

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟ-
ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ERASMUS.**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΒΕΤΣΙΚΑ ΑΛΕΞΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2020

Η Βέτσικα Αλεξία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας: η περίπτωση του Erasmus**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Αλεξία Βέτσικα

Περίληψη

Η εδραίωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η επιρροή που ασκούν, ως φορείς της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, στη διαμόρφωση μιας νέας πραγματικότητας στα εκπαιδευτικά δρώμενα των κρατών-μελών σε εθνικό επίπεδο αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο πολλών σύγχρονων μελετών. Επιδίωξη της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης που δέχτηκαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας κατά την εκπόνηση και συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus/Erasmus+. Επιχειρείται, επίσης, η καταγραφή εκείνων των παραγόντων που διευκολύνουν στην ανάληψη εκπόνησης ενός προγράμματος Erasmus/Erasmus+ καθώς και εκείνων που δυσχεραίνουν την υλοποίησή του.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας εμπεριέχεται μια ιστορική αναδρομή στην πορεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρώνοντας στη διαμόρφωση και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής της πολιτικής και κάνοντας αναφορά στις πολιτικές που υιοθετεί προς επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Επιπλέον, αφού πραγματοποιηθεί παρουσίαση της εξελικτικής πορείας του προγράμματος από την θεσμοθέτηση του έως σήμερα, εξετάζεται η παρουσία του στο ελληνικό συγκείμενο και επιδιώκεται αποτύπωση των ανασταλτικών παραγόντων αλλά και όσων συμβάλλουν στην ευχερέστερη πραγμάτωσή του.

Το ερευνητικό μέρος παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 130 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας και συμμετέχουν ή συμμετείχαν στο άμεσο παρελθόν σε πρόγραμμα Erasmus/Erasmus+. Σύμφωνα με τα ευρήματα, διαπιστώνεται θετική επίδραση από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα τόσο όσον αφορά την βελτίωση των δεξιοτήτων τους στις ΤΠΕ και τις ξένες γλώσσες όσο και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και ενδυνάμωσης των σχέσεων σε σχολικό και διασχολικό πλαίσιο. Ως απόρροια αυτού του πνεύματος καταγράφεται μια τάση εξωστρέφειας του σχολείου στην τοπική κοινωνία και τους φορείς της. Μέτρια πιστοποιείται η επίδραση του προγράμματος στην εκμάθηση καινοτόμων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, ενώ η εφαρμογή αυτών φαίνεται να δυσχεραίνεται από τη δυσκαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων, τη μη ενσωμάτωση τους στο σχολικό πρόγραμμα και τον φόρτο ερ-

γασίας που συνεπάγεται για τους εκπαιδευτικούς. Ισχυρός ανασταλτικός παράγοντας θεωρούνται και οι ανελαστικές γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Λέξεις-κλειδιά: πρόγραμμα Erasmus/Erasmus+, σχολική εκπαίδευση, ανασταλτικοί παράγοντες, διευκόλυνση, επίδραση

Abstract

The implementation of European educational programmes and the impact they have on the formulation of national educational policies of the EU states, considering they are conveyors of the concepts of the European educational policy, have been widely studied during the past decades. This study is focusing on probing the impact of the Erasmus/Erasmus+ programme on Secondary Education teachers serving at High Schools at the district of Magnesia as well as listing the factors which hamper and those which facilitate teachers when coordinating or participating in a programme of the kind.

The theoretical part of this dissertation includes a brief history of the EU educational policies aiming at achieving its goals followed by the description of the Erasmus/Erasmus+ programme and its presence in the Greek context. Additionally, there appears a list of deterrents as well as facilitators for teachers involved with these programmes.

The research was conducted among 130 Secondary Education teachers in Magnesia who have participated in or coordinated an Erasmus/Erasmus+ programme. The findings establish improvement in the computing and foreign language skills of the participants and the development of strong relationships and associations both in their schools and in the schools they are partners with. This is believed to result in the schools opening up to the local society and entities.

As far as the impact of the programme in educating the teachers in innovative teaching and pedagogical methods is concerned the teachers display mediocre results and implementing new ideas is hampered by the extra workload, the state education programmes, non-inclusion in the school timetable and bureaucracy.

Key-words: Erasmus/Erasmus + programme, school education, deterrents, facilitators, impact.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου,

τους γονείς μου, Αντώνη και Ελένη, που με γαλούχησαν με αρχές πολύτιμες, τον σύζυγό μου, Βασίλη Γεωργακλή, για την αμέριστη στήριξη και απειρόμορφη βοήθεια του σε κάθε μου βήμα, τις κόρες μου, Παρασκευή και Έλενα, η αγάπη των οποίων αποτελεί κινητήρια δύναμη για οποιαδήποτε προσπάθειά μου.

Ιδιαίτερα, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ζμα Αριστοτέλη. Η καθοδήγηση του, η υπομονή του και η άμεση ανατροφοδότηση και ανταπόκρισή του κατέστησαν εφικτή την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	iii
Abstract	v
Ευχαριστίες	vi
Εισαγωγή.....	1
1^ο Κεφάλαιο: Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαιδευτική πολιτική.....	4
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	4
1.1.1 Εκπαίδευση στην ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 1957-1976.....	5
1.1.2 Εκπαίδευση στην ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 1976-1992.....	6
1.1.3 Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 1992-2000.....	10
1.1.4 Εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 2000 έως σήμερα.....	11
1.2.1 Η πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης»	15
1.2.2 Η πολιτική των «πινάκων κατάταξης»	16
1.2.3 Η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών».....	18
2^ο Κεφάλαιο: Το πρόγραμμα Erasmus στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο	20
2.1 Περιγραφή και εξέλιξη του προγράμματος.....	20
2.1.1 Α΄ Φάση ERASMUS (1987-1990).....	20
2.1.2 Β΄ Φάση ERASMUS (1990-1994).....	22
2.1.3 ΣΩΚΡΑΤΗΣ / ERASMUS (1995-2006).....	24
2.1.4 Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013).....	27
2.1.5. ERASMUS+ (2014-2020)	28
2.2 Ελληνικό συγκείμενο και ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα	31
2.2.1 Παράγοντες διευκόλυνσης.....	36
2.2.2. Όρια και περιορισμοί.....	38
3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	41
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	41
3.2 Μεθοδολογία.....	42

3.2.1 Συλλογή δεδομένων	43
3.2.2 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	43
3.2.3 Επιλογή δείγματος και διεξαγωγή έρευνας	45
3.2.4 Ανάλυση δεδομένων.....	47
3.2.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας	50
3.2.7 Περιορισμοί της έρευνας	52
4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	54
4.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	54
4.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	54
4.1.2 Επίδραση του προγράμματος Erasmus	57
4.1.3 Παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus.....	61
4.1.4 Ανασταλτικοί παράγοντες της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus	63
4.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	65
4.2.1 Συσχετίσεις μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	65
4.2.1.1 Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών και επίδρασης της συμμετοχής	66
4.2.1.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και παράγοντες διευκόλυνσης.....	79
4.2.1.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και εμπόδια συμμετοχής στο πρόγραμμα. .	86
4.2.2 Συσχέτιση παραγόντων επίδρασης και παραγόντων διευκόλυνσης της συμμετοχής στο Erasmus	94
6.1 Συμπεράσματα.....	96
6.2 Προτάσεις	99
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	101
Παράρτημα	109

Εισαγωγή

Η εποχή μας, εποχή μεταβιομηχανική, μετανεωτερική, εποχή της γνώσης και της πληροφορίας, της ψηφιακής τεχνολογίας, της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και πλείστων άλλων χαρακτηρισμών, είναι εποχή ραγδαίων εξελίξεων σε πληθώρα τομέων. Οι εξελίξεις αυτές δημιουργούν αντίστοιχες αλλαγές σε κάθε τμήμα του σύγχρονου κοινωνικού ιστού. Στο πλαίσιο των νέων προδιαγραφών, σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαίδευση είναι επιτακτικό να αναδιαρθρωθεί (Τσαούσης, 2005, σ. 20).

Στη Σύνοδο κορυφής της Λισαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσδιορίζει τον στόχο της για αναγωγή της σε κορυφαίο οικονομικό παίκτη στην παγκόσμια σκακιέρα μέσα στη δεκαετία 2000-2010 (Στρατηγική της Λισαβόνας) οριοθετώντας την απαρχή ποικίλων πολιτικών. Οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις της ΕΕ «διαπνέονται από οικονομική χρηστικότητα και εργαλειακή ορθολογικότητα, που γίνονται έκδηλες μέσα από την εκπόνηση προγραμμάτων, τον προσδιορισμό στόχων, την καθιέρωση δεικτών και κριτηρίων αναφοράς, τη δημοσίευση αξιολογικών εκθέσεων και την διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών» (Ζμας, 2007, σ. 22). Η κινητικότητα εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (εικονική και φυσική), η ενίσχυση των προοπτικών για δια βίου μάθηση, η προώθηση ευέλικτων προγραμμάτων για την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με τις ΤΠΕ και την εκμάθηση ξένων γλωσσών, η αναβάθμιση μέσω συνεργασιών και διερευνητικών ομάδων των επιστημονικών μεθόδων σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής κατάρτισης, η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων και ο προσανατολισμός στην διαμόρφωση δυναμικού ρόλου του «ευρωπαϊού πολίτη» είναι συμφυή με τις προσδοκίες των δράσεων της ΕΕ.

Η εκπλήρωση των στόχων αυτών προϋποθέτει την υπέρβαση των εθνικών ορίων των κρατών-μελών η οποία προωθείται από την πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» (ό.π., σ. 23), δηλαδή της υιοθέτησης από τα εθνικά συστήματα κοινών στόχων που ταυτίζονται με αυτούς της ΕΕ και οφείλουν να επιτευχθούν σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Ο προσανατολισμός των μελών και η σύγκλισή τους σε στόχους που αναδύθηκαν από κοινές διαβουλεύσεις διευκολύνεται από την

προώθηση στατιστικών και συγκριτικών αναλύσεων και μελετών, πολιτική γνωστή ως πολιτική των «πινάκων κατάταξης» (ό.π., σ. 25).

Στα πλαίσια της εδραίωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ξεκινά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980 η θεσμοθέτηση κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα κράτη μέλη αντιμετωπίζουν, αρχικά, με ιδιαίτερη επιφύλαξη την εισαγωγή των προγραμμάτων αμφισβητώντας την νομιμότητά τους. Ωστόσο, με τον καιρό, «τα κοινοτικά κονδύλια παρέχουν την δυνατότητα σε αρκετά κράτη-μέλη να υποσκελίσουν το πρόβλημα της οικονομικής λιτότητας των δημοσίων ταμείων τους και να προχωρήσουν σε εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις που συμβαδίζουν (...) απόλυτα με τα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Ζμας, 2007, σ. 44). Η απρόσκοπτη, κατά κύριο λόγο, αποδοχή από τις εθνικές διοικήσεις των οικονομικών και άλλων οφελών που προέρχονται από τα κοινοτικά προγράμματα ενισχύει την πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» διευκολύνει, δηλαδή, την επιβολή πιέσεων στα μέλη για συμμόρφωση με τις ευρωπαϊκές επιταγές (ό.π.).

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αφού προβούμε σε μια ιστορική αναδρομή της πολιτικής της ΕΕ στα εκπαιδευτικά δρώμενα θα αναλύσουμε εκτενέστερα τις συγκεκριμένες πολιτικές. Ιδιαίτερη θέση στην όλη αυτή εξέλιξη κατέχει το πρόγραμμα Erasmus, το οποίο ξεκίνησε το 1987 και, αρχικά, επικεντρωνόταν σε ζητήματα κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (διακίνηση φοιτητών αλλά και διδακτικού προσωπικού) και ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων των χωρών μελών. Στα επόμενα 30 χρόνια, έως το 2017, πάνω από 9 εκατομμύρια άτομα απόλαυσαν τα οφέλη του εν λόγω προγράμματος το οποίο, στην εξέλιξή του, συμπεριέλαβε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και δυνατότητα για μαθητεία, εθελοντισμό, συνεργασίες μεταξύ οργανισμών οικονομικών, τοπικής αυτοδιοίκησης, κ.α. (file:///C:/Users/alvet/Downloads/Erasmus-30years-leaflet-EC-web_en-final.pdf)

Η ευρεία απήχηση του προγράμματος στη σχολική εκπαίδευση (126 projects, μόνο το 2017 στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (file:///C:/Users/alvet/Downloads/erasmus-plus-factsheet-2017-greece_en.pdf) με συμμετοχές πολυάριθμων μαθητών αλλά και πλειάδας εκπαιδευτικών αποτελεί το κύριο έναυσμα για αναζήτηση της επίδρασης του Erasmus/Erasmus+ στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Συγκεκριμένα, αναζητούμε να προσδιορίσουμε τον βαθμό στον οποίο η εμπλοκή των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το

ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus επενεργεί στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους. Επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε εάν η επαφή με εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικό συγκείμενο αποτελεί παράγοντα επιρροής στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών τους μεθόδων ή την εισαγωγή άλλων καινοτόμων μεθόδων. Διερευνούμε το βαθμό στον οποίο η συνεργασία με εκπαιδευτικούς προερχόμενους από διαφορετικό πολιτιστικά, γλωσσικά, κοινωνικά περιβάλλον και η σύντομη, έστω, παραμονή τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον επηρεάζουν την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών της Μαγνησίας έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού, πολύγλωσσου περιβάλλοντος. Τέλος, επιχειρούμε να εκτιμήσουμε την επίδραση που, ενδεχομένως, να έχουν οι εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσω του προγράμματος στις πολιτικές του ελληνικού σχολείου σχετικά με το άνοιγμά του στην τοπική ή και την ευρύτερη κοινωνία.

Στο δεύτερο θα επεξεργαστούμε ζητήματα εφαρμογής του προγράμματος Erasmus στο ελληνικό συγκείμενο. Θα ακολουθήσουμε την εξέλιξη του τα τελευταία 30 περίπου χρόνια και θα αναζητήσουμε τους παράγοντες εκείνους που διευκολύνουν την εφαρμογή του στα ελληνικά σχολεία. Παράλληλα, θα αποπειραθούμε να προσδιορίσουμε τους περιορισμούς και τα όρια που τυχόν περιστέλλουν τη διάδοσή του ή/και αναστέλλουν την αποτελεσματικότητά του.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την έρευνα που διεξήχθη ώστε να αποσαφηνίσουμε την επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο νομό Μαγνησίας. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στο εργαλείο και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιρροές που εντοπίζουν από την εφαρμογή του Erasmus και θα προσδιορίσουμε τα όρια της έρευνάς μας.

Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της έρευνάς, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η κριτική ανάλυσή τους.

1^ο Κεφάλαιο: Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαιδευτική πολιτική

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιουργήθηκε με σκοπό την πρόληψη μελλοντικών αιματηρών συγκρούσεων στην μεταπολεμική Ευρώπη. Ο Γάλλος πολιτικός Ρομπέρ Σουμάν, διαπρεπής νομικός και Υπουργός Εξωτερικών της Γαλλίας από το 1948-1952, οραματίστηκε και σχεδίασε σε συνεργασία με τον Ζαν Μονέ, Γάλλο οικονομικό και πολιτικό σύμβουλο και εμπνευστή του παγκοσμίως γνωστού «Σχεδίου Σουμάν», τη συγχώνευση της βαριάς βιομηχανίας της Δυτικής Ευρώπης. Το σκεπτικό αυτού του εγχειρήματος ήταν ότι η οικονομική αλληλεξάρτηση των χωρών που συνδέονται με εμπορικές συναλλαγές ελαχιστοποιεί το ενδεχόμενο συγκρούσεων. Στις 18 Απριλίου 1951 η Γαλλία, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, το Λουξεμβούργο και η Ιταλία υπογράφουν την συνθήκη των Παρισίων με την οποία ανακοινώνεται η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) η οποία παρεμποδίζει την άσκηση εκ μέρους των κρατών κυριαρχικών δικαιωμάτων στους πόρους που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στους πολέμους προωθώντας έτσι την διασφάλιση διαρκούς ειρήνης (<http://europedirect.acci.gr/ιστορική-αναδρομή-στην-ιστορία-της-ευ/>)

Στα χρόνια που ακολούθησαν, και συγκεκριμένα το 1957, οι ίδιες έξι χώρες υπογράφουν τη Συνθήκη της Ρώμης, προωθώντας την ιδέα για πλήρη συνεργασία στον οικονομικό τομέα. Ιδρύονται για τον συγκεκριμένο σκοπό η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΥΡΑΤΟΜ). Με τη Συνθήκη της Ρώμης, κατευθύνονται στην άρση των εμποδίων στις συναλλαγές μεταξύ των έξι χωρών και προχωρούν στη δημιουργία μιας «κοινής αγοράς». Αποτελεί, δε, η εν λόγω συνθήκη, *sine qua non* όσον αφορά το ευρωπαϊκό όραμα αφού αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην οργάνωση των οικονομικών σχέσεων των κρατών μελών και έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 48-49· Κανελλοπούλου & Σωτηροπούλου, 2013, σ. 3-4). Η συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής οροθετείται σε τρεις χρονικές περιόδους: 1957-1976, 1976-1992 και 1992 και μετά (ό.π.), ξεκινώντας από την αναγνώριση της αναγκαιότητας της, προχωρώντας στην διαμόρφωση πολιτικής και στη λήψη

αποφάσεων με διευρυμένο πεδίο εφαρμογής και καταλήγοντας, την τρίτη περίοδο, στην απόκτηση νομικής υπόστασης και θεσμικού πλαισίου.

1.1.1 Εκπαίδευση στην ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 1957-1976

Το κύριο μέλημα, όπως προαναφέρθηκε, της Ένωσης αποτελούσε η οικονομική ενοποίηση των κρατών μελών. Ωστόσο, στην Συνθήκη της Ρώμης, κάνουν την εμφάνισή τους οι όροι «επαγγελματική εκπαίδευση» και «κατάρτιση» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 50). Το ενδιαφέρον των ιδρυτών της ΕΟΚ για εκπαιδευτικά θέματα παραμένει, εν τούτοις, έμμεσο (Νικολακοπούλου-Στεφάνου, 2002, σ. 70), αφού κυρίως, στοχεύει στην κατάργηση των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα εθνικά συστήματα που δυσχεραίνουν την απρόσκοπτη μετακίνηση των εργαζομένων στον κοινοτικό χώρο. Το άρθρο 57 ΣυνθΕΟΚ διαπιστώνει την ανάγκη για αμοιβαία αναγνώριση προσόντων (διπλώματα, πτυχία, πιστοποιητικά, τίτλοι πρακτικής άσκησης και επαγγελματικής εμπειρίας κλπ) έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διευκόλυνση της ανάληψης εργασίας σε κάθε χώρα μέλος ανεξάρτητα από την εθνικότητα του εργαζόμενου.

Το άρθρο 118 ΣυνθΕΟΚ προωθεί τη συνεργασία των κρατών μελών σε επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Το άρθρο 128 αποτελεί το θεμέλιο στο οποίο βασίστηκε αρχικά η συνεργασία των κρατών-μελών της ένωσης αφού επισημάνθηκε η αναγκαιότητα υιοθέτησης θεσμικού πλαισίου για την εφαρμογή κοινών πολιτικών στην επαγγελματική εκπαίδευση. Στόχος, βέβαια, παρέμενε η ανάπτυξη των εθνικών οικονομιών και της κοινής αγοράς σύμφωνα με τον Ζμά (2006, στο Ιωάννου, 2008, σ. 26). Το συγκεκριμένο άρθρο αποτέλεσε, άλλωστε, και τη νομική βάση για την «θέσπιση γενικών αρχών για τη εφαρμογή κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Πασιάς, 2006α, σ. 240 κ.ε.) με απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, τον Απρίλη του 1963, εξασφαλίζοντας στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ Συμβουλίου και κρατών-μελών σχετικά με τη διαμόρφωση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και επιβλέποντα όσον αφορά τη συμμόρφωση των μελών με τις ειλημμένες αποφάσεις.

Η ίδρυση των Ευρωπαϊκών Σχολείων αποτελεί σημαντικό γεγονός αυτή την περίοδο (<https://www.eursc.eu/fr>)_με στόχο την εξυπηρέτηση των οικογενειών του προσωπικού της κοινότητας. Εξαιρετικά σημαντικό επίτευγμα της εποχής αποτελεί η

διευθέτηση των προβλημάτων σχετικά με την αναγνωρισιμότητα πτυχιακών τίτλων, βασιζόμενη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη αναφορικά με την ποιότητα της προσφερόμενης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς υπόνοιες για σύγκλιση πανεπιστημιακών προγραμμάτων.

Η πρώτη σύνοδος των Υπουργών Παιδείας, τον Νοέμβριο του 1971, επιβεβαίωσε την ανάγκη για ευρεία συνεργασία στον νευραλγικό, για την επίτευξη των στόχων της Ένωσης, τομέα της εκπαίδευσης. Στη δεύτερη συνδιάσκεψη, τον Ιούνιο του 1974, αποφασίζεται η σύσταση της Επιτροπής Παιδείας της Κοινότητας με κύριο στόχο την εκπόνηση προγράμματος εκπαιδευτικής δράσης. Αναγνωρίζεται, έτσι, ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική συνιστώσα στην προοδευτική εναρμόνιση της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής της κοινότητας. Ταυτόχρονα, η δημιουργία της Επιτροπής Παιδείας θεωρείται ως «συμβιβασμός» ανάμεσα στην επιθυμία της Κοινότητας για την προώθηση της εναρμόνισης των πολιτικών των κρατών-μελών και την αντίθεση των τελευταίων να αποδεχθούν την ανάμειξη της Κοινότητας στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Πασιάς, 2006α, σ. 259-260). Τον Φεβρουάριο του 1975 ιδρύεται το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) εστιασμένο σε ζητήματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής πολιτικής στις χώρες-μέλη ενώ ταυτόχρονα δρα υποστηρικτικά αναφορικά με συναφείς πρωτοβουλίες της Επιτροπής (www.cedefop.europa.eu).

1.1.2 Εκπαίδευση στην ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 1976-1992

Το ψήφισμα της 9ης Φεβρουαρίου 1976 σημαδεύει τη δεύτερη αυτή ιστορική περίοδο. Εκπονείται και παρουσιάζεται προς εφαρμογή το "Α΄ Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας στον τομέα της Εκπαίδευσης" με έξι άξονες δράσης (Πασιάς, 2006α, σ. 263-264):

- Πολιτιστική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση παιδιών υπηκόων άλλων κρατών.
- Προώθηση στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη.
- Συγκέντρωση υλικού στατιστικής και τεκμηρίωσης [αποτέλεσμα είναι η δημιουργία του δικτύου Ευρυδική (Eurydice) με απώτερο στόχο τον εντοπισμό των εθνικών εκπαιδευτικών ροπών].

- Συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. (θα αποτελέσουν τα θεμελιώδη συστατικά των μελλοντικών προγραμμάτων Erasmus, Commett και Tempus).
- Διδασκαλία ξένων γλωσσών (Δημιουργία του προγράμματος Lingua το 1989).
- Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση (ισότητα πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών συνδεδεμένο άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημιουργία του κράτους πρόνοιας).

Για πρώτη φορά, μια απόφαση της κοινότητας αποκτά ιδιαίτερα πολιτικό χαρακτήρα, αφού οι δράσεις που συνιστώνται (χωρίς δέσμευση) στα μέλη σημαίνουν επέμβαση στην εθνική τους πολιτική για την εκπαίδευση. Η άσκηση αυτής της κοινοτικής πολιτικής, ωστόσο, περιορίζεται στην επαγγελματική εκπαίδευση για πολλά χρόνια ακόμη. Άλλωστε, ο στόχος παραμένει η δημιουργία της ενιαίας αγοράς και η συμμόρφωση των εθνικών οικονομιών με τις απαιτήσεις των διεθνών οικονομικών σχέσεων που αδιάκοπα μεταβάλλονται, γεγονός που στρέφει το ενδιαφέρον, πρωταρχικά, στην πανεπιστημιακή, τεχνική – επαγγελματική, πάντως μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση (Πασιάς, 2006α, σ. 268-269). Το 1976 ιδρύεται το δεύτερο ινστιτούτο για την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας. Πρόκειται για το Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο στη Φλωρεντία (www.eui.eu), το οποίο εστιάζει τη δράση του στην ανάπτυξη της πολιτιστικής και επιστημονικής κληρονομιάς της Ευρώπης.

Σημαντική στιγμή στην δεύτερη αυτή περίοδο αποτελεί, αναμφίβολα, η ίδρυση του δικτύου πληροφοριών *Ευρυδίκη* με αντικείμενο τη συγκέντρωση, ανάλυση και αξιοποίηση στατιστικού και άλλου υλικού στο χώρο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Απώτερος σκοπός η κατανόηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και ο εντοπισμός και η καταγραφή τάσεων. Τον Ιούλιο του 1982 εγκρίνεται το «Β΄ Πρόγραμμα Δράσης» της Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση. Εμφανής καταδεικνύεται μέσα από το πρόγραμμα αυτό ο προσανατολισμός της κοινοτικής πολιτικής στην σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, στην ενεργοποίηση πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και συνεπώς στην τόνωση της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης. Η τελευταία

επιτυγχάνεται με την συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πασιάς, 2006α, σ. 286).

Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, το Φεβρουάριο του 1986, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=EL>) αποτελεί σημαντικό επίσης γεγονός της περιόδου αφού προσδιορίζει ως αντικείμενό της «μια Ευρώπη χωρίς σύνορα» και αναφέρει ως καθοριστική την ενίσχυση των δικαιοδοσιών των κοινοτικών οργάνων στους τομείς του περιβάλλοντος, της έρευνας και της ανάπτυξης προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος. Στους τομείς της έρευνας και της ανάπτυξης ενυπάρχει η εκπαίδευση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 54). Ακολουθεί η θέσπιση μιας σειράς προγραμμάτων που εστίασαν στη μεταδευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και κινήθηκαν σε άξονες όπως ανταλλαγές, κινητικότητα και συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων ποικίλων βαθμίδων (Πασιάς, 2006α, σ. 308-314). Τα σημαντικότερα προγράμματα της περιόδου ήταν τα εξής:

- Comett (24-7-1986): Σκοπός του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και η εξειδίκευση εργατικού δυναμικού. Συνεργασίες μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανιών σχετικών με την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας αναμενόταν να ευοδώσουν τον σκοπό ανάγοντας την Ένωση σε υπολογίσιμο ανταγωνιστή στον τομέα της οικονομίας, παγκόσμια.
- Erasmus (25-6-1987): Το δημοφιλέστερο, ίσως, μέχρι σήμερα, πρόγραμμα που, αρχικά, αφορούσε την κινητικότητα πανεπιστημιακών σπουδαστών αλλά, μεταγενέστερα, συμπεριέλαβε την κινητικότητα μαθητών από όλες τις βαθμίδες.
- Petra (10-12-1987): Σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για την ενήλικη και επαγγελματική ζωή.
- Νεολαία για την Ευρώπη (Youth on the move) (1988): Πρόγραμμα δράσης για ανταλλαγές νέων 15-25 ετών ώστε να επιτευχθεί εξοικείωση με διαφορετικές κουλτούρες και ανταλλαγές απόψεων των νέων της Κοινότητας.
- Delta (29-6-1988): Πρόγραμμα διερευνητικής δράσης για την εξεύρεση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων στην Ευρώπη με τη χρήση προηγμένων τεχνολογιών.

- **Lingua (28-7-1989):** Η διευρυμένη γνώση ξένων γλωσσών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον κεντρικό στόχο της δημιουργίας μιας ενωμένης Ευρώπης. Το πρόγραμμα λειτούργησε υποστηρικτικά τόσο όσον αφορά την μετεκπαίδευση δασκάλων ξένων γλωσσών όσο και στη διευκόλυνση εκπαιδευομένων, ενδυναμώνοντας τη γνώση και προσφέροντας ευκαιρίες για κινητικότητα και ανταλλαγές.
- **Force (18-1-1990):** Ανάπτυξη δυνατοτήτων με κύριο μέλημα την διαρκή επαγγελματική κατάρτιση.
- **Tempus (7-5-1990):** Πρόγραμμα διευρωπαϊκής κινητικότητας για πανεπιστημιακές σπουδές. Στόχος η διεύρυνση εκπαιδευτικών σχέσεων και με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πλην των κρατών-μελών, όπως οι χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης.
- **Delta II (7-6-1991):** Πρόγραμμα σχεδιασμένο για την ενίσχυση της ευέλικτης εκπαίδευσης και κατάρτισης εξ αποστάσεως.
- **Iris (24-11-1987):** Σκοπός η δημιουργία ενός δικτύου διακρατικών συνεργασιών, μέσω των οποίων οι γυναίκες θα έχουν την ευκαιρία για ποιοτική κατάρτιση, προσδιορισμό των αναγκών τους και ανταλλαγή πληροφοριών, μεθοδολογίας και εμπειρίας.
- **Horizon:** Η ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στο εργατικό δυναμικό και την κοινωνία ως ισότιμων μελών, με βάση την εξασφάλιση απόκτησης των απαραίτητων επαγγελματικών εφοδίων, ήταν ο στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος.

Η θέσπιση αυτών των προγραμμάτων άνοιξε το δρόμο για την ενίσχυση της συνεργασίας των κρατών-μελών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν έλειψαν, ωστόσο, οι αμφισβητήσεις αφού εκφράστηκαν φόβοι ότι η Κοινότητα βρήκε ένα ευέλικτο τρόπο να παρεμβαίνει στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Αποφασιστικός ήταν ο ρόλος του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε αυτό αφού αποσαφήνισε τα κείμενα της Συνθήκης της Ρώμης και εδραίωσε την δέσμευση των μελών στη θεμελίωση Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πολιτικής έστω και μετά από πολύκροτες δικαστικές διαμάχες (υποθέσεις Barra, Groener, Gravier, Blaizot) (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 59). Θεμελιώδη θεωρούνται, εξάλλου, αυτή την εποχή τα υπομνήματα που υπογράφηκαν το 1991, αφού σκιαγραφούν την κοινοτική πολιτική σχετικά με την τριτοβάθμια και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

καθώς και την επαγγελματική κατάρτιση και οριοθετούν την εμπέδωση της ευρωπαϊκής διάστασης στις εθνικές πολιτικές για την εκπαίδευση.

1.1.3 Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 1992-2000

Η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ θέτει θεσμικά και επίσημα σε τροχιά την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 61). Με τα άρθρα 126 και 127 ΣυνθΕΕ, που αφορούν αποκλειστικά την εκπαίδευση και την κατάρτιση αντίστοιχα, θεμελιώνει τη χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής εδραιώνοντας το ρόλο της κοινότητας στις εθνικές πολιτικές.

Η ψήφιση της συνθήκης οδηγεί σε αναδιάρθρωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και στην κατάταξή της πλειοψηφίας τους υπό την «ομπρέλα» δύο υπερπρογραμμάτων: Του Σωκράτη και του Leonardo DaVinci. Το υπερπρόγραμμα Σωκράτης συμπεριέλαβε τα προγράμματα Erasmus, Comenius, Grundvig και Lingua. Το Leonardo DaVinci συγκεντρώνει υπό την αιγίδα του τα Comett, Eurotecnnet, Force, Petra καθώς και τμήμα του Lingua εστιάζοντας στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η οργάνωση των προγραμμάτων σε δύο υπερπρογράμματα έδωσε την δυνατότητα στην ΕΕ να τροποποιήσει και να αναπροσαρμόσει τυχόν πεδία που δεν απέδωσαν όπως αναμενόταν ενώ ταυτόχρονα είχε τη δυνατότητα να επωφεληθεί των νεοαποκτηθέντων αρμοδιοτήτων της προκειμένου να προωθήσει τον σκοπό της (Ζμας, 2007, σ. 55).

Η προσπάθεια αυτή δεν έγινε ανεξάρτητα από άλλες δράσεις. Αντίθετα, από τις αρχές και καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 έχουμε σωρεία προτάσεων και ψηφισμάτων κινούμενων επικουρικά στην ενίσχυση του σκοπού για ενιαίο εκπαιδευτικό χάρτη, κυρίως όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρονται η Διακήρυξη της Σορβόνης (σύγκλιση των σπουδών, σύστημα με όμοια χαρακτηριστικά σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, ενίσχυση της κινητικότητας εκπαιδευτικού προσωπικού και φοιτητών, <http://www.ehea.info/cid100203/sorbonne-declaration-1998.html>) και η διακήρυξη της Μπολόνια (καθιέρωση κοινού συστήματος διδακτικών μονάδων, προώθηση της συνεργασίας προκειμένου οι τίτλοι μέθοδοι και το περιεχόμενο σπουδών των απονεμομένων τίτλων να προσεγγίζουν, ενίσχυση της κινητικότητας, ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση,

https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/), ενώ η δημοσίευση της Πράσινης (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A51994AC0563) και της Λευκής Βίβλου (https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-el) έδωσαν έμφαση στην αναγκαιότητα απόκτησης ευρωπαϊκής ταυτότητας και ανακήρυξαν την εκπαίδευση κομβικό τμήμα της πολιτικής της Ε.Ε. για την επίτευξη συνοχής και την ανταπόκριση των κρατών μελών στις επιταγές της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς.

1.1.4 Εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο την περίοδο 2000 έως σήμερα

Στα πλαίσια της περιφρούρησης των δικαιωμάτων των ευρωπαίων πολιτών και της παροχής νομικής ασφάλειας συντάσσεται το 2000 στη Νίκαια ο «Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων» (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2000), όπου στο άρθρο 14, που αφορά την εκπαίδευση, αναγνωρίζεται το δικαίωμα πρόσβασης του ατόμου στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση καθώς και η ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, διασφαλίζεται το δικαίωμα των γονέων να παρέχουν στα παιδιά τους μόρφωση σύμφωνη με τις θρησκευτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις τους σε ιδρύματα που σέβονται τις δημοκρατικές αρχές.

Τον Μάρτιο του 2000 θεσπίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης η «Στρατηγική της Λισαβόνας» θέτοντάς ως σκοπό «να καταστεί η Ε.Ε. η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο και να επιτευχθεί ο στόχος της πλήρους απασχόλησης πριν το 2010». Με κεντρικό άξονα το τρίπτυχο «ανάπτυξη, απασχόληση, συνοχή» σηματοδοτεί την «αρχή του τέλους της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» των κρατών- μελών (Πασιάς, 2006β, σ. 20-30), αφού με την υιοθέτηση, ως οργάνου, της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού οι εθνικές πολιτικές υποβάλλονται σε συγκριτική αξιολόγηση, με βάση την επίτευξη κοινά προσδιορισμένων στόχων. Στη Σύνοδο της Πράγας, που ακολουθεί, το ενδιαφέρον εντοπίζεται σε ζητήματα συνοχής και ποιότητας σπουδών (Λιάτσου, 2001).

Την περίοδο που εξετάζουμε εγκαινιάζεται ουσιαστικά το ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση και η αναζήτηση κοινού τόπου όσον αφορά τη στοχοθεσία των

σχολικών μονάδων των κρατών μελών. Το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται αρχικά με την Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001α) όπως αναφέρει η Τσαπαδά (2014, σ. 39). Σε ανταπόκριση της Στρατηγικής της Λισαβόνας η Έκθεση διατυπώνει τα πεδία στα οποία πρέπει να εστιάσει εκπαίδευση ώστε να καταστεί εφικτός ο στόχος που τέθηκε στη Λισαβόνα.

1. Βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (ενίσχυση της ποιότητας κατάρτισης των διδασκόντων και των επιμορφωτών, βελτίωση των εφοδίων των πολιτών ιδίως στο πλαίσιο των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ενίσχυση της ποιότητας εξοπλισμού των σχολικών ιδρυμάτων κατόπιν βέλτιστης χρήσης των πόρων, αύξηση προσλήψεων σε επιστημονικούς και τεχνικούς κλάδους προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανταγωνιστική θέση της Ευρώπης στην αυριανή οικονομία, εξισορρόπηση πόρων και αναγκών).
2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (δυνατότητα πρόσβασης όλων των πολιτών στα συστήματα εκπαίδευσης, τυπικά και άτυπα, διευκόλυνση μετάβασης από το ένα σύστημα σπουδών σε άλλο, άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης έτσι ώστε να προαχθεί η ενεργή συμμετοχή του πολίτη στα κοινά, οι ίσες ευκαιρίες και μια βιώσιμη κοινωνική συνοχή).
3. Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο (διαμόρφωση ευρωπαϊκού χώρου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης διαμέσου της ενίσχυσης της κινητικότητας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών, ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της έρευνας, της εργασίας και της κοινωνίας των πολιτών στο σύνολό της).

Οι κοινοί στόχοι αποσαφηνίζονται στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2001β) με τίτλο «Σχέδιο αναλυτικού προγράμματος εργασίας σε συνέχεια της Έκθεσης περί των συγκεκριμένων στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Τσαπαδά, 2014, σ. 40) έγγραφο που συσχετίζεται με την έγκριση από το ευρωπαϊκό συμβούλιο της Βαρκελώνης το Μάρτιο του 2002 του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Στο έγγραφο αυτό επισημαίνονται οι προαναφερθέντες στόχοι, επιμερίζονται σε μικρότερους, ενώ δίνεται έμφαση στην ανάγκη υιοθέτησης δεικτών προόδου, κοινών για τα μέλη, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο του προγράμματος (εκπόνηση

εκθέσεων κάθε δύο έτη ώστε να αξιολογείται η επίτευξη των στόχων). Λίγο πριν την εκπονή του προγράμματος στην έκθεση του 2008 (Έκθεση Α6-0304/2008), διαπιστώνεται ότι πολλές χώρες σημείωσαν πρόοδο στις στρατηγικές δια βίου μάθησης, ανέπτυξαν εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων που συνδέονται με το νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο, καταρτίστηκαν συστήματα επικύρωσης της ανεπίσημης και άτυπης μάθησης και γενικά σημειώθηκε σημαντική πρόοδος από το 2002.

Τον Μάιο του 2009 καθιερώνεται το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (C 119/2, 28.5.2009). Τέσσερεις είναι οι στρατηγικοί στόχοι που τίθενται:

- I. Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας
- II. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- III. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά
- IV. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τα κριτήρια αναφοράς για τους εταίρους σε ευρωπαϊκό επίπεδο και με χρονικό όριο το 2020 ορίζονται ως τα ακόλουθα:

- τουλάχιστον το 95% των παιδιών θα πρέπει να συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση·
- το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες πρέπει να είναι κάτω από 15%
- το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να είναι κάτω από 10%
- το 40% τουλάχιστον των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών πρέπει να έχει ολοκληρώσει κάποιο κύκλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης·
- το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων πρέπει να συμμετέχει σε δραστηριότητα μάθησης·
- το 20% τουλάχιστον των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 6% των ατόμων ηλικίας 18-34 ετών με αρχική επαγγελματική κατάρτιση θα πρέπει να έχουν περάσει κάποιο διάστημα σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό·

- το ποσοστό των εργαζόμενων αποφοίτων (ηλικίας 20-34 ετών που έχουν τελειώσει τουλάχιστον την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους πριν από 1-3 χρόνια) πρέπει να είναι τουλάχιστον 82%.

Ποικίλα είναι τα μέσα και τα εργαλεία που υιοθετούνται προς επίτευξη των στόχων και ικανοποίηση των κριτηρίων (<https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation-et-2020-framework-el?page=8>), όπως:

- οι ομάδες εργασίας, αποτελούμενες από εμπειρογνώμονες που έχουν ορίσει τα κράτη μέλη και τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη.
- οι δραστηριότητες αλληλοδιδασχής (PLA), που φιλοξενούνται σε ένα κράτος μέλος για να αναδείξουν τις υφιστάμενες ορθές πρακτικές σε εθνικό επίπεδο ή να εξετάσουν ένα συγκεκριμένο θέμα από κοινού με άλλα κράτη μέλη.
- η παροχή συμβουλών από ομότιμους, χάρη στην οποία συγκεντρώνονται έμπειροι συνάδελφοι από μικρό αριθμό εθνικών διοικήσεων για να παρέχουν συμβουλές, κατόπιν αιτήσεως κράτους μέλους, κατά τον σχεδιασμό ή την υλοποίηση πολιτικών ως απάντηση σε μια συγκεκριμένη εθνική πρόκληση.
- Η Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης παρακολουθεί σε ετήσια βάση την πρόοδο των κρατών μελών ως προς τους στόχους και τα κριτήρια αναφοράς της ΕΚ 2020. Η ανάλυση αυτή τροφοδοτεί την αξιολόγηση της ευρύτερης κοινωνικοοικονομικής προόδου από τα κράτη μέλη στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου.
- Τα κοινά εργαλεία αναφοράς και οι κοινές προσεγγίσεις έχουν αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, του έργου που επιτελούν οι ομάδες εργασίας ή στο πλαίσιο δραστηριοτήτων αμοιβαίας μάθησης.
- Δραστηριότητες διαβούλευσης και συνεργασίας με τα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνίας των πολιτών, καθώς και των οργανώσεων των κοινωνικών εταίρων, όπως η Ευρωπαϊκή Διάσκεψη για την Εκπαίδευση και το φόρουμ «Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Νεολαία».
- Χρηματοδότηση δραστηριοτήτων στήριξης πολιτικής και καινοτόμων σχεδίων, μέσω του προγράμματος Erasmus +.

Αντιμέτωπη με την οικονομική κρίση που μαστίζει τα μέλη της η ΕΕ προτείνει «Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (COM (2012) 669 τελικό της 20.11.2012) τονίζοντας ότι είναι απαραίτητη η μεταρρύθμιση των συστημάτων

εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και να εξασφαλιστεί προσφορά υψηλά ειδικευμένων εργαζομένων, με στόχο την έξοδο από την οικονομική ύφεση. Ως μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου κατονομάζει την προώθηση της αριστείας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την ενίσχυση των εκπαιδευομένων με χαμηλές βασικές δεξιότητες ώστε να επέλθει βελτίωση στην απόδοσή τους, την παροχή ευκαιριών για απόκτηση κάθετων δεξιοτήτων και ιδίως την χρήση ΤΠΕ, ενισχύοντας τις πιθανότητες για απασχολησιμότητα καθώς και την ανανέωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις πολυποίκιλες ανάγκες των πολύμορφων κοινωνικά και οικονομικά μαθητικών ομάδων. Σημαντική είναι αυτή την περίοδο η αναβάθμιση του προγράμματος Erasmus το οποίο κάτω από το νέο του όνομα, Erasmus + ενσωματώνει πολλά από τα παλαιότερα προγράμματα και επεκτείνει τη δομή του σε πολυεπίπεδες και ποικίλες δράσεις. Αναλυτικά, όμως, θα το αναπτύξουμε σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

1.2.1 Η πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης»

Οι Παγκόσμιοι Πόλεμοι, που συντάραξαν τις κοινωνίες του 20^{ου} αιώνα, οδήγησαν στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και των μεθόδων διοίκησης, απόρροια της οποίας υπήρξε μια καταγιστική παρουσία νέων γνώσεων και πρωτοπόρων μεθόδων οργάνωσης, λειτουργίας και έρευνας (Τσαούσης, 2009). Η νέα πραγματικότητα που δημιουργήθηκε παραχώρησε ευρεία, απεριόριστη δυνατότητα χρήσης της πληροφορίας διαμορφώνοντας νέες συνθήκες και νέες απαιτήσεις. Αισθητή είναι, το ίδιο χρονικό διάστημα, η εδραίωση των υπερεθνικών οργανισμών (Παγκόσμια Τράπεζα, Unesco, ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση) και η επιθυμία τους να διατηρήσουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών υπό το πρίσμα των νέων δεδομένων. Επισημαίνουν, έτσι, «τον α-συγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» (Ζμας, 2007, σ. 21) και υιοθετούν, κατά τον Breech (2009), τρεις στρατηγικές σε αυτή την κατεύθυνση: κατοχύρωση συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη, καθιέρωση δεικτών και επιπέδων αναφοράς κοινά για όλους και υπογραφή συμφωνιών με απώτερο σκοπό την ανασυγκρότηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Με γνώμονα, λοιπόν, τη χάραξη πολιτικής της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» για τα κράτη μέλη, του προσανατολισμού τους, δηλαδή, στην επίτευξη κοινών στόχων σε προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εισάγει τον Μάρτιο του 2001 το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση» (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. 2002). Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, πέραν της συγκεκριμενοποίησης των κοινών στόχων που καλούνται να εκπληρώσουν τα κράτη-μέλη, υποδεικνύεται η αναγκαιότητα για θέσπιση κοινών δεικτών όσο αφορά την αξιολόγηση της πορείας τους προς την επιτυχή διεκπεραίωση των στόχων.

Με πυξίδα την ίδια πολιτική κινείται και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΕ C 119 της 28.5.2009, σ. 2-10) το οποίο ισχύει για την δεκαετία που διανύουμε. Ο γενικός χαρακτήρας παραμένει πιστός στους στόχους που προκαθορίστηκαν από το προηγούμενο πρόγραμμα, ενώ παρουσιάζονται τα κριτήρια αναφοράς της Ένωσης καθώς και τα εργαλεία και τα μέσα που διευκολύνουν την αξιολόγηση της προόδου των μελών (Κεφ. 1.1.4)

1.2.2 Η πολιτική των «πινάκων κατάταξης»

Τη συστηματοποιημένη και προσανατολισμένη σε ενιαίους στόχους ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων δεκαετιών συντρέχουν μηχανισμοί αξιολόγησης, καθιέρωση δεικτών αξιολόγησης και στατιστικές εκθέσεις με σκοπό να παραχθεί αξιόπιστη ανατροφοδότηση σχετικά με την επίτευξη αυτών των στόχων. Ασκεείται, δηλαδή, αυτή που είναι γνωστή ως πολιτική των «πινάκων κατάταξης».

Εδώ και καιρό η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO, ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση συλλέγουν και επεξεργάζονται στατιστικά στοιχεία στο χώρο της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι αναλύσεις του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (Eurydice) «Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη» (Keys Data on Education in Europe) και οι στατιστικές εκθέσεις του ΟΟΣΑ «Μια ματιά στην εκπαίδευση» (Education at a glance), ενώ η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και ο ΟΟΣΑ εκδίδουν από κοινού τους Παγκόσμιους Δείκτες Εκπαίδευσης, (World Education Indicators (<https://www.oecd-ilibrary.org/education>)).

Η συλλογή και επεξεργασία στατιστικών δεδομένων από τους διάφορους οργανισμούς, ακόμη και όταν προέρχονται από συνεργασία μεταξύ τους, δεν υποδηλώνει απαραίτητα ότι αξιοποιούνται με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, αντίθετα με την UNESCO που απέφυγε την ταξινόμηση των χωρών ιεραρχικά αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ κατέστησαν εμφανή την πρόθεση τους να μετατρέψουν τα στατιστικά στοιχεία σε εργαλείο επιβολής εκπαιδευτικής πολιτικής (Cusso & D' Amico, 2005, στο Ζμας, 2007, σ. 27).

Η καθιέρωση δεικτών έδωσε τη δυνατότητα στην ΕΕ να υποδείξει «βέλτιστες πρακτικές» και «πετυχημένα πρότυπα», διευκολύνοντας πολιτικούς διαφόρων χωρών να στηρίζουν τις θέσεις τους στην επιβολή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στις χώρες τους ή και να νομιμοποιήσουν τακτικές που σε άλλη περίπτωση θα προκαλούσαν αντιδράσεις. Ενδεικτικά, αναφέρεται ο τρόπος αντίδρασης διαφορετικών χωρών στους πίνακες ιεραρχικής κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων από έρευνες που διεξάγονται από διεθνείς φορείς (PISA, TIMSS, κ.α.) όπως, για παράδειγμα, ο αντίκτυπος που προκάλεσε η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA στην Ευρώπη (Grek, 2009, στη Τσαπαδά, 2014, σ. 18). Η αναρρίχηση της Φιλανδίας σε κορυφαία θέση έκανε το λεγόμενο «φιλανδικό μοντέλο» πρότυπο για τον επαναπροσδιορισμό εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες (Raiivola, 2006). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002, σ. 16), στον απόηχο της έρευνας, διερωτάται για τις προοπτικές να αντληθούν διδάγματα από το φιλανδικό πρότυπο από χώρες όπως η Γερμανία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία και το Λουξεμβούργο των οποίων οι μαθητές κατατάχθηκαν χαμηλά στην ίδια έρευνα. Όπως αναφέρει η Τσαπαδά (2014) αντίκτυπος υπήρξε επίσης σε χώρες όπως η Γερμανία και η Αυστρία όπου εντατικοποιήθηκαν οι συζητήσεις για προώθηση πολιτικών λογοδότησης. Αντίστοιχα, στη Νορβηγία η υποτίμηση από τοπικά δημοσιεύματα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Aasen, 2007, σ. 135-136) οδήγησε στην καθιέρωση εκπαιδευτικών στάνταρτ για τον καλύτερο έλεγχο του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών και όχι μόνο.

Οι υπερεθνικοί, λοιπόν, οργανισμοί λειτουργώντας ως «δεξαμενές σκέψης» προωθούν τις πολιτικές τους με τη μορφή «τάσεων» στα εκπαιδευτικά πράγματα (Ματθαίου, 2007). Και, φυσικά, ως συλλέκτες των στατιστικών δεδομένων, στοιχειοθετούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προτείνουν προβάλλοντας τα «επιτυχημένα» μοντέλα. Ταυτόχρονα, για να τεκμηριώσουν την αναγκαιότητα αυτού

του «εκπαιδευτικού δανεισμού» τον προβάλλουν ως *sine quod non* για την ευόδωση των επιθυμητών επιπέδων ανταγωνιστικότητας και αποτελεσματικότητας καθώς και την προσδοκώμενη, από πλευράς εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κατάκτηση μιας από τις πρώτες θέσεις στους διεθνείς, ιεραρχικούς πίνακες ταξινόμησής του (Grek, 2010).

1.2.3 Η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών»

Προσανατολισμένη στο όραμα της «Ευρώπης των Πολιτών» η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική παγιώνει βαθμιαία, από τα μέσα της δεκαετίας το 1980, μια σειρά κοινοτικών προγραμμάτων. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004, σ. 114) «η προκήρυξη προγραμμάτων που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί τον κύριο εκφραστή της άσκησης της τυπικής πολιτικής της Ένωσης στα εθνικά κράτη». Οι αρχικές επιφυλάξεις των κρατών-μελών απέναντι στα προγράμματα (Erasmus, Petra, Comett III), που εκφράστηκαν με μια σειρά νομικών αντεγκλήσεων, κάμφθηκαν μετά από τις γενναιόδωρες επιχορηγήσεις του κοινοτικού ταμείου. Οι τελευταίες έδωσαν την δυνατότητα σε ταλαιπωρημένα από την οικονομική λιτότητα κράτη-μέλη να προχωρήσουν σε ποιοτική αναδιάρθρωση των εθνικών, εκπαιδευτικών τους συστημάτων, εδραιώνοντας ουσιαστικά την «πολιτική των χρυσών χαλιναριών». Σύμφωνα με αυτή, ασκείται πίεση στα μέλη για ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων μέσω αφειδώλευτων χρηματοδοτήσεων.

Πέρα, ωστόσο, από οικονομική στήριξη που, αναμφίβολα, παρέχεται στα εθνικά συστήματα παιδείας η εθελοντική συμμετοχή των χωρών στα κοινοτικά προγράμματα επηρεάζει τόσο τους εκπαιδευτικούς και οικονομικοπολιτικούς στόχους σε εθνικό επίπεδο, όσο και τους κατά τόπους διοικητικούς μηχανισμούς (Ζμας, 2007, σ. 63). Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του προγράμματος Tempus το οποίο, στηρίζοντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε χώρες της ανατολικής Ευρώπης και των δυτικών Βαλκανίων, προετοίμασε την ενταξιακή τους πορεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση δρώντας επικουρικά στην ολοκλήρωση των οικονομικοπολιτικών μεταρρυθμίσεων που απαιτούνταν.

Οι στρατηγικές, λοιπόν, που επιλέγονται βασίζονται ενδεχομένως στα γενικότερα συμφέροντα και τις βλέψεις της Ένωσης. Παρά τις διακηρύξεις για τον

επικουρικό χαρακτήρα των παρεμβάσεών της, οι γενναιόδωρες χρηματοδοτήσεις και επιχορηγήσεις της ΕΕ φαίνονται να στοχεύουν στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών προς την τυποποίηση και την ομοιομορφία, μέσα από τον εμποτισμό της συγκεκριμένης πολιτικής με τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο (Ζμας, 2007· Lawn & Grek, 2012, στο Τσαπαδά, 2014, σ. 20).

2^ο Κεφάλαιο: Το πρόγραμμα Erasmus στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο

2.1 Περιγραφή και εξέλιξη του προγράμματος

2.1.1 Α΄ Φάση ERASMUS (1987-1990)

Όπως προαναφέρθηκε, τον Ιούλιο του 1982, ανακοινώνεται το Δεύτερο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση και στηρίζεται στην παρ. 22 του Πρώτου Προγράμματος Δράσης του 1976 (Πασιάς, 2006, σ. 285-286). Καίρια επιδίωξη της Κοινότητας είναι η σύνδεση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς. Στηριζόμενη, λοιπόν, σε αυτό το πρόγραμμα δράσης, τον Ιανουάριο 1986, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπέβαλλε στο Συμβούλιο «Σχέδιο Προγράμματος» σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών [European Commission (1985)]. Ως κύριοι στόχοι του προγράμματος προσδιορίστηκαν οι ακόλουθοι:

- Να δοθεί η δυνατότητα σε μεγάλο αριθμό φοιτητών να αποκτήσουν βασική κατάρτιση για το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, με την πραγματοποίηση μιας περιόδου σπουδών σε άλλο κράτος-μέλος η οποία και να αναγνωρίζεται.
- Οι απόφοιτοι που θα προκύψουν να διαθέτουν εμπειρία ενδοκοινοτικής συνεργασίας.
- Να επέλθει ενδυνάμωση των σχέσεων των εταίρων και ταυτόχρονα παγίωση της αντίληψης περί «Ευρώπης των Πολιτών».

Η επίτευξη αυτών των στόχων απαιτούσε την θέσπιση σχετικών οργανωτικών και οικονομικών ρυθμίσεων. Συγκεκριμένα προτάθηκε:

- Χορήγηση υποτροφιών σε φοιτητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.
- Σχεδιασμός εντατικών φοιτητικών σεμιναρίων στοχευμένων σε ειδικά θέματα.

- Δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με 600, ήδη, μέλη από το 1987.
- Εντατικοποίηση των ενεργειών για ακαδημαϊκή αναγνώριση διπλωμάτων.
- Κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών με τη συνεργασία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Στις 25 Ιουνίου 1987 (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 1987), θεσπίζεται οριστικά το Πρόγραμμα ERASMUS με σκοπό την κινητικότητα των σπουδαστών εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Πασιάς, 1995, σ. 635-636). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης ERASMUS είναι ακρωνύμιο των λέξεων European community Action Scheme for the Mobility of University Students, δηλαδή Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Κινητικότητα των Φοιτητών των Πανεπιστημίων. Αναφέρεται, βέβαια, το όνομα και στον ολλανδό λόγιο διαφωτιστή και ανθρωπιστή Erasmus Desiderius van Rotterdam (1466-1536), ο οποίος αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές προσωπικότητες της δυτικής αναγέννησης.

Τη θέσπιση του προγράμματος ακολούθησε δικαστική διαμάχη (Ζμας, 2007, σ. 46), αφού το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στην ψήφισή του για την έγκριση του προγράμματος δεν έκανε χρήση μόνο του άρθρου 128 ΣυνθΕΟΚ ως νομική βάση, όπως προέβλεπε η πρόταση της Επιτροπής, αλλά και του άρθρου 235 ΣυνθΕΟΚ. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο λήψης των τελικών αποφάσεων. Σύμφωνα με το 128 ΣυνθΕΟΚ αρκεί η απλή πλειοψηφία ενώ στην περίπτωση του άρθρου 235 ΣυνθΕΟΚ είναι απαραίτητη η ομοφωνία των μελών, γεγονός που επιτρέπει στα κράτη-μέλη να περιστέλλουν τυχόν εφαρμογή έντονα παρεμβατικών πολιτικών της Κοινότητας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο αποφάνθηκε ότι «η χρησιμοποίηση του άρθρου 235 της Συνθήκης ως νόμιμου ερείσματος επιβαλλόταν, διότι το επίμαχο πρόγραμμα περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τον τομέα της έρευνας» (Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, 1989, σ. 1457, σκέψη 33). Αν και φαινομενικά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιβλήθηκε, ουσιαστικά, με την έγκριση του προγράμματος, η Επιτροπή κατάφερε να διευρύνει την εμβέλεια του άρθρου 128 ΣυνθΕΟΚ σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Μουαμελετζή, 1996, σ. 113), αφού μέσω της παγίωσης

των διαφόρων κοινοτικών προγραμμάτων δινόταν η δυνατότητα για επίτευξη αλλαγών στα εκπαιδευτικά πράγματα των χωρών-μελών.

Το πρόγραμμα ERASMUS κατέστησε εαυτόν τυπικό παράδειγμα αγωγής και δημιουργικής συνεργασίας, διευκολύνοντας τη συνέργεια των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κοινές δράσεις αναφορικά με τη διακίνηση σπουδαστών και διδασκόντων και εκπόνησης προγραμμάτων σπουδών. Μέσα στα πρώτα τρία χρόνια (1987-1990) κατάφερε να φέρει σε επαφή 1.000 ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλες τις χώρες της Κοινότητας και να κινητοποιήσει 40.000 φοιτητές και 10.000 καθηγητές (Μπαμπαλέκου, 2010, σ. 21). Πέρα, όμως, από την άμεση αυτή επίδραση του προγράμματος, είναι γεγονός ότι έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην υιοθέτηση αλλαγών στον πανεπιστημιακό χώρο, σε εθνικό πλαίσιο. Μέσα από την συνεργασία σε διεθνικό επίπεδο τα ανά χώρα ιδρύματα κλήθηκαν να προβούν σε μεταρρυθμίσεις και προσαρμογές των υπηρεσιών τους προς διευκόλυνση της κινητικότητας των ενδιαφερομένων. Νέα διδακτικά προγράμματα οργανώθηκαν ενώ υιοθετήθηκαν καινοτόμες μορφές αξιολόγησης και αναγνώρισης σπουδών. Η πρόσμιξη των εγχώριων με ετερογενείς σπουδαστές επέφερε αλλαγές στα δημογραφικά δεδομένα και δημιούργησε ανάγκες για διαφοροποιημένα προσόντα και υπηρεσίες, ενώ σημαντική ήταν η δυνατότητα χρηματοδότησης των σπουδών.

2.1.2 Β΄ Φάση ERASMUS (1990-1994)

Οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν κατά την πρώτη αυτή φάση του προγράμματος αφορούσαν ανεπάρκεια γλωσσικής κατάρτισης και προβλήματα σχετικά με τη στέγαση φοιτητών στις χώρες υποδοχής. Παρά την οικονομική συνδρομή των φοιτητών που εξέρχονταν υπήρχε αδυναμία πλήρους κάλυψης των σπουδών στο εξωτερικό (Τσαούσης, 1990, στο Μπαμπαλέκου 2010, σ. 22). Μετά την πρώτη τριετία και την αναγνώριση των αδυναμιών του επιχειρήθηκε ανασχεδιασμός του προγράμματος (Επίσημη Εφημερίδα 1989, σ. 23- 27].

Στα πλαίσια των ενεργειών που περιλάμβανε αυτή η νέα απόφαση εντοπίζονται η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πανεπιστημιακού δικτύου που θα αποτελείται από τα πανεπιστήμια που έχουν συνάψει στα πλαίσια του προγράμματος συμφωνίες, έχουν διοργανώσει προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών και διδακτικού

προσωπικού και εξασφαλίζουν πλήρη αναγνώριση των περιόδων φοίτησης σε πανεπιστήμια άλλα από τα πανεπιστήμια προέλευσης (ό.π., σ. 25). Προτείνεται, επίσης, η οικονομική ενίσχυση για γλωσσική κατάρτιση των φοιτητών πριν τη μετάβασή τους στη χώρα υποδοχής (τα μετέπειτα EILCs: Erasmus Intensive Language Courses - Εντατικά Γλωσσικά Μαθήματα Erasmus) (ό.π.). Παροχή ενίσχυσης προβλέπεται, επίσης, για την ανάπτυξη προγραμμάτων κοινών σπουδών καθώς και την διοργάνωση εντατικών διδακτικών προγραμμάτων βραχείας διάρκειας και συμπληρωματικού χαρακτήρα, ενώ θα εξασφαλίζεται χορήγηση υποτροφιών σε μέλη του διδακτικού προσωπικού που θα προβαίνουν σε εξειδικευμένες διαλέξεις σε πανεπιστήμια άλλων κρατών-μελών (ό.π.). Αυξάνεται, επίσης, το ύψος των υποτροφιών των φοιτητών, ενώ αποσαφηνίζονται οι προϋποθέσεις έτσι ώστε να διασφαλίζεται η κάλυψη του κόστους της μετακίνησης και διαμονής. Εξαιρετικά σημαντική, επιπλέον, είναι η λήψη μέτρων για την προώθηση του συστήματος ακαδημαϊκών μονάδων ECTS (European Credit Transfer System) μεταφερόμενων σε όλη την κοινότητα. (ό.π., σ. 26). Το σύστημα αυτό αναπτύχθηκε πιλοτικά στην αρχή ως εργαλείο για την αναγνώριση των αποτελεσμάτων μάθησης των φοιτητών, με καθιέρωση κοινών μεθόδων αξιολόγησης με διαφανείς διαδικασίες από τα συνδεδεμένα ιδρύματα. Με τη νέα αυτή απόφαση προωθείται η υιοθέτησή του, αφού πριμοδοτούνται με υποτροφίες τα ιδρύματα που θα συμμετέχουν στο σύστημα (ό.π.) Το σύστημα λειτουργεί ως κώδικας καλής πρακτικής και παρέχει ενημέρωση για τα προγράμματα σπουδών, διασφαλίζει αμοιβαίες συμφωνίες μεταξύ ιδρυμάτων και φοιτητών και αναγνωρίζει τον φόρτο εργασίας των φοιτητών ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών των εκάστοτε ιδρυμάτων. Η παρεχόμενη, εξάλλου, ελευθερία επιλογής των εταίρων του από κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα επιτρέπει την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρινούς συνεργασίας, ενώ η νομοθετική κάλυψη του δικαιώματος αναγνώρισης περιόδου σπουδών σε έτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υποδηλώνει την ισχυρή πολιτική βούληση για την προώθηση και εδραίωση του προγράμματος για κινητικότητα.

Άξια καταγραφής θεωρείται, επιπλέον, η διάχυση των προγραμμάτων δράσης που συντελέστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με αποδέκτες τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (ΚΑΕ) και τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερου Εμπορίου (ΕΖΕΣ). Στη Σύνοδο του Στρασβούργου (8-9/12/1989) το

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αιτήθηκε τη λήψη μέτρων από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας για την διευκόλυνση συμμετοχής των αναφερθέντων χωρών σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Φραγκούλη, 2008, σ. 69). Από το 1992, λοιπόν, ενισχύεται ο διευρωπαϊκός χαρακτήρας του ERASMUS.

2.1.3 ΣΩΚΡΑΤΗΣ / ERASMUS (1995-2006)

Η εκπαιδευτική ανισομέρεια που προέκυψε από τις δύο πρώτες φάσεις του προγράμματος ERASMUS, η αποσπασματική ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματά του και άλλες αδυναμίες επέβαλαν την ανάγκη βελτιωμένου σχεδιασμού, ορθολογικότερης λειτουργίας και συστηματικότερης αξιολόγησής του (Ζμας, 2007, σ. 54). Έτσι, το Μάρτιο του 1995 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε το νέο πρόγραμμα δράσης στην εκπαίδευση ΣΩΚΡΑΤΗΣ (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 1995), υποπρόγραμμα του οποίου αποτέλεσε το αναδιαρθρωμένο ERASMUS. Το νέο πρόγραμμα φιλοδοξούσε να αξιοποιήσει τις προοπτικές που διανοίχτηκαν με τη συνθήκη του Μάαστριχτ και να επιταχύνει μαζί με το πρόγραμμα Leonardo da Vinci την εδραίωση του δικτυακού χώρου ευρωπαϊκής εκπαίδευσης (Ζμας, 2007, σ. 54-55). Ήταν, δε, αποτέλεσμα όλων των εκπαιδευτικών πολιτικών που προηγήθηκαν αλλά κυρίως των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ (Κασσωτάκης & Ρουσάκης, 1995, σ. 687). Ιδιαίτερης σπουδαιότητας είναι το γεγονός ότι συγκαταλέγεται η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση για πρώτη φορά στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα με καθορισμένα ποσά χρηματοδότησης συνολικού ύψους 1 δις ECU (Πασιάς, 1995, σ. 648).

Το πρόγραμμα είναι διαρθρωμένο σε τρεις τομείς, κάθε ένας από τους οποίους «συστηματοποιεί τα μέχρι τώρα δεδομένα του χώρου που καλύπτει, εισάγοντας ταυτόχρονα μια σειρά από νέες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοικητική διαχείριση των δράσεων» (Κασσωτάκης & Ρουσάκης, 1995, σ. 687). Οι τρεις αυτοί τομείς είναι: Το πρόγραμμα Erasmus για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το πρόγραμμα Comenius για τη σχολική εκπαίδευση και το τρίτο πρόγραμμα αφορά εγκάρσιες ενέργειες στις οποίες περιλαμβάνονται δράσεις που αφορούν την ενίσχυση ξένων γλωσσών μέσα από το πρόγραμμα Lingua, την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη εκπαίδευση ενηλίκων και

την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (Πασιάς, 2006, στο Χατζηπέτρου, 2019, σ. 30).

Το πρόγραμμα Comenius αποτελεί ουσιαστικά τον πρόδρομο του Erasmus+ και μέσα από τρεις τομείς δραστηριοτήτων ρυθμίζει τις συνεργασίες στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια). Ο πρώτος τομέας αφορά συμπράξεις μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων των ευρωπαϊκών χωρών και δημιουργία σχολικών δικτύων. Επιδίωξη των συμπράξεων η εκμάθηση κοινοτικών γλωσσών, επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων για ζητήματα αμοιβαίου και γενικότερου ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος, όπως το περιβάλλον, η αγωγή υγείας, τα ναρκωτικά κ.α. (Κασσωτάκης & Ρουσσάκης, 1995, σ. 689). Ο δεύτερος τομέας δράσης αφορά την διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, με κύρια ενασχόληση ομάδες παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως Ρομά, παιδιά μεταναστών ή μετακινούμενων εργαζομένων. Η διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό και προσωπικό καθώς και η καθοδήγηση των οικογενειών είναι ο σκοπός αυτής της δράσης. Στόχος της τρίτης δράσης είναι η δημιουργία διαφόρων δικτύων συνεργασίας των υπηρετούντων σε σχολεία εκπαιδευτικών ώστε να είναι εφικτή η ανταλλαγή πληροφοριών και πρακτικών σχετικά με καινοτόμα προγράμματα, μαθησιακό υλικό, νέες τεχνολογίες και εισαγωγή ή βελτίωση της ευρωπαϊκής διάστασης στα σχολικά προγράμματα. (ό.π., σ. 690).

Την 24η Ιανουαρίου 2000 με την υπ' αριθμόν 253/2000/ΕΚ (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2000) απόφαση, με περίοδο εφαρμογής από την 1.1.2000 έως τις 31.12.2006 (άρθρο 1.2) και συνολικό προϋπολογισμό 1.850 εκατ. Ευρώ (άρθρο 10) αποφασίζεται η παράταση του προγράμματος. Άλλωστε, εφόσον «τα προγράμματα αυτά είναι εργαλεία εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών, στον βαθμό που προωθούν, μέσω χρηματοδότησης, τους ευρωπαϊκούς στόχους πολιτικής» (Σταμέλος et al., 2015, σ. 80), η επιτυχημένη πορεία του ΣΩΚΡΑΤΗΣ ήταν αναμενόμενο να μην ανακοπεί. Σκοπός του προγράμματος είναι να «συμβάλλει στην προαγωγή της Ευρώπης της γνώσης με την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ενθαρρύνοντας τη δια βίου μάθηση, βάσει τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το πρόγραμμα υποστηρίζει την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που ευνοούν την ενεργό άσκηση της

ιδιότητας του πολίτη και την ικανότητα απασχόλησης (άρθρο 1.3)» (Πασιάς, 2006, σ. 317). Οι ειδικοί στόχοι του, όπως διατυπώνονται στην απόφαση, είναι:

- ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και διευκόλυνση της ευρείας διακρατικής πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους στην Ευρώπη, με παράλληλη προώθηση των ίσων ευκαιριών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης,
- προαγωγή της ποσοτικής και ποιοτικής βελτίωσης του επιπέδου γνώσης των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδίως των λιγότερο διαδεδομένων και των λιγότερο διδασκόμενων,
- προαγωγή της συνεργασίας και της κινητικότητας στον τομέα εκπαίδευσης,
- ενθάρρυνση καινοτομιών στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών μεθόδων και υλικών και διερεύνηση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος, σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική.

Το διευρυμένο και ανανεωμένο ΣΩΚΡΑΤΗΣ II αγκαλιάζει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια και την επαγγελματική εκπαίδευση. Κάθε μαθητής, σπουδαστής, μέλος εκπαιδευτικού προσωπικού, κάθε είδους εκπαιδευτικό ίδρυμα, κάθε αρμόδιο άτομο ή θεσμικό όργανο υπεύθυνο για διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό ή εθνικό φορέα δικαιούται συμμετοχής στο πρόγραμμα. Το ίδιο δικαίωμα εκχωρείται σε κάθε δημόσιο ή ιδιωτικό οργανισμό που συνεργάζεται με εκπαιδευτικό ίδρυμα (συλλογικά όργανα και οργανισμούς τοπικού και περιφερειακού χαρακτήρα, συλλόγους που δρουν στον τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων συλλόγων γονέων, επιχειρήσεις και ομίλους επιχειρήσεων, επαγγελματικές οργανώσεις, εμπορικά και βιομηχανικά επιμελητήρια, οργανώσεις κοινωνικών εταιρών σε όλα τα επίπεδα και κέντρα και οργανισμούς έρευνας). Τη διαχείριση αναλαμβάνουν εθνικά γραφεία κάθε χώρας (στην Ελλάδα το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών) για να εξασφαλίζεται αμεσότητα στην επαφή με τοπικούς φορείς και πρόσωπα.

Συνολικά αξιοποιούνται οκτώ ενέργειες στα πλαίσια του προγράμματος: Comenius: Σχολική Εκπαίδευση, Erasmus: Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Grundtvig: εκπαίδευση ενηλίκων και άλλες εκπαιδευτικοί οδοί, Lingua: εκμάθηση γλωσσών, Minerva: ανοιχτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών στον τομέα της εκπαίδευσης, παρατήρηση και

καινοτομία των εκπαιδευτικών συστημάτων, κοινές ενέργειες, συνοδευτικά μέτρα. Η σχολική εκπαίδευση παραμένει στην ενέργεια του Comenius, που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής της διάστασης, μέσω της ενθάρρυνσης της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων και της συμβολής στη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης ατόμων που απασχολούνται άμεσα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στοχεύει, επίσης, στην προαγωγή της γλωσσομάθειας και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Το πρόγραμμα ERASMUS επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής της διάστασης, μέσω της ενθάρρυνσης της διακρατικής συνεργασίας των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, της προώθησης της κινητικότητας σπουδαστών και διδακτικού προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της ενίσχυσης της διαφάνειας και της βελτίωσης της ακαδημαϊκής αναγνώρισης σπουδών και ακαδημαϊκών τίτλων σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση.

2.1.4 Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013)

Με την απόφαση 1720/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 θεσπίζεται το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης, υποπρόγραμμα του οποίου αποτελεί το ERASMUS. Το ERASMUS επιφορτίζεται πια και την επαγγελματική εκπαίδευση σε επίπεδο τριτοβάθμιας (κατάρτιση, πρακτική άσκηση φοιτητών) που ανήκε μέχρι πρότινος στο Leonardo Da Vinci. Γενικός στόχος του προγράμματος, εκτός των άλλων, είναι η «συμβολή στην επίτευξη της στρατηγικής της Λισαβόνας δηλαδή η ανάπτυξη της κοινότητας ως προηγμένη κοινωνία της γνώσης» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 23) ενώ επιδιώκει «να υποστηρίξει καλύτερα τις εξελίξεις της κοινοτικής πολιτικής στις συμμετέχουσες χώρες, να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των χρηστών του και να οδηγήσει σε μεγαλύτερη απλούστευση και αποτελεσματικότητα σε επίπεδο εφαρμογής του προγράμματος» (Πασιάς, 2006, σ. 345). Ως στόχοι του προγράμματος καθορίζονται οι εξής:

- ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης και η προώθηση των καινοτομιών,
- πραγμάτωση του ευρωπαϊκού χώρου της δια βίου μάθησης,

- ενίσχυση της συμβολής της δια βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή και στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη,
- προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας,
- ενίσχυση του ρόλου της δια βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, με αναγνώριση των ευρωπαϊκών αξιών και της ένδειξης ανοχής και σεβασμού για άλλους λαούς και πολιτισμούς,
- διασφάλιση της ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και
- συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας, με την ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών και της ανταλλαγής καλών πρακτικών (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 23).

Το Comenius παραμένει η δράση για τη σχολική εκπαίδευση, το Erasmus, που είναι και το σημαντικότερο με κριτήριο την προβλεπόμενη κατανομή κονδυλίων, υπεύθυνο για όλα τα είδη εκπαίδευσης σε ανώτατο επίπεδο, το Leonardo Da Vinci για την αρχική και τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το Grundtvig για την εκπαίδευση ενηλίκων (Σταμέλος et al., 2015, σ. 81). Το εγκάρσιο πρόγραμμα καλύπτει τέσσερις βασικές δραστηριότητες, που αφορούν διατομεακά θέματα, όπως τη στήριξη της ανάπτυξης πολιτικής, την εκμάθηση γλωσσών, τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ICT) και τη διάδοση και αξιοποίηση αποτελεσμάτων ενώ το πρόγραμμα Jean Monnet προβλέπεται να υποστηρίξει ένα ευρύ φάσμα ιδρυμάτων και δραστηριοτήτων επικεντρωμένων στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση» (Πασιάς, 2006, σ. 347). Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση διαχειρίζεται η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Υπουργείου Πολιτισμού-Παιδείας και Θρησκευμάτων ενώ η Ελληνική Κυβέρνηση δεσμεύεται να υλοποιεί το πρόγραμμα σύμφωνα με τις επιταγές του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Το τετράπτυχο Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Εκπαίδευση, Απασχόληση με γνώμονα το οποίο κινείται το πρόγραμμα, επιτάσσει αναβάθμιση της τεχνικοεπαγγελματικής κατάρτισης, με μεθοδευμένες προσπάθειες ώστε να οδηγεί σε άμεσα αποτελέσματα (Βλάχος, 2008, σ. 10).

2.1.5. ERASMUS+ (2014-2020)

Την 20η Δεκεμβρίου του 2013, δημοσιεύτηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο Κανονισμός 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και

του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος ERASMUS+, το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό (Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, 2013, σ. 50). Το νέο αυτό πρόγραμμα αντικαθιστά όλα τα προηγούμενα προγράμματα που αφορούσαν δράσεις στην ανώτερη εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τη σχολική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων και νεολαίας λειτουργώντας ως πρόγραμμα-ομπρέλα (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-a_el). «Στόχος του Erasmus+ είναι να προχωρήσει ακόμη περισσότερο από τα προγράμματα αυτά, προωθώντας τις συνέργειες και τη γόνιμη αλληλεπίδραση στα διάφορα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας, αίροντας τα τεχνητά εμπόδια μεταξύ των διαφόρων δράσεων και των διαφόρων μορφών σχεδίων, προάγοντας νέες ιδέες, προσελκύοντας νέους φορείς από τον κόσμο της εργασίας και την κοινωνία των πολιτών, και ενθαρρύνοντας νέες μορφές συνεργασίας» (Οδηγός Erasmus+, 2014, σ. 8). Σύμφωνα με τον ανανεωμένο Οδηγό του προγράμματος (ERASMUS+, Οδηγός προγράμματος 2019, σ. 15-17) για την επίτευξη των στόχων του, το πρόγραμμα Erasmus+ υλοποιεί τις ακόλουθες δράσεις (file:///C:/Users/alvet/Downloads/erasmus-plus-programme-guide-2019_el.pdf):

- Βασική Δράση 1 (Key Action 1) – Κινητικότητα των ατόμων.
- Βασική Δράση 2 (Key Action 2) – Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών.
- Βασική δράση 3 (Key Action 3) – Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής.
- Δραστηριότητες Jean Monnet (Jean Monnet Activities).
- Αθλητισμό (ERASMUS Sport).

Ως γενικός στόχος του προγράμματος ορίζεται η επίτευξη (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013, άρθρο 4, σ. 57):

- των στόχων της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», συμπεριλαμβανομένου του πρωταρχικού στόχου στον τομέα της εκπαίδευσης,
- των στόχων του Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, «ΕΚ 2020», συμπεριλαμβανομένων των αντίστοιχων κριτηρίων αναφοράς,

- της βιώσιμης ανάπτυξης χωρών-εταίρων στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης,
- των συνολικών στόχων του ανανεωμένου Πλαισίου Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στον τομέα της Νεολαίας (2010-2018),
- του στόχου της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό, και ιδίως στον μαζικό αθλητισμό, σύμφωνα με το σχέδιο της Ένωσης για τον αθλητισμό,
- της προαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ειδικότερα όσο αφορά τον τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης οι επιδιωκόμενοι στόχοι διατυπώνονται ως εξής (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013, σ. 57-58):

- η βελτίωση του επιπέδου των βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ιδίως όσον αφορά τη σημασία τους για την αγορά εργασίας και τη συμβολή τους σε μια συνεκτική κοινωνία, μέσω κυρίως των αυξημένων ευκαιριών μαθησιακής κινητικότητας και μέσω της ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ του κόσμου της εκπαίδευσης και κατάρτισης και του κόσμου της εργασίας,
- η βελτίωση της ποιότητας, η προαγωγή της αριστείας στην καινοτομία και της διεθνοποίησης στο επίπεδο των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδίως μέσω της ενίσχυσης της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ των φορέων παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης και άλλων εμπλεκόμενων μερών,
- η ενθάρρυνση της δημιουργίας ενός ευρωπαϊκού χώρου διά βίου μάθησης και η ευρύτερη γνωστοποίησή του για να συμβάλει στη μεταρρύθμιση των ασκούμενων πολιτικών, σε εθνικό επίπεδο, και να στηρίξει τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδίως μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας στις ασκούμενες πολιτικές, της καλύτερης χρήσης των μέσων της ΕΕ για τη διαφάνεια και την αναγνώριση και της διάδοσης ορθών πρακτικών,
- η ενίσχυση της διεθνούς διάστασης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ιδίως μέσω της συνεργασίας μεταξύ του προγράμματος και των ιδρυμάτων των χωρών εταίρων στον τομέα της ΕΕΚ και της ανώτατης/τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης, μέσω της αύξησης της ελκυστικότητας των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της στήριξης των εξωτερικών δράσεων της ΕΕ, συμπεριλαμβανομένων των αναπτυξιακών της στόχων, μέσω της προαγωγής της κινητικότητας και της συνεργασίας μεταξύ του προγράμματος και των ιδρυμάτων ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών εταίρων και της στοχευμένης δημιουργίας ικανοτήτων σε χώρες εταίρους,

- η βελτίωση της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών και η προώθηση της ευρείας γλωσσικής πολυμορφίας της ΕΕ και της διαπολιτισμικής συνείδησης των συμμετεχόντων,
- η προώθηση της αριστείας στις δραστηριότητες διδασκαλίας και έρευνας για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, μέσω των δραστηριοτήτων Jean Monnet παγκοσμίως σύμφωνα με το άρθρο 10.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή φέρει την τελική ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος Erasmus+ αφού διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό και θέτει προτεραιότητες, στόχους και κριτήρια για το πρόγραμμα σε συνεχή βάση. (file:///C:/Users/alvet/Downloads/erasmus-plus-programme-guide-2019_el.pdf).

Παρέχει, επιπλέον, καθοδήγηση και παρακολουθεί την γενική εφαρμογή, την ενδιάμεση και την τελική αξιολόγηση. Έμμεση διαχείριση εκτελούν οι εθνικές υπηρεσίες που έχουν οριστεί από τα μέλη, το δίκτυο Ευρυδίκη, το Δίκτυο Εθνικών Ανταποκριτών για το Wiki Νεολαίας, οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες e-twinning, School Education Gateway και EPALe, το πρόγραμμα Erasmus+ Virtual Exchange, τα Εθνικά Γραφεία ERASMUS+, η Γραμματεία Χωρών Αφρικής, Καραϊβικής και Ειρηνικού, το δίκτυο Εμπειρογνομώνων για θέματα Μεταρρύθμισης της Ανώτατης εκπαίδευσης, το Δίκτυο Euroguidance, τα Εθνικά Κέντρα Europass, τα Εθνικά σημεία Συντονισμού του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, το δίκτυο Εθνικών Σημείων Αναφοράς EQAVET, τα Εθνικά Κέντρα Ακαδημαϊκής αναγνώρισης, το Δίκτυο Εθνικών Ομάδων Εμπειρογνομώνων, τα Κέντρα Πόρων SALTO και το δίκτυο Eurodesk (ό.π.).

2.2 Ελληνικό συγκείμενο και ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα

Μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις της εποχής μας είναι η ανάδυση στην μεταβιομηχανική εποχή της Κοινωνίας της Γνώσης. Μέσα στις νέες οικονομικές και

κοινωνικές συνθήκες που επέφερε, ο ρόλος της εκπαίδευσης αλλάζει ραγδαία ανατρέποντας την γνώριμη εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαδικασία, αφού η γνώση λαμβάνει μια εργαλειακή και χρησιμοθηρική διάσταση (Γαβαλά, 2012, σ. 4). Σε αυτό το πλαίσιο απαιτούνται κλίμακες μεγέθους στις οποίες τα μεμονωμένα κράτη δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, αλλά αντίθετα απαιτείται συντονισμένη συλλογική δράση. Με απώτερο και γενικότερο στόχο της τον εξευρωπαϊσμό της εκπαίδευσης μέσα από τη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης ευρωπαϊκής πολιτικής αγωγής (Τούμπος, 2018, σ. 29), η Ευρωπαϊκή Ένωση προσφέρει ακριβώς αυτόν τον συντονισμό και στα κράτη-μέλη εναπόκειται να προσαρμόσουν με τέτοιο τρόπο την εθνική τους εκπαιδευτική πολιτική, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής, ώστε παράλληλα με τους ευρωπαϊκούς να προωθήσουν και τους δικούς τους ιδιαίτερους στόχους, και μάλιστα να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται σε αυτό το περιβάλλον (Τσαούσης, 2007, σ. 267). Μία από τις πρακτικές που εξελίχθηκε μέσα από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε η εκπόνηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το πρόγραμμα Erasmus κάνει την εμφάνισή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο το 1987 και αφορά την κινητικότητα σπουδαστών και εκπαιδευτικού προσωπικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά η ελληνική συμμετοχή στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν περιορισμένη αφού τουλάχιστον η δεκαετία του 1980 ήταν μια περίοδος άγνοιας και δισταγμών σε σχέση με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (ό.π., σ. 42). Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη δεδομένης της εισόδου της Ελλάδας στην ΕΟΚ μόλις το 1981. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι η εκπαίδευση, όπως διαπιστώσαμε στην ιστορική μας αναδρομή, δεν συμπεριλαμβανόταν από την αρχή στην ατζέντα των εταίρων και οι πρωτοβουλίες για εκπαιδευτικές διεθνικές πολιτικές υπήρξαν προαιρετικές για τα κράτη-μέλη. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1990) διαδεδομένη ήταν η άποψη ότι η συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα εξυπηρετούσε τα συμφέροντα των μητροπολιτικών κέντρων και η συμμόρφωση της με τα ευρωπαϊκά κελεύσματα στους τομείς της εκπαίδευσης, της οικονομίας και της αγοράς εργασίας θα ενίσχυε την χειραγωγή της από τα κέντρα της κεφαλαιοκρατίας. Οι Ματθαίου και Ρουσσάκης (2002, στο Τεχλικίδου, 2016, σ. 24) επισημαίνουν, επίσης, ότι η νέα πραγματικότητα αναπροσδιορίζει το χαρακτήρα της εκπαίδευσης από τον παραδοσιακό τρόπο κοινωνικής και εθνικής χειραφέτησης, σε ένα καθεστώς με

κοινωνικοοικονομική υφή, κάτω από την επίβλεψη της ΕΕ εξαιτίας της κοινοτικής χρηματοδότησης. Το κλίμα αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη σωστής πληροφόρησης ενέτεινε την αδιαφορία και την διστακτικότητα για συμμετοχή (Μπαγάκης, 1999, σ. 72). Η πρωτοβουλία περαιτέρω ενημέρωσης αλλά και αξιολόγησης της ελληνικής συμμετοχής μέσα από κοινή καμπάνια της Επιτροπής και του Υπουργείου Παιδείας κατέγραψε ως ανασχετικούς παράγοντες για την αξιοποίηση του προγράμματος στην Ελλάδα την έλλειψη επαρκούς γλωσσικής επάρκειας και δυσκολίες σχετικά με τη στέγαση των φοιτητών στη χώρα υποδοχής. Αναγκαία, εξάλλου, χαρακτηρίστηκε η χάραξη εκ μέρους της Ελλάδας μιας αποτελεσματικής πολιτικής για την προσέλκυση ξένων σπουδαστών (Ζμας, 2007, σ. 53). Στα προαναφερθέντα προστίθενται «η υποεκπροσώπηση των περιφερειακών πανεπιστημίων στις διακρατικές συμπράξεις και η αδυναμία των ελληνικών ιδρυμάτων να αναλάβουν συντονιστικό ρόλο ως σημαίνοντες κόμβοι κατά τη διαδικασία σταθεροποίησης των ευρωπαϊκών δικτύων εκπαίδευσης» (ό.π., σ. 52).

Η σχολική εκπαίδευση γίνεται αντικείμενο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δράσεων με την εισαγωγή του προγράμματος Σωκράτης και συγκεκριμένα της δράσης Comenius. Όπως προαναφέραμε, το Comenius προσεγγίζει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με μια ποικιλία δράσεων και δυνατοτήτων για όλους τους εμπλεκόμενους, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ενίσχυσης της ευρωπαϊκής της διάστασης μέσα από διακρατικές συνεργασίες, επιχορηγήσεις για συμπράξεις κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού, αξιοποίηση τεχνολογιών. Ταυτόχρονα υποστηρίζει τους νέους ώστε να αποκτήσουν συνείδηση της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών, καθώς και γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την προσωπική τους ανάπτυξη, τη μελλοντική εργασιακή τους απασχόληση και τη δραστηριοποίησή τους ως ενεργών πολιτών (<http://www.llp.gr/europaika-programmata/comenius-scholiki-ekpaideysi.html>)

Η συμμετοχή των ελληνικών σχολείων στο πρόγραμμα των σχολικών συμπράξεων θεωρείται γενικά ικανοποιητική. Το ΙΚΥ που είναι η Εθνική Μονάδα Συντονισμού στην Ελλάδα χρηματοδοτεί ετησίως 150-160 σχολικές συμπράξεις δεδομένου του σταθερού προϋπολογισμού (Βουδρισλής & Αυγερινού, 2012), ενώ ο αριθμός των υποβληθέντων προγραμμάτων αυξάνεται συνεχώς χρόνο με το χρόνο

(IKY, 2018). Ωστόσο, παραμένουν ζητήματα και δυσλειτουργίες αναφορικά με την υλοποίηση των προγραμμάτων. Η υποτονική συμμετοχή ελληνικών σχολείων των γεωγραφικά περιθωριοποιημένων περιοχών, η ανεπαρκής ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με επιβάρυνση φόρτου εργασίας και η γνωστή υλικοτεχνική ανεπάρκεια (Ζμας, 2007, σ. 59), η έλλειψη προκαταρκτικής ενημέρωσης και επιστημονικής στήριξης των εκπαιδευτικών, η πλημμελής προβολή και διάδοση των προγραμμάτων από τους διοικητικά υπεύθυνους, η αδυναμία ένταξης του προγράμματος στη λειτουργία του σχολείου (Μπαγάκης, 2001, σ. 68-69) και η εξάρτηση των σχολικών μονάδων από τις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες εκπαίδευσης (Κασσωτάκης & Ρουσσάκης, 1995, σ. 696) είναι ορισμένοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες.

Την περίοδο 2007-2013 το υπερπρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση τίθεται σε ισχύ (<https://empedu.gov.gr>). Η ελληνική κυβέρνηση δεσμεύεται να προχωρήσει σε δράσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την δια βίου μάθηση, τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, την ενδυνάμωση της σύνδεσης εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, την βελτίωση και ενίσχυση της έρευνας και την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας. Η συμμετοχή της Ελλάδας στο πρόγραμμα παρέμεινε στα κατώτατα επίπεδα σε σχέση με τις άλλες χώρες αν και στην επιτελική σύνοψη του προγράμματος για την πορεία του μέχρι το 2012 αναφέρεται ότι, όσον αφορά την δευτεροβάθμια, ο σχεδιασμός των δράσεων συναντά την αποδοχή από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού το 47% θεωρούν τον σχεδιασμό από ικανοποιητικό έως εξαιρετικό και το 34% τον θεωρούν επαρκή. Στο ίδιο κείμενο, η κατανόηση των στόχων του Νέου Σχολείου είναι ικανοποιητική στους εκπαιδευτικούς αλλά εντελώς ελλιπής στους γονείς, αφού το 43% των γονέων θεωρούν ανεπαρκή την ενημέρωσή τους σε σχέση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων στο γυμνάσιο. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 36% των γονέων δεν γνώριζαν την πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών, γεγονός που υποδεικνύει ολιγωρία εκ μέρους των υπεύθυνων υπηρεσιών. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μεγάλα ποσοστά, εκφράζουν την αρνητική τους άποψη για την εφαρμογή των δράσεων αφού οι απαντήσεις για ανεπαρκή εφαρμογή κυμαίνονται από 32% για την

αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων έως και 54% για τις προσλήψεις εκπαιδευτικών.

Στην Ετήσια Έκθεση Υλοποίησης 2014 [IKY (NA) Yearly report 2014] του προγράμματος, διαπιστώνεται έλλειψη ευχέρειας στην έγκαιρη απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων λόγω χρονοβόρων γραφειοκρατικών διαδικασιών και υποστελέχωσης των αρμόδιων υπηρεσιών. Η εισαγωγή του προγράμματος Erasmus+ με εκκίνηση το 2014 και λήξη το 2020 στοχεύει σε

- Μείωση της ανεργίας, κυρίως των νέων.
- Προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως σε νέες δεξιότητες και σε δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας.
- Ενθάρρυνση των νέων να συμμετέχουν στην ευρωπαϊκή δημοκρατία.
- Στήριξη της καινοτομίας, της συνεργασίας και της μεταρρύθμισης.
- Μείωση της πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο.
- Προώθηση της συνεργασίας και της κινητικότητας με τις χώρες εταίρους της ΕΕ (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el).

Η Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης του Erasmus+ στην Ελλάδα που υποβλήθηκε το 2017 (Greece ERASMUS+ Programme, Education, Training and Youth Interim Evaluation Report 2017 https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/el_national_report/EL_National%20Report.pdf) διαπιστώνει αξιοσημείωτη αύξηση των συμμετεχόντων ατόμων και οργανισμών στις Βασικές Δράσεις KA1 και KA2 στον τομέα της Σχολικής Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα στοιχεία για το 2014 και το 2015 (ό.π.). Μόνο στη διάρκεια του 2016 και μόνο στη σχολική εκπαίδευση 558 άτομα συμμετείχαν σε 94 σχέδια κινητικότητας ενώ 128 ιδρύματα και οργανισμοί συνεργάστηκαν με ομότιμους τους το εξωτερικού σε 19 σχέδια (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-factsheet-2016-el_en.pdf). Οι στρατηγικές συμπράξεις για σχολεία (KA 219), δε, παρουσίασαν ένα ποσοστό επιτυχίας άνευ προηγουμένου της τάξεως του 352,08% (Greece ERASMUS+ Programme Education, Training And Youth Interim Evaluation Report 2017, σ. 6).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα του ΙΚΥ (ό.π.) θεωρούν ότι η εφαρμογή του προγράμματος ικανοποιεί τους στόχους του αν και ο διαπολιτιστικός και διακρατικός τομέας επιδέχονται ενδυνάμωσης. Η ενίσχυση του αισθήματος του Ευρωπαίου πολίτη και των ευρωπαϊκών αξιών επιτυγχάνονται μέσω της συνεργασίας με εταιρικούς οργανισμούς και ιδρύματα. Διαπιστώνονται, ωστόσο, τεχνικού είδους περιορισμοί στην απορρόφηση των κονδυλίων οι οποίοι αναμένεται να αντιμετωπιστούν από το υπουργείο με μεταρρυθμίσεις στο θεσμικό πλαίσιο. Πολύπλοκες και χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες, που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την επιμόρφωση ή τη στήριξη από τους ιεραρχικά προϊστάμενους τους να αντιμετωπίσουν, αποτελούν περιστατικό στοιχείο στην σύναψη σύνδεσης με σχολεία εταίρων όπως και η κεντροεξαρτώμενη διοίκηση των δημόσιων οργανισμών (ό.π).

2.2.1 Παράγοντες διευκόλυνσης

Η εφαρμογή των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διάρκεια της τελευταίας και πλέον τριακονταετίας υπήρξε το έναυσμα για πολυάριθμες και πολυποίκιλες έρευνες. Πληθώρα στατιστικών και άλλων στοιχείων διαφώτισε πτυχές των ευρωπαϊκών πονημάτων, ανανεώνοντας το κίνητρο για περαιτέρω ενασχόληση. Υψηλού ενδιαφέροντος αναδεικνύεται η καταγραφή των παραγόντων εκείνων που διευκολύνουν την υλοποίησή τους. Η αρχική επιφύλαξη που προμνημονεύθηκε, σχετικά με την συμμετοχή στα πρώτα προγράμματα, κάμφθηκε στην πορεία παραδίδοντας τη σκυτάλη σε μια ενθουσιώδη, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, αποδοχή και θετική διάθεση στα εναλλασσόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών», που έμμεσα εδραιώθηκε, υποσκέλισε την εθνική εσωστρέφεια των κρατών μελών, ιδιαίτερα όσων αντίκρισαν στην παγίωση των προγραμμάτων μια άριστη, ίσως και τη μόνη, συγκυρία για εξευρωπαϊσμό της εθνικής τους εκπαίδευσης και εξασφάλιση μιας αίσθησης του ανήκειν στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η δεκτικότητα αυτή σε μεταρρυθμίσεις, στο πνεύμα των επιταγών της Ένωσης, ενεργοποίησε τον ζήλο των υποψηφίων διευκολύνοντας τη διάδοση των προγραμμάτων.

Η παρέμβαση της σχολικής ηγεσίας είναι δυνατό να λειτουργήσει θετικά είτε με την ενημέρωση για τα προγράμματα, είτε παρέχοντας διευκολύνσεις ή εργασιακούς και οικονομικούς διακανονισμούς, είτε υποστηρίζοντας τις διεθνείς

σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Garam, 2007, στο Τούμπος, 2018, σ. 40). Η ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών από την ηγεσία είναι επιβεβλημένη δεδομένου του φόρτου εργασίας που ενέχει η ενασχόληση με τα προγράμματα.

Επιβεβλημένη είναι και μια προκαταρκτική ενημέρωση και επιστημονική στήριξη τους. Η πραγματοποίηση σεμιναρίων εξεύρεσης εταίρων, που πραγματοποιήθηκε με συμμετοχή καθηγητών από αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, υπέδειξε ότι «η άμεση επικοινωνία των ενδιαφερομένων, η συζήτηση, οι τυχόν διαπραγματεύσεις, οι δεσμεύσεις και κυρίως ο κοινός προγραμματισμός των δραστηριοτήτων εξάλειψε δισταγμούς και επιφυλάξεις» (Μπαγάκης, 2001, σ. 68). Σύμφωνα με την στατιστική αναφορά *The Benefits and Challenges of Internationalisation/Europeanisation Strategies for Educational Institutions* (https://www.emcra.eu/fileadmin/user_upload/pdf/emcra_GmbH_Europeanisation_Results_Online_Survey.pdf), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγάγουν σε σημαντικό κίνητρο για την συμμετοχή τους τις δεξιότητες που αποκτούν και την πρόσβαση σε νέες γνώσεις μέσω της δικτύωσής τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται, ότι η θετική αντίληψη έναντι της εκπόνησης σύμπραξης παρατηρείται έως και 90% (!) αυξημένη σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα. Σχετικά πρόσφατες έρευνες, εξάλλου, έδειξαν ότι η ευρυμάθεια των εκπαιδευτικών και η περαιτέρω επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ καλλιεργούν θετικότερη στάση για τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες προσπάθειες, γενικά (Κοντογώγου 2017, σ. 60).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως αυτή θεσπίστηκε με το άρθρο 32 του νόμου 3848/2010 περιλαμβάνει στο τέλος κάθε σχολικής χρονιά σύνταξη έκθεσης με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (https://www.esos.gr/sites/default/files/articleslegacy/dideflorinas_n_3848_2010_me_oles_tis_allages.pdf). Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τους στόχους τους συμπεριλαμβάνοντας νεωτεριστικές δράσεις, όπως η συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού, σε μια προσπάθεια επίδειξης καινοτόμου πνεύματος. Αναφερόμενη στο καινοτόμο σχολικό κλίμα, η Αβραμίδου (2016, σ. 78)

διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πρωτοπόροι δεν έχουν σκεπτικισμό, δεν είναι επιφυλακτικοί και τολμούν να πάρουν το ρίσκο και να καινοτομήσουν, να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν κάτι καινούριο. Επιπλέον, το καινοτομικό σχολικό κλίμα δημιουργεί περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ασφάλεια, οπότε είναι αναμενόμενο οι συναισθηματικές στάσεις προς την αλλαγή να είναι θετικές και να στηρίζουν πρωτοπόρες και δυναμικές διαδικασίες.

2.2.2. Όρια και περιορισμοί

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα κινητικότητας εγείρει προβληματισμό σχετικά με το αν οι προαναφερθέντες παράγοντες διευκόλυνσης της είναι επαρκώς ισχυροί ώστε να ανακαλέσουν τους υφιστάμενους συντελεστές περιορισμού της. «Ο τομέας ο οποίος, κυρίως, επηρεάζεται σε επίπεδο αλλαγών μέσα από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα είναι οι πρακτικές διαχείρισης τους και η μέθοδος με την οποία οργανώνονται και εφαρμόζονται.» (Τούμπος, 2018, σ. 43). Έτσι, όσο αφορά τους τομείς που αποτελούν εμπόδια για τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, το διοικητικό κομμάτι της εκπαίδευσης βρίσκεται στην πρώτη θέση με 44% (The Benefits and Challenges of Internationalisation / Europeanisation Strategies for Educational Institutions, 2016, p. 7). Ανησυχίες έχουν, επίσης, εκφραστεί σχετικά με την γλωσσική επάρκεια των εκπαιδευτικών (ό.π. σ. 32) ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν καλύπτει τις εξειδικευμένες ανάγκες τους και αυτές των σχολικών μονάδων (Σούλα, 2010, σ. 71).

Η επίδοση των κρατών-μελών σε έναν αγώνα απορρόφησης κονδυλίων χωρίς να ελέγχεται ουσιαστικά η ορθή και αποτελεσματική αξιοποίησή τους (Ζμας, 2007, σ. 65) οδηγεί την Ευρωπαϊκή Ένωση σε υιοθέτηση αυστηρότερων ελεγκτικών μηχανισμών που οδηγεί με τη σειρά του σε χρονοβόρες διαδικασίες χρηματοδότησης των σχεδίων-προτάσεων καθώς και σε μετριασμό της θετικής συμβολής των κοινοτικών προγραμμάτων στα ζητήματα εκπαίδευσης (ό.π.).

Σύμφωνα με τους Iucu, Rânișoară και Rânișoară (2001, σ. 253), ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται σε προγράμματα κινητικότητας οφείλει να διαθέτει προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα καθώς και ενσυναίσθηση όσον αφορά τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τον τρόπο ζωής

τους. Οι μελλοντικές προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει θα απαιτούν προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ανοχή στην διαφορετικότητα κ.α. (ό.π., σ. 253-254). Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα χρήζει αναδιαμόρφωσης σε αυτό τον τομέα προκειμένου ο Έλληνας εκπαιδευτικός να μπορεί να εκμεταλλευτεί όλες τις πτυχές της εμπειρίας που του προσφέρεται κατά τη μετακίνησή του σε μια άλλη χώρα.

Ο Μπαγάκης (2001, σ. 69) περιγράφει προβλήματα στη συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ορισμένων σχολικών μονάδων, όπου δεν είναι σαφώς κατανοητές οι αρμοδιότητες του κάθε συμμετέχοντα, με αποτέλεσμα την έλλειψη συνέπειας. Πολλές φορές η συμμετοχή περιορίζεται μόνο στη μετακίνηση ενώ το βάρος της ολοκλήρωσης του προϊόντος επωμίζεται ο συντονιστής του κάθε σχολείου. Άλλοι παράγοντες αντιδικίας ανάμεσα σε όσους συμμετέχουν στα προγράμματα και στα άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού αποτελούν, σε κάποιες περιπτώσεις, και τα ταξίδια στο εξωτερικό, τυχόν τάσεις υπεροψίας των εμπλεκόμενων στα προγράμματα ή η υλοποίηση σχεδίων δράσης σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ό.π.). Είναι σαφές πως ένα τέτοιο κλίμα δεν μπορεί να ενθαρρύνει την ανάληψη προγραμμάτων. Το ίδιο ισχύει όταν το σχολικό κλίμα είναι ανασφαλές για αλλαγή. Όσο ανοικτοί σε νέες ιδέες και να είναι οι εκπαιδευτικοί, είναι μάλλον απίθανο να υιοθετήσουν νέες πρακτικές και ενδεχομένως να αρκестούν στην ήδη υπάρχουσα κατάσταση (Αβραμίδου, 2016, σ. 78).

Χαρακτηριστική ένδειξη ανασφάλειας αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό ελληνικών σχολείων συμμετέχει στις συμπράξεις χωρίς να διεκδικεί ρόλο συντονιστή (Γρόλλιος, 2005, σ. 119) επιλέγοντας χώρες που μοιάζουν με την Ελλάδα γεωγραφικά και πολιτισμικά (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία) και φοβούμενα να προσεγγίσουν σχολεία αναπτυγμένων χωρών της βορειοδυτικής Ευρώπης (παρότι η πιο διαδεδομένη γλώσσα στο ελληνικό σχολείο είναι η αγγλική) πιστεύοντας πως η ελληνική εκπαίδευση υστερεί ποιοτικά.

Ως ανασχετικός παράγοντας λειτουργεί, επιπλέον, η ελλιπής διάχυση και αδυναμία διάδοσης των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων σχολείων, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μέσο υποστήριξης και παρακίνησης. Ως αποτέλεσμα, μερίδα εκπαιδευτικών δεν αποκτά επίγνωση των δυνατοτήτων που μπορούν να αποκομίσουν και δεν εισάγονται οι καινοτομίες, οι οποίες θα μπορούν να

αποτελέσουν τη βάση για την εισαγωγή αλλαγών καθιστώντας τους συμμετέχοντες ικανούς να ανταποκριθούν στις διαφαινόμενες εξελίξεις (Διαμαντοπούλου, 2010, σ. 123).

3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σχετικά με την επίδραση του προγράμματος Erasmus στα εκπαιδευτικά δρώμενα και συγκεκριμένα η καταγραφή των παραγόντων εκείνων που εξυπηρετούν την απρόσκοπτη, ως επί το πλείστον, εφαρμογή του στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο καθώς και αυτών που ανακόπτουν την σαφή πρόθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους σε αυτό. Ειδικότερα, στους στόχους της έρευνας συγκαταλέγεται η αποτύπωση της επίδρασης, θετικής ή αρνητικής που έχει η μακροχρόνια εφαρμογή του προγράμματος στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και τη σχολική διαχείριση. Με άλλα λόγια, επιχειρείται η καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus σε μια σειρά παραγόντων.

Ταυτόχρονα, σημαντικό κομμάτι της σχετικής βιβλιογραφίας αφιερώνεται στους παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εφαρμογή του εξεταζόμενου προγράμματος κινητικότητας αλλά ταυτόχρονα και στην καταγραφή των παραγόντων που διευκολύνουν τέτοιες δράσεις. Τέλος, η έρευνα περικλείει μια σειρά από δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία θα συσχετιστούν με τις απόψεις τους αναφορικά τόσο με την επίδραση που εντοπίζουν ότι έχουν δεχτεί όσο και με τους παράγοντες διευκόλυνσης αλλά και τους ανασταλτικούς παράγοντες που οι ίδιοι ανιχνεύουν όσον αφορά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus ώστε να διαπιστωθεί αν προσδιορίζονται τυχόν διαφορές στις επιμέρους ομάδες του δείγματος.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος περιλαμβάνουν το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, την σχέση εργασίας τους, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών τους, την γνώση αγγλικής και δεύτερης ξένης γλώσσας, το επίπεδο γνώσης Η/Υ καθώς και την περιοχή και τον τύπο του σχολείου όπου υπηρετούν. Έτσι, λοιπόν, μέσα από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας,

όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Σε ποιους τομείς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus ασκεί επίδραση (εμπλουτισμός γνώσεων, επίδραση στις διδακτικές μεθόδους, ενίσχυση συνεργασίας, σύνδεση σχολείου-κοινωνίας, επαγγελματική ανάπτυξη);
2. Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus;
3. Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus;
4. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση του προγράμματος Erasmus;
5. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα;
6. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που υπονομεύουν την συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα;
7. Υπάρχει σχέση μεταξύ της επίδρασης του προγράμματος και των παραγόντων διευκόλυνσης;

3.2 Μεθοδολογία

Στο παρόν μέρος της εργασίας θα παρουσιαστούν ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας τα οποία περιλαμβάνουν τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου προκειμένου να συλλεχθούν τα απαιτούμενα δεδομένα, την επιλογή του δείγματος και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και τη χρήση των στατιστικών μεθόδων, την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος καθώς και ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στο σχεδιασμό του εργαλείου μέτρησης ώστε να εξυπηρετεί το σκοπό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

3.2.1 Συλλογή δεδομένων

Ως εργαλείο για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο (παράρτημα 1) με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, η χρήση ερωτηματολογίου κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για την συλλογή δεδομένων σε μια δειγματοληπτικού τύπου έρευνα. Το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή της εύκολης μετατροπής των πληροφοριών σε δεδομένα ώστε να εξαχθούν ανάλογα συμπεράσματα για τον πληθυσμό με βάση το δείγμα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 90). Άλλωστε, πρόθεση μιας δειγματοληπτικής έρευνας είναι «η συστηματική συλλογή δεδομένων τα οποία μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά σε σχέση προς έναν αριθμό μεταβλητών που στη συνέχεια εξετάζονται για να διακρίνουμε πρότυπα συσχέτισης» (Bryman, 1989, στο Robson, 2010, σ. 271). Η ποσοτική έρευνα προσφέρει την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων του δείγματος στον πληθυσμό από τον οποίο έχει προκύψει το δείγμα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 91). Τέλος, βασικός άξονας αναφοράς ενός «καλού» ερωτηματολογίου αποτελεί η σχέση του με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί με βάση τον σκοπό της έρευνας και η εξασφάλιση ακρίβειας στις απαντήσεις των ερωτώμενων (Robson, 2010, σ. 285).

3.2.2 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχεδιάστηκε με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus και ανταποκρίνεται στην ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν μια σειρά από τα ατομικά τους στοιχεία. Αυτά αφορούν το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή τους κατάσταση, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών τους, την γνώση αγγλικών και δεύτερης ξένης γλώσσας, το επίπεδο γνώσης Η/Υ, την περιοχή και τον τύπο του σχολείου όπου υπηρετούν.

Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 14 δηλώσεις (B.1-B.14) οι οποίες αφορούν την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους ως προς τις δηλώσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου οι οποίες είναι διατυπωμένες με θετικό τρόπο. Κατά τον ίδιο τρόπο, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 5 δηλώσεις, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους ως προς τους αναγραφόμενους παράγοντες διευκόλυνσης (Γ.1-Γ.5). Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται από 9 δηλώσεις (Δ.1-Δ.9), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους ως προς τους παράγοντες που ενδεχομένως να εμποδίζουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus. Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν 11-βαθμες κλίμακες τύπου Likert. Πιο συγκεκριμένα, η χρησιμοποιούμενη κλίμακα περιλαμβάνει μια διαβάθμιση από 0 έως 10. Το 0 αποτελεί το ένα άκρο της κλίμακας που αντιστοιχεί με το «Διαφωνώ απόλυτα» και τείνει προς αρνητικές τιμές ενώ το άλλο άκρο της κλίμακας είναι το 10, το οποίο τείνει προς τις θετικές τιμές και αντιστοιχεί με την άποψη «Συμφωνώ απόλυτα». Επομένως, οι τιμές κοντά στο 0 δήλωναν καθόλου και χαμηλό βαθμό συμφωνίας ενώ αντίστοιχα οι τιμές κοντά στο 10 υψηλό βαθμό συμφωνίας σε κάθε επιμέρους δήλωση. Η βαθμολογία 5 αντιστοιχεί στο μέσο της κλίμακας και υποδηλώνει ουδέτερες τιμές μιας μεταβλητής καθώς απέχει ισότοπα από τα δύο άκρα της κλίμακας. Έτσι, η τιμή 5 αναπαριστά μια ουδέτερη στάση ως προς τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις δηλώσεις του δεύτερου, τρίτου και τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου.

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου όπως αυτές προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αφορούν σε τρεις άξονες: την επίδραση του προγράμματος Erasmus στα εκπαιδευτικά δρώμενα, τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που παρακωλύουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Όσον αφορά τους τομείς επίδρασης του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, αυτοί είναι ο «εμπλουτισμός γνώσεων» των εκπαιδευτικών, η «επίδραση στις διδακτικές μεθόδους και υλικά», η «ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών», η

«σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία» και η ενίσχυση της «επαγγελματικής ανάπτυξης». Πιο συγκεκριμένα, στον άξονα «εμπλουτισμός γνώσεων» εντάσσονται οι δηλώσεις 1, 2, 3 και 5 (π.χ. «Βελτίωση της ξένης γλώσσας που γνωρίζετε»). Στον άξονα «επίδραση στις διδακτικές μεθόδους και υλικά» εντάσσονται οι δηλώσεις 4, 6, 7 και 8 (π.χ. «Εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και υλικών»). Στον άξονα «ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών» εντάσσονται οι δηλώσεις 11 και 12 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (π.χ. «Διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών»). Ο άξονας «σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία» περιλαμβάνει τις δηλώσεις 13 και 14 (π.χ. «Σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη και τοπική κοινωνία»). Τέλος, ο άξονας «επαγγελματική ανάπτυξη» περιλαμβάνει τις δηλώσεις 9 και 10 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (π.χ. «Ενίσχυση της επαγγελματικής σας ανάπτυξης»).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 5 δηλώσεις οι οποίες όπως προαναφέρθηκε αφορούν τους παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε δύο άξονες, αφενός στο «επίπεδο γνώσεων» των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην «παροχή ενημέρωσης και υποστήριξης». Ο πρώτος άξονας αφορά τις δηλώσεις 1 και 2 του τρίτου μέρους (π.χ. «Γνώση μιας ξένης γλώσσας»). Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τις δηλώσεις 3, 4 και 5 (π.χ. «Προκαταρκτική ενημέρωση και επιστημονική στήριξη των εκπαιδευτικών»).

Όσον αφορά στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι 9 δηλώσεις από τις οποίες αποτελείται αφορούν τους παράγοντες που περιστέλλουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 1 και 2 αφορούν τον άξονα «έλλειψη γνώσεων» (π.χ. «Την έλλειψη γνώσης ΤΠΕ»). Οι δηλώσεις 3, 4, 8 και 9 αφορούν τον άξονα «Χαρακτηριστικά του προγράμματος» (π.χ. «Την εφαρμογή του προγράμματος εκτός σχολικού ωραρίου»). Τέλος, οι δηλώσεις 5, 6 και 7 αφορούν στην «Έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης» (π.χ. «Την μειωμένη παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς»).

3.2.3 Επιλογή δείγματος και διεξαγωγή έρευνας

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας οι οποίοι συμμετέχουν ή έχουν συμμετάσχει στο

παρελθόν σε πρόγραμμα Erasmus. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε γυμνάσια, γενικά και επαγγελματικά λύκεια του οικείου νομού. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία του Βόλου και των κοντινών περιοχών. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας ή δειγματοληψίας κρίσεως (judgement sampling). Η συγκεκριμένη μέθοδος μοιάζει αρκετά με την ευκαιριακή δειγματοληψία αν και στη συγκεκριμένη περίπτωση εφαρμόζονται ορισμένα κριτήρια από τον ερευνητή και επιλέγονται εκείνες οι μονάδες του πληθυσμού ώστε το δείγμα να θεωρείται όσο πιο αντιπροσωπευτικό γίνεται (Robinson, 2010, σ. 274). Στην έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λάβει μέρος στο πρόγραμμα Erasmus. Για την επιλογή του δείγματος ζητήθηκαν πληροφορίες από το ΙΚΥ. Παράλληλα, η ερευνήτρια ανέτρεξε στα πρακτικά των εμπλεκόμενων σχολείων προκειμένου να εντοπίσει τις μονάδες του δείγματος της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση τον Νοέμβριο του 2019. Διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή από την ερευνήτρια, κυρίως, αλλά και από άλλους εκπαιδευτικούς ή διευθυντές σχολείων για τα οποία υπήρξε πληροφόρηση από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μαγνησίας πως είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα Erasmus. Στα σχολεία στα οποία τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν από άλλους εκπαιδευτικούς προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου, προκειμένου να ζητηθεί άδεια για την χορήγησή τους και να πραγματοποιηθεί μια ενημέρωση αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας και την σπουδαιότητα της συμπλήρωσής τους αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν συμμετάσχει στο εν λόγω πρόγραμμα. Στην περίπτωση που τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια, προηγήθηκε και πάλι μια συνάντηση με τον διευθυντή του σχολείου προκειμένου να ζητηθεί άδεια για την χορήγησή τους στο διδακτικό προσωπικό. Σε κάθε περίπτωση, ορίστηκε μια ημερομηνία κατά την οποία θα έπρεπε να είχαν συμπληρωθεί ώστε να επιστραφούν.

Πέρα από την έντυπη μορφή, προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και ηλεκτρονική μορφή στη χορήγηση του ερωτηματολογίου μέσω της δημιουργίας φόρμας Google, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα εύχρηστη καθώς μετά την συμπλήρωση και υποβολή του ερωτηματολογίου, τα στοιχεία αποστέλλονται κατευθείαν στον ερευνητή. Επιπλέον, παρέχεται στον συμμετέχοντα η δυνατότητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε

χρονικό σημείο της επιλογής του πατώντας πάνω στον σύνδεσμο που του έχει αποσταλεί.

Στην χορήγηση κάθε ερωτηματολογίου, για σκοπούς δεοντολογίας της έρευνας τονίζεται το στοιχείο της ανωνυμίας, η δυνατότητα διακοπής του όποτε το επιθυμούν, η σημαντικότητα της συμμετοχής τους και η συμπλήρωση όλων των δηλώσεων, πληροφορίες οι οποίες αναγράφονται και στην συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό πραγματοποίησης της εν λόγω έρευνας και τονίστηκε με σαφήνεια η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών, οι οποίες θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά ακαδημαϊκά, ενώ επιβεβαιώθηκε η δυνατότητά τους να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας στην οποία πήραν μέρος. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τονίστηκε η σημασία της προσεκτικής ανάγνωσης των οδηγιών σε κάθε μέρος του και δόθηκαν διευκρινήσεις, όπου αυτό ήταν δυνατόν, προς αποφυγή παρανοήσεων και αποριών. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι πριν από την τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική χορήγηση του σε ένα αριθμό δεκαπέντε ατόμων-εκπαιδευτικών προκειμένου να ελεγχθεί αν η μορφή του και το μέγεθός του είναι κατάλληλα και οι ερωτήσεις του κατανοητές και σαφείς. Εφόσον δεν προέκυψαν οποιαδήποτε ζητήματα ως προς τα παραπάνω σημεία, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς χορήγηση σε μεγαλύτερο δείγμα ατόμων.

3.2.4 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 22, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τον σκοπό της έρευνας. Σύμφωνα με αυτά, λοιπόν, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν περιλαμβάνει την χρήση μέτρων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, η περιγραφική στατιστική θα εφαρμοστεί για την στατιστική παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος σε μια σειρά από δημογραφικούς παράγοντες όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, γνώση αγγλικής και δεύτερης ξένης γλώσσας, επίπεδο γνώσης Η/Υ, τύπος και περιοχή σχολείου. Περιλαμβάνεται, επιπλέον, η εύρεση του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης των μεταβλητών στα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την επίδραση της συμμετοχής, τους παράγοντες διευκόλυνσης και τους ανασταλτικούς παράγοντες για την συμμετοχή των

εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus. Από την άλλη πλευρά, η επαγωγική στατιστική θα χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο των ερωτημάτων που αφορούν τις συσχετίσεις των πιο πάνω μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά καθώς και οι συσχετίσεις μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών. Ουσιαστικά, θα χρησιμοποιηθούν κριτήρια για την εύρεση διαφορών των μέσων όρων στις επιμέρους ομάδες του δείγματος καθώς και μέτρα συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της επίδρασης και των παραγόντων διευκόλυνσης αντίστοιχα.

3.2.5 Χαρακτηριστικά δείγματος

Το δείγμα της εν λόγω έρευνας αποτελείται από 130 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε γυμνάσια, γενικά και επαγγελματικά λύκεια της πόλης του Βόλου και των γύρω περιοχών. Από αυτούς οι 34 είναι άνδρες (26,2%), ενώ οι 96 γυναίκες εκπαιδευτικοί (73,8%).

Όσο αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων του δείγματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, η οποία αποτελείται από 71 εκπαιδευτικούς (54,6%). Στη συνέχεια, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50, στην οποία εντάσσονται 45 εκπαιδευτικοί (34,6%). Οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά. Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς άνω των 60 ανήκουν 8 εκπαιδευτικοί (6,2%). Στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ανήκουν 4 εκπαιδευτικοί (3,1%) ενώ η μικρότερη ηλικιακή ομάδα (24-30) συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό καθώς σε αυτή ανήκουν 2 εκπαιδευτικοί (1,5%). Με βάση τις παραπάνω συχνότητες ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων διαφαίνεται ότι στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών, ενώ αντίστοιχα οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην εκπροσωπούνται. Το εν λόγω εύρημα καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί, κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι μεγάλοι σε ηλικία και επομένως είναι αυτοί που συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας μαθητών και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα Erasmus.

Ως προς την σχέση εργασίας, όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι σε ποσοστό 96,9% του δείγματος. Μόνο 4 εκπαιδευτικοί ήταν αναπληρωτές (3,1%), ενώ δεν υπήρχε κανένας ωρομίσθιος εκπαιδευτικός. Σχετικά με τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

έχουν στην εκπαίδευση πάνω από 20 χρόνια (47,7%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ομάδα 16-20 χρόνια υπηρεσίας (30,8%), οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας (13,1%). Την μικρότερη εκπροσώπηση είχαν οι ομάδες 6-10 και 0-5 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας καθώς συγκέντρωσαν ποσοστό 5,4% και 3,1% αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό συμφωνεί απόλυτα με το χαρακτηριστικό της ηλικίας καθώς είναι φυσικό οι συμμετέχοντες να έχουν συμπληρώσει πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Όσο αφορά τις επιπρόσθετες σπουδές, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν διαθέτουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου (53,1%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές (39,2%). Λιγосτοί εκπαιδευτικοί κατέχουν δεύτερο πτυχίο (5,4%) και διδακτορικό δίπλωμα (2,3%). Ως προς τον τύπο του σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, 54 από αυτούς εργάζονται σε γυμνάσια (41,5%), 48 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε γενικά λύκεια (36,9%) ενώ, τέλος, 28 (21,5%) εκπαιδευτικοί εργάζονται σε επαγγελματικά λύκεια.

Αναφορικά με την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εργάζονται στην πόλη του Βόλου-αστική περιοχή (76,9%). Το 20,8% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε ημιαστικές περιοχές ενώ το 2,3% σε αγροτικές περιοχές. Σχετικά με το επίπεδο γνώσης Η/Υ, το 53,8% γνωρίζει να χειρίζεται «πολύ καλά» ηλεκτρονικό υπολογιστή, το 30,8% έχει «πάρα πολύ καλό» επίπεδο στον χειρισμό υπολογιστή ενώ το 15,4% δηλώνει πως διαθέτει μέτριο επίπεδο γνώσης Η/Υ.

Σχετικά με την γνώση της αγγλικής γλώσσας, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν αγγλικά (97,7%) ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν έλλειψη γνώσης αγγλικής γλώσσας (2,3%). Τέλος, ως προς την γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν μοιρασμένοι καθώς 69 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως γνωρίζουν και δεύτερη ξένη γλώσσα (53,1%) ενώ 61 εκπαιδευτικοί δήλωσαν αντίστοιχα πως δεν γνωρίζουν δεύτερη ξένη γλώσσα (46,9%).

3.2.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας αποτελούν βασικά ζητήματα μεθοδολογίας της ποσοτικής έρευνας. Η εγκυρότητα, ως έννοια, αναφέρεται στο εργαλείο μέτρησης και αφορά τον βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί ο σκοπός για τον οποίο έχει κατασκευαστεί το εν λόγω εργαλείο μέτρησης, το οποίο στην περίπτωση μας είναι το ερωτηματολόγιο. Ο υψηλός βαθμός εγκυρότητας ενός εργαλείου μέτρησης αντανακλά τις πραγματικές διαφορές των ατόμων στο χαρακτηριστικό γνώρισμα για το οποίο έχει κατασκευαστεί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 56). Η αξιοπιστία αποτελεί εξίσου σημαντική έννοια, η οποία σχετίζεται με την επαναληψιμότητα των ίδιων ή παρόμοιων αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια αναφέρεται στην σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου της ίδιας έρευνας (Παπαναστασίου, 2017, σ. 141).

Η αξιοπιστία αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για πιθανή εγκυρότητα. Στην βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλοι τρόποι ελέγχου της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, ορισμένοι από αυτούς είναι περισσότερο χρηστικοί ενώ άλλοι όχι. Για παράδειγμα, αναφέρεται η μέθοδος της επαναχορήγησης του εργαλείου, των ισοδύναμων τύπων, της διχοτόμησης, ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας και η μέθοδος Cronbach α (ό.π., σ. 151). Ο συντελεστής Cronbach alpha είναι μια κατεξοχήν μέθοδος ελέγχου της αξιοπιστίας σε ποσοτικές έρευνες με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ο εν λόγω συντελεστής θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα έρευνα, για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Με άλλα λόγια, διαμέσου του εν λόγω συντελεστή, επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν οι επιμέρους δηλώσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως δηλώθηκε παραπάνω, μετρούν το ίδιο πράγμα.

Επομένως, για έλεγχο εσωτερικής συνέπειας υποβλήθηκαν οι δηλώσεις του δεύτερου, τρίτου και τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου. Ένας δείκτης που βρίσκεται κάτω από 0,7 συγκεντρώνει μικρό βαθμό αξιοπιστίας ενώ όταν ο δείκτης είναι πάνω από 0,9 θεωρείται πολύ υψηλός. Γενικότερα, όταν ο συντελεστής αξιοπιστίας βρίσκεται πάνω από 0,7 θεωρείται ικανοποιητικός. Παρακάτω παρουσιάζεται ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας για τις δηλώσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν την συμβολή του προγράμματος Erasmus σε μια σειρά παραγόντων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας της συμβολής από την συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus.

Αριθμός δηλώσεων	Μεταβλητές	Συντελεστής αξιοπιστίας
4	Εμπλουτισμός γνώσεων	0,815
4	Διδακτικές μέθοδοι	0,908
2	Συνεργασία	0,869
2	Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας	0,830
2	Επαγγελματική ανάπτυξη	0,790

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, στον οποίο παρουσιάζονται κωδικοποιημένες οι μεταβλητές που αφορούν την συμβολή από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus και ο αριθμός των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε αυτές, διαθέτουν ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας καθώς οι περισσότερες μεταβλητές έχουν συντελεστή αξιοπιστίας πάνω από 0,8. Μάλιστα, οι δηλώσεις της μεταβλητής «Διδακτικές μέθοδοι» φαίνεται να εμφανίζει τον υψηλότερο δείκτη εσωτερικής συνέπειας καθώς αγγίζει το 0,91. Επομένως, οι εν λόγω δηλώσεις φαίνεται να μετρούν το χαρακτηριστικό για το οποίο κατασκευάστηκαν. Η μεταβλητή «επαγγελματική ανάπτυξη» παρουσιάζει τον μικρότερο βαθμό εσωτερικής συνέπειας, ωστόσο όμως γίνεται αποδεκτός καθώς είναι μεγαλύτερος του 0,7.

Ομοίως, ο δείκτης αξιοπιστίας εφαρμόστηκε και για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο αφορά τις μεταβλητές που διευκολύνουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων διευκόλυνσης της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus.

Αριθμός δηλώσεων	Μεταβλητές	Συντελεστής αξιοπιστίας
2	Επίπεδο γνώσεων	0,840
3	Ενημέρωση-Υποστήριξη	0,810

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν τους παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus συγκεντρώνουν αρκετά υψηλό βαθμό

εσωτερικής συνέπειας. Τέλος, ο δείκτης Cronbach alpha εφαρμόστηκε και για το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο εν λόγω πρόγραμμα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ανάλυση αξιοπιστίας των ανασταλτικών παραγόντων συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus.

Αριθμός δηλώσεων	Μεταβλητές	Συντελεστής αξιοπιστίας
2	Έλλειψη γνώσεων	0,849
4	Χαρακτηριστικά προγράμματος	0,822
3	Έλλειψη ενημέρωσης/υποστήριξης	0,818

Ομοίως, οι μεταβλητές του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus φαίνεται να εμφανίζουν αρκετά υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας καθώς οι επιμέρους παράγοντες εμφανίζουν δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας μεγαλύτερο από 0,8.

3.2.7 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της εν λόγω έρευνας αφορούν κυρίως την μεθοδολογία της καθώς η σκόπιμη δειγματοληψία ανήκει στις μη πιθανολογικές δειγματοληψίες και το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα στην αντιπροσωπευτικότητα της έρευνας με αποτέλεσμα να μην μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό από τον οποίο προέκυψε το δείγμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 90).

Κατά δεύτερον, το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε με την σειρά του θέτει ορισμένους περιορισμούς καθώς πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Αυτό το είδος συλλογής δεδομένων αφενός προσφέρει στον ερευνητή την δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων σε μικρό χρόνο και με μικρό κόστος, αφετέρου όμως περιορίζει την ελευθερία των ερωτηθέντων, οι οποίοι καλούνται να δηλώσουν την συμφωνία ή διαφωνία τους ως προς κάποιες δηλώσεις στη βάση μιας κλίμακας και δεν δίνει τη δυνατότητα σε αυτούς να εκφράσουν περισσότερα στοιχεία πάνω στο υπό συζήτηση θέμα όπως συμβαίνει με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Για το λόγο αυτό, θεωρείται πως η εν λόγω έρευνα θα

μπορούσε να διενεργηθεί στο μέλλον με την χρήση ερωτηματολογίου με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή ακόμα και στη βάση μιας ποιοτικής έρευνας προκειμένου να συλλεγούν ποιοτικά δεδομένα τα οποία θα παρέχουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το υπό επεξεργασία θέμα.

Τέλος, η χρήση του ερωτηματολογίου ενέχει πάντοτε τον κίνδυνο οι συμμετέχοντες να μην απαντούν στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια αλλά να δίνονται απαντήσεις που θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές ή αρεστές (ό.π., σ. 112). Για το λόγο αυτό, τονίστηκε στους συμμετέχοντες ιδιαίτερα το στοιχείο της ανωνυμίας και της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με ειλικρίνεια προκειμένου τα αποτελέσματα να βρίσκονται όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματικότητα.

4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο οικείο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ύστερα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 22. Αρχικά, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στοιχεία περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, τα οποία αφορούν την εύρεση της μέσης τιμής και την τυπική απόκλιση των μεταβλητών στις οποίες συμβάλλει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus, των παραγόντων διευκόλυνσης και των ανασταλτικών παραγόντων αντίστοιχα. Τα παραπάνω αφορούν την διερεύνηση των τριών πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η επαγωγική στατιστική ανάλυση, η οποία αφορά τα υπόλοιπα τέσσερα ερωτήματα της έρευνας και ουσιαστικά περιλαμβάνει τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιμέρους ομάδες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όπως αυτές διαμορφώνονται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς την συμβολή του προγράμματος και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus. Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά την συσχέτιση των μεταβλητών συμβολής του προγράμματος με τους παράγοντες διευκόλυνσης με την μέθοδο της πολλαπλής παλινδρόμησης.

4.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

4.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην οικεία έρευνα αφορούσαν το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικιακή τους ομάδα, τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών τους, τον τύπο και την περιοχή του σχολείου στην οποία εργάζονται, το επίπεδο γνώσης Η/Υ, την γνώση αγγλικής και δεύτερης ξένης γλώσσας. Παρακάτω (Πίνακας 4) παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος στις επιμέρους ομάδες των ατομικών χαρακτηριστικών όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση.

Πίνακας 4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Κατηγορίες	Συχνότητα N	Σχετική συχνότητα (%)
Φύλο	Ανδρας	34	26,2
	Γυναίκα	96	73,8
Ηλικία	24-30	2	1,5
	31-40	4	3,1
	41-50	45	34,6
	51-60	71	54,6
	60 και άνω	8	6,2
Χρόνια Συνολικής Προϋπηρεσίας	0-5	4	3,1
	6-10	7	5,4
	11-15	17	13,1
	16-20	40	30,8
	20 και άνω	62	47,7
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	126	96,9
	Αναπληρωτής/τρια	4	3,1
Επίπεδο Σπουδών	Δεύτερο πτυχίο	7	5,4
	Μεταπτυχιακό	51	39,2
	Διδακτορικό	3	2,3
	Δεν υπάρχουν πρόσθετες σπουδές	69	53,1
	Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	54
	Γενικό Λύκειο	48	36,9
	ΕΠΑΛ	28	21,5
Περιοχή σχολείου	Αστική	100	76,9
	Ημιαστική	27	20,8
	Αγροτική	3	2,3

Επίπεδο γνώσης Η/Υ	Πάρα πολύ καλό	40	30,8
	Πολύ καλό	70	53,8
	Μέτριο	20	15,4
Γνώση αγγλικής γλώσσας	Ναι	127	97,7
	Όχι	3	2,3
Γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας	Ναι	69	53,1
	Όχι	61	46,9

Στην έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν λάβει μέρος στο πρόγραμμα Erasmus. Από αυτούς, οι περισσότεροι είναι γυναίκες (73,8%), ενώ οι άνδρες εκπροσωπούνται σε μικρότερο ποσοστό (26,2%). Όσο αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων του δείγματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, η οποία αποτελείται από 71 εκπαιδευτικούς (54,6%). Στη συνέχεια ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50, στην οποία εντάσσονται 45 εκπαιδευτικοί (34,6%). Οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά. Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς άνω των 60 ανήκουν 8 εκπαιδευτικοί (6,2%). Στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ανήκουν 4 εκπαιδευτικοί (3,1%). Ενώ η μικρότερη ηλικιακή ομάδα (24-30) συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό καθώς σε αυτή ανήκουν 2 εκπαιδευτικοί (1,5%). Με βάση τις παραπάνω συχνότητες ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων διαφαίνεται πως στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών ενώ αντίστοιχα οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην εκπροσωπούνται σε μεγάλο βαθμό. Το εν λόγω εύρημα καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μεγάλοι σε ηλικία και επομένως είναι αυτοί που συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας μαθητών και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα Erasmus. Όσο αφορά την σχέση εργασίας, όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι σε ποσοστό 96,9% του δείγματος. Μόνο 4 εκπαιδευτικοί ήταν αναπληρωτές (3,1%), ενώ δεν υπήρχε κανένας ωρομίσθιος εκπαιδευτικός.

Σχετικά με τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν στην εκπαίδευση πάνω από 20 χρόνια (47,7%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ομάδα 16-20 χρόνια υπηρεσίας (30,8%) και οι

εκπαιδευτικοί που έχουν 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας (13,1%). Την μικρότερη εκπροσώπηση είχαν οι ομάδες 6-10 και 0-5 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας καθώς συγκέντρωσαν ποσοστό 5,4% και 3,1% αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό συμφωνεί απόλυτα με το χαρακτηριστικό της ηλικίας καθώς είναι φυσικό οι συμμετέχοντες να έχουν συμπληρώσει πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Όσο αφορά τις πρόσθετες σπουδές, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν διαθέτουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου (53,1%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές (39,2%). Λιγοστοί εκπαιδευτικοί κατέχουν δεύτερο πτυχίο (5,4%) και διδακτορικό δίπλωμα (2,3%). Ως προς τον τύπο του σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, 54 από αυτούς εργάζονται σε γυμνάσια (41,5%), 48 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε γενικά λύκεια (36,9%), ενώ 28 (21,5%) εκπαιδευτικοί εργάζονται σε επαγγελματικά λύκεια.

Αναφορικά με την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εργάζονται στην πόλη του Βόλου, αστική περιοχή (76,9%). Το 20,8% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε ημιαστικές περιοχές ενώ το 2,3% σε αγροτικές περιοχές. Σχετικά με το επίπεδο γνώσης Η/Υ το 53,8% γνωρίζει να χειρίζεται «πολύ καλά» ηλεκτρονικό υπολογιστή, το 30,8% έχει «πάρα πολύ καλό» επίπεδο στον χειρισμό υπολογιστή ενώ το 15,4% δηλώνει πως διαθέτει «μέτριο» επίπεδο γνώσης Η/Υ. Σχετικά με την γνώση της αγγλικής γλώσσας σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν αγγλικά (97,7%) ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν έλλειψη γνώσης της αγγλικής γλώσσας (2,3%). Τέλος, ως προς την γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν μοιρασμένοι καθώς 69 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως γνωρίζουν και δεύτερη ξένη γλώσσα (53,1%) ενώ 61 εκπαιδευτικοί δήλωσαν αντίστοιχα πως δεν γνωρίζουν δεύτερη ξένη γλώσσα (46,9%).

4.1.2 Επίδραση του προγράμματος Erasmus

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την επίδραση του προγράμματος Erasmus σε μια σειρά μεταβλητών, οι οποίες στην εν λόγω έρευνα θεωρούνται εξαρτημένες μεταβλητές. Οι δηλώσεις του οικείου μέρους του ερωτηματολογίου

κωδικοποιήθηκαν στις εξής μεταβλητές: «εμπλουτισμός γνώσεων», «διδασκτικές μέθοδοι και υλικά», «επαγγελματική ανάπτυξη», «συνεργασία» και «σύνδεση σχολείου-κοινωνίας». Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) παρουσιάζεται, ανά δήλωση των πιο πάνω ομαδοποιημένων μεταβλητών, η απόλυτη και σχετική συχνότητα των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Η κλίμακα, η οποία χρησιμοποιήθηκε ήταν 11-βαθμη τύπου Likert. Στον πίνακα παρουσιάζονται τρεις στήλες οι οποίες αφορούν τις επιλογές 0-4, οι οποίες δηλώνουν μικρό βαθμό συμφωνίας, 5 η οποία δηλώνει την ύπαρξη ουδέτερης στάσης ως προς την άποψη που εκφράζει κάθε φορά η δήλωση και τις επιλογές 6-10, οι οποίες εκφράζουν μεγάλο βαθμό συμφωνίας με αυτή.

Πίνακας 5. Βαθμός συμφωνίας ανά δήλωση της επίδρασης τους προγράμματος Erasmus.

Δήλωση ερωτηματολογίου	0-4		5		6-10	
	N	%	N	%	N	%
Εμπλουτισμός γνώσεων						
B.1 Βελτίωση της ξένης γλώσσας που γνωρίζετε	2	1,6	2	1,6	126	96,8
B.2 Δημιουργία κινήτρου εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας	9	6,9	12	9,2	109	83,9
B.3 Εξοικείωση στη χρήση των ΤΠΕ	3	2,4	6	4,6	121	93,1
B.5 Εμπλουτισμό των γνώσεων σας	3	2,4	1	0,8	126	96,8
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά						
B.4 Ανάπτυξη των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων σας	5	3,8	9	6,9	116	89,3
B.6 Αναμόρφωση των εκπαιδευτικών μεθόδων που εφαρμόζετε	3	2,4	9	6,9	118	90,8
B.7 Εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και υλι-	5	3,8	3	2,4	122	93,8

κόν						
B.8 Εισαγωγή παι- δαγωγικών καινοτο- μιών στη σχολική μονάδα	5	3,8	7	5,4	118	90,8
Επαγγελματική ανάπτυξη						
B.9 Ενίσχυση της επαγγελματική ανάπτυξης	11	8,5	6	4,6	113	86,9
B.10 Προώθηση της επαγγελματική εξέλιξης	21	16,2	17	13,1	92	70,7
Συνεργασία						
B.11 Προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	0,8	3	2,4	126	96,8
B.12 Διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών	2	1,6	3	2,4	125	96,0
Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας						
B.13 Σύνδεση του σχολείου με την ευ- ρύτερη και τοπική κοινωνία	5	3,8	7	5,4	118	90,8
B. 14 Αποτελεσματι- κότερη σχολική δια- χείριση του πολιτι- σμικού, γλωσσικού και κοινωνικού πλουραλισμού	1	0,8	5	3,8	124	95,4

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα σχετικά με την επίδραση του προγράμματος Erasmus σε μια σειρά παραγόντων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν υψηλό βαθμό συμφωνίας ως προς τις δηλώσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε κάθε δήλωση τοποθετείται πάνω από το 5 ενώ ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφωνούν με τις συγκεκριμένες δηλώσεις. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι

εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα έχει σημαντικές επιδράσεις σε αυτούς τους τομείς. Προκειμένου ωστόσο να διαφανεί καλύτερα το γεγονός αυτό, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά την στατιστική διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος («Σε ποιους τομείς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως επιδρά η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus;»), θα χρησιμοποιηθεί ο δείκτης της μέσης τιμής των ομαδοποιημένων μεταβλητών. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των ομαδοποιημένων μεταβλητών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν την επίδραση του προγράμματος Erasmus στα σχολικά δρώμενα.

Πίνακας 6. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των μεταβλητών επίδρασης του προγράμματος Erasmus.

Μεταβλητές επίδρασης	Μ.Τ	Τ.Α
Εμπλουτισμός γνώσεων	8,13	1,361
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	7,67	1,348
Επαγγελματική ανάπτυξη	6,97	1,90
Συνεργασία εκπαιδευτικών	8,15	1,32
Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας	8,24	1,42

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, οι επιμέρους ομαδοποιημένες μεταβλητές οι οποίες αφορούν την επίδραση του προγράμματος Erasmus στους εκπαιδευτικούς υποδεικνύουν ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα έχει επιδράσει σημαντικά σε μια σειρά παραγόντων. Ειδικότερα, με βάση την σύγκριση των μέσων τιμών των μεταβλητών, τον υψηλότερο βαθμό συγκεντρώνει ο παράγοντας «Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας» (μ.τ=8,24). Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια συμφωνούν πως η συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus συμβάλλει στην σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία και μάλιστα στην καλύτερη διαχείριση του γλωσσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλουραλισμού του μαθητικού πληθυσμού.

Κατά δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σημαντική επίδραση του προγράμματος στην «συνεργασία» των εκπαιδευτικών (μ.τ=8,15). Μάλιστα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο την συνεργασία για την

υλοποίηση του προγράμματος αλλά και την μετέπειτα συνεργασία τους στο σχολικό πλαίσιο και την ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών. Πολύ κοντά σε αυτή βρίσκεται και ο «εμπλουτισμός γνώσεων» των εκπαιδευτικών από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (μ.τ=8,13). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το πρόγραμμα Erasmus συμβάλλει σημαντικά στην βελτίωση της ξένης γλώσσας που γνωρίζουν, στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, στην εξοικείωση με την χρήση Η/Υ και γενικότερα στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους. Μικρότερο βαθμό επίδρασης αποδίδουν στην ενίσχυση των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και υλικών (μ.τ=7,67). Ο άξονας αυτός αφορά την ανάπτυξη των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών τους μεθόδων και την εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών ως προς τις μεθόδους και τα υλικά. Τέλος, μέτριο βαθμό επίδρασης αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον άξονα «επαγγελματική ανάπτυξη» (μ.τ=6,97). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus δεν επιδρά σε ικανοποιητικό βαθμό στην ενίσχυση και προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης.

4.1.3 Παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η στατιστική διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος (*«Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως διευκολύνουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus;»*). Οι ομαδοποιημένες μεταβλητές αφορούν τις δηλώσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου και περιλαμβάνουν δύο άξονες: το «επίπεδο γνώσεων» και την «ενημέρωση και υποστήριξη» των εκπαιδευτικών. Αρχικά, παρουσιάζονται (Πίνακας 7) οι δηλώσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου ομαδοποιημένες στους αντίστοιχους άξονες και η συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συμφωνίας τους σε αυτές.

Πίνακας 7. Βαθμός συμφωνίας ανά δήλωση των παραγόντων διευκόλυνσης.

Δήλωση ερωτηματολογίου	0-4		5		6-10	
	N	%	N	%	N	%
Επίπεδο γνώσεων						
Γ.1 Γνώση των ΤΠΕ	2	1,6	5	3,8	123	94,6
Γ.2 Γνώση μιας ξένης γλώσσας	2	1,6	2	1,6	126	96,8
Ενημέρωση/Υποστήριξη						
Γ.3 Ενημέρωση και υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου	2	1,6	6	4,6	122	93,8
Γ.4 Προκαταρκτική ενημέρωση και επιστημονική στήριξη των εκπαιδευτικών	10	7,7	4	3,1	116	89,2
Γ.5 Πραγματοποίηση σεμιναρίων με σχολεία του εξωτερικού	18	13,8	9	6,9	103	79,3

Όπως παρουσιάζει ο παραπάνω πίνακας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν πως η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό από τους παραπάνω παράγοντες καθώς οι απαντήσεις τους τοποθετούνται στην πλευρά της κλίμακας η οποία περιλαμβάνει τις υψηλόβαθμες τιμές, δηλαδή από 6 και πάνω. Μικρότερο ποσοστό συγκριτικά με τους υπόλοιπους παράγοντες αλλά εξίσου μεγάλο σημειώνουν στην τελευταία δήλωση «Γ.5 Πραγματοποίηση σεμιναρίων με σχολεία του εξωτερικού» (79,3%). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των παραπάνω ομαδοποιημένων μεταβλητών προκειμένου να διαπιστωθούν οι παράγοντες εκείνοι που προωθούν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των παραγόντων διευκόλυνσης.

Παράγοντες διευκόλυνσης	M.T	T.A
Επίπεδο γνώσεων	8,69	1,346
Ενημέρωση/Υποστήριξη	7,83	1,659

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλο βαθμό στον παράγοντα «Γνώσεις» ως προς την διευκόλυνση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus (μ.τ=8,69). Στον συγκεκριμένο άξονα, οι γνώσεις αφορούν κυρίως τις ξένες γλώσσες και την γνώση χειρισμού Η/Υ. Κατά δεύτερον, υψηλό βαθμό αποδίδουν και στον παράγοντα «Ενημέρωση/Υποστήριξη» (μ.τ=7,83), ο οποίος αναφέρεται στην ενημέρωση και υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου, την προκαταρκτική ενημέρωση και στήριξη των εκπαιδευτικών και τέλος, την πραγματοποίηση σεμιναρίων με σχολεία του εξωτερικού.

4.1.4 Ανασταλτικοί παράγοντες της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus

Στη συνέχεια, θα διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα («Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως εμποδίζουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus;»). Οι δηλώσεις του τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούν τους παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus. Οι δηλώσεις αυτές έχουν ομαδοποιηθεί στις εξής μεταβλητές: «έλλειψη γνώσεων», «χαρακτηριστικά προγράμματος» και «έλλειψη ενημέρωσης/υποστήριξης». Παρακάτω (Πίνακας 9), παρουσιάζονται ανά δήλωση τα ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τους παραπάνω παράγοντες.

Πίνακας 9. Βαθμός συμφωνίας ανά δήλωση των ανασταλτικών παραγόντων.

Δήλωση ερωτηματολογίου	0-4		5		6-10	
	N	%	N	%	N	%
Έλλειψη γνώσεων						
Δ.1 Τη μη επαρκή γνώση ξένης γλώσσας	7	5,4	8	6,2	115	88,4
Δ.2 Την έλλειψη γνώσης ΤΠΕ	14	10,8	10	7,7	106	81,5
Χαρακτηριστικά προγράμματος						
Δ.3 Τον πρόσθετο φόρτο εργασίας	17	13,1	9	6,9	104	80,0
Δ.4 Την εφαρμογή του προγράμματος εκτός σχολικού ωραρίου	24	18,4	14	10,8	92	70,8

Δ.8 Τις γραφειοκρατικές διαδικασίες για την υλοποίησή του	10	7,7	13	10,0	107	82,3
Δ.9 Την εξάρτηση από τις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες	14	10,8	15	11,5	101	77,7
Έλλειψη ενημέρωσης/υποστήριξης						
Δ.5 Την ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του	21	16,1	17	13,1	92	70,8
Δ.6 Την έλλειψη επιμόρφωσης	18	13,8	11	8,5	101	77,7
Δ.7 Την μειωμένη παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς	26	20,0	8	6,2	96	73,8

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν προς την πλευρά της κλίμακας με τις υψηλόβαθμες τιμές. Σε αυτές δηλώνεται υψηλός βαθμός συμφωνίας με την δήλωση κάθε επιμέρους άξονα. Οι τιμές από 6-10 συγκεντρώνουν τις επιλογές περισσότερων του 70% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Σε γενικές γραμμές, το γεγονός αυτό υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι παραπάνω μεταβλητές λειτουργούν ως εμπόδια στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus. Με βάση τα πιο πάνω δεδομένα, θα επιχειρηθεί ο υπολογισμός της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης των επιμέρους ομαδοποιημένων μεταβλητών-εμποδίων (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ανασταλτικών παραγόντων συμμετοχής.

Παράγοντες	M.T	T.A
Έλλειψη γνώσεων	7,40	1,765
Χαρακτηριστικά του προγράμματος	7,09	1,835
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	6,73	2,046

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν σχετικά μέτριο βαθμό συμφωνίας ως προς την ύπαρξη των παραπάνω ανασταλτικών παραγόντων συμμετοχής τους στο εν λόγω πρόγραμμα κινητικότητας. Ειδικότερα, τοποθετούν την «έλλειψη γνώσεων» ως τον βασικό παράγοντα ο οποίος εμποδίζει την συμμετοχή τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους (μ.τ=7,40). Η έλλειψη γνώσεων αφορούν την γνώση ξένης γλώσσας και ΤΠΕ. Ακολουθώντας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα «χαρακτηριστικά του προγράμματος», τα οποία έχουν να κάνουν κυρίως με την εφαρμογή του στο σχολικό συγκείμενο ως τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα ο οποίος λειτουργεί ως εμπόδιο στην συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (μ.τ=7,09).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον παράγοντα «έλλειψη ενημέρωσης/υποστήριξης» την χαμηλότερη τιμή (μ.τ=6,73), τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την ύπαρξη σχετικής ενημέρωσης και υποστήριξης της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί η συνέπεια του εν λόγω ευρήματος με τα προηγούμενα που αφορούσαν τους παράγοντες διευκόλυνσης. Λαμβάνοντας υπόψιν, λοιπόν, την ανάλυση των δυο τελευταίων ερευνητικών ερωτημάτων γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σημαντικό ποσοστό διευκόλυνσης ή αντίστοιχα εμποδίων στις προσωπικές τους γνώσεις και μικρότερο βαθμό στην εξωτερική ενημέρωση και υποστήριξη από το σχολικό πλαίσιο.

4.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

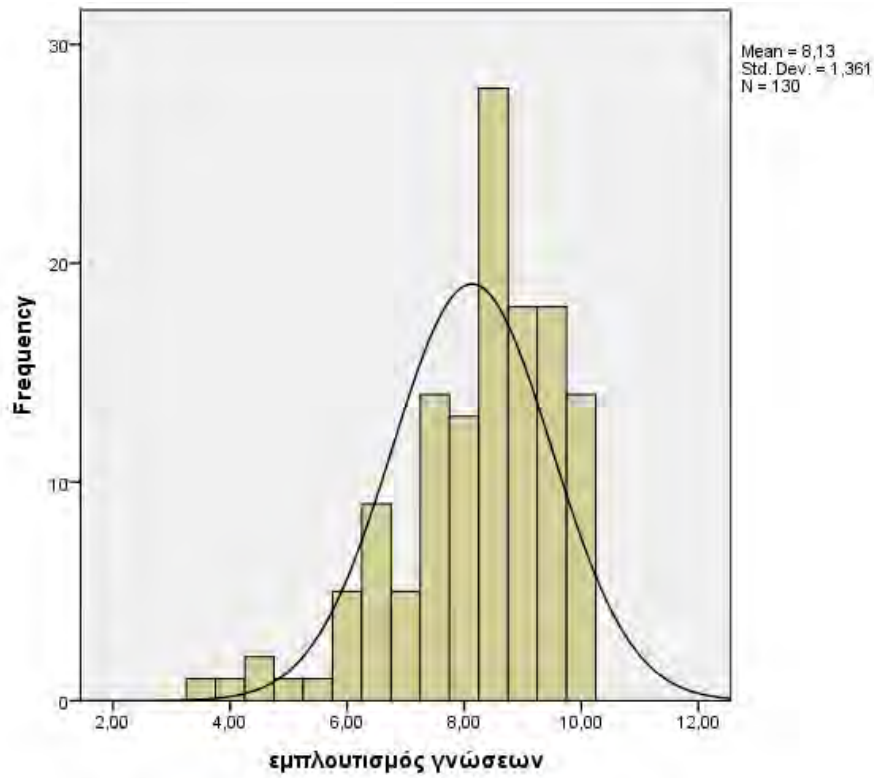
4.2.1 Συσχετίσεις μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση θα χρησιμοποιηθεί στη διερεύνηση των υπολοίπων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αναφέρονται στον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των επιμέρους ομάδων του δείγματος και των ομαδοποιημένων ποσοτικών μεταβλητών (παράγοντες επίδρασης, διευκόλυνσης, εμπόδια). Με άλλα λόγια, θα επιχειρηθεί η χρήση κριτηρίων συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις επιμέρους μεταβλητές των τριών βασικών αξόνων της έρευνας.

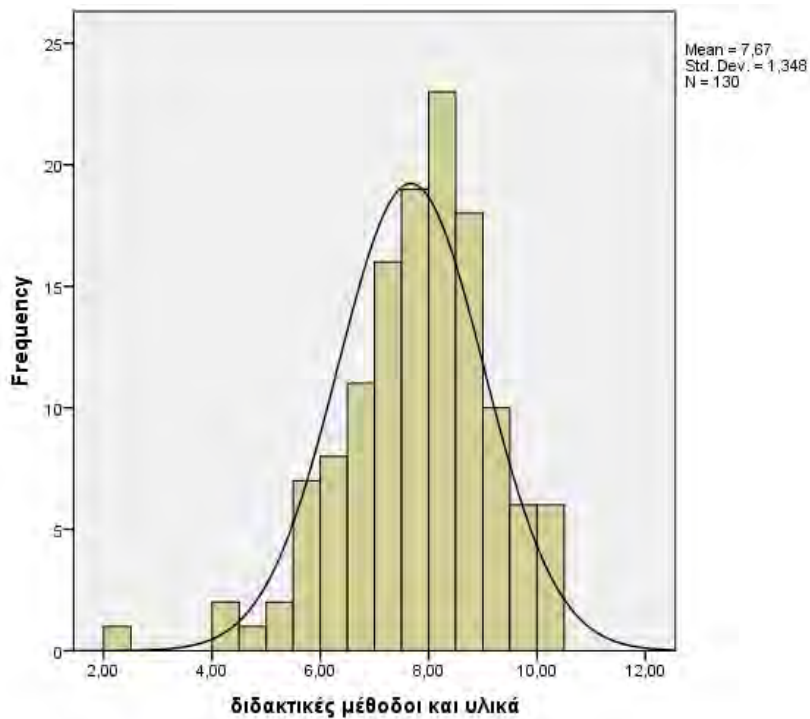
4.2.1.1 Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών και επίδρασης της συμμετοχής

Αρχικά, προκειμένου να διερευνηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα («*Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση του προγράμματος Erasmus;*»), θα χρησιμοποιούν κριτήρια σύγκρισης μέσω όρων. Αυτά είναι το t-test για δυο ανεξάρτητα δείγματα όταν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ το αντίστοιχο μη παραμετρικό τεστ είναι το Mann-Whitney. Αντίστοιχα, όταν η κατηγορική μεταβλητή έχει πάνω από δυο ομάδες τότε θα χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό τεστ One Way ANOVA και το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis στην περίπτωση που οι ποσοτικές μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Έτσι, λοιπόν, με βάση τα προηγούμενα θα πρέπει πρώτα να ελεγχθεί η κανονικότητα των επιμέρους μεταβλητών της επίδρασης της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus προκειμένου να αποφασιστούν τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν. Για τον έλεγχο της κανονικότητας θα χρησιμοποιηθεί το κριτήριο καλής προσαρμογής Kolmogorov-Smirnov.

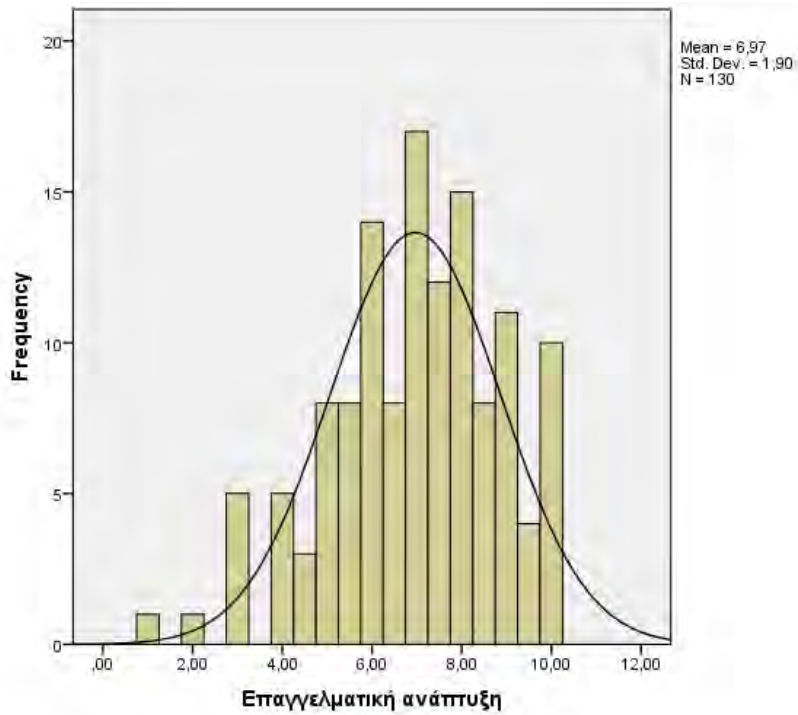
Από τον έλεγχο προέκυψε πως η μεταβλητή «Εμπλουτισμός γνώσεων» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(130)=1,57, p<0,01$] (γράφημα 1). Η μεταβλητή «Διδακτικές μέθοδοι-υλικά» ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(130)=0,97, p>0,01$] (γράφημα 2). Η μεταβλητή «Επαγγελματική ανάπτυξη», επίσης, ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(130)=1,13, p>0,01$] (γράφημα 3). Η μεταβλητή «Συνεργασία» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(130)=1,58, p<0,01$] (γράφημα 4). Τέλος, η μεταβλητή «Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας», επίσης, δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(130)=2,15, p<0,01$] (γράφημα 5). Επομένως, μόνο η μεταβλητή «Διδακτικές μέθοδοι και υλικά» και «Επαγγελματική ανάπτυξη» ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ οι υπόλοιπες εμφανίζουν μια λοξότητα προς τα δεξιά που υποδηλώνει την ύπαρξη υψηλών τιμών όπως φαίνεται και από τα παρακάτω γραφήματα (Γραφήματα 1-5).



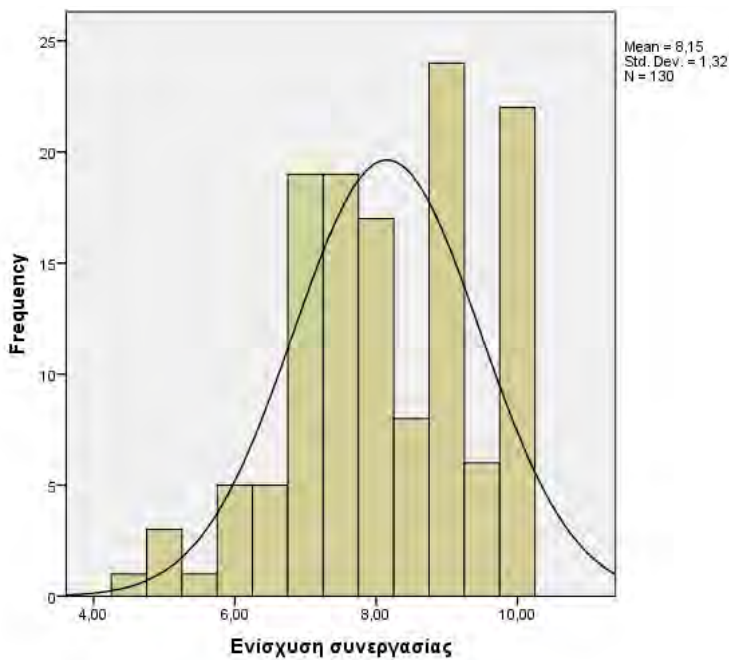
Γράφημα 1. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Εμπλουτισμός γνώσεων»



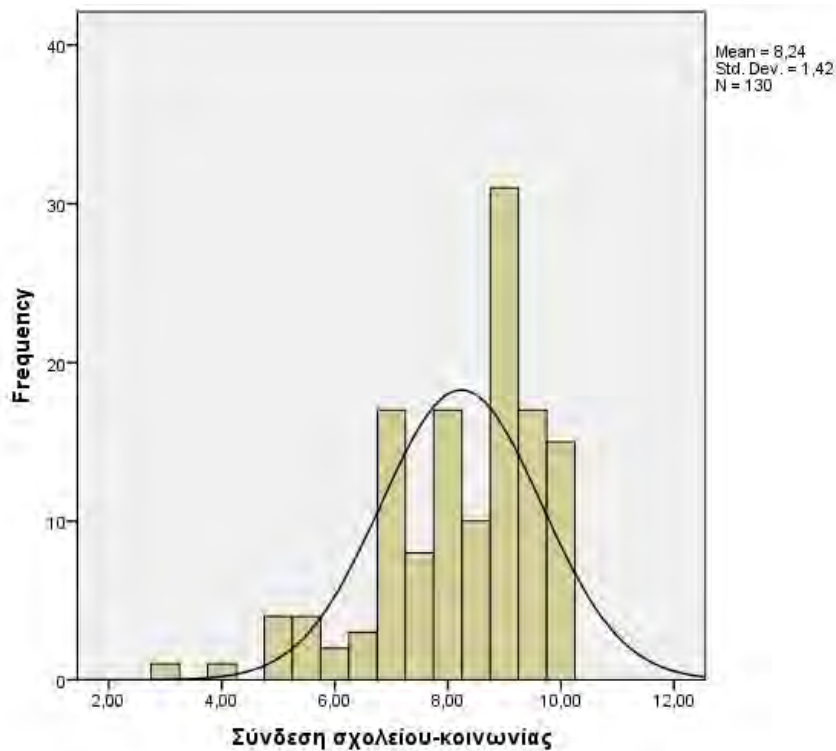
Γράφημα 2. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Διδασκτικές μέθοδοι και υλικά»



Γράφημα 3. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Επαγγελματική ανάπτυξη»



Γράφημα 4. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Συνεργασία»



Γράφημα 5. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας»

➤ **Συσχέτιση φύλου και επίδρασης του προγράμματος Erasmus.**

Για τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ του φύλου και των επιμέρους παραγόντων της συμβολής του προγράμματος Erasmus θα χρησιμοποιηθούν τα κριτήρια t-test και Mann-Whitney αντίστοιχα καθώς δεν ακολουθούν όλες οι μεταβλητές κανονική κατανομή όπως προέκυψε από τον προηγούμενο έλεγχο. Ελέγχθηκε η διακύμανση των διασπορών, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test και φαίνεται να μην προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για την συμβολή του προγράμματος Erasmus στις «Διδακτικές μεθόδους και υλικά» [$t(128)=0,684, p=0,319$]. Ομοίως, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για την «Επαγγελματική ανάπτυξη» [$t(128)=0,399, p=0,356$]. Για τις υπόλοιπες μεταβλητές εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney. Από τον έλεγχο του κριτηρίου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τον «εμπλουτισμό γνώσεων» [$U(34,96)=1417,00,$

$p=0,25$], ως προς την «Συνεργασία» [$U(34, 96)=1628,50$, $p=0,98$] και ως προς την «Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας» [$U(34, 96)=1531,00$, $p=0,58$].

➤ **Συσχέτιση ηλικίας εκπαιδευτικών και επίδρασης του προγράμματος**

Για τον έλεγχο της παραπάνω σχέσης θα χρησιμοποιηθούν το κριτήριο One Way ANOVA για τις κανονικές μεταβλητές και Kruskal Wallis για τις μη κανονικές μεταβλητές. Από τον έλεγχο των μεταβλητών δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους σχετικά με την συμβολή του προγράμματος Erasmus στον εμπλουτισμό των γνώσεων, τις διδακτικές μεθόδους και τα υλικά, την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, την συνεργασία των εκπαιδευτικών και την σύνδεση σχολείου-κοινωνίας (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων One Way ANOVA και Kruskal Wallis της επίδρασης του προγράμματος Erasmus σε σχέση με την ηλικία.

Παράγοντες επίδρασης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Εμπλουτισμός γνώσεων	6,422**	0,170
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	0,399*	0,809
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,145*	0,965
Συνεργασία	2,427**	0,658
Σύνδεση σχολείου - κοινωνίας	3,905**	0,419

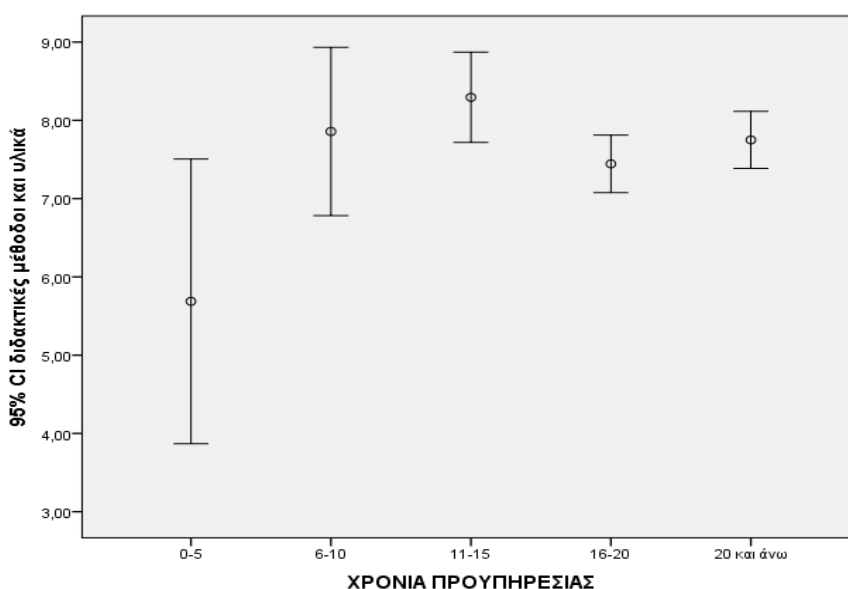
*One Way ANOVA

**Kruskal Wallis

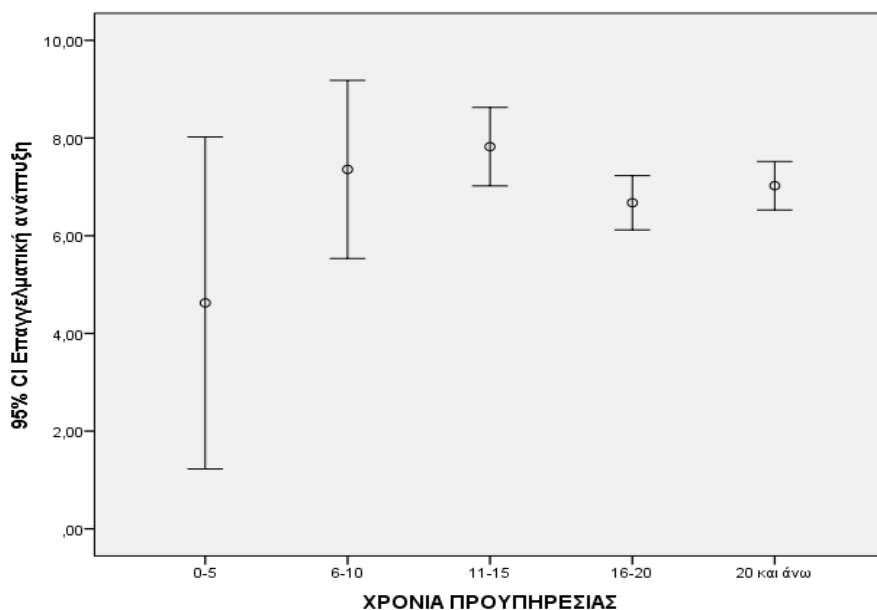
➤ Συσχέτιση εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και επίδρασης του προγράμματος

Για τον έλεγχο των παραπάνω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν ομοίως τα κριτήρια One Way ANOVA και Kruskal-Wallis. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητοι έλεγχοι για την εφαρμογή του κριτηρίου και διαπιστώθηκε πως υπάρχει ομοιογένεια διασπορών καθώς η τιμή του κριτηρίου Levene βρέθηκε να είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05. Από τον έλεγχο του κριτηρίου One Way ANOVA προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας ως προς τις απόψεις τους για την επίδραση του προγράμματος στην αναμόρφωση των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και υλικών [$F(4,125)=3,734, p=0,007<0,05$] (Γράφημα 6).

Ομοίως, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών και ως προς τις απόψεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη [$F(4,125)=2,864, p=0,026<0,05$] (Γράφημα 7). Από τον έλεγχο εντοπισμού των ομάδων στις οποίες εστιάζονται οι διαφορές (έλεγχος post hoc), προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη προϋπηρεσία, 0-5 έτη στην εκπαίδευση σημειώνουν τις μικρότερες τιμές ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11-15 χρόνια θεωρούν πως η συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα συμβάλλει κατά πολύ στους δύο παραπάνω άξονες επίδρασης.

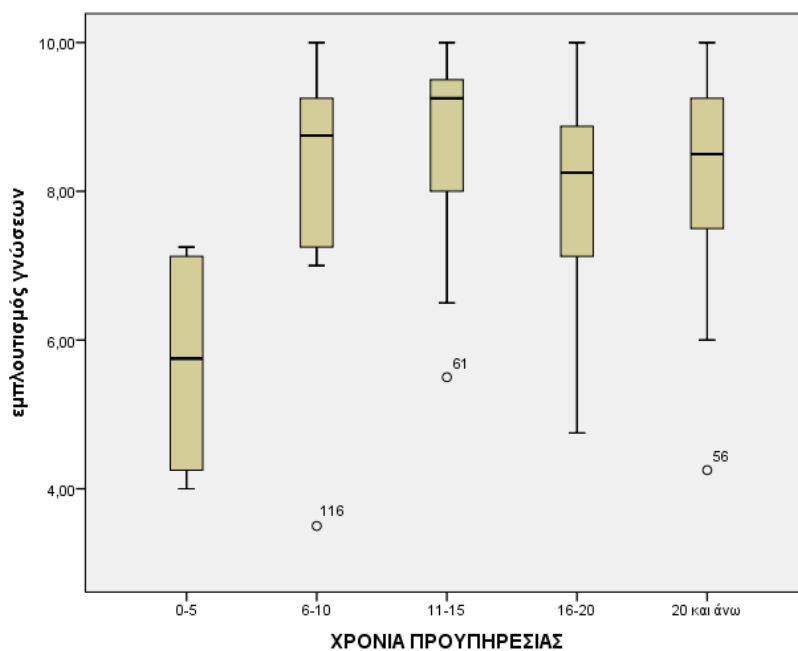


Γράφημα 6. Διαφορές χρόνων υπηρεσίας ως προς τις «Διδακτικές μεθόδους/ υλικά»



Γράφημα 7. Διαφορές χρόνων υπηρεσίας και «Επαγγελματικής Ανάπτυξης»

Επιπλέον, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας φαίνεται να επιδρούν και ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα [$H(4)=13,239$, $p=0,01<0,05$]. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα, η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών με 0-5 χρόνια υπηρεσίας και 11-15 χρόνια υπηρεσίας καθώς οι πρώτοι εμφανίζουν μικρό βαθμό ικανοποίησης ως προς την επίδραση το προγράμματος στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που έχουν 11-15 χρόνια εμφανίζουν τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας ως προς την επίδραση του προγράμματος στην εν λόγω μεταβλητή (Γράφημα 8). Ως προς τους υπόλοιπους άξονες επίδρασης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 8. Διαφορές χρόνων προϋπηρεσίας και «εμπλουτισμού γνώσεων»

➤ **Συσχέτιση σχέσης εργασίας και επίδρασης του προγράμματος**

Δεδομένου πως η συγκεκριμένη κατηγορική μεταβλητή περιλαμβάνει δύο κατηγορίες (μόνιμοι/αναπληρωτές) χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια t test και Mann Whitney. Από τον έλεγχο των σχέσεων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα παράγοντα επίδρασης της συμμετοχής του προγράμματος ανάλογα με την σχέση εργασίας τους (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων T test και Mann Whitney της επίδρασης του προγράμματος Erasmus σε σχέση με την εργασιακή κατάσταση.

Παράγοντες επίδρασης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Εμπλουτισμός γνώσεων	149,00**	0,164
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	0,819*	0,414
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,830*	0,464
Συνεργασία	232,50**	0,791
Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας	164,50**	0,233

*T test

**Mann Whitney

➤ **Συσχέτιση του τύπου σχολείου και της επίδρασης του προγράμματος**

Από την εφαρμογή των κριτηρίων για την διερεύνηση της παραπάνω σχέσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα παράγοντα επίδρασης ως προς τον τύπο του σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Πίνακας 13). Με άλλα λόγια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμβολή του προγράμματος Erasmus δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν εργάζονται σε γυμνάσιο, γενικό ή επαγγελματικό λύκειο.

Πίνακας 13. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων One Way ANOVA και Kruskal Wallis της επίδρασης του προγράμματος Erasmus σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Παράγοντες επίδρασης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Εμπλουτισμός γνώσεων	1,365**	0,505
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	0,297*	0,743
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,362*	0,697
Συνεργασία	5,611**	0,060
Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας	0,681**	0,711

*One Way ANOVA

**Kruskal Wallis

➤ **Συσχέτιση της περιοχής σχολείου και της επίδρασης του προγράμματος**

Με βάση τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της παραπάνω σχέσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα από τους άξονες επίδρασης της συμμετοχής στο πρόγραμμα ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Πίνακας 14). Άλλωστε η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος βρίσκεται σε αστική περιοχή οπότε δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές καθώς το δείγμα δεν είναι επαρκές.

Πίνακας 14. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων One Way ANOVA και Kruskal Wallis της επίδρασης του προγράμματος Erasmus ως προς την περιοχή του σχολείου.

Παράγοντες επίδρασης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Εμπλουτισμός γνώσεων	1,631**	0,442
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	0,060*	0,942
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,571*	0,080
Συνεργασία	1,329**	0,515
Σύνδεση σχολείου -κοινωνίας	4,565**	0,102

*One Way ANOVA

**Kruskal Wallis

➤ **Διερεύνηση της σχέσης «Επίπεδο σπουδών» και επίδρασης του προγράμματος**

Από την εξέταση της παραπάνω σχέσης μεταξύ επιπέδου σπουδών και διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τους άξονες επίδρασης του προγράμματος Erasmus δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 15). Με άλλα λόγια, οι επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην επηρεάζουν τις απόψεις τους ως προς την επίδραση της συμμετοχής τους στο εν λόγω πρόγραμμα.

Πίνακας 15. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων One Way ANOVA και Kruskal Wallis της επίδρασης του προγράμματος Erasmus σε σχέση με το επίπεδο σπουδών.

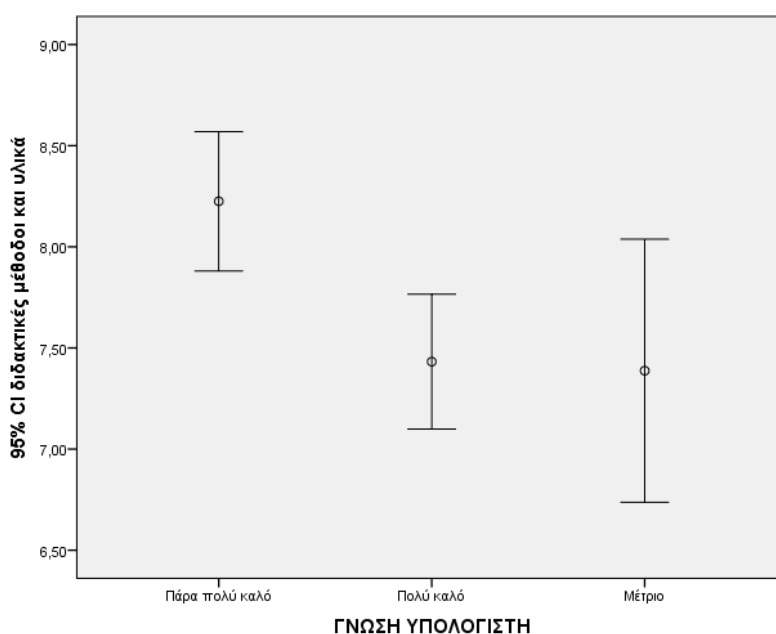
Παράγοντες επίδρασης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Εμπλουτισμός γνώσεων	3,105**	0,376
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	0,330*	0,803
Επαγγελματική ανάπτυξη	1,328*	0,268
Συνεργασία	0,015**	1,000
Σύνδεση σχολείου - κοινωνίας	1,282**	0,733

*One Way ANOVA

**Kruskal Wallis

➤ **Διερεύνηση του επιπέδου γνώσης Η/Υ και της επίδρασης του προγράμματος**

Από την εξέταση της παραπάνω σχέσης βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές του επιπέδου γνώσης Η/Υ και της επίδρασης στις «Διδακτικές μεθόδους και τα υλικά» που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί [$F(2, 127)=5,240, p=0,007<0,05$]. Ομοίως, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών [$F(2, 127)=5,178, p=0,007<0,05$]. Διενεργώντας post hoc ελέγχους, οι διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν μέτρια γνώση Η/Υ ($\mu.\tau=7,3$) και μεταξύ αυτών που έχουν πάρα πολύ καλό επίπεδο γνώσεων ($\mu.\tau=8,2$) ως προς την επίδραση στις διδακτικές μεθόδους (Γράφημα 9). Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέτριο επίπεδο γνώσης Η/Υ και όσων γνωρίζουν πάρα πολύ καλά τις ΤΠΕ ($6,0<7,6$) ως προς την επίδραση του προγράμματος στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γράφημα 10).

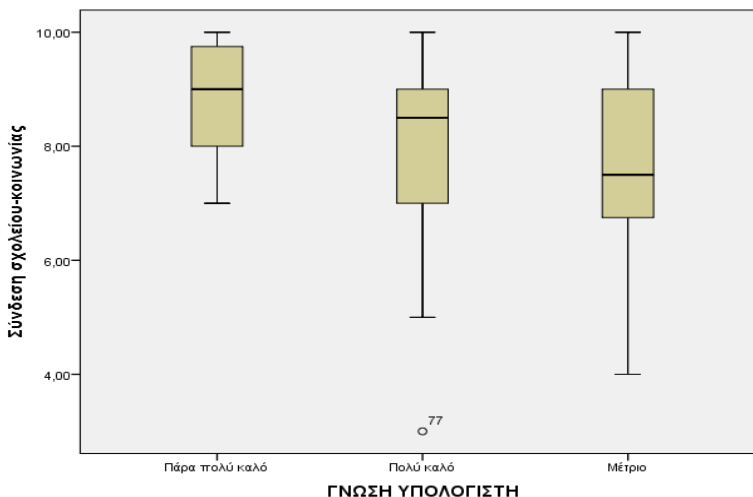


Γράφημα 9. Διαφορές Επιπέδου Γνώσης Η/Υ και επίδρασης στις «Διδακτικές μεθόδους».



Γράφημα 10. Διαφορές Επιπέδου Γνώσης Η/Υ και επίδρασης στην «Επαγγελματική Ανάπτυξη».

Επιπλέον, από την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal Wallis προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου γνώσης ηλεκτρονικού υπολογιστή και ως προς τη «σύνδεση σχολείου-κοινωνίας» [$H(2)=12,148$, $p=0,002 < 0,05$], όπως φαίνεται στο γράφημα 11. Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο γνώσης Η/Υ των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 11. Διαφορές Επιπέδου Γνώσης Η/Υ και επίδρασης στη «Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας».

➤ **Διερεύνηση γνώσης αγγλικής γλώσσας και επίδρασης του προγράμματος**

Από την εξέταση της παραπάνω σχέσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα άξονα επίδρασης από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα με βάση την γνώση ή όχι της αγγλικής γλώσσας (Πίνακας 16). Επομένως, η γνώση των αγγλικών φαίνεται να μην επιδρά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμβολή του προγράμματος Erasmus στους ίδιους και στο γενικότερο σχολικό πλαίσιο.

Πίνακας 16. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων T test και Mann Whitney της επίδρασης του προγράμματος Erasmus σε σχέση με την γνώση αγγλικών.

Παράγοντες επίδρασης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Εμπλουτισμός γνώσεων	113,00**	0,228
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	0,869*	0,387
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,890*	0,375
Συνεργασία	155,50**	0,584
Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας	71,50**	0,062

*T test

**Mann Whitney

➤ **Συσχέτιση «δεύτερης ξένης γλώσσας και επίδρασης του προγράμματος**

Από την εξέταση της παραπάνω σχέσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όπως φαίνονται στο Πίνακα 17. Επομένως, η γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμβολή που αποκομίζουν από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus.

Πίνακας 17. Στατιστική σημαντικότητα κριτηρίων T test και Mann Whitney της επίδρασης του προγράμματος Erasmus σε σχέση με την γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας.

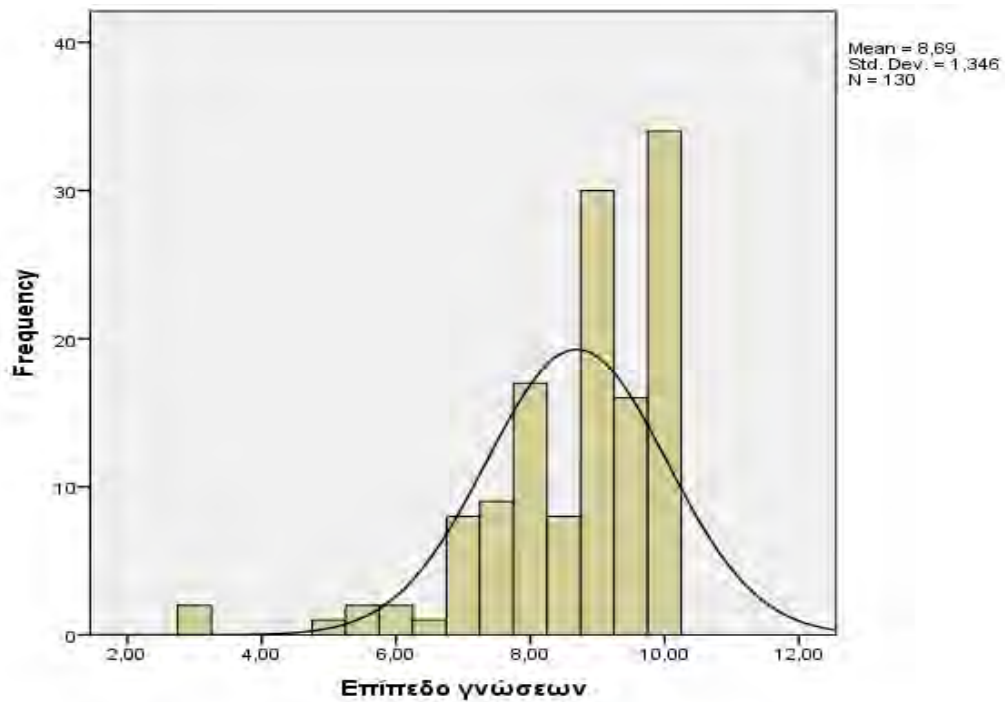
Παράγοντες επίδρασης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Εμπλουτισμός γνώσεων	1885,00**	0,304
Διδακτικές μέθοδοι και υλικά	1,086*	0,280
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,107*	0,253
Συνεργασία	2079,00**	0,904
Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας	1740,00**	0,085

*T test

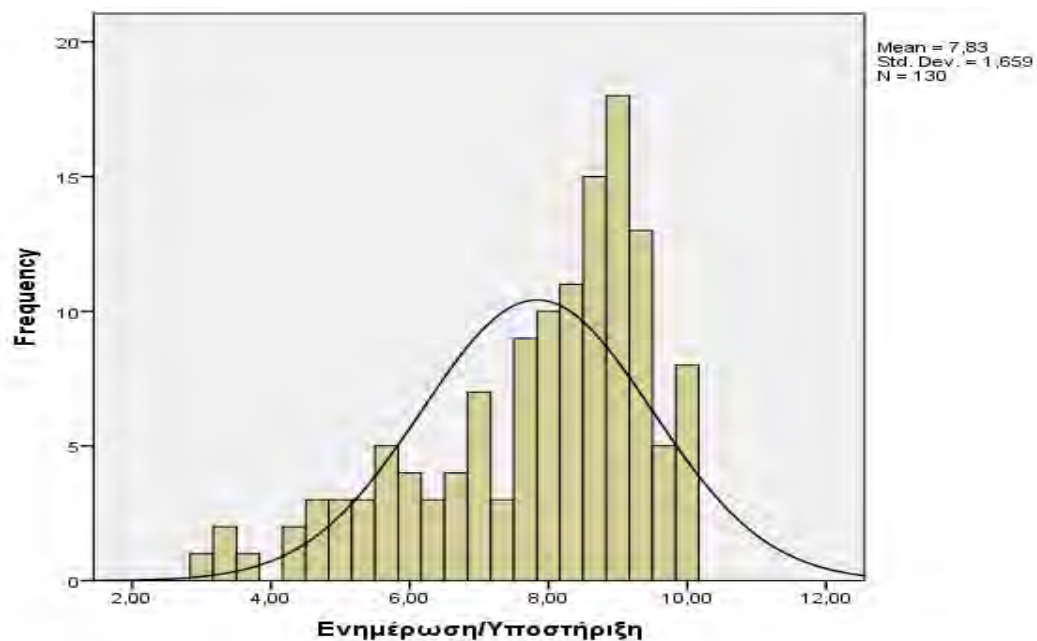
**Mann Whitney

4.2.1.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και παράγοντες διευκόλυνσης

Στο οικείο υποκεφάλαιο θα διερευνηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα «*Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν την συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα;*». Προκειμένου να εφαρμοστούν τα κατάλληλα κριτήρια, θα πρέπει και σε αυτή την περίπτωση να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών που αποτελούν τους παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus. Από τον έλεγχο του τεστ καλής προσαρμογής Kolmogorov-Smirnov προέκυψε πως η μεταβλητή «*Επίπεδο γνώσεων*» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(130)=2,346$, $p=0,00<0,01$] (Γράφημα 12). Ομοίως, η μεταβλητή «*Ενημέρωση/Υποστήριξη*» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(130)=1,789$, $p=0,003<0,01$] (Γράφημα 13). Επομένως, για την στατιστική διερεύνηση του *ερευνητικού ερωτήματος* θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικά κριτήρια.



Γράφημα 12. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Επίπεδο γνώσεων».



Γράφημα 13. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Ενημέρωση/Υποστήριξη».

➤ **Φύλο**

Από τον έλεγχο του Mann Whitney test δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες

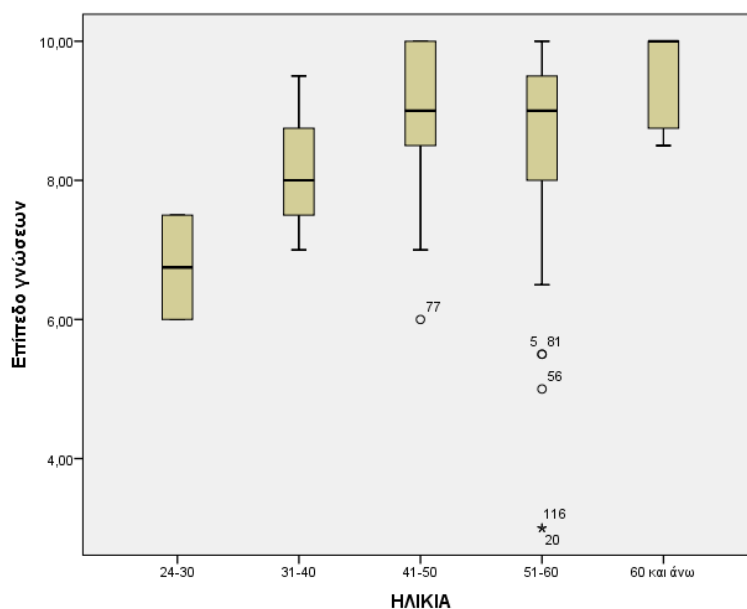
διευκόλυνσης της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Στατιστική σημαντικότητα Mann Whitney των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με το φύλο.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	1426,00	0,267
Ενημέρωση/Υποστήριξη	1302,50	0,080

➤ Ηλικία

Από την εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal Wallis βρέθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του παράγοντα «Επίπεδο γνώσεων» ως προς την διευκόλυνση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus [$H(4)=13,157$, $p=0,001$]. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 14), οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ακραίων ηλικιακών ομάδων.



Γράφημα 14. Διαφορές μεταξύ «Ηλικίας» και «Επιπέδου γνώσεων».

➤ Χρόνια προϋπηρεσίας

Από τον έλεγχο του κριτηρίου Kruskal Wallis δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των επιμέρους παραγόντων διευκόλυνσης της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus (Πίνακας 19). Με άλλα λόγια, τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν την συμμετοχή τους.

Πίνακας 19. Στατιστική σημαντικότητα Mann Whitney των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	8,633	0,071
Ενημέρωση / Υποστήριξη	7,691	0,104

➤ Σχέση εργασίας

Από την εφαρμογή του κριτηρίου Mann Whitney δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ως προς την άποψη τους για τους παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής τους οι οποίοι αφορούν το επίπεδο γνώσεων τους και την παροχή ενημέρωσης και υποστήριξης από εξωτερικές πηγές (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Στατιστική σημαντικότητα Mann Whitney των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με την εργασιακή κατάσταση.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	78,50	0,017
Ενημέρωση / Υποστήριξη	196,50	0,453

➤ **Πρόσθετες σπουδές.**

Ως προς την παραπάνω σχέση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα παράγοντα διευκόλυνσης αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών (Πίνακας 21). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν εξίσου το επίπεδο γνώσεων και την ενημέρωση και υποστήριξη τους ως παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus είτε δεν έχουν επιπλέον σπουδές είτε είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού.

Πίνακας 21. Στατιστική σημαντικότητα Kruskal Wallis των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με τις πρόσθετες σπουδές.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	2,178	0,536
Ενημέρωση / Υποστήριξη	2,707	0,439

➤ **Τύπος σχολείου.**

Από την εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal-Wallis δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus αναφορικά με τον τύπο του σχολείου στο οποίο εργάζονται (Πίνακας 22). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είτε εργάζονται σε γυμνάσιο, γενικό ή επαγγελματικό λύκειο δεν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ως προς την αναγνώριση των παραγόντων που διευκολύνουν την συμμετοχή τους.

Πίνακας 22. Στατιστική σημαντικότητα Kruskal-Wallis των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με τον τύπο του σχολείου.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	0,940	0,625
Ενημέρωση / Υποστήριξη	2,638	0,267

➤ **Περιοχή σχολείου.**

Ομοίως, από την εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal Wallis δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και των επιμέρους παραγόντων που διευκολύνουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus (Πίνακας 23). Άλλωστε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε αστική περιοχή, ενώ λιγοστοί εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή, οπότε δεν είναι επαρκές το δείγμα ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Πίνακας 23. Στατιστική σημαντικότητα Kruskal Wallis των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με την περιοχή του σχολείου.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	1,978	0,372
Ενημέρωση / Υποστήριξη	2,030	0,362

➤ **Επίπεδο γνώσης Η/Υ.**

Με βάση τα αποτελέσματα από την διερεύνηση της σχέσης του επιπέδου γνώσης Η/Υ και των επιμέρους παραγόντων διευκόλυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 24).

Πίνακας 24. Στατιστική σημαντικότητα του κριτηρίου Kruskal Wallis μεταξύ των παραγόντων διευκόλυνσης με το επίπεδο γνώσης Η/Υ.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	4,527	0,104
Ενημέρωση/Υποστήριξη	1,816	0,430

➤ **Γνώση αγγλικής γλώσσας.**

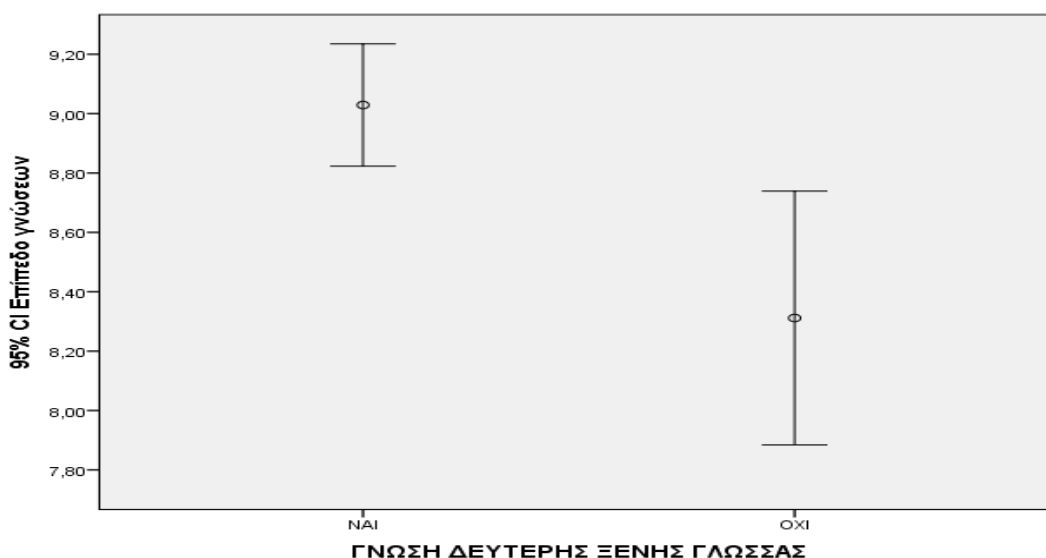
Από την εφαρμογή του κριτηρίου Mann Whitney δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους παραγόντων διευκόλυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus ανάλογα με την γνώση ή όχι της αγγλικής γλώσσας (Πίνακας 25). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται ως προς τους παράγοντες του επιπέδου γνώσεων και της ενημέρωσης και υποστήριξης τους για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κινητικότητα είτε γνωρίζουν αγγλικά είτε όχι.

Πίνακας 25. Στατιστική σημαντικότητα Mann Whitney των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με τη γνώση αγγλικών.

Παράγοντες διευκόλυνσης	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Επίπεδο γνώσεων	93,00	0,124
Ενημέρωση / Υποστήριξη	107,00	0,194

➤ **Δεύτερη ξένη γλώσσα.**

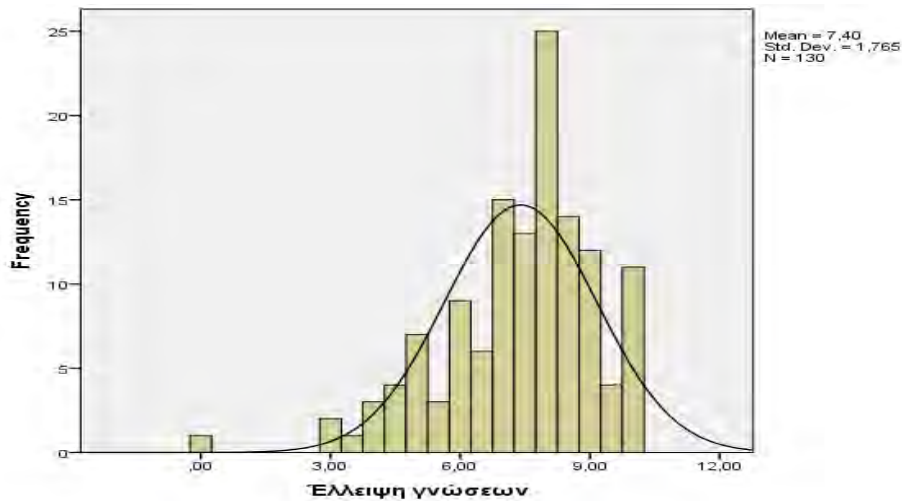
Τέλος, από την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της γνώσης δεύτερης ξένης γλώσσας και του «επιπέδου γνώσεων» φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά [$U(69,61)=1633,50$, $p=0,025<0,05$]. Όπως φαίνεται από το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 15), υπάρχει διαφορά μεταξύ των κατόχων γνώσης δεύτερης ξένης γλώσσας και όσων δεν γνωρίζουν δεύτερη ξένη γλώσσα ως προς τον παράγοντα «επίπεδο γνώσεων». Αντίθετα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της γνώσης δεύτερης ξένης γλώσσας και της παροχής «ενημέρωσης/υποστήριξης» [$U(69, 61)=1974,00$, $p=0,541$].



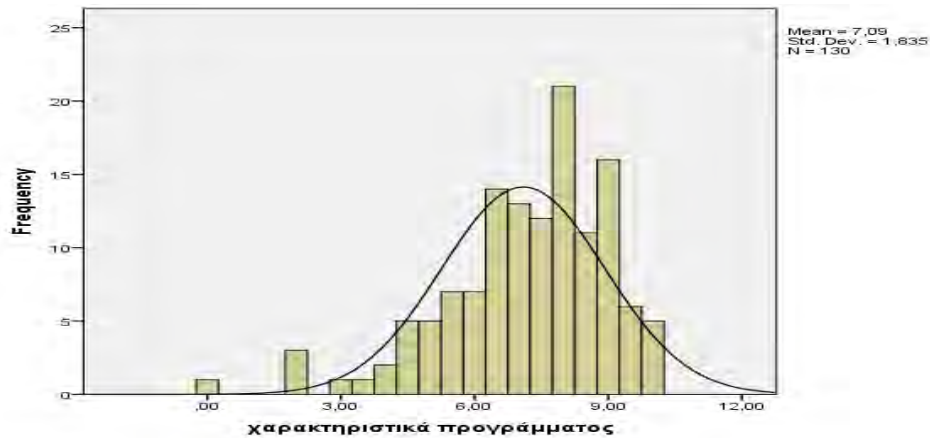
Γράφημα 15. Διαφορές μεταξύ «γνώσης δεύτερης ξένης γλώσσας» και «Επιπέδου γνώσεων».

4.2.1.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και εμπόδια συμμετοχής στο πρόγραμμα.

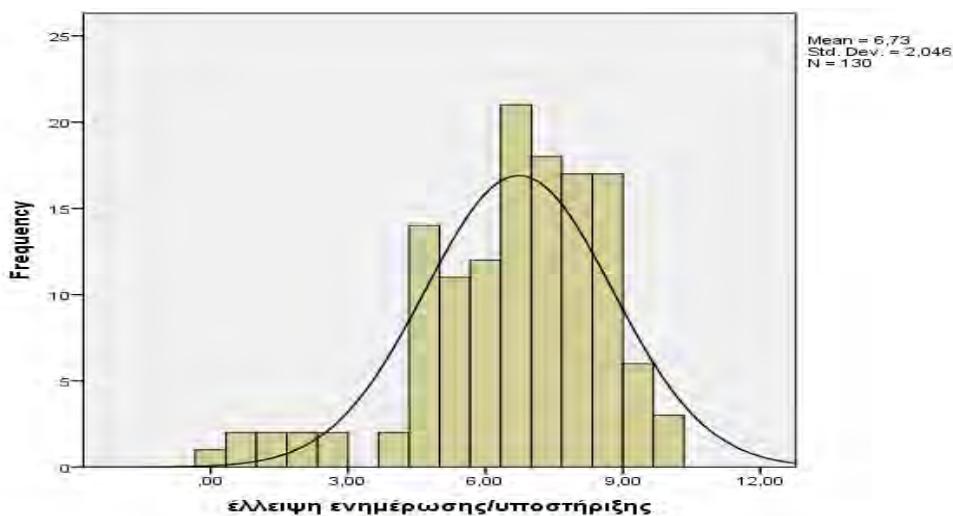
Η στατιστική διερεύνηση του έκτου ερευνητικού ερωτήματος («*Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus;*») απαιτεί το έλεγχο της κανονικότητας των ομαδοποιημένων μεταβλητών που αφορούν τα «εμπόδια συμμετοχής» (έλλειψη γνώσεων, χαρακτηριστικά προγράμματος, έλλειψη ενημέρωσης/επιμόρφωσης). Για τον εν λόγω έλεγχο χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο καλής προσαρμογής Kolmogorov-Smirnov. Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ, η μεταβλητή «έλλειψη γνώσεων» ακολουθεί κατά προσέγγιση κανονική κατανομή [D(130)=1,614, $p>0,01$] (Γράφημα 16). Η μεταβλητή «χαρακτηριστικά προγράμματος», επίσης, ακολουθεί κανονική κατανομή [D(130)=1,275, $p>0,01$] (Γράφημα 17). Τέλος, η μεταβλητή «έλλειψη ενημέρωσης/υποστήριξης» ακολουθεί κανονική κατανομή [D(130)=1,211, $p>0,01$] (Γράφημα 18). Επομένως, για την διερεύνηση των σχέσεων τους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά παραμετρικές στατιστικές μέθοδοι.



Γράφημα 16. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Ελλειψη γνώσεων».



Γράφημα 17. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Χαρακτηριστικά προγράμματος».



Γράφημα 18. Η κανονικότητα της μεταβλητής «Ελλειψη ενημέρωσης/υποστήριξης».

➤ Φύλο

Για τον έλεγχο της σχέσης φύλου-εμποδίων συμμετοχής εφαρμόστηκε το κριτήριο t test για δυο ανεξάρτητα δείγματα. Ελέγχθηκε η διακύμανση των διασπορών και η στατιστική σημαντικότητα του κριτηρίου έδειξε πως δεν υπάρχουν πραγματικές διαφορές στον πληθυσμό του δείγματος ως προς κανένα παράγοντα εμποδίων μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. Στατιστική σημαντικότητα T test των παραγόντων διευκόλυνσης σε σχέση με το φύλο.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	-0,278	0,781
Χαρακτηριστικά προγράμματος	-0,123	0,902
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	-0,699	0,486

➤ Ηλικία εκπαιδευτικών

Για τον έλεγχο της σχέσης της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τα εμπόδια συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο One Way ANOVA καθώς η μεταβλητή «ηλικία» περιλαμβάνει περισσότερες των δυο κατηγοριών. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του κριτηρίου έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν (Πίνακας 27). Το γεγονός αυτό δηλώνει πως οι νεότεροι και παλαιότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες απόψεις για τους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus.

Πίνακας 27. Στατιστική σημαντικότητα One Way ANOVA των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με την ηλικία.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική Σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	0,553	0,697
Χαρακτηριστικά προγράμματος	0,273	0,895
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	0,517	0,723

➤ **Εκπαιδευτική προϋπηρεσία**

Για την στατιστική διερεύνηση της σχέσης προϋπηρεσίας και εμποδίων συμμετοχής χρησιμοποιήθηκε, ομοίως, το κριτήριο One Way ANOVA. Από τον έλεγχο του κριτηρίου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε κανένα παράγοντα εμποδίων (Πίνακας 28). Το γεγονός αυτό δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ως προς τις απόψεις τους για τους επιμέρους παράγοντες των εμποδίων συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus.

Πίνακας 28. Στατιστική σημαντικότητα One Way ANOVA των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με την προϋπηρεσία.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική Σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	1,874	0,119
Χαρακτηριστικά προγράμματος	0,320	0,864
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	0,696	0,596

➤ **Πρόσθετες σπουδές**

Με βάση τα αποτελέσματα της σχέσης μεταξύ πρόσθετων σπουδών και εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα ομαδοποιημένο παράγοντα εμποδίων (Πίνακας 29). Με άλλα λόγια οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την

αναγνώριση της έλλειψης γνώσεων, των χαρακτηριστικών του προγράμματος και της έλλειψης ενημέρωσης και υποστήριξης δεν διαφοροποιούνται είτε διαθέτουν επιπλέον σπουδές είτε όχι.

Πίνακας 29. Στατιστική σημαντικότητα One Way ANOVA των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με τις πρόσθετες σπουδές.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	0,463	0,709
Χαρακτηριστικά προγράμματος	1,506	0,216
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	0,626	0,600

➤ Σχέση εργασίας

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εργασιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών και των εμποδίων συμμετοχής τους εφαρμόστηκε το κριτήριο t test για δύο ανεξάρτητα δείγματα καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήκαν σε δύο κατηγορίες, μόνιμους και αναπληρωτές. Δεν υπήρχε κανείς ωρομίσθιος εκπαιδευτικός που να πήρε μέρος στην έρευνα. Με βάση τα αποτελέσματα φάνηκε να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για τα εμπόδια συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus (Πίνακας 30). Επομένως, η εργασιακή κατάσταση δεν επιδρά στην παραπάνω σχέση.

Πίνακας 30. Στατιστική σημαντικότητα T test των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με την σχέση εργασίας.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	1,177	0,241
Χαρακτηριστικά προγράμματος	-0,588	0,557
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	-0,680	0,498

➤ Τύπος σχολείου

Για την διερεύνηση της σχέσης του τύπου σχολείου και των εμποδίων συμμετοχής εφαρμόστηκε το κριτήριο One Way ANOVA και τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών (Πίνακας 31). Με άλλα λόγια, το εργασιακό πλαίσιο ή διαφορετικά η εκπαιδευτική δομή (γυμνάσιο, γενικό ή επαγγελματικό λύκειο), όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια της συμμετοχής τους στο εν λόγω πρόγραμμα.

Πίνακας 31. Στατιστική σημαντικότητα One Way ANOVA των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	0,477	0,622
Χαρακτηριστικά προγράμματος	0,774	0,463
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	2,363	0,098

➤ Περιοχή σχολείου

Με βάση τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τον στατιστικό έλεγχο της σχέσης μεταξύ περιοχής σχολείου και εμποδίων δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών των μεταβλητών (Πίνακας 32). Το γεγονός αυτό δηλώνει πως η περιοχή του σχολείου, αστική-ημιαστική-αγροτική, δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus.

Πίνακας 32. Στατιστική σημαντικότητα One Way ANOVA των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με την περιοχή του σχολείου.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική Σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	0,078	0,925
Χαρακτηριστικά προγράμματος	0,031	0,969
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	0,072	0,931

➤ **Επίπεδο γνώσης H/Y**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην μεταβλητή «Επίπεδο γνώσης H/Y» περιλαμβάνουν τρεις τιμές έτσι όπως διαμορφώθηκαν από τις επιλογές των εκπαιδευτικών (πάρα πολύ καλό, πολύ καλό και μέτριο). Για την στατιστική διερεύνηση των εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών και του επιπέδου γνώσης H/Y εφαρμόστηκε το κριτήριο One Way ANOVA. Από τα αποτελέσματα του κριτηρίου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο γνώσης H/Y ως προς τους επιμέρους παράγοντες εμποδίων (Πίνακας 33). Επομένως, το επίπεδο γνώσης H/Y δεν επιδρά στην παραπάνω σχέση.

Πίνακας 33. Στατιστική σημαντικότητα One Way ANOVA των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με το επίπεδο γνώσης H/Y.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	0,184	0,832
Χαρακτηριστικά προγράμματος	1,663	0,194
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	0,232	0,793

➤ **Γνώση αγγλικής γλώσσας**

Ομοίως, από την διερεύνηση της σχέσης της γνώσης αγγλικής γλώσσας και των εμποδίων συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα παράγοντα εμποδίων (Πίνακας 34). Το γεγονός αυτό

δηλώνει πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έλλειψη γνώσεων, τα χαρακτηριστικά του προγράμματος και την έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης τους ως ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής στο σχετικό πρόγραμμα δεν διαφοροποιείται με βάση την γνώση ή όχι της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 34. Στατιστική σημαντικότητα T test των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με τη γνώση αγγλικής γλώσσας.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	0,553	0,697
Χαρακτηριστικά προγράμματος	0,273	0,895
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	0,517	0,723

➤ **Γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας**

Τέλος, για την διερεύνηση της σχέσης της γνώσης δεύτερης ξένης γλώσσας και των εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus εφαρμόστηκε το κριτήριο t test για δυο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο της σχέσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών σε κανένα παράγοντα εμποδίων μεταξύ των επιμέρους ομάδων (Πίνακας 35). Επομένως, η γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής τους στο οικείο πρόγραμμα.

Πίνακας 35. Στατιστική σημαντικότητα T test των εμποδίων συμμετοχής σε σχέση με την γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας.

Εμπόδια	Τιμή κριτηρίου	Στατιστική σημαντικότητα p
Έλλειψη γνώσεων	1,264	0,209
Χαρακτηριστικά προγράμματος	0,514	0,608
Έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης	1,052	0,295

4.2.2 Συσχέτιση παραγόντων επίδρασης και παραγόντων διευκόλυνσης της συμμετοχής στο Erasmus

Για τη διερεύνηση της παραπάνω σχέσης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολλαπλής παλινδρόμησης των παραγόντων επίδρασης και διευκόλυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο εν λόγω πρόγραμμα προκειμένου να εντοπιστούν σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς τους δύο άξονες καθώς και το είδος των σχέσεων αλλά και το πόσο ισχυρές είναι. Παρακάτω (Πίνακας 36), εμφανίζεται ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των επιμέρους παραγόντων. Για τον έλεγχο της σχέσης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Spearman rho καθώς καμία ομαδοποιημένη μεταβλητή των παραγόντων διευκόλυνσης δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

Πίνακας 36. Συσχετίσεις παραγόντων επίδρασης και διευκόλυνσης της συμμετοχής.

Επίδραση	Επίπεδο γνώσεων	Ενημέρωση/Υποστήριξη
Εμπλουτισμός γνώσεων	0,586**	0,414**
Διδακτικές μέθοδοι/υλικά	0,420**	0,449**
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,443**	0,458**
Συνεργασία	0,276**	0,408**
Σύνδεση σχολείου - κοινωνίας	0,509**	0,396**

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0,01

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, όλες οι μεταβλητές του άξονα «επίδραση» συμμετοχής συσχετίζονται θετικά με τις δύο ομαδοποιημένες μεταβλητές του άξονα «διευκόλυνση» συμμετοχής στο πρόγραμμα. Η θετική σχέση των παραπάνω μεταβλητών δηλώνει πως υψηλές τιμές της μιας μεταβλητής συνδυάζονται με υψηλές τιμές της άλλης μεταβλητής. Οι σχέσεις, ωστόσο, παρουσιάζουν μέτριο και χαμηλό βαθμό συσχέτισης καθώς σε γενικές γραμμές βρίσκονται κοντά στο 0,5. Ειδικότερα, ο άξονας «Επίπεδο σπουδών» παρουσιάζει υψηλότερη συσχέτιση με την μεταβλητή «Εμπλουτισμός γνώσεων» [$\rho(130)=0,586$, $p<0,001$]. Ακολούθως, με

την μεταβλητή «Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας» [$\rho(130)=0,509$, $p<0,001$]. Έπειτα, με την μεταβλητή «Επαγγελματική ανάπτυξη» [$\rho(130)=0,443$, $p<0,001$] και την μεταβλητή «Διδακτικές μέθοδοι/υλικά» [$\rho(130)=0,420$, $p<0,001$]. Την μικρότερη συσχέτιση εμφανίζει με την μεταβλητή «Συνεργασία» [$\rho(130)=0,276$, $p<0,001$]. Επομένως, το επίπεδο γνώσεων ως παράγοντας διευκόλυνσης φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους.

Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας «Ενημέρωση/Υποστήριξη» παρουσιάζει ομοίως μέτρια συσχέτιση με τους επιμέρους παράγοντες επίδρασης του προγράμματος Erasmus. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη συσχέτιση εμφανίζεται με την μεταβλητή «Επαγγελματική ανάπτυξη» [$\rho(130)=0,458$, $p<0,001$]. Ακολούθως, με την μεταβλητή «Διδακτικές μέθοδοι/υλικά» [$\rho(130)=0,449$, $p<0,001$], την μεταβλητή «Εμπλουτισμό γνώσεων» [$\rho(130)=0,414$, $p<0,001$] και την μεταβλητή «Συνεργασία» [$\rho(130)=0,408$, $p<0,001$]. Την μικρότερη συσχέτιση παρουσιάζει με την μεταβλητή «Σύνδεση σχολείου-κοινωνίας» [$\rho(130)=0,396$, $p<0,001$]. Επομένως, η ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως παράγοντας διευκόλυνσης συνδυάζεται με υψηλές τιμές του παράγοντα επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμβάλλει το πρόγραμμα Erasmus σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

6.1 Συμπεράσματα

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα όπως αυτά διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, δρουν υποστηρικτικά στην υλοποίηση των στόχων της ΕΕ (Χατζηπέτρου, 2003, σ. 91). Ο ρόλος τους αυτός καταδεικνύεται από το γεγονός ότι η στοχοθεσία τους συμπίπτει με αυτή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως έχει εκφραστεί από τις επίσημες Διακηρύξεις και τις Βίβλους της Ένωσης, ενώ η άποψη αυτή ενισχύεται από τον πολλαπλασιασμό των προγραμμάτων και των πρωτοβουλιών που προωθούν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Moutsios, 2007, σ. 15).

Η εφαρμογή τους, όπως γίνεται αντιληπτό από πληθώρα ερευνών (Αγγελάκης, 2013· Ζευγίτης 2013· Γκότοβος, 2011· Διαμαντοπούλου, 2010· Σπυροπούλου, κ.α. 2010· Σπυροπούλου, κ.α. 2009· Ιωάννου, 2008· Γκαμπουράς, 2007· Γκουτζερής, 2007· Σπυροπούλου, κ.α. 2007· Παπαχρήστου & Τύπα 2002· Τεχλικίδου, 2016, κ.α.), ασκεί επίδραση στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη στο βαθμό που επιτρέπεται από τις εκάστοτε δεσπόζουσες συνθήκες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της οικείας έρευνας, λοιπόν, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που έχουν εμπλακεί στο πρόγραμμα Erasmus αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση του όσο αφορά τη βελτίωση της ξένης γλώσσας της οποίας κάνουν χρήση και των δεξιοτήτων τους στη χρήση των ΤΠΕ· παράγοντες, που συμβάλλουν τόσο στην αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Γκουτζερής, 2007, σ 74) όσο και στη ανάπτυξη της επικοινωνίας και ισχυροποιούνται μέσα από την τακτική επικοινωνία και το σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα υλοποίησης των προγραμμάτων (Τεχλικίδου, 2016, σ. 52). Αντίστοιχα αποτελέσματα για την ξένη γλώσσα εμφανίζονται και σε άλλες έρευνες (Cier, 2012, σ. 5· Sirok & Kosmrlj, 2012, στο Εμβαλωτής & Ζευγίτης, 2015, σ. 58) αλλά δεν διαπιστώνεται ενθάρρυνση για εκμάθηση νέας γλώσσας (Γκουτζερής, 2007, σ. 74). Όσον αφορά τις ΤΠΕ, οι δυνατότητες χρήσης τους βελτιωμένες μετά από την ενασχόληση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα συνεισφέρουν εκτός από την ενίσχυση και τη δημιουργία ενός

ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης και στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη διοικητική λειτουργία του σχολείου (Ιωάννου 2008, στο Τεχλικίδου 2006, σ. 63).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η εμπλοκή στα προγράμματα είχε μέτρια επίδραση στην εκμάθηση καινοτόμων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και κατέληξε με την υιοθέτηση κάποιων από αυτές στο οικείο σχολικό πλαίσιο αποτέλεσμα που διαπιστώνεται ισχυρότερο σε αντίστοιχες έρευνες (Diamantopoulou, 2006· Kassel, 2007· Γκουτζερής, 2007· Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2003) και συνδέεται με την προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική ανέλιξη καθώς και με τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ιωάννου, 2008· Σπύρου & Ρέτσιου, 2003). Διαφοροποιείται, ωστόσο, από την έρευνα των Εμβαλωτή και Ζευγίτη (2015) όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους δόθηκαν ελάχιστες ευκαιρίες για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές ή να εξελίξουν αυτές που ήδη χρησιμοποιούν.

Η προαγωγή της συνεργασίας και η διευκόλυνση ανταλλαγής πληροφοριών αναγνωρίζεται και σε αυτή την έρευνα και οδηγεί σε ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και σε ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των συνεργαζόμενων εύρημα που ενισχύεται από συναφείς έρευνες (Αγγελάκης 2013· Ζευγίτης, 2013· Γκάμπουρας, 2007), ενώ το άνοιγμα και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία που είναι απόρροια του πνεύματος συνεργασίας με διάφορους φορείς (τοπική αυτοδιοίκηση, συλλόγους, μουσεία κ.λ.π.) διαπιστώνεται, πέρα της παρούσης, και στην έρευνα του Γκουτζερή (2007) και της Τεχλικίδου (2016).

Η πολύ καλή χρήση της ξένης γλώσσας και αντίστοιχα αυτή των ΤΠΕ αναγνωρίζονται ως ισχυρός παράγοντας διευκόλυνσης και αντίστοιχα το ίδιο σημαντική θεωρείται η θετική στάση του διευθυντή, η υποστήριξη του οποίου συμβάλλει στη διαμόρφωση άριστου κλίματος συνεργασίας, στην εμπλοκή του σχολείου σε νέα δρώμενα, στη δημιουργία μιας νέας διαφορετικής «ευρωπαϊκής» κουλτούρας στο σχολείο και τελικά στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής εσωτερικής πολιτικής δημιουργίας και δράσης όπως χαρακτηριστικά πιστοποιεί ο Γκουτζερής (2007).

Τα εμπόδια που καταγράφονται από τους Εμβαλωτή και Ζευγίτη έχουν τη βάση τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι αιτίες εντοπίζονται στο

πιεσμένο αναλυτικό πρόγραμμα και την έλλειψη επιμόρφωσής των εκπαιδευτικών. Την δυσκαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων διαπιστώνει και η Διαμαντοπούλου (2010) ενώ στην παρούσα έρευνα η έλλειψη ενημέρωσης / υποστήριξης δεν θεωρείται ιδιαίτερα ανασταλτικός παράγοντας.

Η εκπόνηση του προγράμματος στο σχολικό συγκείμενο, ωστόσο, θεωρείται από την οικεία έρευνα ότι περιστέλλεται από παράγοντες όπως ο φόρτος εργασίας και η εφαρμογή του εκτός σχολικού ωραρίου. Η Διαμαντοπούλου (2010, σ. 492), αντίστοιχα, θεωρεί ότι η ενσωμάτωσή του προγράμματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα συνέβαλλε στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του και στη σταδιακή απορρόφηση των καινοτόμων στοιχείων. Η τελευταία προσκρούει σε ανελαστικές γραφειοκρατικές διαδικασίες και σε δομές και θεσμούς που δεν βοηθούν στην διάχυση των καινοτόμων πρακτικών και την μετουσίωση των νεόφερτων καινοτομιών στις σχολικές μονάδες (Τεχλικίδου 2016), ενώ οι Δημητρακάκης και Μανιάτης (2003, σ. 290) πιστοποιούν την έλλειψη δυνατοτήτων για ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με την συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων και τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επίδραση που δέχτηκαν από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αφού οι έχοντες προϋπηρεσία 11-15 χρόνων θεωρούν ότι εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους και επιτελείται αναμόρφωση των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και υλικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τους έχοντες μικρότερη προϋπηρεσία. Ομοίως, και στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης όπου οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη των 5 ετών προϋπηρεσία αναγνωρίζουν μικρότερη επίδραση από τους έχοντες 11-15 έτη.

Αντίστοιχη διαφοροποίηση παρατηρείται και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης ΤΠΕ ως προς την αναμόρφωση των διδακτικών μεθόδων και την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι έχοντες μέτρια γνώση Η/Υ δεν δηλώνουν εξίσου μεγάλο βαθμό ικανοποίησης και δεν διαπιστώνουν το ίδιο ισχυρή σύνδεση σχολείου και ευρύτερης κοινωνίας όσο οι ικανότεροι χρήστες ΤΠΕ. Αναφορικά με τους παράγοντες διευκόλυνσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, 41 ετών και άνω, ισχυρίζονται ότι το καλό γνωστικό επίπεδο ευχεραίνει τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κάτι που βρίσκει σύμφωνους και τους γνώστες δεύτερης ξένης γλώσσας. Ομοίως, η ενημέρωση και

υποστήριξη που ενδέχεται να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί συνδέεται από τους ίδιους με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

6.2 Προτάσεις

Στα πλαίσια της οικείας έρευνας αλλά και πέρα από αυτά, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της, διαπιστώθηκε η διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον των εμπλεκόμενων σε ευρωπαϊκά προγράμματα σχολείων, ενδεχομένως απόρροια των οφελών που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εμπλοκή τους σε προγράμματα και δη κινητικότητας. Η επαφή με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης διδασκομένων, η προσέγγιση ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον με διαφορετική νοοτροπία, η δυνατότητα συνεργασίας με όρους και διεργασίες πρωτόγνωρες σε μη οικεία περιβάλλοντα απαιτούν προσαρμοστικότητα, ομαδικό πνεύμα, διάθεση για αποδοχή του διαφορετικού και επίδειξη αλληλοκατανόησης. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν κλίμα αποδοχής και συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον της οικείας χώρας. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να προωθηθεί μια πολιτική που να δίνει τη δυνατότητα για μόνιμη συνεργασία με δίκτυα σχολείων του εξωτερικού, σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων ώστε περισσότεροι εκπαιδευτικοί να γίνονται κοινωνοί αυτών των ευεργετικών διεργασιών.

Η πλημμελής προκαταρκτική ενημέρωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ανασχετικό παράγοντα όσον αφορά την εκπόνηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Πλημμελής καταγράφεται και η επαρκής διάδοση των αποτελεσμάτων και των καλών πρακτικών των οποίων είναι φορείς οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί. Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης θεσμοθετημένου πλαισίου, που θα εγγυάται την αξιοποίηση των προσληφθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην υλοποίηση προγραμμάτων και θα λειτουργεί πολλαπλασιαστικά για τη μετάδοσή και την αξιοποίησή τους.

Η διάδοση των αποτελεσμάτων του προγράμματος θα είναι ικανά εφικτή και προσοδοφόρα με την ενσωμάτωσή του στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη συμπερίληψη των δραστηριοτήτων του στο σχολικό πρόγραμμα. Ιδανικά, θα οδηγήσει σε διαμοιρασμό πρωτοβουλιών και ευθυνών και θα ενισχύσει το συνεργατικό πνεύμα παρέχοντας επιμόρφωση, δυνατότητα επαγγελματικής

ανάπτυξης και αναμόρφωσης καθώς και προσωπικής εξέλιξης σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών τους οποίους μια δέσμη ανασχετικών παραγόντων καθιστά απρόθυμους και διστακτικούς για συμμετοχή στερώντας τους τη χαρά της συνδημιουργίας και συμπόρευσης σε κοινούς στόχους στο οικείο σχολικό περιβάλλον.

Η προσωπική επαφή με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξε ως πρόσκομμα τη συνεργασία με θεσμικά όργανα και συγκεκριμένα τον εθνικό φορέα για το πρόγραμμα Erasmus, το ΙΚΥ. Οι ανελαστικές και καθηλωτικές γραφειοκρατικές διαδικασίες σε συνδυασμό με την ελλιπή επάνδρωση της υπηρεσίας προκαλούν ρωγμές στην συνεργασία και περιστέλλουν την ευόδωση των προβλεπόμενων τυπικών διαδικασιών. Δημιουργείται, έτσι, ένα κλίμα καχυποψίας και δυσπιστίας που καλείται η κεντρική διοίκηση να αμβλύνει και να αναστρέψει παρουσιάζοντας ένα θεσμικό πλαίσιο διαμορφωμένο έτσι ώστε να επιτυγχάνεται απρόσκοπτη και καλόπιστη συνεργασία.

Η παρούσα έρευνα διεξάχθηκε ώστε να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Μαγνησίας σχετικά με την επίδραση που δέχονται από τη συμμετοχή τους στο ευρωπαϊκό σχολικό πρόγραμμα Erasmus καθώς και τους παράγοντες που συντελούν στη διευκόλυνση ή τον περιορισμό τους κατά την υλοποίηση του. Παρόλο που δεν αναμένεται τα ευρήματα να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών, δεδομένου του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει το θέμα αλλά και της προθυμίας των συναδέλφων εκπαιδευτικών να συμμετέχουν και του αιτήματος τους για κοινοποίηση του αποτελέσματος της έρευνας ως καταγραφικού των απόψεων των συναδέλφων από άλλα σχολεία του νομού με αντίστοιχη δράση. Ωστόσο, θα ήταν ενδεικτική η χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή και ποιοτικής έρευνας για αναλυτικότερη καταγραφή των απόψεων καθώς και συμπερίληψη των απόψεων μαθητών και γονέων μαθητών που έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα του είδους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση.

Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αγγελάκης, Γ. (2013). *Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ως παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών»:* απόψεις συμμετεχόντων. Διπλωματική Εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα.

Βλάχος, Λ. (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση, Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο*. Διαθέσιμο στο http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf.

Βουδρισλής, Ν. & Αυγερινού, Μ. (2012). *Οι σχολικές συμπράξεις Comenius και η αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Ηλεκτρονικό περιοδικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 1(46). Διαθέσιμο στο <http://peekremagazine.gr/article/οι-σχολικές-συμπράξεις-comenius-και-η-αξιοποίηση-των-τπε>.

Γαβαλά, Ε.(2012). *Η Κοινωνία της Γνώσης στη Μεταβιομηχανική Εποχή*. Πανεπιστήμιο Πατρών. https://www.academia.edu/2002132/%CE%97_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%AE

Γκαμπούρας, Ι. (2007). *Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Σωκράτης - Δράση Comenius I - Σχεδιασμός και οργάνωση σύμπραξης σχολικών μονάδων: Η μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας*. Πάτρα: ΕΑΠ

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή ένωση: πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Γκότοβου, Α. (2011). *Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την*

ευρωπαϊκή ταυτότητα και τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο 76 Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής. Αθήνα
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32655#page/9/mode/1up>

Γκουτζερής, Θ. (2007). *Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ/Comenius, στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης του Ν. Έβρου, ως παράγοντας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα ΕΑΠ <https://apothesis.eap.gr/handle/repo>

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρακάκης, Κ. & Π. Μανιάτης (2003). Προγράμματα κινητικότητας και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 287-295). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαμαντοπούλου, Α. (2010) *Διερεύνηση των Καινοτόμων Στοιχείων των Εταιρικών Σχολικών Συμπράξεων: Σύγκριση Δύο Προγραμμάτων Comenius1*. Πάτρα: ανεπιστήμιο Πατρών

Εμβαλωτής, Α. & Ζευγίτης, Θ. (2015). *Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και η συμβολή τους στη διαμόρφωση «ευρωπαϊκής ταυτότητας» στους συμμετέχοντες 121 εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των σχολικών συμπράξεων του προγράμματος Comenius*. Επιστήμες Αγωγής, (1), 1-150. Διαθέσιμο online σε <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=153,0,0,1,0,0>

Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2013). *Κανονισμός (ΕΕ) αριθμ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus +»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθμ. 1719/2006/ΕΚ και αριθμ. 1298/2008/ΕΚ σσ. 50-73.*

Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε (2012) *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. C 669 (final) της 20.11.2012.

Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (2009). Συμβούλιο. *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία*

στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Ε.Ε. αριθμ. C 119, της 28.05.2009, σελ. 2-10.

Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (2000). *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ε.Ε. αριθμ. C 364, της 18.12.2000, σελ. 1-22.

Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ. (1995). *Απόφαση αριθμ. 819/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14^{ης} Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης Σωκράτης*. ΕΕ αριθμ. L87, της 20/4/1995, σελ. 10-24

Επίσημη Εφημερίδα (1989). *Απόφαση του Συμβουλίου της 14ης Δεκεμβρίου 1989 η οποία τροποποιεί την απόφαση 87/327/ΕΟΚ για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (ERASMUS)*. ΕΕ αριθ. L 395 της 30/12/1989, σελ. 0023-0027.

Επίσημη Εφημερίδα (1987). *Απόφαση του Συμβουλίου της 15ης Ιουνίου 1987 για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (ERASMUS)*. αριθμ. L 166/20 της 25ης.06.1987, σελ. 20-24.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001α). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. COM (2001) 59 τελικό, της 31.01.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001β). *Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Σχέδιο αναλυτικού προγράμματος εργασίας σε συνέχεια της Έκθεσης περί των συγκεκριμένων στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης»*. COM (2001) 501 τελικό, από 07.09.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). *Σωκράτης: κοινοτικό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Έκθεση των αποτελεσμάτων κατά το 1995 και 1996*. COM (1997) 99 τελικό, της 14.03.1997.

Ευρωπαϊκό Δικαστήριο (1989). *ΔΕΚ, υπόθ. 242/87 (Erasmus)*. Συλλ. Νομολ. 1989, σελ. 1425-1460.

Ζευγίτης, Θ. (2010). *Ευρωπαϊκές πολιτικές κινητικότητας εκπαιδευτικών: εμπειρίες εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα Comenius. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ιωάννου, Μ. (2008). *Επίδραση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωάννου, Μ.** (2008). *Επίδραση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κασσωτάκης, Μ. & Ρουσσάκης, Γ.** (1995). Το πρόγραμμα «Σωκράτης» και η ελληνική εκπαίδευση: Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές. Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκ-συγχρονισμού* (σ. 682-699). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος
- Κοντογώγου, Β.** (2017). *Εισαγωγή Και Υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Περιορισμοί. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιάτσου, Ο.** (2001). *Ευρωπαϊδεία: «Αγκάθια» μιας άλλης σύγκλισης*. Στο: Ελευθεροτυπία, της 19.5.2001, σελ. 19.
- Ματθαίου, Δ.** (2007). *Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής*. http://users.uoa.gr/~dmatth/02_conferences.html
- Ματθαίου, Δ. & Ρουσσάκης, Γ.** (2002). Η ελληνική εκπαίδευση τριάντα χρόνια μετά την ένταξη. *Διεθνές και Ευρωπαϊκή Πολιτική*, τ. 21-22, σ. 199-210.
- Μουαμελετζή, Ε.** (1996). *Η επίδραση του κοινοτικού δικαίου στην δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών. Αναγνώριση διπλωμάτων. Ιδιωτικά Πανεπιστήμια*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Μπαγάκης, Γ.** (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γ.** (2001). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, Comenius, κινητικότητα*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Μπαμπαλέκου, Ο.**, (2010). *Απόψεις Ερασμιακών Φοιτητών του ΤΕΙ Λάρισας σχετικά με το πρόγραμμα Erasmus*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Η.** (2002). *Η κοινωνική Ευρώπη. Ελλείμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Οδηγός προγράμματος Erasmus+ (2019), Β΄ έκδοση**
https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_el.pdf

- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ.** (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Παπαναστασίου, Κ.** (2017). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στη Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Παπαχρήστου, Μ. & Τύπας, Γ.** (2003). *Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο*. Στο: Γ. Μπαγάκη (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 133-148). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ.** (1995). *Κοινοτική πολιτική στην εκπαίδευση. Μια περιοδολόγηση*. Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σ. 615-657). Αθήνα: Σείριος.
- Πασιάς, Γ.** (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999). Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ.** (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006). Τόμος Β'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλα, Ν.** (2010). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή καινοτομιών: Η περίπτωση της πόλης των Τρικάλων. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας Σ.** (2007). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 13, σ. 69-83.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ.** (2009). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*. Στο: Βλάχος, Δ. (επιμ.). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων* (σ. 88-101). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ. & Μπούρας, Σ.** (2009). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 197-240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπύρου, Π. & Ρέτσιου, Σ.** (2003). *Πρόγραμμα Σωκράτης – Comenius I: Σχεδιασμός-ανάπτυξη, επίδραση στη σχολική κοινότητα και την κοινωνία*. Στο: Γ.

Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 274-280). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Συγκρότηση, θεματολογία, μέθοδος υλοποίησης, επιδράσεις στην Ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στάμελος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Τεχλικίδου, Ε. (2016). *Συμμετοχή Εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα: Όρια και Δυνατότητες. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τούμπος, Π. (2018). *Εξευρωπαϊσμός κι Εκπαίδευση: Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Τσαπαδά, Ι. (2014). *Σχολική Διεύθυνση και Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης Προκλήσεις, Προβλήματα και Προοπτικές*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσαούσης, Δ. (επιμ.) (1990). *Η Ευρωπαϊκή Πρόκληση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. (2005), «*Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Βασικά Κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*», Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. (2007) *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών*. Αθήνα: Gutenberg

Τσαούσης, Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπέτρου, Ε. (2019). *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης και το πρόγραμμα Erasmus+: Επιδράσεις και Μετασχηματισμοί στο Σχολείο και τους Εκπαιδευτικούς*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2865855/theFile>

Ξενόγλωσση.

Aasen, P. (2007). *Equity in Educational Policy: a Norwegian Perspective*. In: R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Ed). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Volume 2: Inequality in Education Systems (pp. 127-142). Dordrecht: Springer

- Beech, J.** (2009). *Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer*. In: R. Cowen & A. M. Kazamias (Ed.). *International Handbook of Comparative Education*. Volume 1 (pp. 341-357). Dordrecht: Springer
- Centre International d'études pédagogiques (CIEP)** (2012). *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools*. November 2012, p. 6
- Cussó, R. & D'Amico, S.** (2005). From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. *Comparative Education*, 41(2), 199-216.
- Diamantopoulou, A.** (2006). *The European Dimension in Greek education in the context of the European Union*. *Comparative Education*, 42(1), 131-151.
- European Commission** (1985). *Proposal for a Council Decision adopting the European Community action scheme for the mobility of university students (Erasmus)*. COM (1985) 756
- Garam, I.** (2007). *International teacher mobility, Benefits and impact in comprehensive and upper secondary schools, vocational education and training, and higher education, English summary*, Centre for International Mobility, CIMO, http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15628_teacher_mobility_summary_2007.pdf
- Grek, S.** (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S.** (2010). International Organisations and the Shared Construction of Policy "Problems": Problematisation and Change in Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.
- Iucu, R. , Pânișoară, I. O. & Pânișoară, G.** (2011). The Professional Mobility of Teachers - new tendencies in the global society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 251-255, file:///C:/Users/alvet/Downloads/the-professional-mobility-of-teachers-new-tendencies-in-the-global-society.pdf
- Kassel** (2007). *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools. Final Report*. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture.
- Moutsios, S.** (2007). The European Union and its Education Policy. In S. Moutsios & H.G. Kotthoff (Eds.), *Education Policies in Europe* (σελ. 15-26). Munster: Sense Publishers.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μεταφ. Νταλάκου, Β & Βασιλικού, Κ.). Αθήνα: Gutenberg.

Raivola, R. (2006). *How far can we learn anything practical from the study of foreign systems of education? Finland and the PISA model*. *Comparative and International Education Review*, 6, 11-23.

Ιστοσελίδες

https://europa.eu/european-union/about-eu/history_el

<https://europedirect.acci.gr/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE->

[%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-](#)

[%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-](#)

[%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85/](#)

<http://www2.aueb.gr/statistical-institute/european-citizens/history.pdf>

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamellosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf

<blogs.sch.gr/mpapado/files/2014/08/Εκπαιδευτική-πολιτική.pdf>

<https://www.peekpemagazine.gr/article/%CE%BF%CE%B9->

[%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-](#)

[%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CF%81%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82-comenius-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-](#)

[%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7-](#)

[CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%84%CF%80%CE%B5](#)

https://empedu.gov.gr/επισημος_ιρτοτοπος_ΕΣΠΑ

<https://eur-lex.europa.eu/legal->

<content/EL/TXT/?uri=CELEX:52018DC0050#document1> ενδιάμεση αξιολόγηση ερασμους +

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus->

plus/sites/erasmusplus2/files/el_national_report/EL_National%20Report.pdf εθνική έκθεση αξιολόγησης 2017

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.

ΜΕΡΟΣ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Παρακαλώ, σημειώστε με X τις επιλογές που σας αφορούν)

A.1 ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

A.2 ΗΛΙΚΙΑ : 24-30 31-40 41-50 51-60 60 και άνω

A.3 ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΜΟΝΙΜΟΣ/Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α

A.4 ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-5 6-10 11-15 16-20 20 και άνω

A.5 ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

A.6 ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

ΕΠΑΛ /ΑΛΛΟ

A.7 ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΑΣΤΙΚΗ

ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ

ΑΓΡΟΤΙΚΗ

A.8 ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΗΣ Η/Υ

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ

ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ

ΜΕΤΡΙΟ

ΧΑΜΗΛΟ

ΚΑΝΕΝΑ

A.9 ΓΝΩΣΗ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΝΑΙ

ΟΧΙ

A.10 ΓΝΩΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΜΕΡΟΣ Β. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ERASMUS ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ

(Παρακαλώ στις παρακάτω προτάσεις να δηλώσετε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας.)

Η εφαρμογή του προγράμματος Erasmus μπορεί να συμβάλει στην:

B.1 Βελτίωση της ξένης γλώσσας που γνωρίζετε

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.2 Δημιουργία κινήτρου εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.3 Εξοικείωση στη χρήση των ΤΠΕ

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.4 Ανάπτυξη των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων σας

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.5 Εμπλουτισμό των γνώσεων σας

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.6 Αναμόρφωση των εκπαιδευτικών μεθόδων που εφαρμόζετε

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.7 Εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και υλικών

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.8 Εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών στη σχολική μονάδα

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.9 Ενίσχυση της επαγγελματική σας ανάπτυξης

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.10 Προώθηση της επαγγελματικής σας εξέλιξης

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.11 Προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.12 Διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.13 Σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη και τοπική κοινωνία

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

B.14 Αποτελεσματικότερη σχολική διαχείριση του πολιτισμικού, γλωσσικού και κοινωνικού πλουραλισμού

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

**ΜΕΡΟΣ Γ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS**

(Παρακαλώ στις παρακάτω δηλώσεις να σημειώσετε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus.)

Γ. Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα Erasmus διευκολύνεται από τη(ν):

Γ.1 Γνώση των ΤΠΕ

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Γ.2 Γνώση μιας ξένης γλώσσας

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Γ.3 Ενημέρωση και υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Γ.4 Προκαταρκτική ενημέρωση και επιστημονική στήριξη των εκπαιδευτικών

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Γ.5 Πραγματοποίηση σεμιναρίων με σχολεία του εξωτερικού

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

**ΜΕΡΟΣ Δ. ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS**

(Παρακαλώ στις παρακάτω δηλώσεις να σημειώσετε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus.)

Δ. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus εμποδίζεται από:

Δ.1 Τη μη επαρκή γνώση ξένης γλώσσας

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.2 Την έλλειψη γνώσης ΤΠΕ

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.3 Τον πρόσθετο φόρτο εργασίας

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.4 Την εφαρμογή του προγράμματος εκτός σχολικού ωραρίου

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.5 Την ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.6 Την έλλειψη επιμόρφωσης

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.7 Την μειωμένη παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.8 Τις γραφειοκρατικές διαδικασίες για την υλοποίησή του

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

Δ.9 Την εξάρτηση από τις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες

Καθόλου										Απόλυτα
00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10