**Το μοντέλο λειτουργίας των charter schools στην πολιτεία της Φλόριντα**

**Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας**

**Περίληψη**

Με την παρούσα εργασία μας παρουσιάζουμε το μοντέλο της λειτουργίας των Charter Schools τα οποία αποτελούν ένα νέο και ευέλικτο τύπο σχολείων Αναφερόμαστε αρχικά στη γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ και τους τύπους σχολείων. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στην οργάνωση της εκπαίδευσης στην πολιτεία της Φλόριντα και στον τρόπο διοίκησής της. Μας δίνεται η ευκαιρία να διαπραγματευτούμε ενδιαφέροντα ζητήματα όπως είναι η κατανομή των οικονομικών πόρων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αρχών της κομητείας, η εργασία των εκπαιδευτικών, η ανταγωνιστικότητα και η κατηγοριοποίηση των σχολείων, η σύνδεση των βαθμίδων εκπαίδευσης, ο τρόπος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κ.α. Έπειτα, περιγράφουμε την οργάνωση, διοίκηση και εκπαίδευση του Plato Academy που ανήκει στην κατηγορία των charter schools και βρίσκεται στην περιοχή της Τάμπας. Πιο συγκεκριμένα εστιάζουμε σε θέματα όπως ο ρόλος του διευθυντή, η επιμόρφωση, τα τμήματα και τα προγράμματα που προσφέρονται, ο ετήσιος προγραμματισμός, οι πρακτικές αντιμετώπισης ζητημάτων ασφάλειας και συμπεριφοράς μαθητών, ο ρόλος των γονέων, το ωρολόγιο πρόγραμμα και το διδακτικό ωράριο, η ξένη γλώσσα που προσφέρεται, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των μαθητών και εκπαιδευτικών, οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους συνεργασία, οι διδακτικοί στόχοι κ.α. Τέλος, παραθέτουμε γενικότερα συμπεράσματα που έχουν σχέση με τη δυνατότητα προσαρμογής και εφαρμογής του μοντέλου αυτού στα ελληνικά σχολεία.

**Λέξεις κλειδιά:**charter school, ελληνική γλώσσα, Pinellas County

**Abstract**

Our present paper refers to the teaching of Greek as a foreign language at the American public charter school Plato Academy in the Pinellas County district of the state of Florida. Our goal was to explore the context in which the Greek language is taught as a foreign language on a daily mandatory basis to students of Plato Academy Seminole. Therefore our research belongs to the category of action research with the participation of the main persons in a specific area and for a certain period of time. Students consider Greek to be a particularly difficult language and that they do not wish to continue teaching it after high school. They also express the belief that they will not need them in the rest of their lives although they intend to visit Greece in the future.

**1.Εισαγωγή**

Για πολλές δεκαετίες κοινωνικοοικονομικοί λόγοι οδήγησαν σε μετακινήσεις πληθυσμών με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών με κυριότερα χαρακτηριστικά τη γλωσσική ποικιλομορφία και την πληθυσμιακή αλλοίωση. Η παγκοσμιοποίηση, οι νέες τεχνολογίες, η επιχειρηματικότητα, η έρευνα, η εκπαίδευση, η συνεργασία ανάμεσα στα κράτη διαμόρφωσαν ανάγκες για εκμάθηση περισσότερων από μία γλωσσών.

Η γλώσσα, με τους ήχους και τα σύμβολα, είναι το σημαντικότερο μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης του ατόμου. Αποτελεί στοιχείο ταυτότητας ενός λαού και διαφοροποίησης από τις άλλες εθνικές ομάδες μεταδίδοντας την πολιτιστική κληρονομιά από γενιά σε γενιά συμβάλλοντας στη διαρκή πρόοδο και εξέλιξη. Η γνώση της «μητρικής» γλώσσας δεν είναι αρκετή πάντα για τη συμμετοχή του ανθρώπου στην εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως «δεύτερης» ή ως «ξένης» έχει σχέση με τον χώρο και το σκοπό αλλά και το πλαίσιο στο οποίο διενεργείται. Στο εξωτερικό υπάρχουν διάφορες μορφές διδασκαλίας της που κυρίως έχει να κάνει με τους Έλληνες της διασποράς, τους ομογενείς. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εισαγωγή της ελληνικής ως «ξένης» στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλων χωρών (Η.Π.Α, Καναδάς) στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου οι μαθητές είναι αλλοεθνείς και αλλόγλωσσοι. Πολύ σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία ελληνικών τμημάτων παίζουν η εκκλησία, οι τοπικοί παράγοντες και ο ελληνικός πληθυσμός της διασποράς. Η χώρα μας συμμετέχει κατά κάποιον τρόπο στη διαδικασία διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» μέσω των εκπαιδευτικών οργάνων και των προγραμμάτων της[[1]](#footnote-1) αλλά είναι αδύνατο να εποπτεύει και να γνωρίζει τα σχολεία και τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής στο εξωτερικό λόγω των ποικίλων τύπων σχολείων, του θεσμικού πλαισίου, της νομοθεσίας κάθε χώρας και την περιορισμένη δυνατότητα δημιουργίας ελληνικών διοικητικών και εκπαιδευτικών δομών (Πρεσβείες, Προξενεία, Συντονιστές Εκπαίδευσης κ.τ.λ.).

**2. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό**

**2.1. Αποσαφήνιση όρων**

**2.1.1. Μητρική γλώσσα**

Ως «μητρική/πρώτη γλώσσα (Γ1) ορίζεται « η γλώσσα που μαθαίνει το άτομο από τη μητέρα του, η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει γενικώς ή αυτή που έχει μεγαλύτερη ισχύ σε κάθε χρονική στιγμή της ζωής του» (Κιζιρίδου, 2019: 34-35).Συνδέεται στενά με την εθνική ταυτότητα, την κοινωνικοποίηση, τη γνωστική ανάπτυξη και αποτελεί μέσο επικοινωνίας, ανταλλαγής πληροφοριών και γνωσεων, συναισθημάτων και σκέψεων.

**2.1.2. Δεύτερη – Ξένη γλώσσα**

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» συχνά αναφέρεται σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα εκτός από την πρώτη, αφού έχει κατακτηθεί ο μηχανισμός της πρώτης (Μήτσης&Μήτση, 2007). Σύμφωνα με την Κιζιρίδου (2007:36), χρονικά η δεύτερη γλώσσα (Γ2) ακολουθεί τη μητρική/πρώτη Γλώσσα (Γ1), εφόσον το άτομο μαθαίνει τη γλώσσα είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της πρώτης είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. Η Γ2 μπορεί να κατακτηθεί σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, όταν ενισχύεται με σχολικά ή φροντιστηριακά μαθήματα, καθώς είναι αναγκαία για την καθημερινή επικοινωνία λόγω προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών λόγων. Σύμφωνα με την Σκούρτου (1998), ως «ξένη γλώσσα» θεωρείται η γλώσσα της οποίας η εκμάθηση πραγματώνεται μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας και δε δίνεται η δυνατότητα για φυσική αξιοποίηση της για επικοινωνιακούς σκοπούς στην καθημερινή ζωή. Η εκμάθηση μιας «ξένης γλώσσας», λόγω του ότι στερείται φυσικού γλωσσικού περιβάλλοντος χρήσης της μπορεί να καταστεί αρκετά δύσκολη.

**2.3. Θεσμικό πλαίσιο**

Με τους δύο πιο πρόσφατους νόμους, νόμο υπ’αριθμ. 4027/2011 (ΦΕΚ 233/Α/ 4-11-2011) και 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/ 6-9-2016), ρυθμίζεται το πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό για την προώθηση και την υποστήριξη των διαφόρων μορφών της. Στην περίπτωσή μας ο νόμος αυτός αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές μη ελληνικής καταγωγής που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό[[2]](#footnote-2), την ίδρυση και αναγνώριση φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης[[3]](#footnote-3) καθώς και τις διάφορες μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης[[4]](#footnote-4). Η πολιτεία φροντίζει για την ενίσχυση των μονάδων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό με τη διάθεση εκπαιδευτικών με απόσπαση, την πρόσληψη ομογενών ή αλλογενών ως ωρομισθίων συμβασιούχων, την ηλεκτρονική διάθεση βιβλίων και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών-ομογενών και άλλων εκπαιδευτικών- για διάθεση στο εξωτερικό, τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών προσαρμοσμένων στις συνθήκες των άλλων χωρών, στη χορήγηση βραβείων και επαίνων σε μαθητές και φοιτητές κ.τ.λ.[[5]](#footnote-5)Πολλά άρθρα του παραπάνω νόμου αναφέρονται στην παρακολούθηση, προώθηση και εποπτεία των ελληνόγλωσσων τμημάτων με τη σύσταση διυπουργικών επιτροπών. Τέλος, προβλέπεται[[6]](#footnote-6) η χορήγηση πιστοποιητικών ελληνομάθειας σε ομογενείς και αλλογενείς από τον αρμόδιο φορέα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

**2.4.Η ελληνική γλώσσα στις Η.Π.Α.**

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αρχικά, ήταν ο κύριος φορέας του Υπουργείου Παιδείας που ασχολούνταν με τη μελέτη και την έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, ιδιαίτερα στα παιδιά και στους νέους, την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, μέλημα του Ινστιτούτου ήταν η διδασκαλία και η διάδοση της ελληνικής γλώσσας  και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη,  τις  Η.Π.Α. την Αυστραλία, τον Καναδά και σε άλλες χώρες του πλανήτη, όπου εκδηλώνεται σχετικό ενδιαφέρον. Για το σκοπό αυτό κατήρτιζε προγράμματα σπουδών, φρόντιζε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, διεξήγαγε εκπαιδευτική έρευνα, αξιολογούσε τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που γίνονται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρακολουθούσε την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και συντελούσε στην ενίσχυσή τους. Σε επίπεδο πολιτείας, το ΙΠΟΔΕ συμβούλευε για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτύπωνε την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην ομογένεια με κύριο στόχο την αναπροσαρμογή των στόχων (Χαραλαμπίδου, Μ., 2019:2). Στη συνέχεια το ΙΕΠ[[7]](#footnote-7) ήταν υπεύθυνο για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού, την εκπαίδευση των ομογενών, μεταναστών/μεταναστριών και προσφύγων, καθώς και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση την προαγωγή της **ελληνόγλωσσης**εκπαίδευσης στη διασπορά, καθώς και την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών ανεξαρτήτως κοινωνικού, πολιτισμικού ή γλωσσικού υποβάθρου, ιδιαίτερα όσων είναι μέλη μειονοτήτων και απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό.

Στις Η.Π.Α δε συναντάμε αμιγή ελληνικά σχολεία που είναι αποκομμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης» ή «ξένης» γλώσσας υπάρχουν δίγλωσσα κρατικά σχολεία (δίγλωσσα, με μαθητικό πληθυσμό εθνοτικά ανομοιογενή, με διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για μέρος του ωρολογίου προγράμματος,), τμήματα ελληνικής γλώσσας (ΤΕΓ) απογευματινά και Σαββατιανά (για μαθητές ελληνικής καταγωγής, υπό την ευθύνη άλλοτε κάποιας παροικιακής οργάνωσης, άλλοτε της Εκκλησίας, συχνά του ελληνικού κράτους, αποκομμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής) και τμήματα ελληνικής γλώσσας ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής που λειτουργούν υπ’ ευθύνη των οικείων αρχών (Χατζηδάκη, Α.,2013:2). Επομένως η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α προσφέρεται σε ομοεθνείς ελληνόγλωσσους, σε ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής και σε αλλοεθνείς αλλόγλωσσους. Παρ’ όλο που η τελευταία ομάδα είναι λιγότερο πολυπληθής, ωστόσο υφίσταται, καθώς υπάρχουν μαθητές μη ελληνικής καταγωγής που μαθαίνουν ελληνικά είτε από επιλογή είτε επειδή στο σχολείο τους ή στην εκπαιδευτική περιφέρεια τους προσφέρεται αυτό το μάθημα. Τα κρατικά σχολεία τα οποία προσφέρουν την ελληνική ως «δεύτερη» ή «ξένη» γλώσσα είναι charter schools K8 (νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο) όπως για παράδειγμα το Plato Academy και το Athenian Academy στη Φλόριντα ενώ υπάρχουν και σχολεία που προσφέρουν την ελληνική γλώσσα στους μαθητές κάποιων τάξεων του Λυκείου όπως για παράδειγμα το Odyssey στο Delaware και το Archimedean στο Miami. Να σημειώσουμε εδώ ότι στα δύο τελευταία σχολεία διδάσκονται στην ελληνική και τα μαθηματικά από τις μικρές τάξεις του δημοτικού.

**3. Γλωσσική εκμάθηση και γλωσσική κατάκτηση**

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές υπάρχουν αρκετές ομοιότητες ανάμεσα στην κατάκτηση της «μητρικής» και στην εκμάθηση της «δεύτερης». Κοινό χαρακτηριστικό και στις δύο διαδικασίες είναι ότι οι ομιλητές περιορίζονται στο να ακούν μόνο τους συνομιλητές τους και αργότερα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν απλές συντακτικές προτάσεις με ελλειπτική δομή (Τσαρκοβίστα, Χρ.,2018:21). Στην περίπτωση της «πρώτης» ή «μητρικής» γλώσσας μιλάμε για κατάκτηση και όχι για εκμάθηση γιατί υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο αποκτιέται ο γλωσσικός κώδικας. Διαμορφώνεται από πολύ νωρίς μια σχέση δράσης-αντίδρασης μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος γιατί υπάρχει έμφυτη η προδιάθεση της επικοινωνίας (Μήτσης,Ν.,2004:32). Η κατάκτηση της «πρώτης» γλώσσας γίνεται «φυσικά και αβίαστα» με την απόκτηση του πρώτου γλωσσικού κώδικα.

Η εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας είναι δυνατό να συντελεσθεί είτε λόγω οικογενειακών συνθηκών, π.χ. γονείς διαφορετικής εθνικότητας, είτε λόγω κοινωνικών συνθηκών, π.χ. μετανάστευση σε μια ξένη χώρα (Πατσιαρίκα, Α., 2014:15). Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 η διαδικασία εκμάθησης μιας «δεύτερης» γλώσσας άρχισε να εξετάζεται μέσα από μία διαφορετική οπτική που αντιμετώπιζε την εκμάθησή της ως δημιουργική διαδικασία ελέγχου υποθέσεων για τη γλώσσα-στόχο. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά συστήματα που δημιουργεί ο ομιλητής μιας «δεύτερης» γλώσσας- αποτέλεσμα ακριβώς αυτής της διαδικασίας ελέγχου υποθέσεων-αποτελούν τη λεγόμενη διαγλώσσα(interlanguage) του ομιλητή. Η διαγλώσσα δεν είναι ούτε το σύστημα της μητρικής γλώσσας ούτε το σύστημα της γλώσσας – στόχου, αλλά ένα σύστημα που δομικά κατέχει ενδιάμεση θέση μεταξύ της μητρικής και της «δεύτερης» γλώσσας[[8]](#footnote-8) (Βαρλοκώστα, Σ.& Τριανταφυλλίδου, Λ., 2003:35) . Η συγγένεια μεταξύ των γλωσσών π.χ. τα αγγλικά με τα γαλλικά, τα ισπανικά με τα ιταλικά, τα γερμανικά με τα ολλανδικά, επιδρά καθοριστικά στην προσπάθεια του ατόμου να μάθει μια «δεύτερη» γλώσσα. Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας όπως η ηλικία[[9]](#footnote-9), το φύλο[[10]](#footnote-10), οι γλωσσογνωστικές ικανότητες, ή έφεση- κλίση (aptitude) και το ταλέντο[[11]](#footnote-11), συναισθηματικοί παράγοντες[[12]](#footnote-12) και οι προθέσεις/ η στάση (attitude) του ομιλητή, ο τρόπος εκμάθησης (learning skills) και οι στρατηγικές εκμάθησης (learning strategies). [[13]](#footnote-13). Τα κίνητρα, ως ένα είδος εσωτερικής παρόρμησης, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εκμάθηση της γλώσσας. Αυτά μπορεί να είναι έμφυτα ή να είναι και απόρροια της ίδιας της διαδικασίας της εκμάθησης. Η προσωπικότητα του ομιλητή/μαθητή και κυρίως η αυτοεκτίμηση (self-esteem) είναι επίσης ένα στοιχείο που επηρεάζει την εκμάθηση όπως και ο τύπος της[[14]](#footnote-14).

Η κατάκτηση μιας «δεύτερης» γλώσσας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον και, κατα συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αναμένουν εντυπωσιακά αποτελέσματα από τους μαθητές αυτούς.Σύμφωνα με τον Cummins (2003:104-5) όταν μιλάμε για κατάκτηση της γλώσσας εννούμε τη συνομιλιακή ευχέρεια[[15]](#footnote-15)(conversational fluency), τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες[[16]](#footnote-16) (discrete language skills), και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα[[17]](#footnote-17) (academic language proficiency).Μολονότι τα μικρά παιδιά συνήθως αντιμετωπίζουν την επαφή με μια νέα γλώσσα ως παιχνίδι, τίποτε δεν εξασφαλίζει ότι ντρέπονται λιγότερο όταν κάνουν λάθη ή ότι έχουν λιγότερες αναστολές από τους ενήλικους ως προς το να εκφραστούν, όταν βρίσκονται σε συνθήκες όπου κρίνονται βάσει της χρήσης αυτής της γλώσσας. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταλάβουν ότι για πολλά παιδιά, το να τους ζητηθεί να πουν ή να γράψουν κάτι σε μια γλώσσα που ακόμη μαθαίνουν μπορεί να είναι μια εμπειρία που τους προκαλεί άγχος και η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί με την ανάλογη ευαισθησία. Το ότι τα παιδιά είναι σε θέση να συζητήσουν με κάποια ευχέρεια στη γλώσσα-στόχο, αυτό δε σημαίνει ότι την έχουν κατακτήσει. Η ευχέρεια αυτή είναι επιφανειακή και κατά, όχι μόνον οι αρχάριοι μαθητές μιας γλώσσας, αλλά και οι μαθητές εκείνοι που έχουν σημειώσει κάποια πρόοδο ως προς την εκμάθησή της, έχουν ανάγκη από συστηματική παρουσίαση της δομής και των λειτουργιών της γλώσσας-στόχου, σε αντίθεση με τους φυσικούς ομιλητές της. Συμπερασματικά λοιπόν, η κατάκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν πραγματοποιείται αυτόματα και αβίαστα, μέσω της ώσμωσης με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά απαιτεί συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια τόσο από τον μαθητή όσο και από τον διδάσκοντα (Χατζηδάκη, Α., 2014:1,5).

Στις Η.Π.Α. υπάρχουν πολλοί τύποι σχολείων και πανεπιστημίων, ιδιωτικών και δημόσιων, με ευέλικτα προγράμματα σπουδών που ευνοούν την εκμάθηση μιας «δεύτερης» ή «ξένης» γλώσσας. Στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνονται κίνητρα με τη μορφή των μονάδων – credits που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην πολιτεία της Φλόριντα έχει ενδιαφέρον το πρόγραμμα διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ημερήσια σχολεία που εποπτεύονται από τις εκπαιδευτικές αρχές της περιφέρειας (county). Το Plato Academy είναι ένα παράδειγμα charter school[[18]](#footnote-18) το οποίο εξαπλώνεται στην περιοχή της Τάμπας στη Φλόριντα και οι μαθητές είναι αλλόγλωσσοι.

Στο Plato Academy ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως «ξένη» γλώσσα από εκπαιδευτικούς ελληνικών οι οποίοι είναι κυρίως ομογενείς αλλά και αποσπασμένοι από την Ελλάδα. Μέχρι και το σχολικό έτος 2018-2019 στις τάξεις του γυμνασίου διδάσκονταν το βιβλίο «Μαργαρίτα» αλλά από το σχολικό έτος 2019-2020 διδάσκεται το βιβλίο «Γεια Χαρά»[[19]](#footnote-19) στις ίδιες τάξεις. Στις υπόλοιπες τάξεις εφαρμόζεται ευέλικτο πρόγραμμα με κάποιους διδακτικούς στόχους το οποίο οργανώνεται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς. Με την παρούσα μελέτη προσπαθήσαμε να χαρτογραφήσουμε τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος ως προς τους διδακτικούς σκοπούς, αλλά και να διερευνήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός –ερευνητής. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε την έρευνα δράσης με τη συμμετοχή των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις μας ελπίζουμε να ανοίξουν μία συζήτηση για την αναμόρφωση κυρίως του πλαισίου μέσα στο οποίο εφαρμόζεται η διενεργείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως «ξένης».

3.4. Στρατηγικές και μέθοδοι και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης.

Γύρω από τη διδασκαλία της γλώσσας έχουν διατυπωθεί δύο αντιτιθέμενες απόψεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι κατά την πορεία εκμάθησης της «δεύτερης» γλώσσας στο σχολείο, το παιδί δε θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα. Σημαντική εκπρόσωπος της άποψης αυτής είναι η Tara Williams Fortune[[20]](#footnote-20)που έχει μεγάλη εμπειρία σε προγράμματα εμβύθισης της «δεύτερης» γλώσσας στις Η.Π.Α. και στον Καναδά. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει: «One teacher, one language. Sustain in Greek. No negotiable». Τονίζει δηλαδή τη σημασία της διατήρησης της χρήσης της «δευτερης» γλώσσας μέσα και έξω από την τάξη και την εκτενή έκθεση των μαθητών σε αυτή. Θεωρεί, επίσης, ότι μόνο οι δάσκαλοι των ελληνικών η των άλλων ξένων γλωσσών μπορούν προσφέρουν στους μαθητές τους αυτό το «δώρο». Μόνο στους τρεις πρώτους μήνες της διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι τη Γ1 και στη συνέχεια τη Γ2 (Williams Fortune,T.,2012). Οι απόψεις της βρίσκουν εφαρμογή στην «Αρχιμήδειο» στο Μαϊάμι της Φλόριντα με πολύ καλά αποτελέσματα.

Η άλλη άποψη θεωρεί ότι η «πρώτη» γλώσσα που κατέχει το παιδί αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας. Η μητρική γλώσσα αλλά και τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται ένα άτομο από το περιβάλλον του επηρεάζουν τον βαθμό κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη «όσο καλύτερο είναι το επίπεδο της πρώτης γλώσσας, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για μια πιο εύκολη και επιτυχημένη διγλωσσία[[21]](#footnote-21).Η Γ1 δε θα πρέπει να παραγκωνιστεί τελείως, αφού κάτι τέτοιο θα σήμαινε την αγνόηση των πλεονεκτημάτων που μπορεί η χρήση της να προσφέρει στην εκμάθηση της Γ2. Όπως, επίσης, θα σήμαινε πως η όλη διδακτική διαδικασία δεν εκλαμβάνεται ως αυθεντική περίσταση χρήσης της Γ2, αλλά ότι αποσκοπεί στη διαμόρφωση ψευδο-φυσικών ομιλητών της γλώσσας(Cook, 2005: 49-56).

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται πρόοδος ως προς τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως «δεύτερης» ή «ξένης» γλώσσας. Σε αυτό συνετέλεσε και η θεσμοθέτησης του πιστοποιητικού ελληνομάθειας με το Π.Δ. 363/98. Από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας[[22]](#footnote-22). Κατά τον Μπαμπινιώτη θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένοι παράμετροι και ιδιαιτερότητες της γλώσσας καθ’ όλη τη διαδικασία της εκμάθησης της ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι διδάσκοντες θα πρέπει να είναι καθηγητές ελληνικών με ισχυρό ανθρωπιστικό υπόβαθρο, ενώ όσον αφορά τους μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίζεται η ετερογένειά τους και να υιοθετείται διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλογα την περίπτωση (Τσαρκοβίστα, Χρ., 2018: 27).

Η διδακτική των γλωσσών ανήκει στο ευρύτερο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και δέχεται πολλές επιρροές από διάφορες γλωσσολογικές σχολές και θεωρίες. όπως υποστηρίζει και ο Μήτσης (2004), οι γλωσσολογικές θεωρίες που αναπτύσσονται για την ανάλυση και τη μελέτη της γλώσσας δεν αποτελούν μεθόδους διδασκαλίας και δεν μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοσθούν αυτούσιες στη σχολική πράξη. Σημαντικό στοιχείο της διδακτικής είναι η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Το μοντέλο του Anthony (1963) προτείνει τρία στάδια από τα οποία περνούν οι διάφορες θεωρίες και δεδομένα μέχρι να καταλήξουν στη σχολική τάξη: (α) τη θεωρία, (β) τη μέθοδο, και (γ) την τεχνική[[23]](#footnote-23). Η θεωρία έχει να κάνει κυρίως με τη φύση της γλώσσας και τον τρόπο εκμάθησής της και επομένως οδηγεί στην υιοθέτηση της κατάλληλης διδακτικής πρακτικής. Η μέθοδος αποτελεί το επίπεδο στο οποίο η θεωρία εφαρμόζεται στην πράξη και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει το περιεχόμενο, τις ασκήσεις, την επιλογή του υλικού, τις δραστηριότητες και το ρόλο εκπαιδευτικού και μαθητή. Η μέθοδος λοιπόν αποτελεί το κανάλι που οδηγεί από τη γλωσσική θεωρία στο διδακτικό σχεδιασμό (ο.π.: 103). Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι μια θεωρία δεν οδηγεί αναπόφευκτα σε μία συγκεκριμένη μέθοδο. Αντίθετα, είναι δυνατό από μία γλωσσική θεωρία να προέλθουν διαφορετικές μέθοδοι[[24]](#footnote-24). Τέλος, η τεχνική είναι το τελευταίο στάδιο το οποίο συνδέει τη μέθοδο με τη σχολική τάξη. Η τεχνική είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και οι οποίες υλοποιούν με συνέπεια τις αποφάσεις και τις επιλογές του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της μεθόδου. Η τεχνική περιλαμβάνει: (α) τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδακτική διαδικασία, (β) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, και τέλος, (γ) τους τύπους διάδρασης που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1950 αναπτύχθηκε στην Αμερική η προφορικο-ακουστική μέθοδος για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας η οποία στηρίχθηκε στις αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού. Για τους εκπροσώπους του γλωσσολογικού δομισμού η έννοια της δομής είναι πρωταρχική[[25]](#footnote-25).Επομένως για την εκμάθηση της γλώσσας απαιτείται η εκμάθηση των δομικών στοιχείων της γλώσσας και των κανόνων με τους οποίους συνδέονται. Το λεξιλόγιο διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο. Σύμφωνα με τη σχολή του Συμπεριφορισμού, η εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς εξαρτάται από τρία βασικά στοιχεία: (α) το ερέθισμα (stimulus) το οποίο προκαλεί τη συμπεριφορά, (β) την απάντηση στο ερέθισμα (response) και (γ) την ενίσχυση (feedback) η οποία είτε θα ενθαρρύνει την επανάληψη, αν η απάντηση ήταν κατάλληλη, ή θα την αποτρέψει, αν η απάντηση δεν ήταν σωστή. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας, η γλώσσα αποτελεί μια μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Μήτση 2004: 137).

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών. Οι Finocchiaro και Βrumfit (1983: 91-93) οι μαθητές προσπαθούν να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας τη Γ2 από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της. Η ανάγνωση, η γραφή και γενικά το γλωσσικό σύστημα της Γ2 κατακτάται μέσα από την προσπάθεια για επικοινωνία στα πρώτα στάδια, στα οποία η μητρική χρησιμοποιείται για να διευκολύνει την απόκτησή της. Η μετάφραση μπορεί να χρησιμοποιηθεί αν μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση όπως και ποικιλία διδακτικών τεχνικών ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (ΔΜ) είναι η φυσική εξέλιξη της επικοινωνιακής διδασκαλίας[[26]](#footnote-26). Οι έρευνες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της απόκτησης της ξένης γλώσσας έδειξαν ότι οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την απόκτησή της είναι ανεξάρτητες από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται και οι σύγχρονες απόψεις υποστηρίζοντας ότι η μάθηση εξαρτάται περισσότερο από εσωτερικές διαδικασίες παρά από εξωτερικούς παράγοντες όπως η διδασκαλία. Οι δραστηριότητες, ως κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας μπορεί να ενεργοποιήσουν τις διαδικασίες μάθησης για την απόκτηση της Γ2. Ως εναλλακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της Γ2 θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη μάθηση με υποβολή και τη μάθηση με ολική φυσική αντίδραση. Η πρώτη σχετίζεται με ψυχολογικούς παράγοντες και βασίζεται στην πίστη και στην αυθεντία του διδάσκοντα. Μέσα από τη θετική ενίσχυση αίρονται οι ψυχολογικοί φραγμοί και οι μαθητές απελευθερώνουν τις νοητικές τους ικανότητες με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητάς τους μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Η δεύτερη[[27]](#footnote-27) δίνει έμφαση στη χρήση σωματικής κίνησης και στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε αρχικά στάδια εκμάθησης της Γ2 (Αγαθοπούλου 2012:11).

Στρατηγικές είναι οι «οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης» (Cohen 1998: 9). Αλλά και ο δάσκαλος χρησιμοποιεί στρατηγικές για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάλογα με τους στόχους και το αναλυτικό πρόγραμμα.[[28]](#footnote-28) Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου χρησιμοποιείται αντίστοιχα μεγάλη ποικιλία στρατηγικών όπως η οπτικοποίηση[[29]](#footnote-29),η χωροταξική τοποθέτηση των λέξεων στον εγκέφαλο[[30]](#footnote-30), η ομαδοποίηση των λέξεων με βάση το χρώμα, το μέγεθος την «καλή» ή την «κακή» σημασία, ο σημασιολογικός χάρτης, η δημιουργία παράγωγων – σύνθετων τύπων, η δημιουργία και η χρήση λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές, η χρήση της μεταφοράς, τα σταυρόλεξα, η στρατηγική του *μαντεύω μια λέξη από τα συμφραζόμενα,* τα λεξικά παιχνίδια, η ενθάρρυνση τω μαθητών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων κ.α. (Αγαθοπούλου 2012:22-23)

**3.5. Γλωσσική αξιολόγηση και επίπεδα γλωσσομάθειας.**

Η γλωσσική αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνο τη γραπτή αξιολόγηση υπό μορφή διαγωνίσματος, αλλά σε οποιαδήποτε μορφή παραγωγής λόγου, γραπτού ή προφορικού. Την τελευταία δεκαετία αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιούνται στην Ευρώπη και στην Αμερική διάφορα εργαλεία για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. για ενήλικους αλλά και για μαθητές. Σχεδιάστηκαν ειδικά εργαλεία γλωσσικής αξιολόγησης αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο της ένταξής τους στο σύστημα της χώρας υποδοχής (Βαρλοκώστα, Σ.& Τριανταφυλλίδου, Λ., 2003:61). Ενδεικτικά αναφέρουμε για την Αυστραλία ESL Scales του Australian Education Council (1994) και ESL Bandscales (McKay, Hudson & Sapuppo 1994) για τις ΗΠΑ, ESL Standards for Pre-K-12 του Teachers of English to Speakers of other Languages (TESOL, 1994) κ.α. Αυτά παρέχουν μια γενική περιγραφή για τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών σε σχέση με τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας η ανα σχολική τάξη. Επίσης υπάρχουν πολλά είδη τεστ όπως το τεστ γλωσσομάθειας/γλωσσικής επάρκειας (Proficiency test), διαγνωστικά και κατατακτήρια τεστ (diagnostic and placement tests), τεστ επίδοσης (Achievement test), τεστ έφεσης/κλίσης (Aptitude test) κ.α.(ο.π. 2003:71).

Ως προς τον προφορικό λόγο η γλωσσομάθεια των ομιλητών διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα· Αρχάριο (Novice), Μέσο (Intermediate), Προχωρημένο (Advanced) και Ανώτατο (Superior). Επιπλέον, κάθε επίπεδο, εκτός του τελευταίου, διακρίνεται σε τρία υποεπίπεδα: χαμηλό (low), μεσαίο (mid) και υψηλό (high). Το αρχάριο επίπεδο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να επικοινωνεί στοιχειωδώς χρησιμοποιώντας περιορισμένο λεξιλόγιο (20-30) λέξεις, στο χαμηλό υποεπίπεδο, ενώ στο υψηλό υποεπίπεδο να χρησιμοποιεί φράσεις που καλύπτουν βασικές επικοινωνιακές ανάγκες. Στο μέσο επίπεδο ο ομιλητής παράγει φράσεις και προτάσεις με βάση αυτά που έχει μάθει θέτοντας και απαντώντας σε ερωτήσεις και στο προχωρημένο ανταπεξέρχεται σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών στόχων, χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές, ικανοποιεί γλωσσικές απαιτήσεις στο περιβάλλον της εργασίας ή του σχολείου, περιγράφει και εξιστορεί με λόγο που έχει την έκταση και τη δομή της παραγράφου. Τέλος στο ανώτατο επίπεδο, ο ομιλητής, συμμετέχει αποτελεσματικά σε διάφορες συζητήσεις πάνω σε κοινωνικά, επαγγελματικά και θεωρητικά θέματα (Βαρλοκώστα, Σ.& Τριανταφυλλίδου, Λ., 2003:77).΄

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 1994 με έδρα της Θεσσαλονίκη. Είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, εποπτεύεται απευθείας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και συνεργάζεται με το Υπουργείο Εξωτερικών. Έχει ως σκοπό την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας εντός και εκτός της Ελλάδας, την οργάνωση της διδασκαλίας της σε αλλοδαπούς και ομογενείς, τη στήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό και στο εσωτερικό και την παραγωγή κάθε μορφής υλικού που θα συντελούσε στην προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας[[31]](#footnote-31). Με το Προεδρικό Διάταγμα 363/15.10.1998 (ΦΕΚ 242/29.10.1998) το Υπουργείο Παιδείας θεσμοθέτησε το Νοέμβριο του 1998 το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας καθορίζοντας τον τύπο του, τις προϋποθέσεις απόκτησής του, τη διαδικασία και το περιεχόμενο των εξετάσεων, τις προϋποθέσεις συμμετοχής των υποψηφίων, τη βαθμολογική κλίμακα καθώς και τη διαδικασία ορισμού εξεταστικών κέντρων. Με το Π.Δ. 60/30-6-2010 ΦΕΚ Α' 1998 θεσμοθετήθηκαν τα 2 νέα γλωσσικά επίπεδα Α1 (Α1 για παιδιά από 8 έως 12 ετών και Α1 για εφήβους και ενηλίκους) και Γ2 και μετονομάστηκαν τα ισχύοντα επίπεδα ως εξής: Α=Α2, Β=Β1, Γ=Β2, Δ=Γ1[[32]](#footnote-32). Το πιστοποιητικό ελληνομάθειας χρειάζεται για επαγγελματικούς σκοπούς[[33]](#footnote-33), για τις σπουδές[[34]](#footnote-34), για διορισμό στο ελληνικό δημόσιο και τη χορήγηση άδειας παραμονής «επί μακρόν διαμένοντος». Ιδιαίτερη αξία επίσης έχει για την ένταξη της Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας στο πρόγραμμα της Seal of Biliteracy, της βράβευσης που δίνεται από μια Εκπαιδευτική Περιφέρεια, μια Πολιτεία και κάποιες φορές από ένα σχολείο σε μαθητές δημοσίων Λυκείων των Η.Π.Α. που έχουν επιτύχει υψηλού επιπέδου επάρκεια σε μια ή περισσότερες γλώσσες επιπλέον της αγγλικής, με την αποφοίτησή τους[[35]](#footnote-35). Για την είσοδο σε Κολλέγια, σε Πανεπιστήμια αλλά και για τον εργοδότη που ζητά προσωπικό, η Seal Biliteracy αποτελεί απόδειξη της γλωσσομάθειας του υποψηφίου και του δίνει σημαντικό πλεονέκτημα. Η Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα της Seal Biliteracy στις παρακάτω Πολιτείες: Illinois, Maryland, California, Columbia, Ohio, Delaware, Georgia, Indiana, Virginia, N. Carolina, N.Jersey.

Έτσι λοιπόν στο επίπεδο Α1 (στοιχειώδης γνώση-γενικοί στόχοι) ο υποψήφιος θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τον εαυτό του, για τους φίλους και συμμαθητές του, να ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες (συναλλαγές για της αγορά αγαθών στο κυλικείο, στο περίπτερο κτλ), να δημμιουργεί επαφές στο οικογενειακό και οικείο περιβάλλον (γειτονιά, σχολείο) και κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων (ψυχαγωγία, αθλητισμός). Πρέπει να καταλαβαίνει σύντομες ανακοινώσεις και να συμμετέχει στις διάφορες δραστηριότητες ακολουθώντας απλές οδηγίες των γονιών, του δασκάλου κτλ. Σε γλωσσικό επίπεδο ο υποψήφιος, στο επίπεδο αυτό, διαθέτει περιορισμένα μέσα για να αντιμετωπίζει στοιχειώδεις απαιτήσεις των περισσότερων συνηθισμένων καθημερινών περιστάσεων: ένα περιορισμένο ρεπερτόριο ολοφράσεων (λέξεις, φράσεις και προτάσεις που τις έχει μάθει και τις χρησιμοποιεί ως ενιαία σύνολα) και την ικανότητα να κατανοεί και να παράγει σύντομα, απλά κείμενα. Στα παραπάνω προστίθενται και ειδικότεροι στόχοι, στο επίπεδο Α1, που σχετίζονται με την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου, την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, την ανταπόκρισή του σε καταστάσεις επικοινωνίας που αφορούν την προσωπική του ζωή μέσα και έξω από το σπίτι (αναγνώριση ταυτότητας, κατοικία, διαμονή, τοποθεσία, περιβάλλον, χλωρίδα, πανίδα, ελεύθερος χρόνος, διασκέδαση, κοινωνικές σχέσεις, υγεία, κατάσταση του οργανισμού, καθημερινή ζωή, αγορά, σχολείο, μετακίνηση-ταξίδια κτλ).

3.6. Η σημασία των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών στη διδασκαλία της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας.

Το Αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Είναι ένας μπούσουλας, οδηγός, μια πυξίδα που κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στα σωστά μονοπάτια διδασκαλίας με κύριο στόχο την επιτυχημένη διδασκαλία. Eίναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας (οι σκοποί και οι στόχοι είναι επαρκώς αιτιολογημένοι και προκύπτουν από τις ανάγκες της κοινωνίας ή τις ανάγκες των μαθητών). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έχει σκοπούς και στόχους που προκύπτουν από τις απαιτήσεις τις κοινωνίας και από τις ανάγκες των μαθητών και δεν αμφισβητείται η εγκυρότητα και η νομιμότητά του (Βρεττός, Καψάλης, 1994: 15). Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι ανάγκη να τηρηθούν κάποιες αρχές όπως η σαφής και τεκμηριωμένη διατύπωση των στόχων του μαθήματος, η έμφαση μέσα από τους στόχους στο γνωστικό αλλά και συναισθηματικό τομέα, η εφαρμογή διδακτικών και μεθοδολογικών καινοτομιών και η χρησιμοποίηση των σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Κουμπρόγλου, Ε., 2015:31).

Η σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος είναι το αποτέλεσμα του διαλόγου ανάμεσα στους ειδικούς και της πιλοτικής του εφαρμογής προκειμένου να διορθώνονται τα λάθη και οι ατέλειες. Θα πρέπει να είναι ευέλικτο για προσαρμόζεται στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του, να επιτρέπει περιθώρια αυτενέργειας και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Κατά τη δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να τονίζεται το «γιατί» και όχι το «τι» (ο.π. 32). Απαραίτητη επίσης είναι η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος προκειμένου να διερευνείται αν πραγματώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της μάθησης. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει δύο σκέλη: α) τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων (συμπεριφορά μαθητών, ετοιμότητα μάθησης του μαθητή, το ενδιαφέρον του για ένα αντικείμενο διδασκαλίας κ.α) και β) τον έλεγχο της καταλληλότητας των περιεχομένων, των μεθοδολογικών διαδικασιών διδασκαλίας και των μεθόδων αξιολόγησης ((Βρεττός, Καψάλης, 1994: 157). Σύμφωνα με τον Scriven υπάρχουν δύο τύποι αξιολόγησης, η διαμορφωτική ή ενδιάμεση και η τελική ή αθροιστική. Η πρώτη είναι αυτή που γίνεται κατά το στάδιο του σχεδιασμού των προγραμμάτων, υλοποιείται για ορισμένο διάστημα με πειραματική εφαρμογή και έχει ως σκοπό τη βελτίωση του προγράμματος και η δεύτερη γίνεται μετά από μεγάλο διάστημα της εφαρμογής του προγράμματος, εκτιμά συνολικά τις επιδιώξεις που επιτεύχθηκαν και συναξιολογεί και άλλα στοιχεία σχετικά με τη λειτουργικότητά του. Οι δύο αυτές μορφές μπορούν να επιτελούνται και ταυτόχρονα (Κουμπρόγλου, Ε., 2015:32).

Τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια και που καλύπτει τις ηλικίες από 6 μέχρι 12 χρονών[[36]](#footnote-36)περιλαμβάνουν τρία επίπεδα[[37]](#footnote-37): α) βασική ανάπτυξη των στοιχειωδών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου/αλφαβητισμός (1η και 2η τάξη), β) ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της εκφραστικής επάρκειας (3η και 4η τάξη) και γ) και καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας και την ανάπτυξη και εμπέδωση των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (5η και 6η τάξη). Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2004) ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως «δεύτερη» ή «ξένη», οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, η ηλικία και το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, η ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση, το φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας, τα ενδιαφέροντα, τις επικοινωνιακές ανάγκες και την κοινωνική κατάσταση των μαθητών. Κατά την εφαρμογή του επιλέγονται επικοινωνιακές περιστάσεις με γνώμονα την αυθεντικότητα και την ποικιλία του γλωσσικού υλικού, λαμβάνονται υπόψη οι τέσσερις επικοινωνιακές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου) με έμφαση στον προφορικό λόγο ο οποίος πρέπει να διαθέτει βιωματικό και επικοινωνιακό φορτίο. Επιπλέον, το γλωσσικό σύστημα (γραμματική-συντακτικό) δε διδάσκεται ως αυτοσκοπός αλλά ως μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή οι γλωσσικοί κανόνες κατακτώνται από τους ίδιους τους μαθητές με φυσικό τρόπο. Ο βαθμός δυσκολίας και το είδος των γλωσσικών φαινομένων σε μια ενότητα καθορίζονται από την περίσταση επικοινωνίας και διδασκαλίας και όχι από την παραδοσιακή σειρά παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων. Τέλος, το μαθησιακό υλικό προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση των μαθητών ως ισότιμων μελών της τάξης-ομάδας, να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίζουν και να διορθώνουν τα λάθη τους, να αξιολογούν στο σύνολο τη μαθησιακή διαδικασία και να κατακτούν στρατηγικές επανόρθωσης της επικοινωνίας.

3.7. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου-μέντορα

Η εφαρμογή, η εποπτεία, η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι καθήκον του επιστημονικού υπεύθυνου-συντονιστή-μέντορα ο οποίος διαθέτει επιστημονική κατάρτιση στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας, εμπειρία, γνώση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος και των στόχων-σκοπών του προγράμματος, συνεργάζεται με τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές και αποτελεί σύνδεσμο μεταξύ θεωρίας και πράξης. Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος του επιστημονικού υπεύθυνου που σχετίζεται με την εισαγωγή των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή του για εκπαιδευτικά και όχι μόνο θέματα, τη μεταφορά γνώσης από εργαζόμενο σε εργαζόμενο, την αξιοποίηση ταλέντων, την ανύψωση ηθικού, την ανάπτυξη-βελτίωση δεξιοτήτων κ.α. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός και δε σχετίζεται με τις υποχρεώσεις των υπαλλήλων προς την υπηρεσία τους (Ευσταθίου, Μ., 2014). Η σχέση μέντορα-εκπαιδευτικού είναι μια σχέση εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας. Βασίζεται στην αμοιβαιότητα, την εχεμύθεια, την πλήρη κατανόηση των προσδοκιών του κάθε μέλους, την καλοπροαίρετη επίλυση τυχόν συγκρούσεων, τη συστηματική και καλόπιστη ανατροφοδότηση και την εποικοδομητική κριτική.

Για την αποτελεσματική καθοδήγηση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων: ενεργητική ακρόαση, ευελιξία και θετική στάση από το μέντορα, εθελούσια συμμετοχή, σεβασμός στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, συνδιαμόρφωση του περιεχομένου και της διαδικασίας μάθησης, αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του κ.α. (Ευσταθίου, Μ., 2014). Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο θέτει ως απαίτηση τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την προσαρμογή της στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (μαθησιακές, δυνατότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, κίνητρα μάθησης κ.α.) του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιήσει τη λογική αυτή στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες λειτουργούν προς όφελος όλων των μαθητών (Νικολάου, Γ., 2005). Ο σχολικός σύμβουλος-μέντορας θα πρέπει να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς με την οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, να παρουσιάζει ο ίδιος δειγματικές διδασκαλίες, να οργανώνει συνδιδασκαλίες εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στην παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού κ.α.

3.8. Εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη την οποία οφείλει να καλύψει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τον τρόπο με τον οποίο θα την οργανώσει. Οι γενικοί και ειδικοί στόχοι συνδέονται άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα όπως επίσης και η εκπαιδευτική ετοιμότητα και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Ως «εκπαιδευτική επάρκεια» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση, που καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, και παρέχονται στα Πανεπιστημιακά Τμήματα για εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης (Πεσματζόγλου, Ε.,2014:9). Ο όρος έχει συνδεθεί με την επάρκεια των γνώσεων, που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και χαρακτηρίζει τους μέλλοντες ή τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Συνεπώς εκπαιδευτική επάρκεια έχουν αυτομάτως εξ ορισμού όσοι αποφοιτούν από τα «Παιδαγωγικά τμήματα» ή έχουν τίτλο Μεταπτυχιακών σπουδών στο αντικείμενο. Επομένως η εκπαιδευτική επάρκεια καθορίζεται από την πολιτεία και αφορά την επιστημονική, θεωρητική και ερευνητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και βεβαιώνει την ικανότητα άσκησης εκπαιδευτικού έργου. Η «εκπαιδευτική ετοιμότητα» συνδέεται με την ικανότητα μετουσίωσης της θεωρητικής, επιστημονικής, διδακτικής και ερευνητικής κατάρτισης στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή στην πρακτική εφαρμογή. Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά. Ο εκπαιδευτικός κατά τις βασικές του σπουδές του, εκτός από τα παραπάνω, θα πρέπει να γνωρίζει και τις μεθόδους διδακτικής καθώς και τον τρόπο εφαρμογής τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Γεωργογιάννης, Π.,2009:34).

Αντίστοιχα με τον όρο εκπαιδευτική επάρκεια, η διαπολιτισμική επάρκεια είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τη διαβίωση κλπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη στους ομογενείς αλλά και σε αλλοεθνείς στο εξωτερικό ή και στην Ελλάδα. Περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας κατά τη διάρκεια της άσκησης των σπουδών και στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής (Πεσματζόγλου, Ε.,2014:28).

**3.Το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ**

Οι Η.Π.Α. χαρακτηρίζονται από ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου υιοθετούνται οι κανόνες της ελεύθερης αγοράς, του ανταγωνισμού, της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Σύμφωνα με την καταγραφή του Open Doors Report πολλοί μαθητές και σπουδαστές εισέρχονται από πολλές χώρες αλλά την πρωτιά κατέχουν οι Κινέζοι και οι Ινδοί. Ακολουθούν οι μαθητές από τη Νότια Κορέα, τη Σαουδική Αραβία και τον Καναδά. Οι σπουδές προϋποθέτουν την απόκτηση visa[[38]](#footnote-38). Ο υπεύθυνος για την εκπαιδευτική πολιτική είναι ο Γραμματέας της Εκπαίδευσης (Secretary of Education), ο οποίος ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας (Department of Education). Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας είναι: α) Να δημιουργεί την εκπαιδευτική πολιτική και να υποστηρίζει οικονομικά τα αρμόδια Υπουργεία των Πολιτειών διανέμοντας τους τα ανάλογα κονδύλια. β) Να συγκεντρώνει και να ερευνά τα στοιχεία από τα σχολεία κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας. Γ) Να ελέγχει και να εποπτεύει την εφαρμογή των σκοπών και στόχων. Δ) Να απαγορεύει κάθε μορφή ανισότητας και μεροληπτικής συμπεριφοράς και να διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Κάθε Πολιτεία εφαρμόζει, σε γενικές γραμμές, την εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται στην Ουάσιγκτον[[39]](#footnote-39)όμως αυτό δεν αποκλείει διαφοροποιήσεις και αλλαγές κυρίως σε επίπεδο νομοθεσίας και διαχείρισης κονδυλίων[[40]](#footnote-40). Πιο συγκεκριμένα καθορίζει τις προδιαγραφές, τους κανόνες και τους σκοπούς (standards), παρέχει τεχνική υποστήριξη στις εκπαιδευτικές περιφέρειες και τα σχολεία, αδειοδοτεί και ελέγχει και παρεμβαίνει σε περίπτωση που η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων δεν είναι νόμιμη, εκδίδει και πιστοποιεί εκπαιδευτικούς και διοικητικούς, οργανώνει τα τεστ επίδοσης για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αξιολογεί την κάθε σχολική μονάδα και την επίδοση των μαθητών, ορίζει τις απαιτήσεις για τη λήψη του διπλώματος του λυκείου (High School), κατανέμει τις επιδοτήσεις στις εκπαιδευτικές περιφέρειες και καθορίζει τις ημέρες του σχολικού έτους[[41]](#footnote-41). Σε κάθε Πολιτεία υπάρχουν κομητείες (counties) και κάθε κομητεία περιλαμβάνει σχολικές περιφέρειες (school districts) οι οποίες εποπτεύουν τη δημόσια Κ12 εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Σε κάθε περιφέρεια η διοίκηση διενεργείται από τη σχολική επιτροπή (school board) η οποία απαρτίζεται από εκλεγμένα μέλη. Επικεφαλής της κάθε σχολικής μονάδας είναι ο Διευθυντής (principal).

Το σχολικό έτος ποικίλει εξαιτίας των διαφορετικών κλιματικών συνθηκών και άλλων ιδιαιτεροτήτων. Το σχολικό ημερολόγιο (school calendar) που καθορίζεται από την επιτροπή της κάθε κομητείας (county) περιλαμβάνει συνήθως δύο εξάμηνα (semesters) διάρκειας περίπου 16 εβδομάδων το καθένα. Κάποιες κομητείες ακολουθούν το σύστημα των τριμήνων (quarters) δηλαδή των τριών περιόδων χρονικής διάρκειας 10 εβδομάδων η κάθε μία. Πάνω από 50.000.000 παιδιά[[42]](#footnote-42) φοιτούν την Κ12 (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) εκπαίδευση η οποία απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα και παρουσιάζει τις διαφοροποιήσεις σε κάθε επίπεδο σε σχέση με τα χρόνια και τις ηλικίες φοίτησης. Σε ιδιωτικά σχολεία φοιτά περίπου το 10% των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο το αναλυτικό πρόγραμμα προσανατολίζεται κυρίως στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της αριθμητικής καθώς και στην εισαγωγή των μαθητών στις βασικές έννοιες της επιστήμης, των καλλιτεχνικών και της μουσικής. Για τους μαθητές του Δημοτικού, η κάθε Πολιτεία καθορίζει το πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικές περιφέρειες, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πώς να το υλοποιήσουν. Το πρόγραμμα συνήθως περιλαμβάνει γλώσσα (ανάγνωση, γραφή, γραμματική και προφορικό λόγο στα αγγλικά), μαθηματικά, επιστήμη, κοινωνικές σπουδές (γεωγραφία, ιστορία της Πολιτείας, ιστορία των Η.Π.Α., παγκόσμια ιστορία), καλλιτεχνικά, θέατρο, φυσική αγωγή, υπολογιστές, ξένη γλώσσα κ.α. Σε κάθε δημοτικό υπάρχει ένας σχολικός σύμβουλος, εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ανάγκες, εκπαιδευτικός για τα χαρισματικά παιδιά (gifted) τα οποία εντοπίζονται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και ακολουθούν άλλο πρόγραμμα καθώς και άλλοι εκπαιδευτικοί που καλύπτουν τις ανάγκες του προγράμματος είτε αναπληρώνοντας είτε υποστηρίζοντας τους δασκάλους.

Στις περισσότερες πολιτείες οι μαθητές πηγαίνουν στο Γυμνάσιο (Middle School) στην ηλικία των 11 το οποίο περιλαμβάνει τρεις τάξεις (6η,7η,8η) και το Λύκειο High School) 4 τάξεις (9η,10η,11η,12η). Το ημερήσιο πρόγραμμα αποτελείται από έξι περιόδους και κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό εκπαιδευτικό. Οι δάσκαλοι έχουν τις τάξεις τους και οι μαθητές αλλάζουν αίθουσες ακολουθώντας το πρόγραμμα. Τα βασικά μαθήματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι γλώσσα (αγγλικά), μαθηματικά (άλγεβρα&γεωμετρία), επιστήμη, κοινωνικές σπουδές, καλλιτεχνικά και φυσική αγωγή. Στο Λύκειο οι μαθητές πρέπει διδαχθούν τέσσερα χρόνια αγγλικά, τέσσερα χρόνια ιστορία και κοινωνικές σπουδές, τρία χρόνια μαθηματικά, τρία χρόνια επιστήμη, δύο χρόνια ξένη γλώσσα, δύο χρόνια καλλιτεχνικά, τέσσερα χρόνια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, ένα χρόνο επιστήμη υπολογιστών και δύο ή τρία χρόνια άλλα αντικείμενα. Η ημερήσια ή εβδομαδιαία κλίμακα βαθμολόγησης είναι 100βαθμη με βαθμό βάσης 59/100 ενώ οι τελικοί βαθμοί κάθε εξαμήνου παρουσιάζονται με τη μορφή πόντων/μονάδων[[43]](#footnote-43) ( credits). Το Λύκειο προσφέρει επίσης πάρα πολλές δραστηριότητες όπως αθλήματα, χορό, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μουσική, τραγούδι κ.α. ενώ πριμοδοτείται ο εθελοντισμός. Μέσα από την επιτυχία τους στις δραστηριότητες αυτές, οι μαθητές μπορούν να κατοχυρώσουν υποτροφίες για τη φοίτησή τους στα κολλέγια ή τα πανεπιστήμια. Οι υποτροφίες αυτές μπορεί να εξασφαλίζουν ολόκληρη της φοίτησή τους σε ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κάποιο ποσοστό της.

Πίνακας 1. Μοντέλα Κ12 εκπαίδευσης



Τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια αποτελούν ακαδημαϊκά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η φοίτηση σε αυτά απολήγει στην απόκτηση πτυχίου (Bachelor) για το οποίο απαιτείται η συμπλήρωση συγκεκριμένου αριθμού διδακτικών μονάδων (credits) συνήθως έπειτα από τέσσερα χρόνια. Οι φοιτητές επιλέγουν μαθήματα κατεύθυνσης για συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο (major,concentration ή field of study) τα οποία διαμορφώνουν την ειδίκευση που αποκτά ο φοιτητής με την αποφοίτησή του (Χειλίτση, Μ.,Τσιτσανούδη Ν.,….:3). Για την ολοκλήρωση των σπουδών τους, οι φοιτητές επιλέγουν μικρότερο αριθμό μαθημάτων γενικής παιδείας, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πεδία σε σχέση με αυτό της βασικής τους κατεύθυνσης και στοχεύουν στην ολιστική μόρφωσή τους, προκειμένου να ενταχθούν καλύτερα στην κοινωνία. Επίσης, η φοίτηση στα ακαδημαϊκά ιδρύματα γίνεται με την καταβολή διδάκτρων από τους φοιτητές, είτε πρόκειται για ιδιωτικούς, είτε πρόκειται για δημόσιους φορείς. Τα πανεπιστήμια λειτουργούν αυθύπαρκτα και στοχεύουν συστηματικά στην εξασφάλιση διαρκούς χρηματοδότησης, από διάφορες πηγές, όπως είναι τα δίδακτρα, οι δωρεές, οι επενδύσεις, τυχόν κρατικές χρηματοδοτήσεις για τα δημόσια ιδρύματα κ.ά. Οι χρηματοδοτήσεις διοχετεύονται στη συνέχεια στα τμήματα, τα ερευνητικά κέντρα, τις υπηρεσίες και διάφορα γραφεία του πανεπιστημίου. Ο παράγοντας της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων και των επιμέρους τμημάτων και προγραμμάτων, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο καθώς από αυτόν εξαρτάται καταρχήν η ίδια η ύπαρξη και η επιβίωση τους.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό πολλών κολλεγίων είναι η διείσδυσή τους στο Λύκειο προσφέροντας μαθήματα δωρεάν στους μαθητές των High Schools υπό την προϋπόθεση αυτοί να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο συγκεκριμένο κολλέγιο. Ένας καλός μαθητής έχει τη δυνατότητα να διδαχθεί έως και τα μισά μαθήματα του κολλεγίου μέσα στο Λύκειο. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές μπορούν, δηλώνοντας το μέγιστο αριθμό μαθημάτων, να ολοκληρώσουν περίπου 20-22 credits από τα απαιτούμενα 24 στα δυόμιση από τα τέσσερα χρόνια που απαιτούνται για την αποφοίτησή τους. Επομένως συμπληρώνουν το ημερήσιο πρόγραμμα με μαθήματα του κολλεγίου που θα ακολουθήσουν. Τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια παρακολουθούν τη βαθμολογία και την πρόοδο των μαθητών του Λυκείου, μέσω του ηλεκτρονικού συστήματος της κάθε κομητείας και προσπαθούν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς τους ή και με τους ίδιους για να τους πείσουν να συνεχίσουν εκεί τις σπουδές τους. Από την άλλη, πολύ συχνή είναι η λήψη φοιτητικού δανείου με ευνοϊκούς όρους από τον ίδιο το φοιτητή προκειμένου να πληρώσει τα δίδακτρα του κολλεγίου ή του πανεπιστημίου. Το δάνειο αποπληρώνεται με μηνιαίες δόσεις όταν ο φοιτητής αποφοιτήσει και αρχίσει να εξασκεί το επάγγελμά του. Πολλά παιδιά στην ηλικία των δεκαοχτώ χρόνων αυτονομούνται από την οικογένεια και ακολουθούν την πορεία που επιθυμούν. τα κολλέγια είναι φορείς μετά – δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου μπορεί κανείς να συνεχίσει τις σπουδές του. Πληρώντας συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες τίθενται από την κάθε πολιτεία των Η.Π.Α. ξεχωριστά, ένα κολλέγιο μπορεί να αναβαθμίζεται σε πανεπιστήμιο. Η συγκεκριμένη εξέλιξη παρέχει στο εκπαιδευτικό ίδρυμα τη δυνατότητα ανάπτυξης μεταπτυχιακών προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας, ευρύτερης αυτής που θα μπορούσε ενδεχομένως να αναπτυχθεί στους κόλπους ενός κολλεγίου

Η εκπαίδευση στις ΗΠΑ είναι δημόσια ή ιδιωτική μέχρι και το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν όμως και σχολεία που αποτελούν συνδυασμό δημόσιου και ιδιωτικού όπως για παράδειγμα τα charter schools που είναι κρατικά-δημόσια σχολεία, προϊόν της εκπαιδευτικής πολιτικής των πολιτειακών κυβερνήσεων και της ομοσπονδιακής κυβέρνησης επί προεδρίας Bill Clinton που είχε ως στόχο την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης. Τα charter schools εντάσσονται στην κατηγορία των δίγλωσσων κρατικών σχολείων με ιδιωτικό management που όμως ιδρύονται, εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της κάθε πολιτείας. Ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών των δημόσιων σχολείων αλλά προσφέρουν και άλλα ευέλικτα προγράμματα και ξένες γλώσσες προκειμένου να είναι ελκυστικά στους μαθητές[[44]](#footnote-44). Τα charter schools διοικούνται από μία επιτροπή (Board) η οποία συνήθως αναθέτει τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων σε μια εταιρεία management της οποίας επικεφαλής είναι ο γενικός μάνατζερ (CEO). Κάθε σχολική μονάδα έχει το δικό του διευθυντή ή διευθύντρια (principal) ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία, την οικονομική διαχείριση, την επίτευξη των στόχων-επίδοση, την πρόσληψη του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού κ.α. Στόχος του γενικού μάνατζερ είναι να αναπτύξει το σχολείο, να δημιουργήσει και άλλα σχολεία, να ανταγωνιστεί τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και τελικά να αυξήσει το κέρδος της επιχείρησης.

Οι εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α ασκούν το επάγγελμά τους προσανατολισμένοι στους στόχους (standards) που θέτει η κάθε πολιτεία. Κάθε πέντε χρόνια είναι υποχρεωμένοι να ανανεώνουν την άδεια τους δίνοντας γραπτές αλλά και προφορικές εξετάσεις. Κάποιες εξετάσεις γίνονται «δια ζώσης» αλλά συμμετέχουν και σε συνέντευξη σχετική με τα διδακτικά αντικείμενα που θα πρέπει να μελετήσουν. Για να έχουν το δικαίωμα να αιτηθούν την ανανέωση της άσκησης επαγγέλματος θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει τον απαιτούμενο αριθμό μονάδων (credits) που απαιτείται και που προέρχεται από τις πιστοποιημένες επιμορφώσεις, on line και μη. Σε αντίθετη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανανεώσουν την πενταετία και επομένως αναζητούν αλλού εργασία. Στα charter schools τα συμβόλαια των εκπαιδευτικών είναι μονοετή και η ανανέωσή τους αποφασίζεται από την επιτροπή (board), μετά από εισήγηση του διευθυντή, λαμβάνοντας υπόψη την καθημερινή εργασία τους, τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, τον εθελοντισμό, την κατάρτισή τους αλλά κυρίως την αξιολόγηση που συνδέεται με την επίτευξη των στόχων. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται πολλές φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους από το διευθυντή αλλά και από ειδικούς συμβούλους της κάθε κομητείας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με βάση την επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις της πολιτείας σε τέσσερα ή πέντε διδακτικά αντικείμενα. Στις εξετάσεις αυτές, οι οποίες διενεργούνται μεταξύ Απριλίου και Μαΐου, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων από την τρίτη τάξη του δημοτικού και πάνω. Γίνονται on line και τα θέματα έρχονται από ειδική επιτροπή της πολιτείας και έχουν άμεση σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Στις αρχές Ιουνίου ανακοινώνονται τα αποτελέσματα και με βάση αυτά αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί[[45]](#footnote-45) και κατηγοριοποιούνται τα σχολεία. Στην ιστοσελίδα της κάθε κομητείας υπάρχει λίστα με τους βαθμούς του κάθε σχολείου, η βαθμολογία των εκπαιδευτικών, η κατηγορία κάθε σχολείου, τα ονόματα των πιο αποδοτικών εκπαιδευτικών αλλά και των σχολείων που πέτυχαν τους στόχους. Η κατηγοριοποίηση των σχολείων έχει άμεση σχέση με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε σχολείο κατηγορίας Α αμείβεται αισθητά περισσότερο από αυτόν που διδάσκει σε σχολείο κατηγορίας Β ή Γ. Εάν ένα σχολείο υποβιβασθεί από την κατηγορία Α στην κατηγορία Β, τότε διενεργείται πρώτα αυτοαξιολόγηση και ύστερα ακολουθείται σχέδιο, school improvement plan, εποπτευόμενο από ειδική επιτροπή της κομητείας για τη βελτίωσή του. Επομένως όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αλληλοεξαρτώμενοι και προσηλωμένοι στην επίτευξη των στόχων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εφαρμογή πρακτικών αυστηρής πειθαρχίας και μη ανοχής της αποκλίνουσας συμπεριφοράς με ποινές που μπορεί να αγγίζουν την προσωρινή ή και οριστική αποβολή του μαθητή και τη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών.

**4.4*. Δάσκαλοι ελληνικών-Διδασκαλία***

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες:

α) Ομογενείς εκπαιδευτικοί: Ως ομογενείς χαρακτηρίζονται εκείνη οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαμένουν μόνιμα και εργάζονται σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην εκάστοτε χώρα διαμονής και έχουν σπουδάσει είτε σε κάποιο ελληνικό ΑΕΙ είτε σε αντίστοιχο στη χώρα διαμονής ή, τέλος, δεν είναι επαγγελματίες δάσκαλοι και εντούτοις διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί της τελευταίας κατηγορίας αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία με αποτέλεσμα να μην έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους.

β) Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Αυτοί αποσπώνται στις Η.Π.Α με αίτησή τους και μετά από την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος του Υπουργείου Παιδείας για απόσπαση στο εξωτερικό λαμβάνοντας το ειδικό επιμίσθιο. Η υπουργική απόφαση απόσπασης όμως δεν καλύπτει τον εκπαιδευτικό να εργαστεί σε σχολείο των Η.Π.Α αλλά είναι απαραίτητη μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται μεν από το Συντονιστή Εκπαίδευσης της Νέας Υόρκης αλλά θα πρέπει να έρθουν σε επικοινωνία με τον υπεύθυνο του σχολείου και τον οργανισμό ITES (International Exchange Services) για την ένταξή τους στην κατηγορία των International Exchange Teachers προκειμένου να εκδοθεί η visa τύπου J1 από την αμερικανική πρεσβεία στην Ελλάδα[[46]](#footnote-46). Η φόρμα DS2019 που χορηγείται από τον ITES, παρέχει όλες τις πληροφορίες για την παραμονή και την εργασία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. και είναι απαραίτητη για την είσοδό τους στη χώρα. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί ναι μεν έχουν αποκτήσει τη visa J1 για μια τριετία, αλλά δεν μπορούν να εισέλθουν στη χώρα χωρίς την ετήσια ανανέωση της φόρμας του ITES. Για την ανανέωση της απαιτείται η υποβολή σε ειδική πλατφόρμα δυο-τριών εργασιών project κάθε Μάιο. Οι εργασίες αυτές πρέπει να αποτελούν καινοτόμες δράσεις, να είναι τοπικές και διεθνείς και να περιλαμβάνουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία ενός προγράμματος πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί υποβάλουν πέρα από τις πληροφορίες για τη διάρκεια και το σκοπό των δράσεων, βίντεο, skype συνδέσεις με ελληνικά σχολεία, φωτογραφίες, αλληλογραφία μεταξύ σχολείων κ.τ.λ.

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2010) ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών παρατηρούνται εντάσεις έως και συγκρούσεις για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος συναρτάται άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση των ομογενών εκπαιδευτικών γιατί οι διάφοροι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης προτιμούν τους αποσπασμένους όχι για τη διδακτική τους ικανότητα, επάρκεια και εμπειρία αλλά για οικονομικούς λόγους αφού ο μισθός τους καλύπτεται εξ’ ολοκλήρου από το ελληνικό κράτος. Ο δεύτερος, βαθύτερος και σημαντικότερος, ανάγεται στις διαφορετικές νοοτροπίες και κοσμοθεωρήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Οι δύο ομάδες είναι φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων, διαφορετικών εκφάνσεων της ελληνικότητας. Οι μεταξύ τους εντάσεις που προκύπτουν μέσα από τη συνάντηση και αλληλεπίδραση της ελλαδικής ελληνικότητας με τις όποιες εκφάνσεις της διασπορικής ελληνικότητας. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στις Η.Π.Α. έχουν πολύ καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές στην αγγλική γλώσσα και καλύτερη γνώση των Τ.Π.Ε. καθώς η τεχνολογία αποτελεί βασικό παράγοντα της ζωής και δράσης. Επομένως αισθάνονται ότι επιτελούν άριστα το έργο τους και ότι είναι αποτελεσματικοί χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση και γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας. Στηρίζουν την επιτυχία τους στο ότι γνωρίζουν πολύ καλά τη νοοτροπία των μαθητών, τις αντιλήψεις τους, τις προσδοκίες τους, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, τα κίνητρά τους και θεωρούν έτσι ότι επιτυγχάνουν τη διαχείριση της τάξης. Από την άλλη, οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί παρ’ ότι έχουν την εμπειρία και την κατάρτιση αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία και στην κατανόηση της νοοτροπίας. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχουν επιμορφωθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως «ξένης» και συνήθως ο τομέας αυτός δεν εμπίπτει στο γνωστικό τους πεδίο. Λειτουργούν κυρίως με γνώμονα την εμπειρία τους στα ελληνικά σχολεία την οποία προσπαθούν να τροποποιήσουν και να την προσαρμόσουν στη νέα κατάσταση, να τη συνδέσουν με τους στόχους, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και του ελληνικού προγράμματος. Η κατάσταση αυτή επιβαρύνεται και με την προσπάθεια της πραγματικής επιβίωσης του αποσπασμένου εκπαιδευτικού στην αμερικανική κοινωνία και κουλτούρα.

 Είναι γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των αποδεκτών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την κατάκτηση υψηλού βαθμού ελληνομάθειας, και μάλιστα πιστοποιημένης, αλλά αρκούνται σε κάποιο επίπεδο επικοινωνιακής επάρκειας, ώστε να επιτυγχάνεται ο σύνδεσμος με την ελληνικότητα σε συμβολικό επίπεδο (Δαμανάκης, 2007:235). Αυτό, σημαίνει ότι οι σπουδές και η εκμάθηση της γλώσσας δε συνδέεται με την προσπάθεια λήψης ενός επίσημου πιστοποιητικού γνώσης, όπως συμβαίνει στην περίπτωσης της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση του μαθήματος σε σχέση με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα καθώς οι μαθητές δε δίνουν τη βαρύτητα και την προσοχή που απαιτείται επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής βασίζεται στη συλλογή μονάδων (credits) σε όλες τις βαθμίδες με απώτερο στόχο τη φοίτηση σε κολλέγια ή πανεπιστήμια. Επομένως δεν υπάρχουν τα ανάλογα κίνητρα για τους μαθητές όπως, επίσης, δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις που οι ομογενείς προωθούν τα παιδιά τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας χωρίς τη θέλησή τους.

4.3. *Το αμερικανικό charter school Plato Academy στη Florida.*

Το charter school Plato Academy, η Ακαδημία Πλάτωνος, βρίσκεται στην περιοχή της Τάμπας στη Φλόριντα και αποτελείται από δέκα παραρτήματα: Clearwater, New Port Richie, Tampa, Palm Harbor, Saint Petersbourg, Largo, Seminole, Pinellas Park, Tarpon Springs.Το σχολείο αυτό επιχορηγείται από την πολιτεία ης Φλόριντα με ένα ποσό[[47]](#footnote-47) για κάθε μαθητή που φοιτά, επομένως οι γονείς δεν καταβάλλουν δίδακτρα. Διοικείται από μια ομάδα ελληνοαμερικανών (Boαrd) η οποία είχε αναθέσει, από το ξεκίνημά του, τη διαχείριση του στον ελληνοαμερικανό επιχειρηματία και CEO εταιρείας management κύριο Steve Christopoulos που δυστυχώς τώρα δεν βρίσκεται εν ζωή[[48]](#footnote-48). Ο κύριος Christopoulos οραματίστηκε την ανάπτυξη του σχολείου και τη δημιουργία πολλών παραρτημάτων ξεκινώντας από ένα σχολείο, στο Clearwater. Κατάφερε να προσδώσει τη διαφορετικότητα και να προσελκύσει μαθητές προσφέροντας τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε υποχρεωτική, ημερήσια βάση. Για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με την ελληνική κυβέρνηση και υποδέχτηκε αρκετούς αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Μετά το θάνατό του η διαχείριση ων σχολείων ανατέθηκε στην πρώην σύζυγό του κυρία Jennie Tsantilas, ως επικεφαλή της ίδιας εταιρείας management, με την οποία διέκοψε τη συνεργασία λίγο πριν ολοκληρωθεί το σχολικό έτος 2018-2019. Έτσι λοιπόν το σχολικό έτος 2019-2020 αποτέλεσε μια νέα αφετηρία για τα μέλη της επιτροπής των ελληνοαμερικανών καθώς κατένειμαν τις περισσότερες αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολείων και ασχολήθηκαν άμεσα και ουσιαστικά με τη διοίκηση, αναλαμβάνοντας ευθύνες.

Το Plato Academy είναι σχολείο K8 που σημαίνει ότι αποτελείται από πέντε τάξεις δημοτικού και τρεις γυμνασίου. Περιλαμβάνει επίσης νηπιαγωγείο και προνήπια. Στο σύνολο των σχολείων αυτών εργάζονται 27 περίπου διδάσκοντες την ελληνική εκ των οποίων 11 είναι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα. Το ποσοστό των μαθητών με ελληνική καταγωγή είναι περίπου 1% και σχεδόν όλοι φοιτούν στο σχολείο του Tarpon Springs, το οποίο είναι μια ελληνική παροικία. Η εγγραφή στο σχολείο γίνεται με κλήρωση, ακολουθώντας τις οδηγίες της πολιτείας και έτσι τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών δεν έχουν την προτεραιότητα που συνδέεται με την καταγωγή τους. Η λίστα αναμονής των μαθητών που δεν κληρώθηκαν είναι μεγάλη. Και το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι το παρακάτω: γιατί οι αμερικανοί να επιθυμούν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολείο που, εκτός από το πρόγραμμα μαθημάτων που ακολουθούν όλα τα δημόσια σχολεία, προσφέρουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας; Οι ένας λόγος έχει να κάνει με τις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής και καπιταλιστικής κοινωνίας όπου η γνώση μιας ξένης γλώσσας, όχι και πολύ συνηθισμένης, αποτελεί ένα επιπλέον προσόν γι αυτούς. Έπειτα, η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός έχουν παγκοσμίως πολλούς θαυμαστές και θεωρείται ότι η διδασκαλία τους έχει πολλά να προσφέρει στη διαμόρφωση του γνωστικού αλλά και της προσωπικότητας των μαθητών. Ο κυριότερος όμως λόγος είναι, κατά τη γνώμη μας, η κατοχύρωση της γνώσης μιας ξένης γλώσσας από το γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν 2 High School credits[[49]](#footnote-49), ένα στην 7η και ένα στην 8η και να πιστοποιείται η γνώση μιας ξένης γλώσσας για χρήση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Για να λάβουν τα credits θα πρέπει στο τέλος της χρονιάς να έχουν γενικό βαθμό Α ή Β (πάνω από 80%) και να έχουν επιτύχει στα δύο τεστ της κάθε σχολική χρονιάς (Midterm και Final). Στην πραγματικότητα το μεγάλο μέρος των μαθητών λαμβάνουν αυτά τα credits επειδή είναι αρκετά εύκολο να έχει κάποιος πάνω από 80% αν αναλογιστούμε το επίπεδο των απαιτήσεων και της επιείκειας στην αξιολόγηση της γνώσης της ελληνικής. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές πηγαίνουν στο λύκειο με την πιστοποίηση της γνώσης της ελληνικής αλλά, στην πραγματικότητα, δεν κατέχουν ούτε τα βασικά στοιχεία της.

4.5. *Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Plato Academy.*

Η διδασκαλία της ελληνικής στην Ακαδημία Πλάτωνος προσανατολίζεται στη δημιουργία ..φιλελλήνων περισσότερο παρά στην ορθή γνώση της, ακολουθώντας τις μεθόδους που σχετίζονται με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Η κατεύθυνση από τη διοίκηση ήταν, από την αρχή, ότι τα ελληνικά είναι για διασκέδαση, for fun, επομένως μαθητές και γονείς δεν αντιμετώπιζαν και δεν αντιμετωπίζουν το μάθημα με την αρμόζουσα σοβαρότητα (Χαραλαμπίδου, Μ., 2019:7). Το γεγονός αυτό ενισχύεται από τη μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος ή προγράμματος σπουδών. Ο υπεύθυνος του ελληνικού προγράμματος ανακοινώνει στους εκπαιδευτικούς κάποιους εκπαιδευτικούς στόχους και αυτοί καλούνται να δημιουργήσουν το υλικό προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν αυτές τις γνώσεις. Για παράδειγμα οι μαθητές της δευτέρας τάξης θα πρέπει να γνωρίζουν τους αριθμούς μέχρι το 1000, κάποια βασικά ρήματα στον ενεστώτα, κάποια ουσιαστικά από την τάξη ή το σπίτι, κάποιους ελληνικούς μύθους και κάποια τραγούδια. Επιπλέον θα πρέπει να γνωρίζουν να διαβάζουν, να κατανοούν και να δημιουργούν μικρές προτάσεις.

Πώς όμως θα επιτύχουν τους παραπάνω στόχους αυτούς οι δάσκαλοι των ελληνικών, που πολλοί από τους οποίους στην πραγματικότητα δεν είναι δάσκαλοι και δεν έχουν επιμορφωθεί από κανέναν; Όταν δεν έχουν γνώση της μεθοδολογίας, της ψυχολογίας για την κάθε ηλικία, της αξιολόγησης της γνώσης, του εκπαιδευτικού υλικού και γενικά των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διδακτική τους ετοιμότητα και επάρκεια; Όταν δεν υπάρχει οργάνωση της διδακτέας ύλης, δεν υπάρχουν βιβλία οργανωμένα τετράδια, portfolio δραστηριοτήτων παρά μόνο δίδονται στους μαθητές περιστασιακά κάποιες φωτοτυπίες, οι οποίες πολλές φορές καταλήγουν στον ..κάλαθο των αχρήστων; Όταν ο υπεύθυνος του ελληνικού προγράμματος[[50]](#footnote-50) δεν εποπτεύει, δε στηρίζει, δεν επιμορφώνει και δεν καθοδηγεί τους δασκάλους ελληνικών καθώς ο ίδιος έχει πλήρες διδακτικό ωράριο, κι όταν δεν κατέχει ο ίδιος κάποιου είδους πιστοποίηση και σπουδές στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας αλλά αρκείται στην εμπειρία του; Όταν ποτέ δε γίνονται συναντήσεις για να ακούγονται οι γνώμες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται; Όταν υπάρχει ανισότητα στην προβολή της δουλειάς των δασκάλων στην ιστοσελίδα του σχολείου και προβάλλονται μόνο συγκεκριμένα σχολεία και εκπαιδευτικοί; Όταν απαξιώνεται και ακυρώνεται η εμπειρία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στις ελληνικές τάξεις με εκφράσεις από τους ομογενείς δασκάλους του τύπου, …ξεχάστε αυτά που ξέρατε, εμείς εδώ δουλεύουμε αλλιώς!! Όταν οι ομογενείς δάσκαλοι θεωρούν τον εαυτό τους ως ειδικό και αποτελεσματικό επειδή μιλάνε άριστα την αγγλική και διδάσκουν τα ελληνικά …χρησιμοποιώντας μόνο την αγγλική γλώσσα και αναγάγουν τον υπολογιστή ως κυρίαρχο εργαλείο για τη διδασκαλία; Όταν η προετοιμασία κάποιων μαθητών για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις για της λήψη πιστοποιητικού ελληνομάθειας εναπόκειται στη γνωριμία των γονέων τους με δυο τρεις δασκάλους ελληνικών και οι περισσότεροι δάσκαλοι που διδάσκουν στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου δε γνωρίζουν τι είναι ..το πιστοποιητικό αυτό; Όλα αυτά συντελούν στην υποβάθμιση του ελληνικού μαθήματος και τα φαινόμενα απειθαρχίας και κακής συμπεριφοράς μαθητών, ιδίως του γυμνασίου, αποτελεί καθημερινό φαινόμενο Οι μαθητές του γυμνασίου έχουν βαρύτερο πρόγραμμα μαθημάτων και δυσανασχετούν με την υποχρεωτικότητα του μαθήματος των ελληνικών και ιδιαίτερα, όταν ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει κάποιες απαιτήσεις στο μάθημά του, ακόμα και τις βασικές..

Δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία, παρά μόνο στην 7η και στην 8η, τις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου λόγω των απαιτήσεων της κομητείας για το επίπεδο του Greek 1 και Greek 2, προκειμένου οι μαθητές να λάβουν τα credits. Μοναδική πηγή εκπαιδευτικού υλικού είναι το διαδίκτυο. Ηλεκτρονικά διατίθενται τα βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που έχουν εκπονηθεί σε συνεργασία με την Αρχιεπισκοπή Αμερικής, η σειρά «Μαργαρίτα», τα βιβλία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, η σειρά «Γεια σας» κ.α. Οι παραπάνω σειρές βιβλίων δεν απευθύνονται στην αμερικάνικη νοοτροπία και τρόπο ζωής, γι αυτό και είναι πολύ δύσκολο για τον διδάσκοντα να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις. Παράλληλα χρησιμοποιούνται λογισμικά κατά την κρίση του καθενός, όπως το «Αερόστατο» και άλλα του Π.Ι. καθώς και εφαρμογές όπως Googleclassrooms, Kahoot, Seesaw, Quizlet, Quizziz, Duo lingo, Didital dialects κατά τη βούληση και κρίση του διδάσκοντα, εφ’όσον τα επιλέξει, γιατί δεν υπάρχει η απαίτηση της συμπόρευσης (Χαραλαμπίδου, Μ.,:5). Στις δύο τελευταίες τάξεις του γυμνασίου χρησιμοποιείται η σειρά «Γεια Χαρά» των εκδόσεων Παπαλοΐζου. Τα βιβλία αυτά περιλαμβάνουν βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών και αγοράζονται από το σχολείο ή από το Σύλλογο Γονέων και παραμένουν στο σχολείο. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το βιβλίο μαθητή και εργάζονται σε φωτοτυπία από το τετράδιο εργασιών καθώς δεν επιτρέπεται να γράψουν σε αυτό. Οι δάσκαλοι έχουν τα βιβλία σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή στην οποία υπάρχει και εκπαιδευτικό λογισμικό, βίντεο, παιχνίδια, δραστηριότητες κ.α.. Κατά τη γνώμη μας τα βιβλία αυτά είναι πιο ελκυστικά όμως περιλαμβάνουν πολλά διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και επομένως η διδασκαλία και η επιλογή του συμπληρωματικού υλικού συνδέεται με την παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία του εκπαιδευτικού. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας χορηγεί δωρεάν τα βιβλία στις ελληνόγλωσσες μονάδες του εξωτερικού και στα τμήματα ελληνικής γλώσσας. Παρ’ ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλα , θα μπορούσαν οι δάσκαλοι να επιλέξουν αρκετές ενότητες από αυτά. Οι ιθύνοντες του σχολείου όμως δεν ενδιαφέρονται για την προμήθειά τους.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η διδασκαλία της ελληνικής εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του διδάσκοντα, αλλά και τις ικανότητές του από πλευράς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, διδακτικών ικανοτήτων και διαχείρισης της τάξης, αλλά και την προσωπικότητά του να επιτύχει το σεβασμό και την προσοχή των μαθητών, στοιχεία εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθούν και μάλιστα σε μια άλλη γλώσσα για τον αποσπασμένο εκπαιδευτικό. Αυτός καλείται να ..αυτοεπιμορφωθεί, να αυτοσχεδιάσει, να ακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι ομογενείς, να αλλάξει πρακτικές, να προσαρμοστεί σε μία ρουτίνα που το μόνο του μέλημα να είναι να ενημερώνει τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες[[51]](#footnote-51) του σχολείου για να είναι επικαιροποιημένος και να μην υπάρξουν προβλήματα απειθαρχίας στην τάξη. Ένα άλλο θέμα που προβληματίζει τον αποσπασμένο εκπαιδευτικό είναι η παντελής άγνοια της νομοθεσίας και των ορίων μέσα στα οποία μπορεί να λειτουργεί στην τάξη. Ο τρόπος και οι φράσεις που χρησιμοποιεί, ακολουθώντας τους κανόνες έκφρασης και επικοινωνίας στην ημεδαπή, πολλές φορές γίνονται αιτίες παρεξηγήσεων. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η εσωτερίκευση του ρόλου του, ως δασκάλου περιορισμένου χρονικού διαστήματος, που αντιμετωπίζεται ως..δώρο του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας στο σχολείο αυτό, προκειμένου να εξοικονομηθούν χρήματα και να συντηρηθεί μια κατάσταση και η θέση κάποιων στην ιεραρχία του οργανογράμματος, με τις ανάλογες αμοιβές. Αισθάνεται λοιπόν ότι αποτελεί αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους ιθύνοντες και για το λόγο αυτό ούτε υπολογίζεται η γνώμη του, ούτε και οι πρωτοβουλίες που πιθανόν θα ήθελε να αναλάβει βρίσκουν κάποιο είδος ανταπόκρισης, ακόμη και αν πρόκειται για τη βελτίωση της εικόνας του σχολείου.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μάθημα των ελληνικών καταντά βαρετό λόγω των επαναλήψεων, της επιμονής των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, της δυσκολίας κατανόησης και έκφρασης, των πισωγυρισμάτων και τα αλλαγής επίπεδων, της μη ύπαρξης οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα των ελληνικών κ.τ.λ. Συνακόλουθα, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί, όταν βλέπουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του ελληνικού προγράμματος αδυνατούν να συνεργαστούν με τους δασκάλους ελληνικών προετοιμάζοντας του μαθητές της τάξης τους και δε στηρίζουν τις προσπάθειές τους. Συνήθως κάθε χρονιά επαναλαμβάνεται η ύλη, λόγω απώλειας γνώσεων στη διάρκεια του καλοκαιριού, μια που και το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ανύπαρκτο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα συγκεχυμένο, απλοϊκό, ελλιπές και πολύ ευέλικτο (Χαραλαμπίδου Μ., 2019:8). Εξ’άλλου οι διδάσκοντες έχουν αναγκασθεί εκ των πραγμάτων να απλουστεύσουν πολύ το επίπεδο των προσδοκιών τους, δεδομένων των αρνητικών συνθηκών.

**5. Η έρευνα**

1.2. Μεθοδολογία-*Στόχοι της έρευνας*

Η κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η ερμηνεία των δυσλειτουργιών της, η διάγνωση προβλημάτων και η διερεύνηση πρακτικών επίλυσής τους έχουν άμεση σχέση με την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα, την επιστημονική και εκπαιδευτική καθοδήγηση, την επιμόρφωση, την αξιολόγηση, το θεσμικό πλαίσιο και τους γενικότερους στόχους του σχολείου. Η έρευνα δράσης ήταν κατάλληλη στην περίπτωσή μας γιατί αποτελεί μια ευέλικτη και άμεση διαδικασία που ενεργεί σε βάθος και συνδέεται με όλες τις μορφές της επικοινωνίας και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσα στο αυστηρό πλαίσιο του αμερικανικού αναλυτικού προγράμματος και της διοικητικής οργάνωσης του σχολείου. Τα βασικά της χαρακτηριστικά όπως ο συνεργατικός και συμμετοχικός της χαρακτήρας, η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας, η διασύνδεση θεωρίας και πράξης, η ανοικτή κυκλική-σπειροειδής διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση, η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση και η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης σε ατομικό επίπεδο (…………………….).

Γενικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του πλαισίου εφαρμογής της διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας στο Plato Academy Seminole[[52]](#footnote-52) της Φλόριντα. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν ζητήματα όπως η ανάπτυξη, αναμόρφωση και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, το επίπεδο εκμάθησης-κατάκτησης της γλώσσας, η εκπαιδευτική επάρκεια και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η αποδοχή του μαθήματος από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι τομείς ενδιαφερόντων και δυσκολιών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διοργάνωση πολιτιστικών δράσεων και η εισαγωγή καινοτομιών, υποστήριξη του προγράμματος από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, η εποπτεία του από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, η αρχική εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό επιλέξαμε το μοντέλο της J.McNiff (………………….) το οποίο παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα, που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από υπάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι ο εκπαιδευτικός ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν.

5.2. Το δείγμα-*Η διεξαγωγή της έρευνας*

Η έρευνα διεξήχθη το μήνα Δεκέμβριο του 2019, τον Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2020 στο σχολείο του Seminole με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 124 μαθητές της 2ης, 5ης και 7ης τάξης και 16 εκπαιδευτικοί, 3 άντρες και 13 γυναίκες, του σχολείου. Από αυτούς μόνο έχουν κάποιου είδους ελληνική καταγωγή από την πλευρά του πατέρα ή της μητέρας. Οι μαθητές της 2ης τάξης, ύστερα από δύο πλήρεις σχολικές χρονιές εκμάθησης των βασικών στοιχείων της ελληνικής, έχουν αποκτήσει κάποιου είδους αναγνωστική ικανότητα και προφορικού λόγου. Οι μαθητές της 5ης τάξης, της τελευταίας τάξης του δημοτικού, έχουν ολοκληρώσει το βασικότερο στάδιο της εκμάθησης και είναι έτοιμοι να συνεχίσουν στο γυμνάσιο, σε πιο απαιτητικό επίπεδο. Οι μαθητές της 7ης τάξης ακολουθούν συγκεκριμένο πρόγραμμα, για πρώτη φορά, που συνδέεται με την απόκτηση του High School credit ενώ ήδη έχουν γράψει το Mid Term test. Το πρόγραμμα της έρευνας δράσης περιλάμβανε τέσσερις φάσεις: του σχεδιασμού (Δεκέμβριος 2019), της δράσης (Ιανουάριος και Φεβρουάριος 2020), της παρατήρησης και του στοχασμού (Μάρτιος του 2020). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις[[53]](#footnote-53), παρατήρηση και δομημένη συνέντευξη. Με τη μέθοδο «τριγωνοποίησης», απαντήσεις μαθητών, αμερικανών εκπαιδευτικών, μελέτη του πλαισίου εφαρμογής του προγράμματος, των διδακτικών στόχων και των δεξιοτήτων που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, διασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό η εγκυρότητα των δεδομένων.

5.3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Οι μαθητές της 2ης τάξης σε ποσοστό 92%, της 5ης τάξης σε ποσοστό 63% και οι μαθητές της 7ης τάξης σε ποσοστό 48% είναι ευχαριστημένοι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο επιθυμούν να έχουν τη δυνατότητα επιλογής και μιας άλλης ξένης γλώσσας ( 2η τάξη 68%, 5η τάξη 74%, 7η τάξη 89%). Αισθάνονται ότι η ελληνική γλώσσα είναι πολύ δύσκολη γι αυτούς ( 2η τάξη 57%, 5η τάξη 80%, 7η τάξη 83%) , δεν σκοπεύουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν ελληνικά μετά το γυμνάσιο ( 2η τάξη 36%, 5η τάξη 46%, 7η τάξη 92%) και έχουν την πεποίθηση ότι η ελληνική γλώσσα δε θα τους χρειαστεί στη συνέχεια της ζωής τους ( 2η τάξη 24%, 5η τάξη 62%, 7η τάξη 95%). Επιθυμούν στο μέλλον να επισκεφτούν την Ελλάδα ( 2η τάξη 90%, 5η τάξη 76%, 7η τάξη 73%) και είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η ελληνική στο σχολείο που φοιτούν ( 2η τάξη 97%, 5η τάξη 84%, 7η τάξη 78%). Θα ήθελαν να μαθαίνουν περισσότερα πράγματα για (κατά σειρά) την ελληνική μυθολογία, την ελληνική ιστορία, την αρχαία Ελλάδα και τις μεγάλες προσωπικότητές της (φιλοσόφους, επιστήμονες, συγγραφείς), για τα ελληνικά νησιά ενώ δεν τους ενδιαφέρει, σε μεγάλο βαθμό, να γράφουν και να μιλάνε ελληνικά. Ως τα πρώτα πράγματα που έρχονται στο μυαλό τους όταν ακούνε τη λέξη Ελλάδα είναι ο εθνικός ύμνος, ο Παρθενώνας και η Ακρόπολη, ο Μέγας Αλέξανδρος και το ελληνικό φαγητό.

Οι 16 εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν έχουν κάποιον που να κατάγεται ή να μιλά ελληνικά στην οικογένειά τους. Οι δύο από αυτούς έχουν επισκεφτεί στο παρελθόν την Ελλάδα και οι υπόλοιποι δηλώνουν ότι επιθυμούν να την επισκεφτούν στο μέλλον. Έχουν όλοι άριστη συνεργασία με τους δασκάλους ελληνικών και θα τους άρεσε να μάθαιναν ελληνικά στο μέλλον. Οι 15 από τους 16 έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές δε θα συνεχίσουν να μαθαίνουν ελληνικά μετά το γυμνάσιο ενώ όλοι υποστηρίζουν ότι η ελληνική γλώσσα είναι χρήσιμη για τους μαθητές επειδή πολλές λέξεις της αγγλικής προέρχονται από την ελληνική και γενικά, μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, τη φαντασία και τη σκέψη. Έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και άλλες γλώσσες που ακολουθούν κανόνες γραμματικής όπως η ελληνική και να μελετήσουν τον ελληνικό πολιτισμό και τη φιλοσοφία. Επίσης, πολλά κείμενα στην ιστορία είναι γραμμένα στα ελληνικά, όπως για παράδειγμα η Βίβλος. Οι έξι από αυτούς πιστεύουν ότι η ελληνική γλώσσα είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές και οι υπόλοιποι ότι είναι αρκετά δύσκολη.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη γνώμη ότι πολλοί μαθητές και γονείς βάζουν εμπόδιο στη μάθηση μιας ξένης γλώσσας επειδή θεωρούν ότι δε θα είναι χρήσιμη στο μέλλον και έτσι, δεν καταβάλουν προσπάθεια για τη μάθηση. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται με την «πρώτη» γλώσσα και επομένως δεν μπορούν να προχωρήσουν στην εκμάθηση μιας «δεύτερης». Θεωρούν ότι ένα από τα δυσκολότερα στοιχεία της ελληνικής είναι το αλφάβητο και η προφορά η οποία διαφέρει από την προφορά των αγγλικών λέξεων αλλά και η γραμματική. Σημαντικό προβάδισμα στην εκμάθηση της ελληνικής έχουν οι μαθητές οι οποίοι ξεκινούν να τη μαθαίνουν από το νηπιαγωγείο έναντι των άλλων που μετεγγράφονται από άλλα σχολεία και φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Δεν κατανοούν τη σύνδεση της ελληνικής με την αγγλική και δεν έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν ελληνικά σε πραγματικές συνθήκες. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το ελληνικό φαγητό, τα έθιμα, τα ελληνικά νησιά και τα τουριστικά μέρη, την ελληνική μυθολογία και ιστορία, την αρχαία Ελλάδα και τους σπουδαίους ανθρώπους της αλλά επιθυμούν να γνωρίσουν ακόμη περισσότερα για τον ελληνικό πολιτισμό. Τα πρώτα πράγματα που έρχονται στο μυαλό τους όταν ακούνε τη λέξη Ελλάδα είναι η ελληνική κουζίνα, η σπουδαιότητα της οικογένειας ως κοινωνική ομάδα, ο γύρος και η ελληνική σημαία, τα γαλάζια και καθαρά νερά, τα όμορφα σπίτια κοντά στη θάλασσα, οι θεοί του Ολύμπου, η μουσική και ο χορός, τα ελληνικά νησιά και οι αρχαίοι ναοί. Τέλος, γνωρίζουν να προφέρουν λέξεις όπως καλά, καλημέρα, κύριος, κυρία, αλγόριθμος, γεωμετρία, άλφα, βήτα, ωμέγα, ευχαριστώ, γεια σου, τι κάνεις

**6. Συμπεράσματα**

Μελετώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται η ελληνική ως «ξένη» γλώσσα στο Plato Academy διαπιστώνουμε δυσλειτουργίες και ελλείψεις αλλά κυρίως την υποβάθμιση του μαθήματος των ελληνικών έναντι των άλλων μαθημάτων. Διενεργείται σε επιφανειακή μορφή, τονίζοντας κάποιες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού και δε δίνει βαρύτητα στην πραγματική εκμάθηση της γλώσσας. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα και με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι μαθητές της 8ης τάξης, μετά από 9 χρόνια εκμάθησης της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας σε καθημερινή υποχρεωτική βάση, κατατάσσονται στο αρχάριο επίπεδο με πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους για την ελληνική γλώσσα καθώς μεγαλώνουν και δεν ενημερώνονται για την προοπτική απόκτησης πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Οι δάσκαλοι των ελληνικών, πλην των αποσπασμένων, δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και γνώση της διδακτικής και έτσι περιορίζονται σε μια περιστασιακή και αποσπασματική διδασκαλία, χρησιμοποιώντας κυρίως την αγγλική γλώσσα, χωρίς ιδιαίτερο πλάνο προσπαθώντας να ..γεμίσουν την ώρα με κάποιου είδους δραστηριότητες. Την πορεία αυτή είναι αναγκασμένοι να ακολουθήσουν και οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας την έλλειψη αναλυτικού προγράμματος και προγράμματος σπουδών αλλά και υπεύθυνης και οργανωμένης καθοδήγησης. Οι ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές και οι Συντονιστές εκπαίδευσης[[54]](#footnote-54) δεν έχουν ενημέρωση για τους σκοπούς του κάθε σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, για τους οποίους θα έπρεπε να έχουν την ευθύνη. Είναι κρίμα Έλληνες εκπαιδευτικοί με τεράστια εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση να ..πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης ασκώντας το ρόλο του ..δωρεάν δασκάλου σε ένα οικοδόμημα που έχει ως σκοπό περισσότερο τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης και όχι τη βελτίωσή του. Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας , δεν εποπτεύει και δεν αξιολογεί τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας, την επιστημονική επάρκεια και το ρόλο των εκπαιδευτικών που ορίζονται από τα σχολεία για αυτό το σκοπό.

Με την εργασία μας αυτή, βασισμένη στην προσωπική εμπειρία αλλά και διερεύνηση προσπαθούμε να ..φωτίσουμε κάποιες πλευρές, επιθυμητές και ανεπιθύμητες, για το πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας και να συμβάλουμε σε μελλοντικές δράσεις, αποφάσεις και έρευνες. Η ελληνική πολιτεία, εφόσον ενδιαφέρεται για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και τη συμμετοχή σε συνεργασίες με οργανισμούς σε διάφορες χώρες, θα πρέπει να αναθέσει σε αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς την επιμόρφωση των όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως «ξένη» σύμφωνα με τους σκοπούς της και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της κάθε χώρας. Θα πρέπει να φροντίσει για την δημιουργία και την εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τους κανόνες εκμάθησης μίας «ξένης» γλώσσας και να προσφέρει χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό. Στη σημερινή εποχή, με τις τεράστιες δυνατότητες της τεχνολογίας, θα μπορούσε να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο και να έχει τον απόλυτο έλεγχο της λειτουργίας των ελληνικών τμημάτων, ιδίως αυτών που είναι ενταγμένα σε ένα ξένο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αντιμετωπίσει φαινόμενα τυχοδιωκτισμού, καιροσκοπισμού που έχουν ως αποτέλεσμα τη λανθασμένη προβολή και την υποβάθμιση της εικόνας του ελληνικού πολιτισμού στο βωμό του κέρδους.

6.4.*Προτάσεις*

**7. Συμπεράσματα**

**8.Βιβλιογραφία**

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/ 6-9-2016)

Νόμος 4027/2011 (ΦΕΚ 233/Α/ 4-11-2011)

Κιζιρίδου, Δ.(2019). *Η ελληνική ως 2η/ξένη γλώσσα. Κατάκτηση λεξιλογίου από αλλόγλωσσα παιδιά στο Νηπιαγωγείο.*(Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα.

Μήτσης, Ν.,& Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων.* (σς 83-108). Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.

Σκούρτου, Ε. (1998), Το φαινόμενο της διγλωσσίας και η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 25/5/2020 από <http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/to_fainomeno_tis_diglossias.pdf>

Μοσχονάς, Σ., 2003. Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο ∆. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης, Β. Σπυρόπουλος, επιμ., *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton,* (σ.σ.87-107)Αθήνα: Πατάκης, 2003

Τσαρκοβίστα, Χρ.,2018. *Τα διδακτικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.

Μήτσης,Ν,.*Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004

Πατσιαρίκα, Α., 2014. *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο Περιβάλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών. Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών. Θεσσαλονίκη.

Lenneberg, E.H., 1967. *Biological Foundations of Language.* Wiley

Cummins, J, 1980. *The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue*. Tesol Quarterly, 14, 175-187.

Ellis, R., 1994.*The study of the second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Βαρλοκώστα, Σ.& Τριανταφυλλίδου, Λ., 2003. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Επιμ. Λογοθέτη*, Κ. Έργο ΕΠΕΑΕΚ –Γ ΚΠΣ . Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ. Αθήνα 2003.

Cummins,J. (2003).*Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε.Σκούρτου) Aθήνα: Gutenberg (2η έκδοση βελτιωμένη).

Williams Fortune, T., 2012.What the research says about Immersion. Στο *Chinese Language Learning in the Early Grades: A Handbook of Resources and Best Practices for Mandarin Immersion*(pp 9-13).AsiaSociety.org/Chinese.

Καριώτου, Ι., Κ.,, 2012,. *Διδασκαλία και εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Η περίπτωση τμήματος ενηλίκων του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ.*  (Διατμηματικό και Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της αγωγής: ένα σχολείο για όλους»). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.

Cook, V., 2005. Basing Teaching on the L2 user. *Educational Linguistics.* Vol 5, part II. pp 47-61

Αντωνοπούλου, Ν., 2005 *Οδηγός για τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας,* εκδ. ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη

Ματθαιουδάκη, Μ., 2013. *Σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων.* Ανακτήθηκε 17/6/2020 από <http://elearning.greek-language.gr>

Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From theory to practice.* Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning.* England: Longman.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language.* Harlow: Longman

Chamot, A., Dale, M., O’ Malley, M. and G. Spanos (1992). Learning and Problem Solving Strategies of ESL students. *Bilingual Research Journal,* 16/3&4. National association for Bilingual Education.Summer/fall 1992

Αγαθοπούλου, Ε., (2012). *Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2*. Ανακτήθηκε 17/6/2020 από <http://elearning.greek-language.gr>

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας . Μέλος της Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας Εθνικών Ιδρυμάτων για τη Γλώσσα (EFNIL) <http://www.greek-language.gr/certification/node/2.html>

Κουμπρόγλου, Ε., 2015. *Μια κριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Ελληνική ως 2η / Ξένη Γλώσσα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών. Επιστήμες της Αγωγής. Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης.* Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Ευσταθίου, Μ., 2014. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του ρόλου της σχολικής μονάδας. Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων μαθητών. Επιμορφωτικό Υλικό. Ανακτήθηκε στις 24/6/2020 από <http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/50-d6-eustathiou?showall=1>

Νικολάου, Γ., 2005. *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Πεσματζόγλου, Ε.,2014. *Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π.(2009),*Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης.* Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση . Πάτρα.

Χειλίτση Μ.,Τσιτσανούδη Ν.,……….. Η διδασκαλία των νέων ελληνικών στα πανεπιστήμια των ΗΠΑ: που ανήκουν τα προγράμματα των νέων ελληνικών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χαραλαμπίδου, Μ., 2019. *Διαπολιτισμική και Ομογενειακή Εκπαίδευση στις Η.Π.Α: Η εμπειρία της Φλόριντα.* Πανεπιστήμιο Πατρών

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Tαυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά.* Aθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης Μ.,2010. Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Ανακτήθηκε από http//www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\_content& view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el. (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 02.10.2015)

Εκπαιδευτική έρευνα δράσης ……………………………………………

1. Υπουργείο, Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), Πανεπιστήμια, Συντονιστές εκπαίδευσης, Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας κ.τ.λ. [↑](#footnote-ref-1)
2. Αρθρο 1, παρ.2 [↑](#footnote-ref-2)
3. Αρθρο 2 και 4 [↑](#footnote-ref-3)
4. Αρθρο 3 [↑](#footnote-ref-4)
5. Αρθρο 5 [↑](#footnote-ref-5)
6. Αρθρο 8 [↑](#footnote-ref-6)
7. Ινστιτούτο Επιμόρφωσης [↑](#footnote-ref-7)
8. Η διαγλώσσα αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της προσπάθειας του ομιλητή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Στο στάδιο αυτό γινονται αντιπαραβολές, παρεμβολές και γλωσσικές μεταφορές ανάμεσα στη μητρική και στη γλώσσα-στόχο (Βαρλοκώστα, Σ.& Τριανταφυλλίδου, Λ., 2003:35). [↑](#footnote-ref-8)
9. Η κρίσιμη περίοδος γλωσσικής εκμάθησης και κατάκτησης εκτείνεται από την ηλικία των 2 έως την ηλικία των 14 ετών (Lenneberg, E., 1967, Cummins, J.,1980κ.α.) [↑](#footnote-ref-9)
10. Στις περιπτώσεις που έρευνες διαπίστωσαν διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως προς την εκμάθηση της «δεύτερης» γλώσσας, αυτό συνδέεται με τους κοινωνικούς ρόλους που συνήθως δίνονταν στα δύο φύλα μέσω της αγωγής (Πατσιαρίκα, Α., 2014:16). [↑](#footnote-ref-10)
11. Triarchi-Hermann, V. (1998). *Zur Thematic:Zweisprachigkeit. Academiebericht* Nr.311. Mόnchen/Dilligen. [↑](#footnote-ref-11)
12. Τα κίνητρα, οι ανάγκες, οι αιτίες και η ετοιμότητα που δείχνει για την εκμάθηση αυτής της γλώσσας, επιδρούν αποφασιστικά τόσο στο ρυθμό όσο και στην επιτυχίααπόκτησης της «δεύτερης» γλώσσας (Πατσιαρίκα, Α., 2014:17). [↑](#footnote-ref-12)
13. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι η θετική στάση απέναντι στη δεύτερη ξένη γλώσσα και στους ομιλητές της έχει άμεση επίδραση στην τελική έκβαση της εκμάθησης της «δεύτερης» γλώσσας (Ellis, R., 1994). [↑](#footnote-ref-13)
14. Ενώ ορισμένες έρευνες προσφέρουν εμπειρικά επιχειρήματα υπέρ της διαδεδομένης άποψης ότι η εξωστρέφεια συντελεί θετικά στην επιτυχή εκμάθηση μιας «δεύτερης» γλώσσας, πολλές άλλες καταδεικνύουν πως δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες και πως οι εσωστρεφείς μαθητές έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις υψηλότερες επιδόσεις από τους εξωστρεφείς (ό.π.) [↑](#footnote-ref-14)
15. Περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών. [↑](#footnote-ref-15)
16. Οι ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές μέσα από συστηματική διδασκαλία. [↑](#footnote-ref-16)
17. Η ικανότητα να παράγουμε ολοένα και πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα. [↑](#footnote-ref-17)
18. Τα charter schools είναι δημόσια σχολεία με ιδιωτικό management και ευέλικτα προγράμματα. Συνήθως αποτελούνται από περισσότερα από ένα σχολεία και λαμβάνουν την επιχορήγηση της πολιτείας για το κάθε παιδί ετησίως. Τα charter schools μπορεί να περιλαμβάνουν νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο αλλά και λύκειο. [↑](#footnote-ref-18)
19. Το «Γεια Χαρά» αποτελεί μία σειρά βιβλίων για το Greek 1, 2, και 3των εκδόσεων Παπαλοΐζου. Περιλαμβάνει βιβλίο μαθητή, βιβλίο εργασιών και ηλεκτρονική πλατφόρμα με το περιεχόμενο των βιβλίων αλλά και με ποικίλες μορφές ηλεκτρονικών παιχνιδιών και βίντεο για την κάθε ενότητα. [↑](#footnote-ref-19)
20. Η Tara Williams Fortune είναι η Διευθύντρια του Κέντρου Προχωρημένης Έρευνας στην Απόκτηση της Γλώσσας (CARLA, Center of Advanced Research on Language Acquisition) του Πανεπιστημίουτης Μινεσότα. [↑](#footnote-ref-20)
21. Τσαρκοβίστα, Χρ.,2018:24. [↑](#footnote-ref-21)
22. Το ΚΕΓ ιδρύθυκε το 1994 στη Θεσσαλονίκη με απώτερο σκοπό την ολοκληρωμένη διδασκαλία και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας, τη στήριξη των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία διδακτικών εγχειριδίων και την ενίσχυση της πολιτιστικής (Αντωνοπούλου, Ν.,2005:32). [↑](#footnote-ref-22)
23. Ματθαιουδάκη, Μ., 2013: 2 [↑](#footnote-ref-23)
24. Μέθοδοι όπως η Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (Task-based learning) και η Διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο (Content based teaching) έχουν κοινή θεωρητική βάση και συγκεκριμένα, την Επικοινωνιακή Προσέγγιση (ο.π.:3). [↑](#footnote-ref-24)
25. Η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα στοιχείων (φωνημάτων, μορφημάτων, λέξεων, δομών και προτάσεων) ανάμεσα στα οποία αναπτύσσονται δίκτυα σχέσεων για την κωδικοποίηση νοημάτων (Ματθαιουδάκη, Μ., 2013:5. [↑](#footnote-ref-25)
26. Willis (1996) [↑](#footnote-ref-26)
27. Όταν ακούμε, π.χ., «Δείξε την πόρτα» και κάνουμε την αντίστοιχη κίνηση, η συγκεκριμένη φράση και το νόημά της εντυπώνονται καλύτερα στη μνήμη μας. [↑](#footnote-ref-27)
28. Στο μοντέλο CALLA (Chamot and O’ Malley 1987 Chamot et al. 1992) οι φάσεις της διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες: α) προετοιμασία τους προς διδασκαλία περιεχομένου, β) παρουσίαση του περιεχομένου, γ) Εξάσκηση των μαθητών, δ) Αξιολόγηση του μαθήματος, ε) Επέκταση. [↑](#footnote-ref-28)
29. Η δημιουργία μίας εικόνας που δημιουργεί στον εγκέφαλό του ο ίδιος ο μαθητής για κάθε λέξη που μαθαίνει [↑](#footnote-ref-29)
30. Οι καινούριες λέξεις τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, ενώ οι παλαιότερες σε δεύτερο. [↑](#footnote-ref-30)
31. <http://www.greek-language.gr/certification/node/2.html> [↑](#footnote-ref-31)
32. <http://www.greek-language.gr/certification/node/4.html> [↑](#footnote-ref-32)
33. Αποδεικνύει το επίπεδο της ελληνομάθειας του κατόχου του στην αγορά εργασίας. [↑](#footnote-ref-33)
34. Εγγραφή και φοίτηση σε ελληνικό εκπαιδευτικό ίδρυμα ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης [↑](#footnote-ref-34)
35. Αποτυπώνεται συνήθως με τη μορφή σφραγίδας στο απολυτήριο και ως ειδική σημείωση στο έντυπο αναλυτικής βαθμολογίας η οποία δηλώνει ότι ο μαθητής έχει αποκτήσεις επικοινωνιακή επάρκεια σε μια ξένη γλώσσα. [↑](#footnote-ref-35)
36. Όπως π.χ. το πρόγραμμα σπουδών με τον τίτλο «Μαργαρίτα». [↑](#footnote-ref-36)
37. Κουμπρόγλου, Ε., 2015:65 [↑](#footnote-ref-37)
38. Υπάρχουν τρία είδη visa για τους σπουδαστές: F1 visas για ακαδημαϊκές σπουδές σε Πανεπιστήμια και Κολλέγια, M-1 visas για επαγγελματική ή τεχνολογική εκπαίδευση και J-1 visas ή αλλιώς exchange visitors program το οποίο αφορά μαθητές, σπουδαστές αλλά και ενήλικες (εκπαιδευτικοί, καθηγητές, ερευνητές κτλ) [↑](#footnote-ref-38)
39. District of Columbia or Washington DC [↑](#footnote-ref-39)
40. Στην έδρα της πρωτεύουσας της κάθε Πολιτείας υπάρχει μια επιτροπή (State Board) η οποία δημιουργεί και καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση πάντα με την ισχύουσα νομοθεσία. [↑](#footnote-ref-40)
41. World Education News and Reviews <https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america> [↑](#footnote-ref-41)
42. World Education News and Reviews <https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america> [↑](#footnote-ref-42)
43. Συνήθως κάθε διδακτικό αντικείμενο για ένα εξάμηνο ισούται με 0.5 credit αλλά οι μαθητές μπορούν να κερδίσουν credits [↑](#footnote-ref-43)
44. Είναι πιο μικρά σχολεία και μπορεί να περιλαμβάνουν πολλές σχολικές μονάδες (campuses) που εκτείνονται σε μια περιοχή κάτω από την ίδια ονομασία και την ίδια διοίκηση. [↑](#footnote-ref-44)
45. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας (score) που πέτυχε η τάξη που διδάσκει και τα σχολεία κατηγοριοποιούνται με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας των τάξεων. . [↑](#footnote-ref-45)
46. Ο οργανισμός αυτός απαιτεί πάρα πολλές πληροφορίες και εχέγγυα για το σκοπό της μετακίνησης των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. για να χορηγήσει τη φόρμα DS2019 βάση της οποίας θα εκδοθεί η visa. [↑](#footnote-ref-46)
47. Περίπου 6.000 δολλάρια [↑](#footnote-ref-47)
48. Το καλοκαίρι του 2018 πέθανε από πνιγμό σε ακτή της Κόστα Ρίκα. [↑](#footnote-ref-48)
49. Απαιτούνται 24 credits για την αποφοίτηση των μαθητών από το λύκειο. Κάθε διδακτικό αντικείμενο ισούται με 0.5 credits για το κάθε εξάμηνο. [↑](#footnote-ref-49)
50. Ο υπεύθυνος του προγράμματος, ο οποίος εισηγείται την πρόσληψη των ομογενών δασκάλων και μεριμνά για την έλευση και εργασία αποσπασμένων εκπαιδευτικών για ..εξοικονόμηση χρημάτων περισσότερο παρά για την κάθε αυτού διδασκαλία. [↑](#footnote-ref-50)
51. α) planbook (πλατφόρμα στην οποία αναρτώνται τα μαθληματα της επόμενης εβδομάδας), β) weebly (προσωπική σελίδα του εκπαιδευτικού όπου αναρτώνται τα τρέχοντα μαθήματα, εκπαιδευτικό υλικό, σύνδεσμοι κτλ) γ) gradebook (πλατφόρμα της κομητείας με την καθημερινή ή εβδομαδιαία βαθμολογία των μαιξτών), δ) news letter (πλατφόρμα για τα μαθήματα και τις δραστηριότητες των μαθητών του γυμνασίου) [↑](#footnote-ref-51)
52. Το σχολείο του Seminole είναι ένα από τα δέκα παραρτήματα του Plato Academy. [↑](#footnote-ref-52)
53. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, στο google forms. στον υπολογιστή τους. [↑](#footnote-ref-53)
54. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία ο Συντονιστής κατέχει το βαθμό του Σχολικού Συμβούλου κατά τη διάρκεια της θητείας του. [↑](#footnote-ref-54)