εκτός από ακαδημαϊκά προσόντα στις επιστήμες της αγωγής, ενός είδους κατάρτιση σε θέματα διπλωματίας και διεθνών σχέσεων και εμπειρία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Η υποστήριξη της πολιτείας περιγράφεται ως αναντίστοιχη των προσδοκιών για το έργο που επιτελούν οι συντονιστές.

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

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

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

Οι σύγχρονες απαιτήσεις του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή περιλαμβάνουν και τη διαχείριση ειδικών συνθηκών που προκαλούνται από την οικονομική συγκυρία (π.χ. νεομετανάστευση, έλλειψη κινήτρων επαναπατριsmού) χωρίς υποστήριξη από θεσμικές ρυθμίσεις και ειδικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών. Περιοριστικά επιδρούν και οι επιχειρούμενες από φορείς της ομογένειας εξωθεσμικές παρεμβάσεις.

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

#### **7.4. Ως προς τη λειτουργικότητα του θεσμού**

Η εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στερείται οράματος και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Οι αναμορφωτικές πρωτοβουλίες κρίνονται από τους συμμετέχοντες αποσπασματικές και σε πολλές περιπτώσεις άστοχες.

...Θα 'θελα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση..., να ενταχθεί σε ένα γενικό-τερο εκπαιδευτικό πλάνο, πιο μακρύ, με μεγαλύτερο όραμα. (ΣΕ7, 153).

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

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

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

Πιστεύουν, εντούτοις, ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών όπου είναι εφικτό μπορεί να αναπληρώσει τις αδυναμίες του κράτους.

Βασικοί ανασχετικοί παράγοντες στην προώθηση του έργου τους θεωρούνται από τους συντονιστές το μέγεθος των περιοχών ευθύνης και οι οικονομικές δυνατότητες που τους παρέχονται. Ο περιορισμός των συντονιστικών γραφείων δημιουργεί πρόσθετες δυσβάσταχτες υποχρεώσεις στα ήδη επιβαρυσμένα εναπομείναντα γραφεία.

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται, το προσωπικό έχει μειωθεί δραματικά. Ακόμα, τίθεται και ένα ζήτημα ποιοτικών χαρακτηριστικών όσων εργάζονται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τα οποία δυνητικά εξασφαλίζουν την ικανότητά τους να προσαρμοστούν σε νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.

### *7.5. Ως προς τις προοπτικές του θεσμού*

Η μέχρι τώρα φυσιογνωμία του θεσμού δεν μπορεί να συμβαδίσει με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και με τις αναδυόμενες ανάγκες της ομογένειας. Η μετεξέλιξή του μπορεί να δώσει νέες προοπτικές. Οι προτάσεις για τις θεσμικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν επικεντρώνονται στην ανάγκη να απαλλαγεί ο Συντονιστής από το άγος της διεκπεραίωσης τυπικών διοικητικών ζητημάτων, ώστε να διευκολυνθεί η λειτουργία του σε άλλους τομείς. Τα ζητήματα της διαχείρισης του προσωπικού μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, με επιλογή στη βάση νέων κριτηρίων και με αλλαγή των όρων πρόσληψης ή απόσπασης. Ο ρόλος του «νέου Συντονιστή», κατά τους συμμετέχοντες, θα είναι πραγματικά συντονιστικός και περισσότερο επιτελικός.

...θα αλλάξει ο ρόλος του συντονιστικού γραφείου (ΣΕ7, 149).

...να ανοίξουμε τις πόρτες προς την κοινωνία (ΣΕ5, 31).

...ο ρόλος του συντονιστή και του γραφείου εκπαίδευσης, ...πρέπει να 'ναι πιο στρατηγικός. (ΣΕ4, 55).

Μια πτυχή του νέου ρόλου μπορεί να είναι ο ανατροφοδοτικός του χαρακτήρας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα στελέχη που γνωρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφόρων χωρών έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν εμπειρίες στην Ελλάδα για την επεξεργασία πολιτικών που δεν αφορούν αποκλειστικά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Αυτό, ωστόσο, θα απαιτούσε τη θέσπιση συγκεκριμένων διαδικασιών, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού.

## **8. Συμπεράσματα**

**Η** αντικατάσταση του νόμου 2413/1996, στο μεγαλύτερο μέρος του, από τον νόμο 4027/2011, δεν επέδρασε στο πώς οι συντονιστές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Οι διαπιστώσεις μας για τις τρεις διαστάσεις στον ρόλο του Συντονιστή, βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση με τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας (Μιχαλάκη, 2007), παρότι το 50% του δείγματός μας αντλεί τις εμπειρίες του αποκλειστικά στον χρόνο μετά την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου (βλ. πίνακα 2). Αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί προβλέψιμο, δεδομένου ότι ο Συντονιστής αποτελεί θεσμό ετεροκαθοριζόμενο. Το στοιχείο που τον καθορίζει είναι η φυσιογνωμία του συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τη λειτουργία του οποίου υπηρετεί. Στο

βαθμό που η φιλοσοφία του παραμένει ίδια, ο ρόλος του Συντονιστή είναι δύσκολο να αλλάξει.

Οι συντονιστές δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον διοικητικό τους ρόλο. Η έλλειψη ικανοποίησης σχετίζεται με τη δυσκολία επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων που προκύπτει για τους ακόλουθους λόγους: α) Το σύστημα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δέχεται περιορισμένες ποιοτικά και ποσοτικά εισροές (οικονομικούς πόρους, ειδικευμένο προσωπικό, μαθητές με ομοιογενές υπόβαθρο, σαφώς διατυπωμένους στόχους) και αυτό επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του (Hoy & Miskel, 2008, Lunenburg & Ornstein, 2008, Πασιαρδής, 2004). β) Παρότι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση υπάρχει μικρό εύρος διαχείρισης, δηλαδή ο Συντονιστής προϊστάται μικρού σχετικά αριθμού υφισταμένων, δεν επιτυγχάνεται ο καλύτερος δυνατός συντονισμός γιατί απουσιάζουν άλλα βασικά στοιχεία της οργανωτικής δομής, όπως είναι η εξειδίκευση της εργασίας και η τμηματοποίηση (Lunenburg & Ornstein, 2008, Mintzberg, 1979, Σαΐτης, 2008). γ) Δεν εφαρμόζεται κάποιο σύστημα αξιολόγησης και, εξαιτίας της μεγάλης γεωγραφικής διασποράς των εργαζομένων, δε λειτουργούν ενδεδειγμένα η διοικητική ιεραρχία και το σύστημα κανόνων και κανονισμών που αναφέρονται ως βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής διοικητικής αντίληψης, με βάση την οποία λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Hoy & Miskel, 2008).

Ο συμβουλευτικός ρόλος είναι αυτός με τον οποίο οι συντονιστές αισθάνονται περισσότερο εξοικειωμένοι. Η εκπαιδευτική τους ιδιότητα και ενδεχομένως η κατάρτισή τους τους επιτρέπει να θεωρούν τον τομέα αυτό προνομιακό πεδίο δράσης τους. Το έργο αυτό δυσχεραίνουν, εκτός από τις γενικότερες οργανωτικές αδυναμίες, η ποικιλία των φορέων λειτουργίας μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι πολλοί διαφορετικοί τύποι σχολείων, καθώς και η ύπαρξη εκπαιδευτικών διαφορετικών προελεύσεων.

Ο Συντονιστής ως διαμεσολαβητής στο λεγόμενο «διασπορικό τρίπολο» περιγράφεται μεν αλλά δεν αποτελεί πάντα έναν ρόλο που ασκείται ενσυνείδητα. Οι συμμετέχοντες δεν θέλουν ή δεν αισθάνονται έτοιμοι να προσδιορίσουν ρητά έναν τέτοιο ρόλο. Η επιφυλακτικότητα αυτή δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως αντίθεση στο συμπέρασμα της Μιχελακάκη (2007) για την ύπαρξη της διαμεσολαβητικής διάστασης του ρόλου του Συντονιστή ούτε ως θέση ότι η συγκεκριμένη διάσταση εξαλείφθηκε με την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου. Ένα τέτοιο συμπέρασμα δεν υποστηρίζεται από τις αφηγήσεις των συντονιστών για τις καθημερινές ενασχολήσεις τους. Αντίθετα, από τις περιγραφές τους συνάγεται ότι διαδραματίζουν πράγματι ρόλο διαμεσολαβητικό και αναδεικνύεται η κομβική τους θέση μεταξύ ελληνικού κράτους, κράτους υποδοχής και συλλογικοτήτων της διασποράς (διασπορικό τρίπολο). Οι συντονιστές επιχειρούν να τοποθετηθούν στο συγκεκριμένο θέμα χωρίς να αποστούν από τις προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου με βάση το οποίο λειτουργούν, αλλά και χωρίς

να αποκρύψουν την πραγματικότητα όπως τη βιώνουν. Η δύσκολη αυτή εξισορρόπηση αναδεικνύει την αποτυχία του θεσμικού πλαισίου να περιγράψει ρεαλιστικά τον ρόλο του Συντονιστή Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας ρητά και τη διάσταση της διαμεσολάβησης.

Από μια διαφορετική οπτική η προαναφερόμενη επιφυλακτικότητα των συντονιστών οφείλεται σε απροθυμία τους να αναλάβουν καθήκοντα που δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είτε γιατί θεωρούν ότι αυτό αποβαίνει σε βάρος του αμιγώς εκπαιδευτικού τους έργου είτε διότι δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι. Σε κάθε περίπτωση διαπιστώνεται η προσήλωση των συμμετεχόντων στους εκπαιδευτικούς-επιστημονικούς στόχους, οι οποίοι άλλωστε είναι περισσότερο συμβατοί με την επιστημονική τους ειδίκευση και την επαγγελματική τους εμπειρία. Παρά ταύτα, θεωρούμε ότι η πρόβλεψη της διαμεσολαβητικής διάστασης του ρόλου του Συντονιστή στο θεσμικό πλαίσιο θα απελευθέρωνε δημιουργικές δυνάμεις των στελεχών και θα καλλιεργούσε κλίμα ανάληψης πρωτοβουλιών στον συγκεκριμένο τομέα. Επιπλέον, θα οριοθετούσε ένα σαφές πλαίσιο απαραίτητων δεξιοτήτων, με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων για καλύτερη προετοιμασία των συντονιστών και θα αποτελούσε προειδοποιητική αναφορά για όσους υποψήφιους συντονιστές δεν επιθυμούν την ανάληψη τέτοιων καθηκόντων.

Το ερευνητικό ερώτημα για τη μέχρι σήμερα προσφορά του Συντονιστή ανέδειξε την οργανική σχέση που έχει αποκτήσει ο θεσμός μετά από περίπου μισό αιώνα κοινής πορείας με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Η αναμενόμενη απάντηση ότι η υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της διασποράς διαμορφώθηκε με την καθοριστική συμβολή του Συντονιστή και των προηγούμενων εκδοχών του (Δαμανάκης, 2001, Δαμανάκης, 2010, Μιχελακάκη, 2007, Ν. 2413/1996, ΦΕΚ 124/1996, τ. Α) συμπληρώνεται εμφατικά με την επισήμανση ότι η ύπαρξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης απαιτεί και την παρουσία του Συντονιστή. Η τοποθέτηση αυτή αποκαλύπτει την πρόθεση των συμμετεχόντων να προκαταλάβουν ενδεχόμενες θεσμικές αλλαγές στην κατεύθυνση της κατάργησης ή περιορισμού του θεσμού.

Το ζήτημα των δυνατοτήτων του Συντονιστή να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις διασυνδέεται με τις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών που υπηρετούν τον θεσμό, με αναφορές σε μη αξιοκρατικές επιλογές του παρελθόντος. Στην έρευνα της Μιχελακάκη (2007) περιγράφονται τα σημεία του σχετικού κανονιστικού πλαισίου που επέτρεπαν την αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας των διαδικασιών. Ανάλογες αδυναμίες εντοπίζονται και στο υφιστάμενο πλαίσιο, αν και αναγνωρίζεται γενικά ότι έχει καταβληθεί προσπάθεια βελτίωσης των σχετικών διατάξεων.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η ανάγκη για διαφύλαξη του κύρους του Συντονιστή. Η θετική αποδοχή από πλευράς ξένων αρχών, που ενισχύει τη διαπραγματευτική του θέση, φαίνεται να υπονομεύεται από την παρεμβατική διάθεση

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

Σε σχέση με τη λειτουργικότητα του θεσμού μετά τις τελευταίες θεσμικές παρεμβάσεις, οι συντονιστές αναφέρουν πολιτικές παλινωδίες και έλλειψη συντονισμού μεταξύ των διαφόρων υπηρεσιών της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΙΠΟΔΕ). Αν υπάρχει νέο όραμα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση οι συντονιστές δεν το γνωρίζουν. Αντίθετα συναίεται ότι θεωρούν τις τελευταίες προσπάθειες αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου (μετά το 2010) υπαγορευμένες από την οικονομική συγκυρία και όχι προϊόν επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι δυσχέρειες που προκαλούνται από τη μεγέθυνση των περιοχών ευθύνης εντοπίζονται στον περιορισμό της δυνατότητας των συντονιστών να διαχειριστούν κρίσεις, να εποπτεύσουν τη λειτουργία των μονάδων και να συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς από απόσταση. Σημαντικότερο ζήτημα όμως συνιστά ο περιορισμός των εκπαιδευτικών που διατίθενται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η βραχύβια παραμονή τους στο εξωτερικό. Οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στην Ελλάδα νωρίς, όταν έχουν αποκτήσει εμπειρία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και αρχίζουν να γίνονται παραγωγικοί. Η αντικατάστασή τους από άλλους, ακόμα κι όταν γίνεται άμεσα, δημιουργεί ανάγκες εγκλιματισμού και επιπλέον επιμόρφωσης και προσθέτει γραφειοκρατικές (διοικητικές) πράξεις, επιβαρύνοντας το έργο των συντονιστών.

Η αντιμετώπιση των δυσχερειών απαιτεί ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτό φαίνεται ότι έχει ήδη αρχίσει να συμβαίνει. Η ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως περιγράφεται από ορισμένους συντονιστές, παρότι δεν υποστηρίζεται τυπικά από εκχώρηση αρμοδιοτήτων, αποτελεί ένδειξη αποσυγκέντρωσης της εξουσίας και των κέντρων λήψης αποφάσεων η οποία περιλαμβάνεται στα βασικά στοιχεία κάθε οργανωτικής δομής (Lunenburg & Ornstein, 2008, Mintzberg, 1979, Σαϊτης, 2008).

Οι αλλαγές των τελευταίων ετών και ιδίως ο αριθμητικός περιορισμός των συντονιστικών γραφείων, δεν αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο από το σύνολο των συντονιστών. Κοινό σημείο των προσεγγίσεων αποτελεί η διαπίστωση ότι είναι απαραίτητη η παρουσία του ελληνικού κράτους σε κομβικά σημεία για τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και μάλιστα με στελέχη της εκπαίδευσης και όχι δια των διπλωματικών και προξενικών αρχών. Συνεπώς γίνεται λόγος για αντικατάσταση του Συντονιστή από έναν άλλο (καινούριο) εκπαιδευτικό θεσμό ή, όπως προτείνεται από τους περισσότερους, για μετεξελιξή του και προσαρμογή του στις νέες συνθήκες. Ο άξονας που συνδέει όλες τις τοποθετήσεις είναι η διαπίστωση των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών και των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών της ελληνικής διασποράς. Η παγκοσμιοποίηση – έννοια, κατά τα λοιπά, με αρνητική φόρτιση – φαίνεται ότι ευνοεί τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που σπεύδουν να συγκλίνουν με τις αρχές της (Sahlberg, 2004), δίνοντας έμφαση στην κατάρτιση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Carnoy, 1999), γίνονται περισσότερο δεκτικά σε νέα διδακτικά αντικείμενα και ευνοούν τη διδασκαλία γλωσσών. Το 'άνοιγμα' αυτό είναι πολύ ορατό, τα τελευταία χρόνια, στις δυτικές κοινωνίες (Ευρώπη, Β. Αμερική, Ωκεανία) οι οποίες συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό της ελληνικής διασποράς. Οι κοινωνίες αυτές, επιπλέον, είναι ήδη ή μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε πολυπολιτισμικές, παρουσιάζοντας μεγάλη αποδοχή στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Στο νέο αυτό περιβάλλον η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι ευκολότερο να διεισδύσει. Απαιτείται, ωστόσο, σχεδιασμός και προγραμματισμός ώστε να μην περάσουν ανεκμετάλλευτες οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται. Το ρητορικό ερώτημα «χρειαζόμαστε αμιγή ελληνικά σχολεία στη Γερμανία;» που τίθεται από συντονιστή, μόνο έτσι μπορεί να ερμηνευτεί. Δηλαδή, να αξιοποιηθούν όσα προσφέρει η νομοθεσία μιας χώρας (στη συγκεκριμένη περίπτωση η Γερμανία) για να εξοικονομηθούν πόροι που θα μεταφερθούν σε άλλες χώρες, όπου δεν υπάρχει ανάλογη προσφορά.

Ο ρόλος του Συντονιστή στη νέα εποχή περιγράφεται ως περισσότερο στρατηγικός-επιτελικός. Ένας τέτοιος ρόλος περιλαμβάνει κυρίως την ανάλυση των νέων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνονται στις ξένες χώρες και τη διατύπωση προτάσεων εξειδίκευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας κάνουν λόγο για εμβάθυνση στα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ουσιαστικότερη προσφορά μέσα από δράσεις ανάδειξης και προβολής του ελληνικού πολιτισμού. Η θέση αυτή υποκρύπτει, ενδεχομένως, την παραδοχή ότι οι νέες συνθήκες ευνοούν την «εργαλειακή» αντίληψη για την εκπαίδευση και, επομένως, ο ρόλος του Συντονιστή θα πρέπει να κλίνει προς την προσπάθεια της διατήρησης των παραδοσιακών αξιών της παιδείας (Καζαμιάς, 2005) για την 'εκπαίδευση πολιτών και όχι πελατών'. Αυτό σημαίνει ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση θα χρησιμοποιήσει τους μηχανισμούς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες



που της προσφέρει η εποχή, για να μπορέσει να υπάρξει, αλλά δε θα επαναπαυθεί στα όποια αποτελέσματα αναμένονται από τις διαδικασίες αυτές, επιδιώκοντας να τα μετασχηματίσει με στοχευμένες παρεμβατικές δράσεις οργανωμένες από τους συντονιστές.

Η προσφορά του Συντονιστή περιορίζεται στο πεδίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Μια προοπτική ολοκληρωμένης αξιοποίησής του θα μπορούσε να ήταν η ανατροφοδότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με σχέδια και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα. Το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) προβλέπει ήδη τη δυνατότητα συγκρότησης ομάδων εργασίας στα συντονιστικά γραφεία. Ωστόσο για τη συγκεκριμένη προοπτική υπήρξε διχογνωμία μεταξύ των συμμετεχόντων, κυρίως σε ότι αφορά τη θέσπιση τέτοιων καθηκόντων. Ορισμένοι θεωρούν ότι εκφεύγει από τη φύση του Συντονιστή, ως στελέχους της εκπαίδευσης, να επιφορτιστεί με τέτοιες αρμοδιότητες. Πέραν της βασιμότητας που ενδεχομένως έχει αυτή η θέση, μπορεί να ερμηνευθεί και ως δυσπιστία για τη δυνατότητα του κράτους να υποστηρίξει μια τέτοια δράση των συντονιστών και, επιπλέον, ως ανησυχία για το αν ο εκάστοτε συντονιστής διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για την ανταπόκριση στις ανάγκες αυτού του ρόλου.

## Βιβλιογραφία

### *Ξενόγλωσση*

- Bell, L. & H. Stevenson (2006) *Education Policy. Process, Themes and Impact*. London and New York: Routledge.
- Block, D. (2008) Language Education and Globalization. In S. May & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer (2nd ed.), Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 31-43.
- Bryman, A. (2001) Interviewing in qualitative research. In A. Bryman, *Social Research Methods*. Oxford, New York: Oxford University Press, 311-333 [on line]. Available: <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ResearchMethods/Lectures/Week4/Chap15-Interviews.pdf> [09-03-2014].
- Carnoy, M. (1999) *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO.
- Clogg, R. (1999) The Greek Diaspora: The Historical Context. In R. Clogg (Ed.), *The Greek Diaspora in the Twentieth Century*. New York: St. Martin s Press, 1-23 [on line]. Available: [http://arts.yorku.ca/hist/tgallant/documents/cloggdiapora\\_001.pdf](http://arts.yorku.ca/hist/tgallant/documents/cloggdiapora_001.pdf) [03-10-2013].

- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007) *Research Methods in Education*. New York: Routledge (6th ed.).
- Flick, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications (4th ed.) [on line]. Available: <http://ebookbrowse.net/livro-uwe-flick-an-introduction-to-qualitative-research-pdf-d677388466> [09-03-2014].
- Hoy, W.K. & C.G. Miskel (2008) *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill (8th ed.).
- Lunenburg, F.C. & A.C. Ornstein (2008) *Educational Administration: Concepts and Practices*. Belmont: Wadsworth (5th ed.).
- Mintzberg, H. (1979) *The Structuring of Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sahlberg, P. (2004) Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions*, 2 (1): 65-83.
- Standish, A. (2014) What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*, 25 (2): 166-186.
- Tziovas, D. (2009) Introduction. In D. Tziovas (Ed.), *Greek diaspora and migration since 1700: society, politics and culture*. Farnham Surrey, England: Ashgate, 1-14 [on line]. Available: <http://595mg.s3.amazonaws.com/Greek-Diaspora-and-Migration.pdf> [15-11-2013]

### **Ελληνόγλωσση**

- Bruneau, M., Γ.-Σ. Πρεβελάκης & G. Talazac (2006) Χαρτογραφία της Ελληνικής Διασποράς. Στο Ι.Κ. Χασιώτης, Ό. Κατσιαρδή-Hering & Ε.Α. Αμπατζή (επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος-21ος αι.* Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων, 313-335.
- Βάμβουκας, Μ., Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή, Ε. Νικολουδάκη, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Χατζηδάκη, Α. Χουρδάκης (επιμ. Μ. Δαμανάκης) (2004) *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γκόβαρης, Χ. & Ι. Ρουσσάκης (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαμανάκης, Μ. (1999) Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά. *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου -Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 36-47.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2001) *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2010) *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- Καζαμιάς, Α. (2005) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (μετ. Ν. Παπαδάκης & Κ. Μπουνιαλέτου). Αθήνα: Σαββάλας, 89-111.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987) Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7: 149-194.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001) *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μιχελακάκη, Θ. (2007) *Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο εξωτερικό*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μπρίνια, Β. (2009) Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Σπουδαί*, 59 (1-2): 314-323.
- Νιώτης, Γ. (2005) *Η συγκρότηση των θεσμικών, επιχειρηματικών, μορφωτικών και επικοινωνιακών δικτύων του ελληνισμού στον παγκόσμιο χώρο και η ανάπτυξη και αξιοποίησή τους*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαθανασίου, Ο. (2008) *Η εκπαίδευση και η (ανά)δυση της ελληνικής κοινότητας στη Σουηδία*. Αθήνα: Νήσος.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010) Η Συστημική Προσέγγιση - Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίος (5η εκδ.).
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011) *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαπαλιάρης, Β. (2010) *Συλλογική Οργάνωση στην Ελληνική Διασπορά. Μορφές / βαθμίδες, έργο και εξέλιξη των ομογενειακών οργανώσεων* [on line]. Διαθέσιμο: Πανελλήνιος Σύλλογος Υπαλλήλων Γ.Γ.Α.Ε. [http://www.syllogosggae.gr/?page\\_id=108](http://www.syllogosggae.gr/?page_id=108) [10-10-2013]
- Χατζηδάκη, Α. (2013) Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης*. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 1-7.

### **Θεσμικά κείμενα**

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

Available: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) [03-10-2013]

Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α) *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις.*