



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus+: Comenius) στην ανάπτυξη τους: Μελλοντικές προοπτικές και προτάσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ευαγγελία Βούλγαρη

A.M. :3032201601605

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Π. Παπαδιαμαντάκη, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Δ. Καρακατσάνη, Καθηγήτρια,

Κ. Δημόπουλος, Καθηγητής

Κόρινθος, Ιούνιος 2018

Copyright © Ευαγγελία Βούλγαρη, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Αφιέρωμα

Μία από τις χαρές όταν κάτι φτάνει στο τέλος του είναι να κοιτάς την πορεία και να θυμάσαι όλους τους ανθρώπους που σε βοήθησαν και σε συντρόφευσαν να φτάσεις μέχρι το τέλος.

Τη Διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να την αφιερώσω στο σύζυγό μου, τις κόρες μου και τους γονείς μου για όλη τους τη αγάπη και την αμέριστη συμπαράστασή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Πηγή έμπνευσης και δύναμης τα μέλη της οικογένειάς μου με βοήθησαν να φτάσω μέχρι το τέλος και να πετύχω το στόχο μου. Θα τους ευχαριστώ για πάντα.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης» του τμήματος Κοινωνική και Εκπαιδευτική Πολιτική του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωσή της.

Πρώτη από όλους θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα που ήταν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της Διπλωματικής μου. Ο ρόλος της ήταν κομβικός για την ολοκλήρωση της εργασίας μου καθότι μου προσέφερε πολύτιμη καθοδήγηση, εμπιστοσύνη και εκτίμηση.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω την Δ. Καρακατσάνη και τον Κ. Δημόπουλο που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν το πολύτιμο χρόνο τους για να πάρουν μέρος στην έρευνά μου. Χωρίς τη πολύτιμη συνεισφορά τους δεν θα ήταν δυνατή η εκπλήρωση της παρούσας Διπλωματικής.

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius στην επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο Πρόγραμμα καθότι αυτό συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Πέραν από την επιλογή της μεικτής μεθοδολογίας, ένα από τα καινοτόμα στοιχεία της έρευνας είναι η σύνδεση της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με τη χρήση δομημένων συνεντεύξεων σε ένα δείγμα N=10 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποσοτική έρευνα σε ένα δείγμα N=150 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της μεικτής έρευνας ανέδειξαν τη συμβολή του Προγράμματος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εφόσον τους εξοπλίζει με νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη τους εφόσον τους δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με νέες κουλτούρες.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης αναδείχθηκε η συμβολή του Erasmus+:Comenius στην δημιουργία εκπαιδευτικών που δρουν σαν αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες εφόσον στο πλαίσιο του Προγράμματος δεν προωθείται η στείρα γνώση αλλά η βιωματική μάθηση. Επίσης, η μελέτη ανέδειξε ότι το βασικό θεωρητικό μοντέλο, που ταιριάζει με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προωθείται στο πλαίσιο του Erasmus+:Comenius, είναι το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο του 20^{ου} αι.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+:Comenius, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

Abstract

This study investigated the contribution of the Erasmus+: Comenius to the professional and personal development of Secondary Education teachers. The results of the study highlighted the positive attitude of teachers towards the Program as it contributes to their professional and personal development. In addition to choosing mixed methodology, one of the innovative elements of research is the linkage between the teachers' personal development and the intercultural approach of teaching.

In order to answer the research questions, qualitative research was used. More specifically, 10 structured interviews were conducted in a sample of N = 10 secondary education teachers. Furthermore, a quantitative research was conducted in a sample of N= 150 Secondary Education teachers. The results of mixed research have highlighted the contribution of the Program to the teachers' professional development by equipping them with new knowledge, skills and abilities. Furthermore, the study indicated the contribution of the Program to the teachers' personal development as it enables them to meet new cultures during the mobility.

The completion of this study has highlighted the Erasmus+: Comenius contribution to the development of teachers, who act as retreating professionals, since the Program does not promote sterile knowledge but experiential learning. The study also highlighted that the basic theoretical model that fits with the development of teachers, as promoted within Erasmus +: Comenius, is the critically-reflective model of the 21st century.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+:Comenius, teachers' professional and personal development

Πίνακας περιεχομένων

Αφιέρωμα.....	3
Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Κεφάλαιο πρώτο: Εισαγωγή.....	11
1.1 Εισαγωγή.....	11
1.2 Προβληματική Έρευνας- Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	13
1.3 Θεωρητικοί στόχοι.....	16
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	16
1.5 Ερευνητική μεθοδολογία.....	19
Κεφάλαιο δεύτερο: Εννοιολογήσεις/Λειτουργικοποίηση ορισμών.....	21
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών.....	21
2.1.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	21
2.1.2 Επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες εκπαιδευτικών.....	25
2.1.3 Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	26
2.1.4 Προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	27
3.1. Βασικά κριτήρια και τυπολογία μορφών επιμόρφωσης.....	31
3.2. Βασικά μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών.....	32
3.3. Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική.....	34
Κεφάλαιο τέταρτο.....	36
4.1 Περιγραφή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius.....	36
4.2 Ο σχεδιασμός και η δομή και τα χαρακτηριστικά του Erasmus+: Comenius.....	38
4.3 Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+: Comenius.....	41
4.4 Ανάλυση SWOT των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.....	44
Κεφάλαιο πέμπτο.....	46
5.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του Erasmus+: Comenius στην ανάπτυξή τους.....	46
5.1.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του Erasmus+: Comenius στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	47
5.1.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του Erasmus+: Comenius στην προσωπική τους ανάπτυξη.....	49
5.2 Γνώσεις, δεξιότητες, επαγγελματικές ικανότητες και Erasmus+: Comenius.....	50
Κεφάλαιο έκτο: Ιστορικό/κοινωνικό πλαίσιο.....	54
6.1 Ιστορική αναδρομή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.....	52
6.3 Η ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας.....	56
6.4 Ανάλυση PEST.....	57

Κεφάλαιο έβδομο: Μεθοδολογικός σχεδιασμός	61
7.1. Μεθοδολογία έρευνας	61
7.2. Μέθοδοι έρευνας	63
7.3. Η μεικτή έρευνα και τα πλεονεκτήματα της.....	64
7.4. Δείγμα και δειγματοληψία ποιοτικής έρευνας.....	66
7.5. Δείγμα και δειγματοληψία ποσοτικής έρευνας.....	67
7.6. Τεχνική ποιοτικής έρευνας	68
7.6.1. Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας	69
7.7. Τεχνική ποσοτικής έρευνας	70
7.7.1 Διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας	72
7.8. Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας.....	73
7.9 Περιγραφή ανάλυσης αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας	75
7.10 Περιγραφή ανάλυσης αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας	76
Κεφάλαιο όγδοο: Ανάπτυξη/Ανάλυση πραγματολογικού υλικού	77
8.1 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας	77
8.2 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας	91
8.2.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	91
8.2.2 Ηλικιακή Κατηγορία	92
8.2.3 Κατανομή Φύλου	93
8.2.4 Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας.....	94
8.2.5 Αντικείμενο Διδασκαλίας	95
8.2.6 Τυπικά Προσόντα	96
8.3 Γενικές Ερωτήσεις για τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα	97
8.4 Ανάλυση και Ερμηνεία Δεδομένων	105
8.4.1 Κλίμακα 1: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Erasmus+: Comenius στην προσωπική τους ανάπτυξη	105
8.4.2 Κλίμακα 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Erasmus+: Comenius στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	108
8.4.3 Κλίμακα 3: Σημαντικοί Παράγοντες για βελτίωση του Προγράμματος	109
8.4.4 Κλίμακα 4: Μέτρηση δεξιοτήτων/ικανοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών	112
8.4.5 Κλίμακα 5: Μέτρηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας μετά το Πρόγραμμα	114
8.5 Μέτρηση των στάσεων και κατάρτιση των εκπαιδευτικών	116
8.6 Επίδραση των δεξιοτήτων/ικανοτήτων στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών.....	118
8.7 Επίδραση διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας στην προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	120
8.8 Έλεγχος Αξιοπιστίας των Κλιμάκων.....	121
Συμπεράσματα	123
Προβλήματα και ανασταλτικοί παράγοντες κατά την εκπόνηση της εργασίας	130

Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Erasmus+: Comenius	131
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	132
Α. Ξενόγλωσση	134
Β. Ελληνική	143
Παραρτήματα	147
Παράρτημα 1: Συνεντεύξεις	147
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο	154

Πίνακας πινάκων

Πίνακας 1: Ερευνητικός σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικοί στόχοι, θεωρητικοί στόχοι	17
Πίνακας 2: Βασικοί στόχοι Erasmus+:Comenius (IKY, 2015, σελ. 13)	38
Πίνακας 3: Ανάλυση SWOT των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων	44
Πίνακας 4: Ανάλυση PEST των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων.....	58
Πίνακας 5: Φάσεις Ανάλυσης περιεχομένου	76
Πίνακας 6: Ταυτοποίηση υποκειμένων	77
Πίνακας 7: Μοτίβα απαντήσεων.....	78
Πίνακας 8: Επαγγελματική ανάπτυξη	80
Πίνακας 9: Προσωπική ανάπτυξη	80

Πίνακας πινάκων SPSS

Πίνακας 8.1: Ηλικιακή Κατηγορία	92
Πίνακας 8.2: Κατανομή Φύλου.....	93
Πίνακας 8.3: Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας	94
Πίνακας 8.4: Αντικείμενο Διδασκαλίας.....	95
Πίνακας 8.5: Τυπικά Προσόντα.....	96
Πίνακας 8.6:Αντιλήψεις για την προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	106
Πίνακας 8.7:Αντιλήψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	108
Πίνακας 8.8:Δεξιότητες/Ικανότητες και γνώσεις εκπαιδευτικών	113
Πίνακας 8.9:Μέτρηση διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας.....	115
Πίνακας 8.10: Επίδραση της λήψης και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών στην επαγγελματική εξέλιξη	119
Πίνακας 8.11: Επίδραση της παροχής γνώσεων σε μαθητές στην επαγγελματική εξέλιξη.....	119
Πίνακας 8.12: Επίδραση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης στην επαγγελματική εξέλιξη	119
Πίνακας 8.13: Επίδραση της διαπ/κής προσέγγισης διδασκαλίας στη προσωπική εξέλιξη.....	120
Πίνακας 8.14:Cronbach'sAlpha ¹ ® Κλίμακας	121

Πίνακας 8.15:Cronbach's Alpha 2 ^{ns} Κλίμακας	122
Πίνακας 8.16:Cronbach's Alpha 4 ^{ns} Κλίμακας	122
Πίνακας 8.17:Cronbach's Alpha 5 ^{ns} Κλίμακας	122

Πίνακας γραφημάτων

Γράφημα 1. Ηλικία.....	93
Γράφημα 2. Κατανομή Φύλου	93
Γράφημα 3. Διδακτική Εμπειρία.....	94
Γράφημα 4. Αντικείμενο Διδασκαλίας	96
Γράφημα 5. Τυπικά Προσόντα.....	97
Γράφημα 6. Χώρα του φορέα υποδοχής εκπαιδευτικών.....	98
Γράφημα 7. Φορέας Υποδοχής	99
Γράφημα 8. Δραστηριότητες Σχεδίου Κινητικότητας	100
Γράφημα 9. Θεματολογία Προγραμματισμένης Δράσης	101
Γράφημα 10. Επίπεδο ξένης γλώσσας	102
Γράφημα 11. Συνολικός Αριθμός Προγραμμάτων	103
Γράφημα 12. Περίοδος Προγράμματος.....	104
Γράφημα 13. Τίτλος Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	105
Γράφημα 14: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Βελτίωση της διεθνούς/διαπολιτισμικής μου κατανόησης».....	107
Γράφημα 15. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Απόκτηση επαφών και ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες»	107
Γράφημα 16. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Να χρησιμοποιώ αυτά που έμαθα στην επαγγελματική μου πρακτική»	109
Γράφημα 17. Ιεράρχηση 1 ^{ος} παράγοντα.....	110
Γράφημα 18. Ιεράρχηση 2 ^{ος} παράγοντα.....	110
Γράφημα 19. Ιεράρχηση 3 ^{ος} παράγοντα.....	110
Γράφημα 20. Ιεράρχηση 4 ^{ος} παράγοντα.....	111
Γράφημα 21. Ιεράρχηση 5 ^{ος} παράγοντα.....	111
Γράφημα 22. Ιεράρχηση 6 ^{ος} παράγοντα.....	111
Γράφημα 23. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Τη στάση σας για τη λήψη και την ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών»	114
Γράφημα 24. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Βοήθησε στην επιλογή στρατηγικών και διδακτικών μεθόδων κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	115
Γράφημα 25. Συμβολή Προγράμματος στην προσωπική ανάπτυξη	116
Γράφημα 26. Συμβολή Προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη	117

Κεφάλαιο πρώτο: Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγή

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο και αβέβαιο περιβάλλον μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν τα σύγχρονα σχολεία σε συνδυασμό με την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, που έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στον ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και στον εκπαιδευτικό θεσμό, έχει φέρει στο προσκήνιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής το θέμα της συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Anderson κ.α., 2000).

Βασικός σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι από την μία η επαγγελματική και η προσωπική τους εξέλιξη και από την άλλη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας τους, η επαφή τους με νέες καινοτόμες μαθησιακές δράσεις και η γνωριμία τους με την λειτουργία άλλων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η επαγγελματική τους εξέλιξη (Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Anderson κ.α., 2000, Papadiamantaki&Karakatsani, 2011).

Μελέτες, που έχουν γίνει για την εκπαίδευση (Coe, 2014, Kyriakides, Creem ed&Antonίου, 2009, Thurlings, 2017, Hamilton, 2013, Han, Coopman, κ.ά, 2015, Guskey, 2012), έχουν αναδείξει τον σημαίνοντα ρόλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι περισσότερες μάλιστα από αυτές τις μελέτες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε συνάρτηση πάντα με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα στην τάξη (Papadiamantaki & Karakatsani, 2011a).

Η Ευρώπη αντιλαμβανόμενη τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την συνεχή ανάπτυξη των σχολείων και για την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει δημιουργήσει Προγράμματα, που στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με σκοπό την αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, τη στρατηγική διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση και την αξιολόγηση βασικών στόχων (Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Stamelos, Papadiamantaki & Vassilopoulos, 2009).

Πέραν της αυτοαποτελεσματικότητας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που προωθείται μέσα από τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, έχει πολλούς στόχους. Μεταξύ των σημαντικότερων συγκαταλέγονται: η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης, η βελτίωση των γνώσεων στο αντικείμενο διδασκαλίας, η ευρύτερη κατανόηση άλλων εκπαιδευτικών πρακτικών και συστημάτων καθώς και η κατανόηση και ανεκτικότητα στην γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των σύγχρονων σχολικών τάξεων (Huber, 2011, Δούκας συν άλλοι, 2007, Loughran, 2014, Stamelos, Papadiamantaki & Vassilopoulos, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, στην παρούσα εργασία μελετώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος (Erasmus+: Comenius) στη επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο τοποθετείται η Εισαγωγή και η προβληματική της έρευνας, οι θεωρητικοί στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η ερευνητική μεθοδολογία (συνοπτικά).

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η λειτουργικοποίηση των βασικών ερευνητικών εννοιών (επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διδασκαλίας).

Στο τρίτο κεφάλαιο, που συνιστά ένα βασικό μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μελετώνται οι βασικές τυπολογίες εκπαίδευσης και τα βασικά μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο μελετώνται τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, μελετάται η δομή και ο σχεδιασμός των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή τους στην πράξη, κ.α. Στο ίδιο κεφάλαιο εξετάζονται τα δυνατά, τα αδύναμα σημεία, οι ευκαιρίες και οι απειλές με τις οποίες είναι αντιμέτωπα τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα σήμερα με τη χρήση του στρατηγικού εργαλείου SWOT.

Η θεωρητική προσέγγιση του θέματος ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την

συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στην επαγγελματική και τη προσωπική τους ανάπτυξη.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων. Επίσης, μελετάται η ενσωμάτωση των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος γίνεται ανάλυση του μακρο-περιβάλλοντος με την βοήθεια του εργαλείου PEST.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η ερευνητική μεθοδολογία (μέθοδος έρευνας, δείγμα και δειγματοληψία, ερευνητική προσέγγιση, τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, η ηθική της έρευνας, μεθοδολογικές αδυναμίες, κτλ.).

Στο όγδοο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση του πραγματολογικού υλικού, που συλλέχθηκε από την πρωτογενή έρευνα.

Τέλος παρατίθενται τα βασικά συμπεράσματα παρουσίαση των ανασταλτικών παραγόντων για την εκπόνηση της εργασίας, οι προτάσεις για την βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Erasmus+: Comenius και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1.2 Προβληματική Έρευνας- Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η αναβάθμιση των γνώσεων και η βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων συνιστά έναν καθοριστικό παράγοντα τόσο για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου όσο και για την βελτίωση της επαγγελματικής και της προσωπικής τους ανάπτυξης καθώς και της διδακτικής τους πρακτικής (Eger, PISOŇOVÁ & TOMCZYK, 2017).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που ενισχύεται μέσα από την συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, όπως είναι το Erasmus+:Comenius, έχει ως απώτερο σκοπό την βελτίωση των σχέσεων τους με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης καθώς και με τις παιδαγωγικές διαστάσεις του έργου τους (Δούκας κ.ά, 2007).

Λόγω της σημασίας που έχει η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την Ευρώπη, η Ευρώπη τα τελευταία 30 χρόνια χρηματοδοτεί επιμορφωτικά Προγράμματα για να διευκολύνει τους δασκάλους όλων των δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της να αναβαθμίσουν τις επαγγελματικές

γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες (Stamelos, Papadiamantaki & Vassilopoulos, 2009).

Το Πρόγραμμα Erasmus είναι ένα από τα σημαντικότερα Εκπαιδευτικά Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους εκπαιδευτικούς καθώς από την εποχή που ξεκίνησε (1997) μέχρι το 2014 έχει χρηματοδοτήσει και στηρίζει την επιμόρφωση πάνω από 470,000 εκπαιδευτικών.

Κατά την περίοδο 2013-14, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταλάμβανε το 63,3% του συνολικού budget του Προγράμματος ενώ η κινητικότητα των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό με σκοπό την εκπαίδευσή τους καταλάμβανε το 33,7%. Η συνεχής ανάπτυξη του δείκτη κινητικότητας του προσωπικού για εκπαιδευτικούς λόγους (από 4,337 σε 19,380 για την εκπαίδευση και από 27,157 σε 38,108 για την διδασκαλία) αναδεικνύει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα λόγω των ωφελειών που τους προσφέρει (Com, 2015).

Σύμφωνα μάλιστα με βασικά στατιστικά στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την περίοδο 2014-2020 με ένα κονδύλιο του ύψους 14,7 εκ. ευρώ αναμένεται να σταλούν για επαγγελματική επιμόρφωση πάνω από 800.000 λέκτορες, καθηγητές, εκπαιδευτές, εκπαιδευτικό προσωπικό και εργαζόμενοι για τη νεολαία (Com, 2017).

Λόγω της σημαντικότητας που έχει το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο για την Ευρώπη όσο και για τα κράτη-μέλη, διάφορες διαστάσεις του θέματος έχουν μελετηθεί εκτενώς στην διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, στην διεθνή βιβλιογραφία (Mede & Tuzun, 2016, Aydin, 2012, Fernández Agüero, 2017, Beltman, Mansfield & Price, 2011, Glasser κ.ά., 2007, Oksal, Tuğba & Ekin, 2013) υπάρχουν μελέτες (ποσοτικές ή ποιοτικές) για τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την συμμετοχή τους στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Επίσης, στην διεθνή βιβλιογραφία (Cho & De Castro-Ambrosetti, 2006, Diehr, 2013, Brachetal., 2006, Engel, 2010) έχουν μελετηθεί οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που προσφέρουν τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Επιπλέον, στην διεθνή βιβλιογραφία (Ersoy & Günel, 2011, Cruz & Patterson, 2005, Clarke & Hollingsworth, 2002, Eger, Pisonová & Tomczyk, 2017, Szymańska, 2014) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διερεύνηση των αντιλήψεων των

εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη μετά την συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά επιμορφωτικά προγράμματα.

Τέλος στην βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί πολλές μελέτες (Eger, PISOŃOVÁ & Tomczyk, 2017, Engel, 2010, Eliot, 2011, Ersoy & Günel, 2011, Huber, 2011, Janson, Schomburg & Teichler, 2009), που ασχολούνται με την βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μετά την συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Αυτό που προέκυψε κατόπιν μελέτης σχετικής βιβλιογραφίας είναι η έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού μελετών για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και συγκεκριμένα με τις διαστάσεις της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας εκλείπει η μελέτη της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών ικανοτήτων, όπως αυτές καλλιεργούνται στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus: Comenius.

Επίσης, ένα άλλο κενό που παρατηρήθηκε στην διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία είναι η έλλειψη μικτών μελετών επί του θέματος. Οι περισσότερες μελέτες χρησιμοποιούν την ποσοτική ή την ποιοτική μεθοδολογία για να καταλήξουν σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Στην παρούσα εργασία, η χρήση της μεικτής μεθοδολογίας από την μία στοχεύει στην συλλογή ποιοτικών δεδομένων για την περαιτέρω εννοιολογική οριοθέτηση του θέματος και τον εμπλουτισμό των βασικών εννοιολογήσεων, που συνδέονται με το υπό εξέταση θέμα, και από την άλλη στοχεύει στην ποσοτικοποίηση των βασικών εννοιών της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την χρήση του δομημένου ερωτηματολογίου.

Πέραν των προαναφερθέντων, αυτό που παρατηρήθηκε από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας είναι η έλλειψη δημιουργικών προτάσεων για την βελτίωση των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων με σκοπό την αναβάθμιση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πρακτικής. Η ανάλυση SWOT, που αποτελεί ένα καινοτόμο στοιχείο της εργασίας καθότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι τώρα από καμία πρόσφατη μελέτη που αφορά στο υπό εξέταση θέμα, πρόκειται να καλύψει το κενό της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αναμένεται να αναδυθούν οι σημερινές τάσεις που διέπουν τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και οι μελλοντικές προοπτικές, που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

1.3 Θεωρητικοί στόχοι

Οι θεωρητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας, όπως φαίνονται στον συγκεντρωτικό πίνακα 1, είναι πέντε και αφορούν στον εννοιολογικό προσδιορισμό των βασικών εννοιών της εργασίας.

Θεωρητικός στόχος 1: Εννοιολογικός προσδιορισμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικός στόχος 2: Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικός στόχος 3: Εννοιολογικός προσδιορισμός των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικός στόχος 4: Εννοιολογικός προσδιορισμός της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

Θεωρητικός στόχος 5: Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμβολή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη τους (προσωπική και επαγγελματική).

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, όπως φαίνεται στο συγκεντρωτικό πίνακα 1, είναι πέντε.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξή τους στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus:Comenius;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus:Comenius για την ανάπτυξη τους (επαγγελματική και προσωπική);

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες είναι οι βασικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας της συμμετοχής του στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus:Comenius;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Πώς οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που αποκτήθηκαν κατόπιν συμμετοχής στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus:Comenius επηρέασαν την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους πρακτική μέσα στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Πώς το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus:Comenius συνέβαλλε στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη την διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας, με την οποία ήρθαν σε επαφή μετά την συμμετοχή στο Πρόγραμμα;

Πίνακας 1: Ερευνητικός σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικοί στόχοι, θεωρητικοί στόχοι

Ερευνητικός σκοπός	Ερευνητικές ερωτήσεις	Ερευνητικοί στόχοι	Θεωρητικοί στόχοι
Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius στην επαγγελματικής τους ανάπτυξη.	Ποιες είναι οι υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εκπαίδευση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius;	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εκπαίδευση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius;	Εννοιολογικός προσδιορισμό της επιμόρφωσης.
	Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius για την ανάπτυξη τους (επαγγελματική και προσωπική);	Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο Erasmus+:Comenius για την ανάπτυξη τους (προσωπική και επαγγελματική).	Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης.
	Ποιες είναι οι βασικές γνώσεις,	Εντοπισμός και προσδιορισμός των	Εννοιολογικός προσδιορισμός των

	δεξιότητες και ικανότητες, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας της συμμετοχής του στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα;	βασικών ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας της συμμετοχής τους Erasmus+: Comenius;	γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.
	Πώς οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που αποκτήθηκαν κατόπιν συμμετοχής στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius επηρέασαν την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους πρακτική μέσα στην τάξη;	Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αποκτήθηκαν κατόπιν συμμετοχής τους στο Erasmus+: Comenius; επηρέασαν την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους πρακτική μέσα στην τάξη;	Εννοιολογικός προσδιορισμός της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής διδασκαλίας.
	Πώς το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus:Comenius συνέβαλλε στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη την διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας, με την οποία ήρθαν σε επαφή μετά την συμμετοχή στο Πρόγραμμα;		Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμβολή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη τους (προσωπική και επαγγελματική).

1.5 Ερευνητική μεθοδολογία

Για την κάλυψη των θεωρητικών στόχων της εργασίας χρησιμοποιείται η μέθοδος της αφηγηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης (narrative bibliographic research). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μας δίνει την δυνατότητα να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τις βασικές έννοιες, που αποτελούν τον κορμό της παρούσας εργασίας και να εντοπίσουμε έρευνες ή άλλο υλικό με συναφή ερευνητικό ενδιαφέρον από την διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Οι έρευνες αυτές αποτελούν τις βασικές μας πηγές τα αποτελέσματα των οποίων χρησιμοποιούνται με σκοπό την κάλυψη των θεωρητικών μας στόχων (Poray κ.ά, 2004).

Βασικό υλικό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελούν διεθνείς μελέτες, ακαδημαϊκά άρθρα, επιστημονικά βιβλία και πηγές από το διαδίκτυο που μελετούν το υπό εξέταση θέμα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, που πραγματοποιείται στην παρούσα εργασία, από την μία μας οριοθετεί θεωρητικά το ερευνητικό πλαίσιο εντός του οποίου κινούμαστε και από την άλλη συμβάλλει σημαντικά στην σύνθεση και την κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρωτογενούς έρευνας (Poray κ.ά, 2004).

Τέλος, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ως επιστημονική μέθοδος συλλογής δεδομένων από δευτερογενείς πηγές συνέβαλε αποτελεσματικά στην αναζήτηση νέων ερευνητικών κατευθύνσεων και στην διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας (Πατεράλου & Μπροκαλάλη, 2010, σελ. 121-122).

Πέραν της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (βλ. συγκεντρωτικό πίνακα 1) χρησιμοποιήθηκε η μικτή μεθοδολογία (συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας). Η μεικτή μέθοδος έρευνας για την εκπλήρωση των σκοπών της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει αρχικά την διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με την χρήση μη δομημένων συνεντεύξεων σε ένα δείγμα N=10 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στην συνέχεια την διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας σε ένα δείγμα N=150 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σκοπός της μικτής έρευνας είναι αρχικά η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την συμβολή του Προγράμματος Erasmus+:Comenius στην ανάπτυξη. Κατόπιν ολοκλήρωσης της ποιοτικής έρευνας ακολουθεί η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας με την χρήση ερευνητικού ερωτηματολογίου που στηρίζεται στα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας. Στόχος του ερευνητικού ερωτηματολογίου είναι από τη μία να ποσοτικοποιήσει τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας προσεγγίζοντας ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων και από την άλλη να χρησιμοποιήσει κάποιες θεματικές κατηγορίες της ποιοτικής έρευνας για την κατασκευή κάποιων από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τέλος, οι θεματικές κατηγορίες της ποιοτικής έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για να γίνει σύγκριση μεταξύ αυτών και των θεωρητικών εννοιών που ενυπάρχουν στις κλίμακες Likert του ερωτηματολογίου (Johnson and Onwuegbuzie, 2004, McFarland, 2013).

Κεφάλαιο δεύτερο: Εννοιολογήσεις/Λειτουργικοποίηση ορισμών

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών

Στο παρόν κεφάλαιο προσδιορίζονται εννοιολογικά οι βασικές έννοιες, που συνιστούν τους θεωρητικούς άξονες, πάνω στους οποίους δομείται τόσο το θεωρητικό (βιβλιογραφική ανασκόπηση) όσο και το ερευνητικό (πρωτογενής έρευνα) μέρος αυτής της εργασίας.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των βασικών εννοιών σε αυτό το μέρος της εργασίας κρίνεται απαραίτητος για δύο λόγους. Αρχικά, γιατί σε κάθε επιστημονικό κείμενο είναι αναγκαία η εννοιολογική οριοθέτηση του βασικού θεωρητικού πλαισίου εντός του οποίου κινείται για δύο λόγους. Πρώτον γιατί εξυπηρετεί την επιλογή και την οργάνωση των ερευνητικών δεδομένων του μελετητή συμβάλλοντας στην διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων. Στην συνέχεια, επειδή ο εννοιολογικός προσδιορισμός βοηθάει τον αναγνώστη στην κατανόηση του πλαισίου εντός του οποίου κινείται το επιστημονικό κείμενο (Randolph, 2009, Boote & Beile, 2005).

2.1.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ως επιμόρφωση ορίζεται «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους». (Μαυρογιώργος, 1999 σ.101).

Ο ορισμός του Eliot (2011, σελ. 11) συμπληρώνει τον παραπάνω ορισμό αναδεικνύοντας τον συμπληρωματικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης στην τυπική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτό τον ορισμό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την προσωπική ή την

επαγγελματική τους εξέλιξη/ανάπτυξη, η οποία μπορεί να επέλθει κατόπιν κάλυψης των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσης του (Eliot, 2011).

Με τους παραπάνω ορισμούς περί επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συμφωνούν και άλλοι μελετητές της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας (Janson, κ.ά, 2009, Avalos, 2011, Mede & Tuzun, 2016, Freeman, 1989, Breault, 2010, Buczynski & Hansen, 2010), οι οποίοι αναγνωρίζουν τον συνεχή εξελισσόμενο χαρακτήρα που διακρίνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς συνιστά μία σημαντική διαδικασία, που στοχεύει όχι μόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την στενή έννοια αλλά στην ανάπτυξη τους που έχει σαν άμεσο αποτέλεσμα την αναβάθμιση της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας εν γένει.

Η επιμόρφωση, που δέχονται οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+:Comenius, ενσωματώνει μέσα της στοιχεία μη τυπικής μάθησης (informal learning). Μία τέτοιου είδους μάθηση, που συμβάλλει έμμεσα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι προσανατολισμένη στην απόκτηση γνώσεων μέσω της κοινωνικοποίησης, της εμπειρίας και της ενεργής δράσης. Αυτού του είδους η μάθηση βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής, τυπικής εκπαίδευσης που έχει σαν στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω της μάθησης που είναι προσανατολισμένη στην απόκτηση στείων γνώσεων (Paradise, κ.ά., 2009, Rogoff, κ.ά, 2012, Noy, 2016).

Το Erasmus+:Comenius δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βιώσουν την μαθησιακή εμπειρία σε μία άλλη χώρα ερχόμενοι σε επαφή με μία άλλη κουλτούρα, γνωρίζοντας διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και μεθόδους διδασκαλίας και ερχόμενοι σε επαφή με πολυπολιτισμικές τάξεις (IKY, 2014).

Για αυτό τον λόγο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία μη τυπική μορφή μάθησης καθώς δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μάθουν μέσα από μία εμπειρία ζωής. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η μάθηση, που συνδέεται με τις εμπειρίες ζωής, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα μη τυπικής μάθησης (Noy, 2016, Shapiro, 2003, Paradise, κ.ά, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο (Noy, 2016, Shapiro, 2003, Paradise, κ.ά, 2009, Janson κ.ά, 2009, Avalos, 2011, Mede & Tuzun, 2016, Freeman, 1989, Breault, 2010, Buczynski & Hansen, 2010, Elliot, 2011, Μαυρογιώργος, 1999), στην παρούσα εργασία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Erasmus:Comenius προσεγγίζεται με μία πιο ευρεία έννοια από ότι αυτή που επιβάλλει η τυπική εκπαίδευση καθώς τα στοιχεία μη τυπικής

επιμόρφωσης, που είναι ενσωματωμένα στο Erasmus+:Comenius, έχουν έμμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (προσωπική και επαγγελματική) μέσω της βιωματικής εμπειρίας που αποκτούν από τις εκπαιδευτικές τους επισκέψεις σε άλλες χώρες (IKY, 2014).

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Beckett & Hager, 2000, Eraut, 2000, 2004, Livingstone, 2001) ανέδειξε ότι η μη τυπική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την τυπική μάθηση καθότι εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο νοητικά αλλά και συναισθηματικά στην διαδικασία της μάθησης.

Επιπλέον, η γνώση που αποκτιέται μέσω της εμπειρίας, που συνιστά βασικό χαρακτηριστικό της μη τυπικής μάθησης, είναι πιο εύκολο να αποτυπωθεί στην μνήμη των ατόμων και για αυτό θεωρείται πιο αποτελεσματική. Αυτό συμβαίνει διότι η γνώση, που είναι συνυφασμένη με κάποια εμπειρία, όπως η μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών σε κάποιες χώρες του εξωτερικού αλληλοεπιδρά με άλλες νοητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές αναπαραστάσεις των ατόμων και για αυτό είναι δύσκολο να ξεχαστεί (Costa, 2015).

Στηριζόμενοι στα ευρήματα της βιβλιογραφίας συμπεραίνουμε ότι οι διαστάσεις της μη τυπικής μάθησης, που είναι ενσωματωμένες στο Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius, διευκολύνουν την μάθηση των εκπαιδευτικών καθιστώντας την διαδικασία της έμμεσης επιμόρφωσης πιο αποτελεσματική.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Erasmus+:Comenius συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Οι βασικές δεξιότητες, που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της έμμεσης επιμόρφωσης που προσφέρει το Erasmus+:Comenius είναι οι παρακάτω:

- ✓ Ικανότητα διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα αναπτύσσουν διαπολιτισμικές ικανότητες, όπως είναι η επίλυση συγκρούσεων, η χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η επίλυση διαπολιτισμικών διαφορών. Αυτές οι ικανότητες του καθιστούν ικανούς να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις προσαρμόζοντας τη διδακτική πρακτική και τη συμπεριφορά τους για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης (Stamelos, Papadiamantaki & Vassilopoulos, 2009).
- ✓ Δεξιότητες πληροφορικής.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα βελτιώνουν τις ικανότητες στη πληροφορική και αποκτούν νέες ψηφιακές ικανότητες. Η βελτίωση των ικανοτήτων πληροφορικής αποτελεί μάλιστα και έναν από τους κύριους στόχους του Προγράμματος. Η χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει τόσο στην μείωση των ανισοτήτων όσο και στη κινητοποίηση των μαθητών να συμμετέχουν στα σχολικά projects (Τσαρούχης & Παπαδιαμαντάκη, 2003).

- ✓ Στήριξη της μαθησιακής αυτονομίας μέσα στην τάξη.
Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα αποκτούν την ικανότητα να στηρίζουν την μαθησιακή αυτονομία παρέχοντας κίνητρα στους μαθητές ώστε να δρουν ως αυτόνομα και σκεπτόμενα άτομα που έχουν κριτική σκέψη και αξιολόγηση (Τσαρούχης & Παπαδιαμαντάκη, 2003).
- ✓ Επικοινωνιακές και οι οργανωτικές δεξιότητες.
Οι επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες συνιστούν επίσης σημαντικές δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί κατόπιν συμμετοχής στο Πρόγραμμα. Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική τους πρακτική και στη βελτίωση των σχέσεων επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους και τους γονείς (ΙΚΥ, 2017).
- ✓ Ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.
Η συμμετοχή στο Πρόγραμμα φέρνει τους εκπαιδευτικούς σε επαφή με νέες και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον και η χρήση εναλλακτικών πρακτικών μάθησης, όπως είναι η βιωματική μάθηση (ΙΚΥ, 2017).
- ✓ Γλωσσικές δεξιότητες.
Σημαντική είναι η συνεισφορά του Προγράμματος στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετά από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα βελτιώνουν το επίπεδο της ξένης γλώσσας που κατείχαν κάτι που συμβάλλει σημαντική στην επαγγελματική τους εξέλιξη (ΙΚΥ, 2017).

2.1.2 Επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Marić (2015) η γνώση συνιστά μία σύνδεση των υπαρχουσών πληροφοριών, που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα στο πλαίσιο επιμορφωτικών διαδικασιών, και της προηγούμενης εμπειρίας τους. Η γνώση σύμφωνα με τον Marić (2015) συντίθεται από την εμπειρία, τις αξίες και τις γνώμες των εκπαιδευτικών, που τους δίνουν την δυνατότητα να αξιολογούν και να ερμηνεύουν νέες εμπειρίες και πληροφορίες, που αποκτούν κατά την διάρκεια της ζωής τους.

Στην παρούσα εργασία η γνώση προσεγγίζεται τόσο υπό το πρίσμα της προσανατολισμένης στην δράση γνώση, που είναι που είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και μπορεί να εφαρμοστεί στην διδακτική πρακτική (VanDriel, Beljaard&Verloop, 2001) όσο και υπό το πρίσμα της θεωρίας του Marić (2015), που αντιλαμβάνεται την γνώση ως μία σύνθεση των υπαρχουσών πληροφοριών και της προηγούμενης εμπειρίας, και που επηρεάζεται από τις αξίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, στην εργασία μελετάμε την γνώση, που αφορά στο εκπαιδευτικό αντικείμενο, αλλά και την γνώση που οδηγεί στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτού του είδους η γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσα από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius, που τους δίνει την δυνατότητα να συνδυάζουν νέες πληροφορίες (π.χ. διαπολιτισμική κατανόηση, εφαρμογή ΤΠΕ στην εκπαίδευση, κτλ.) με την προϋπάρχουσα εμπειρία τους και να εξελίσσουν την διδακτική τους πρακτική.

Πέραν των γνώσεων, μία άλλη σημαντική έννοια της εργασίας είναι οι ικανότητες. Οι ικανότητες των δασκάλων αφορούν στις δυνατότητες που έχουν να κάνουν κάτι καλά. Στην διεθνή βιβλιογραφία (Anderson συν άλλοι, 2000, Bolam συν άλλοι, 2005, Borko, 2004, Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005) υποστηρίζεται ότι οι ικανότητες είναι κάτι έμφυτο, που έχει ο άνθρωπος από την γέννησή του και που βελτιώνονται στην διάρκεια της ζωής του κατόπιν αλληλεπιδράσεων που σχηματίζει με το εξωτερικό περιβάλλον.

Οι ικανότητες των δασκάλων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη τους, μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις διαδικασίες της τυπικής και της άτυπης μάθησης. Η συμμετοχή των δασκάλων στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius βελτιώνει τις ικανότητες τους, την διδακτική τους πρακτική

και κάνει την έμμεση επιμόρφωση και μάθηση πιο αποτελεσματική (Garet συν άλλοι, 2001).

Στην παρούσα εργασία μελετάμε την απόκτηση νέων ικανοτήτων των δασκάλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την ανάπτυξη τους, που συνδέεται με την διδακτική τους πρακτική μέσα στην τάξη.

Αντίθετα με τις ικανότητες, οι δεξιότητες αφορούν στα ταλέντα των εκπαιδευτικών, τα οποία δεν είναι έμφυτα και τα οποία τα αποκτούν κατά την διάρκεια της ζωής τους. Οι δεξιότητες αναφέρονται στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και όπως και οι ικανότητες τους βοηθούν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους πρακτική. Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι δεξιότητες (βλ. κεφ. 2.1.2) των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που αποκτήθηκαν ή βελτιώθηκαν κατόπιν συμμετοχής στο Erasmus+: Comenius (Garet συν άλλοι, 2001, Szymañska, 2014).

2.1.3 Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η βιβλιογραφία που μελετά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bracht συν άλλοι, 2006, Avalos, 2011, Eliot, 2011, Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Korthagen, 2010, Earlyetal., 2006, Buczynski & Hansen, 2010) την προσεγγίζει και την παρουσιάζει με πολλούς και διάφορους τρόπους.

Σύμφωνα με τους μελετητές (Σοφού & Διερωνήτου, 2015) τόσο οι προαναφερθέντες όσο και άλλες διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέονται με την δια βίου επιμόρφωση μάθηση, που προωθείται μέσω του Προγράμματος Erasmus+:Comenius.

Σύμφωνα με τους μελετητές (Bracht συν άλλοι, 2006, Avalos, 2011, Eliot, 2011, Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Creemers & Kyriakides, 2010) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μία δυναμική και συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο τυπικές¹ όσο και άτυπες² δραστηριότητες που καλούν τους δασκάλους να εμπλακούν συναισθηματικά και νοητικά στην διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την συμμετοχή του σε τυπικές ή άτυπες δραστηριότητες μάθησης έχει την δυνατότητα να βελτιώσει τις επιστημονικές

¹ Βασική εκπαίδευση, ενδουπηρεσιακή εκπαίδευση, συμμετοχή σε σεμινάρια, συνέδρια, κτλ.

² Ανάγνωση επιστημονικών βιβλίων, συμμετοχή σε δίκτυα δασκάλων, κτλ.

του γνώσεις, να αποκτήσει νέες δεξιότητες ή να βελτιώσει τις υπάρχοντες και να εξασκήσει και να αναπτύξει τις ικανότητες του (Bracht συν άλλοι, 2006, Avalos, 2011, Eliot, 2011, Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Creemers & Kyriakides, 2010).

Πολλοί μελετητές (Bracht συν άλλοι, 2006, Avalos, 2011, Eliot, 2011) βλέπουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μία διαδικασία που συνδέεται με την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Άλλοι μελετητές (Buczynski & Hansen, 2010, Creemers & Kyriakides, 2010) συνδέουν την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με την δυνατότητά τους να αναπτύσσουν διαδραστικές και συνεργατικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους.

Για την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων της παρούσας εργασίας η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μία διαδικασία, που τους δίνει την δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν επαγγελματικά, όπως είναι η βελτίωση των γνώσεων επί του διδακτικού αντικειμένου, η ενσωμάτωση των νέων γνώσεων στη διδακτική πρακτική, η απόκτηση νέων επαγγελματικών προσόντων και η βελτίωση των υπάρχοντων προσόντων. (Coe, κ.ά, 2014, Thurlings, 2017, Hamilton, 2013, Han, Coorpmann, κ.ά, 2015).

Κατόπιν διερεύνησης της σχετικής βιβλιογραφίας, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι στην παρούσα εργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται με έναν τρόπο ολιστικό καθότι ενσωματώνει μέσα τις όλες τις αρχές και τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που αφορούν στο έργο του εκπαιδευτικού.

Ο σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων αξιοποίησε την παραπάνω προσέγγισή περί επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

2.1.4 Προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην παρούσα εργασία στηρίζεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει γενικές έννοιες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τη συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου. Για παράδειγμα, η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, η καλύτερη κατανόηση πειθαρχικών συζητήσεων σχετικών με την εκπαίδευση, η ενεργή συμμετοχή στο σχεδιασμό του προγράμματος της σχολικής τάξης και η απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας της μαθησιακής πρακτικής.

Ο δεύτερος άξονας συνδέει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας εφόσον με συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα αποκτούν διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθότι ενσωματώνει μέσα της στοιχεία όπως είναι η μείωση των ρατσιστικών αντιλήψεων, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στο διαφορετικό και η ειρηνική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, εκφράζεται ως μία γενική παιδαγωγική αρχή (Risannen κ.ά, 2016).

Ένας από τους βασικότερους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η απόκτηση ικανοτήτων από την μεριά των εκπαιδευτικών, που τους δίνουν την δυνατότητα να είναι αποτελεσματικοί και να συμβιώνουν εποικοδομητικά με τους μαθητές στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, όπως είναι το περιβάλλον των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Αυτός ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με μία από τις βασικότερες επιδιώξεις του Erasmus+: Comenius για τα σχολεία, που είναι η «ευρύτερη κατανόηση και ανταπόκριση στην κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία» (Hauerwas κ.ά, 2017, IKY, 2015).

Το Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με μία άλλη κουλτούρα και να δημιουργήσουν εποικοδομητικές σχέσεις με άτομα που έχουν διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό. Αυτές οι σχέσεις λόγω του διαπροσωπικού τους χαρακτήρα συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθότι επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η επίδραση της κουλτούρας στην ηθική τους ανάπτυξη (Banks, 2004, Hauerwas κ.ά, 2017).

Η ηθική ανάπτυξη περιλαμβάνει τις βασικές αξίες που συνθέτουν την ηθική ενός ατόμου και που καθορίζουν τον τρόπο που συμπεριφέρεται στα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται. Βασικές διαστάσεις της ηθικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που επηρεάζονται από την επαφή με νέες κουλτούρες είναι: η ανοχή και ο σεβασμός προς το διαφορετικό, η αλληλεγγύη, η προώθηση αρμονικού και συνεργατικού κλίματος μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη καθώς και η δίκαιη διαχείριση θεμάτων, που αφορούν στην διαφορετικότητα (Veugelers, 2008, Bullouch, 2017).

Η ηθική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την σειρά της ασκεί επίδραση στην διδακτική τους προσέγγιση και πρακτική. Η επαφή των δασκάλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μία άλλη κουλτούρα από την μία αυξάνει την

ανοχή τους απέναντι στο διαφορετικό και από την άλλη τους βοηθάει να αποκτήσουν μία διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας. Μία τέτοια προσέγγιση συμβάλλει καθοριστικά και στην προσωπική τους ανάπτυξη, εφόσον για να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης είναι απαραίτητο να αναθεωρήσουν κάποιες ιδέες και αξίες τους που σχετίζονται με την διαφορετικότητα. Επομένως, ο παραπάνω συλλογισμός αποδεικνύει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας έχει σαν βασική προϋπόθεση τον επαναπροσδιορισμό των ηθικών αξιών των εκπαιδευτικών και άρα συνδέεται άμεσα με την προσωπική τους ανάπτυξη (McAllister & Irvine, 2000, Gay & Kirkland, 2003, Kumagai κ.ά, 2009).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, στην παρούσα εργασία η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας καθώς αυτή επηρεάζει την ηθική τους ανάπτυξη, που συνδέεται άμεσα τόσο με τη διδακτική τους πρακτική όσο και με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Κεφάλαιο τρίτο: Θεωρίες και μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτεί να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (δια βίου) και σε κάθε χώρο, ώστε να προωθούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την καλλιέργεια της αυτόνομης μάθησης. Σύμφωνα με τον Schon (1983), οι νέες συνθήκες επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί πλέον ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner), ο οποίος ξεκινά την επαγγελματική του σταδιοδρομία με μια συγκεκριμένη βάση γνώσης και χτίζει πάνω σε αυτή καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής (Lieberman, 1994).

Στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης, το θέμα της αποτελεσματικής-ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης συνδέεται άμεσα με το θέμα της κατάρτισης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1996), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί τόσο τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και αυτές οι δύο τάσεις εντός της οργάνωσης της επιμόρφωσης ευθύνονται ουσιαστικά για την πολυτυπία και πολυμορφία των θεωριών και μοντέλων ανάπτυξης που επικρατούν στη διεθνή βιβλιογραφία.

Συνεπώς, ο σκοπός και το περιεχόμενο των μορφών επιμόρφωσης που έχουν επικρατήσει στο χώρο της εκπαίδευσης, πέρα από πεδίο ιδεολογικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων, αποτελεί και έκφραση των διαφορετικών κοινωνικών και οικονομικών πολιτικών και συνθηκών, που επικρατούν σε κάθε κράτος.

Υπό αυτό το πρίσμα, στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστούν τα βασικά μοντέλα και θεωρίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών που έχουν επικρατήσει εντός της βιβλιογραφίας και θα υπογραμμιστούν εκείνα που συνάδουν με την τυπολογία της επιμόρφωσης που προωθείται μέσα από προγράμματα όπως αυτό του Erasmus+: Comenius.

3.1. Βασικά κριτήρια και τυπολογία μορφών επιμόρφωσης

Σύμφωνα με τον Eraut (1987), ένα από τα κριτήρια που καθορίζουν τις διάφορες προσεγγίσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το ιδεολογικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο. Βάσει αυτού του κριτηρίου, αλλά και των στόχων που επιχειρείται να καλυφθούν κάθε φορά, ο Eraut (1987) διακρίνει τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις της επιμόρφωσης.

Η πρώτη προσέγγιση επιχειρεί να βελτιώσει το επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κενά όχι τόσο στο γνωστικό τους υπόβαθρο όσο στο τομέα των δεξιοτήτων, τα οποία ευθύνονται για την χαμηλή επίδοση των μαθητών. Η εν λόγω προσέγγιση, λοιπόν, εστιάζει στις ελλείψεις και τα μοντέλα επιμόρφωσης που προωθεί έχουν ως στόχο τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με σαφείς δεξιότητες, οι οποίες καθορίζονται κάθε φορά από την κεντρική διοίκηση και όχι με τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που σκοπό τους έχουν την προώθηση αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις ταχύτατες εξελίξεις σε πολιτισμικό, τεχνολογικό και οικονομικό επίπεδο.

Η τρίτη προσέγγιση αφορά στην επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο της οποίας αποσκοπεί τόσο στην απόκτηση γνώσεων σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και στην επαγγελματική τους ολοκλήρωση και προσωπική ανάπτυξη. Και σε αυτή την προσέγγιση, το σημείο αναφοράς είναι η διδασκαλία, για την οποία, σύμφωνα με τον Eraut (1987), ο εκπαιδευτικός μαθαίνει διαρκώς καινούργια πράγματα.

Τέλος, η τέταρτη προσέγγιση αφορά στην επιμόρφωση με στόχο την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν εντός της αίθουσας διδασκαλίας ή εντός του σχολείου. Στόχος αυτής της επιμόρφωσης είναι η βελτίωση του διδακτικού έργου και η ανάπτυξη αυτόνομης δράσης και κριτικής αντίληψης, καθώς και αισθήματος υπευθυνότητας.

Από την πλευρά του ο Habermas (Δεδούλη, 1998: 13-14) αναπτύσσει ένα πλέγμα παρόμοιων κατηγοριών επιμόρφωσης, με βάση το ιδεολογικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο της επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες επιμόρφωσής με πρώτη την προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων, η οποία στόχο έχει την εργαλειακού τύπου μάθηση, δηλαδή την

ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Η δεύτερη κατηγορία, σύμφωνα με τον Habermas, είναι η αναπτυξιακή ή προσωποκεντρική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στον εκπαιδευτικό και αντιλαμβάνεται την επιμόρφωση ως την συνεχής προσπάθεια του για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη στην πορεία της επαγγελματικής του ζωής. Η εν λόγω προσέγγιση συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και βασίζεται στην έννοια της κατανόησης και της βιωματικής αναστοχαστικής διαδικασίας.

Τέλος, η τρίτη κατηγορία, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι αυτή της κριτικής προσέγγισης, στην οποία ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι το σχολείο είναι δυνατό να συμβάλει στην αλλαγή των οικονομικών και κοινωνικών δομών και αναλαμβάνει και ο ίδιος ενεργό ρόλο. Η εν λόγω προσέγγιση χρησιμοποιεί μεθόδους, όπως η έρευνα δράσης και ο στοχασμός με σκοπό τη χειραφέτηση και τη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση οδήγησε στην επικράτηση τεσσάρων διαφορετικών μοντέλων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τόσο στην πράξη όσο και στην θεωρία, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους σκοπούς και την ιδεολογία που εξυπηρετούν, καθώς και τις διαδικασίες επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υιοθετούν.

3.2. Βασικά μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Το πρώτο μοντέλο που αναπτύχθηκε είναι το ακαδημαϊκό ή ορθολογικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο προωθήθηκε από τα πανεπιστήμια στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και βασίζεται στην ιδέα πως η γνώση της εκπαιδευτικής θεωρίας αποτελεί το βασικό εφόδιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Το εν λόγω μοντέλο έχει κυρίως ορθολογικό χαρακτήρα και βασίζεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαλέξεις και δράσεις παιδαγωγικών ινστιτούτων, όπου διδάσκεται τη θεωρία την οποία στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει στην πράξη.

Το δεύτερο μοντέλο που αναπτύχθηκε είναι το θετικιστικό ή τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο επικράτησε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, και προωθήθηκε κυρίως από την κεντρική διοίκηση και τους τεχνοκράτες ως μοντέλο ανάπτυξης ικανοτήτων (competency-based teacher education). Ο βασικός του στόχος ήταν ο απεγκλωβισμός από την λογική της θεωρίας-πράξης και η σύνδεση του με

μετρήσιμες δεξιότητες, οι οποίες αποδεδειγμένα συμβάλουν στην βελτίωση της μάθησης (Katz & Raths, 1994) και είναι δυνατό να αξιολογηθούν με διαφόρους τρόπους. Το εν λόγω μοντέλο έχει δεχθεί κριτική τόσο για το πλήθος των δεξιοτήτων που προσπαθεί να καλύψει, πράγμα που οδηγεί σε κατακερματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, όσο και για την επιδερμική αντιμετώπιση του ως προς τη βελτίωση των στάσεων και αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους (Houston, 1998).

Το τρίτο μοντέλο ανάπτυξης είναι το ανθρωπιστικό ή αναστοχαστικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και επιχειρεί να απομακρύνει την επιμόρφωση από το θετικιστικό μοντέλο, προτάσσοντας τη διαδικασία του αναστοχασμού ως προτεραιότητα. Σε αυτό το μοντέλο, οι ιδέες, οι στάσεις και οι θεωρίες των εκπαιδευτικών αποτελούν τη βάση της επιμόρφωσης τους και καλούνται, μέσα από διάφορες δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην πράξη της διδασκαλίας, να αναστοχαστούν, να αναλύσουν, να συζητήσουν, να αξιολογήσουν και εν τέλει να τροποποιήσουν τις διδακτικές τους ικανότητες. Ο βαθμός αυτονομίας που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς το εν λόγω μοντέλο έχει δημιουργήσει αμφιβολίες σχετικά με το περιεχόμενο του και την μετουσίωση του στοχασμού σε πράξη (Johnston and Usher, 1996), αλλά και σχετικά με την αποτελεσματικότητά του (Cornford, 2002, McNamara, 1990).

Τέλος, το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο είναι το κριτικό συμμετοχικό μοντέλο ανάπτυξης, το οποίο φαίνεται να επικρατεί στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, το οποίο βασίζεται στην παραδοχή πως η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την διδασκαλία και το περιβάλλον στο οποίο την εφαρμόζουν, αλλά και πως την ανασχηματίζουν. Για αυτό το μοντέλο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί διαδικασία αναδόμησης της ίδιας της κουλτούρας τους, η οποία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από θεωρίες ή προκαθορισμένα αποτελέσματα, αλλά μέσα από τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη.

Χαρακτηριστική μέθοδο ανάπτυξης του τελευταίου μοντέλου είναι η έρευνα δράσης, η οποία εφαρμόζεται εντός του σχολικού χώρου και αποτελεί κυκλική διαδικασία ανάπτυξης (Grundy, 1986), κατά την οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται γνώση και εμπειρίες μέσα από το διάλογο με σκοπό την εξεύρεση πρακτικών λύσεων και κατανόησης του ρόλου τους (Reason & Bradbury, 2001). Βασικές αρχές της εν λόγω δράσης είναι η αντίληψη πως η διδασκαλία αποτελεί διαλεκτική πράξη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, αλλά και ανάμεσα

στον ίδιο και τον εαυτό του (Koutselini, 1997). Τα θετικά αυτής της μεθόδου, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, είναι ότι μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού και της δράσης ο εκπαιδευτικός επισημαίνει τις αδυναμίες του και ανακαλύπτει συνεχώς νέα κίνητρα για την αυτό-βελτίωση του.

3.3. Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Σύμφωνα με τα Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (2000), βασικός στόχος της ευρωπαϊκής πολιτικής είναι η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού χώρου, μέσα από την προώθηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, των θέσεων εργασίας και της κοινωνικής συνοχής. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η Ε.Ε. δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη δια βίου μάθηση και την σύνδεση της με την κοινωνία της γνώσης. Σύμφωνα με τη διεθνή επιτροπή της Unesco (1999), οι τέσσερις βασικοί πυλώνες της δια βίου μάθησης είναι να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε, να μάθουμε πως ενεργούμε, να μάθουμε πώς να συμβιώνουμε και να μάθουμε πώς να υπάρχουμε.

Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, η ευρωπαϊκή πολιτική της δια βίου μάθησης εστιάζει τόσο στην απόκτηση γνώσης όσο και στην απόκτηση στάσεων και την αυτό-ανάπτυξη των ατόμων, κάτι το οποίο διαφαίνεται και μέσα από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Όπως προαναφέρθηκε στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης του Πρόγραμμα Erasmus+:Comeniuseπιδιώκει να βελτιώσει συγκεκριμένες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπως τις μεθόδους διαπολιτισμικής διδασκαλίας, τις επικοινωνιακές και γλωσσικές τους δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες πληροφορικής, αλλά παράλληλα να τους δώσει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και διδακτικά πλαίσια.

Αν και το εν λόγω πρόγραμμα βασίζεται στην βιωματική μάθηση και χρησιμοποιεί μεθόδους μη τυπικής εκπαίδευσης, παρόλα αυτά η επιμόρφωση που προσφέρει εμπεριέχει εντός της στοιχεία τόσο του θετικιστικού όσο και του ανθρωπιστικού και κριτικού συμμετοχικού μοντέλου. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω πρόγραμμα εξυπηρετεί κυρίως ανάγκες που προκύπτουν τόσο μέσα από τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική όσο και την κοινωνικό-οικονομική πραγματικότητα, δεδομένου ότι η πολυπολιτισμικότητα, οι νέες μέθοδοι

διδασκαλίας και η χρήση της τεχνολογίας αποτελούν πλέον καθημερινό φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας σε όλη την Ευρώπη. Συνεπώς, το περιεχόμενο των προσφερόμενων δράσεων δεν βασίζεται ούτε ορίζεται αποκλειστικά από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όμως καλύπτει τόσο τις ανάγκες τις κεντρικής διοίκησης όσο και τις επαγγελματικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιθυμούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους εντός του νέου αυτού περιβάλλοντος.

Επιπρόσθετα, η αναγκαία αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, η οποία αποτελεί και αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτικής της δια βίου μάθησης, επέρχεται μέσα από τη βιωματική φύση των δραστηριοτήτων που το εν λόγω πρόγραμμα προωθεί, στρατηγική που συνάδει με τους σκοπούς και το ιδεολογικό υπόβαθρο τόσο του ανθρωπιστικού, όσο και του κριτικού συμμετοχικού μοντέλου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αν και το εν λόγω πρόγραμμα προωθεί τον αναστοχασμό και την κριτική στάση μέσα από δράσεις που υλοποιούνται σε σχολικά ιδρύματα άλλων χωρών, παρόλα αυτά, ο σκοπός και η ιδεολογία του δεν διαφέρουν από αυτούς που προωθούνται μέσα από το ανθρωπιστικό και το κριτικό μοντέλο, καθώς η επαφή με το νέο σχολικό περιβάλλον, τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και η εποικοδομητική επικοινωνία με τους ξένους συναδέλφους που προσφέρει ενισχύουν ακόμη περισσότερο τον αναστοχασμό, την κριτική και εν τέλει την αλλαγή της επαγγελματικής κουλτούρας μέσα από την υιοθέτηση νέων πρακτικών και στάσεων.

Κεφάλαιο τέταρτο

4.1 Περιγραφή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος

Erasmus+:Comenius

Το Erasmus Plus αποτελεί μία επένδυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες με σκοπό την υλοποίηση των στόχων της στρατηγικής "Ευρώπη 2020"³. Αυτή η επένδυση έχει σαν σκοπό την κοινωνική ένταξη των κρατών-μελών στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα, που πρόκειται να ωφελήσει οργανισμούς, ιδρύματα, άτομα αλλά και την κοινωνία σαν σύνολο (Com, 2014-2020).

Οι καινοτόμες και συνεχώς εξαλλασσόμενες δράσεις⁴ του Erasmus Plus αντικατοπτρίζουν τους στόχους της σύγχρονης Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως αυτοί αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η βασική δράση 1 (KA1)⁵, που αφορά στην μαθησιακή κινητικότητα του προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης δίνοντας του την δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναβαθμίσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους βιώνοντας την μαθησιακή εμπειρία σε μία άλλη χώρα (Com, 2014-2020).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σε αυτό το Πρόγραμμα έχουν την δυνατότητα να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να έρθουν σε επαφή με την

-
- ³Μείωση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο από 14% σε 10%.
 - Βελτίωση βασικών δεξιοτήτων.
 - Ενίσχυση της ποιότητας στην σχολική εκπαίδευση.
 - Φροντίδα για την σχολική εκπαίδευση (Com, 2013).
 - ⁴Βασική Δράση 1 - Κινητικότητα των ατόμων.
 - Βασική Δράση 2 – Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών.
 - Βασική δράση 3 – Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής.
 - Δραστηριότητες Jean Monnet
 - Αθλητισμός.

⁵Οι δράσεις του Προγράμματος καλύπτουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε διάφορους τομείς με έναν ολιστικό τρόπο συνδυάζοντας δράσεις προηγούμενων εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Com, 2014-2020).

⁶Στο KA1 συμπεριλαμβάνονται τέσσερα σχέδια κινητικότητας. Το σχέδιο κινητικότητας για φοιτητές και προσωπικό της ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το σχέδιο κινητικότητας για εκπαιδευόμενους και προσωπικό ΕΕΚ, το σχέδιο κινητικότητας για σχολικό προσωπικό και το σχέδιο κινητικότητας για το προσωπικό της εκπαίδευσης ενηλίκων (Com, 2014-2020).

Ευρωπαϊκή κουλτούρα διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο την εθνική, πολιτισμική τους ταυτότητα (Europa, 2017).

Η κινητικότητα του προσωπικού στο πλαίσιο της ΚΑ1 περιλαμβάνει διάφορες δράσεις και δραστηριότητες μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται: οι αναθέσεις διδασκαλίας (σε συνεργαζόμενα σχολεία του εξωτερικού), τα διαρθρωμένα προγράμματα μαθημάτων ή δραστηριότητες κατάρτισης στο εξωτερικό για την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων και γ) η παρακολούθηση εργασίας που δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να περάσουν μία περίοδο σε ένα σχολείο εταίρο ή σε κάποιον άλλο φορέα, που δραστηριοποιείται στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης (Com, 2016).

Βασικό συστατικό στοιχείο του Erasmus+:Comenius, που απευθύνεται στα σχολεία, είναι τα σχέδια κινητικότητας, που διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες της σχολικής μονάδας για ευρωπαϊκή εξωστρέφεια και εκσυγχρονισμό. Κάθε σχέδιο κινητικότητας έχει διάρκεια μέχρι 2 έτη και οι δράσεις κάθε σχεδίου διαρκούν από 2 ημέρες μέχρι 2 εβδομάδες. Το περιεχόμενο των δράσεων κάθε σχεδίου κινητικότητας ποικίλει (π.χ. νέες τεχνολογίες, περιβάλλον, καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση, ξένες γλώσσες, κ.α.) και έχει σαν βασικό σκοπό την κάλυψη των αναγκών του σχολείου, όπως αυτές αναφέρονται στο Ευρωπαϊκό σχέδιο ανάπτυξης (IKY, 2015).

Οι δραστηριότητες κινητικότητας της ΚΑ1 έχουν συγκεκριμένους στόχους, όπως αυτοί έχουν οριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι βασικοί στόχοι της ΚΑ1 για τα σχολεία. Πέραν βέβαια των στόχων του πίνακα 2, οι συμμετέχοντες οργανισμοί αναμένεται να αποφέρουν συγκεκριμένα αποτελέσματα στο πλαίσιο των δράσεων κινητικότητας μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται: η αύξηση ικανότητας διαφοροποίησης σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο (π.χ. διαχείριση στρατηγικών διεθνοποίησης και ενίσχυση συνεργασίας με εταίρους από άλλες χώρες), εφαρμογή καινοτόμων και βελτιωμένων δράσεων στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. βελτίωση των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, ελκυστικότερα προγράμματα για τους μαθητές, κ.α.) και δημιουργία ενός πιο σύγχρονου και δυναμικού επαγγελματικού περιβάλλοντος στον χώρο του σχολείου (IKY, 2015).

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στην εφαρμογή καινοτόμων και βελτιωμένων δράσεων στο σχολικό περιβάλλον, που μπορεί να επέλθουν μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη. Για αυτόν τον λόγο στην πρωτογενή έρευνα μελετάται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε

συνάρτηση με την διδακτική τους πρακτική. Επίσης, μελετώνται καινοτόμες μαθησιακές πρακτικές με τις οποίες ήρθαν σε επαφή οι εκπαιδευτική της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχεδίου κινητικότητας.

Πίνακας 2: Βασικοί στόχοι Erasmus+:Comenius (ΙΚΥ, 2015, σελ. 13)

Βελτίωση των γνώσεων για το αντικείμενο διδασκαλίας.
Ευρύτερη κατανόηση πρακτικών, πολιτικών και συστημάτων στην εκπαίδευση.
Αύξηση της ικανότητάς τους να επιφέρουν αλλαγές σε επίπεδο εκσυγχρονισμού και διεθνούς εξωστρέφειας στους εκπαιδευτικούς τους οργανισμούς.
Καλύτερη ποιότητα της εργασίας και των δραστηριοτήτων τους προς όφελος των μαθητών.
Ευρύτερη κατανόηση και ανταπόκριση στην κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.
Ευρύτερη κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της αγοράς εργασίας αντίστοιχα.
Αύξηση της ικανότητάς τους να καλύπτουν τις ανάγκες των μειονεκτούντων.
Αυξημένη στήριξη και προώθηση των δραστηριοτήτων κινητικότητας για τους μαθητές.
Αύξηση των ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης.
Βελτίωση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες.
Αύξηση κινήτρων και ικανοποίησης στην καθημερινή τους εργασία.

4.2 Ο σχεδιασμός και η δομή και τα χαρακτηριστικά του Erasmus+: Comenius

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η δομή και τα βασικά χαρακτηριστικά του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius ή Erasmus Plus, που με την δράση KA1 στοχεύει στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Το Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius αντικατοπτρίζει τις αξίες και τις επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών των σχολείων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζοντας την σημασία της αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη στο πλαίσιο των αναδυόμενων κοινωνικό-πολιτικών εξελίξεων θέτει στόχους με σκοπό την ενεργή ανάμειξη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν την σχολική εκπαίδευση και την διδακτική τους πρακτική (Δούκας κ.ά., 2007, Schratz, 2014).

Αυτό που επιδιώκει η Ευρωπαϊκή Ένωση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, που προωθούν την δια βίου μάθηση είναι: α) η συμβολή των εκπαιδευτικών στην προώθηση νέων μορφών μάθησης, β) η ενεργή ανάμειξη των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τον ανασχεδιασμό και την επικαιροποίηση της διδακτικής και της μαθησιακής πρακτικής, γ) η δράση των εκπαιδευτικών ως στοχαζόμενοι επιστήμονες και δ) η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία (European Commission, 2015, Mede & Tuzun, 2016).

Ο γενικός σχεδιασμός του Προγράμματος Erasmus Plus έχει σαν στόχο την δημιουργία ενός ολοκληρωμένου καινοτόμου Προγράμματος, το οποίο ενσωματώνει τρεις δράσεις-κλειδιά: α) μαθησιακή κινητικότητα ατόμων (KA1), β) συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή καλών πρακτικών (KA2) και γ) υποστήριξη για πολιτικές μεταρρυθμίσεις (KA3) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Η δράση KA1 για την μαθησιακή κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης συνιστά ένα βασικό παρακλάδι του κορμού του Erasmus Plus, το οποίο αποτελείται από τις εξής δράσεις: α) κινητικότητα προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης (και ιδιαίτερα δάσκαλοι, καθηγητές και διευθυντές σχολείων), β) κινητικότητα για φοιτητές με σκοπό την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, γ) εγγύηση σπουδαστικού δανείου, δ) κοινά πτυχία Master (Joint Master), ε) κινητικότητα για δικαιούχους της Ανώτερης εκπαίδευσης τόσο εντός όσο και εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, ε) εθελοντισμός και ανταλλαγές νέων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Κάθε KA του Προγράμματος Erasmus Plus αποτελείται από διάφορες δράσεις-κλειδιά. Κάθε δράση με την σειρά της έχει συγκεκριμένους στόχους και σχέδια κινητικότητας για την εκπλήρωση αυτών των στόχων.

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στην εκπαίδευση στα σχολεία και στην μαθησιακή κινητικότητα του προσωπικού των σχολείων, που πραγματοποιείται στο πλαίσιο διετών σχεδίων κινητικότητας, τα οποία έχουν τους στόχους, που περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας (Com, 2014-2020).

Αναλυτικότερα, η δράση της κινητικότητας του προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης της KA1 στοχεύει: στην βελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στην κατανόηση άλλων πρακτικών και συστημάτων εκπαίδευσης, στην διασύνδεση μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της αγοράς εργασίας, στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην απόκτηση γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, στην βελτίωση της

ικανότητας των εκπαιδευτικών να καλύπτουν είτε τις ανάγκες των προχωρημένων μαθητών είτε τις ανάγκες των μειονεκτούντων, στην αύξηση των ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, στην στήριξη της κινητικότητας των εκπαιδευόμενων, στην βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και στην αύξηση της κινητροδότησης των εκπαιδευτικών για να λαμβάνουν ικανοποίηση από την καθημερινή τους εργασία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, σελ. 35, Hudson & Zgaga, 2008).

Τα γενικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος Erasmus Plus αντικατοπτρίζουν τους στόχους και τις πολιτικές επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτές περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στα γενικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος περιλαμβάνονται: α) η αναγνώριση και η επικύρωση δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων, β) η διάδοση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχεδίων με σκοπό την αποτελεσματική και διαδραστική πληροφόρηση μεταξύ των συμμετεχόντων οργανισμών ή ιδρυμάτων, γ) ανοικτή πρόσβαση σε υλικό, έγγραφα και μέσα που παράγονται στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus Plus, δ) η προώθηση της πολυγλωσσίας, ε) η ισότιμη ένταξη και στ) η προστασία και η ασφάλεια των συμμετεχόντων (European Union, 2014).

Την βασική ευθύνη για την υλοποίηση των στόχων του Προγράμματος την έχει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία διαχειρίζεται και τον προϋπολογισμό και παρακολουθεί την γενική εφαρμογή του. Το βασικό εκτελεστικό όργανο του Προγράμματος είναι ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η διαχείριση του Προγράμματος είναι έμμεση και για αυτό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει αρμοδιότητες στις Εθνικές Μονάδες των κρατών-μελών για την καλή εφαρμογή και προσαρμογή του Προγράμματος στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Πέραν των βασικών έμμεσων δομών του Προγράμματος, υπάρχουν και κάποιες συμπληρωματικές δομές, οι οποίες παρέχουν κυρίως συμπληρωματική εμπειρογνωμοσύνη για την καλή εφαρμογή του Προγράμματος στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές κάθε κράτους-μέλους. Τέτοιες δομές είναι το Δίκτυο EΥΡΙΔΙΚΗ, το Δίκτυο Εθνικών Ανταποκριτών για Wiki νεολαίας, οι υπηρεσίες υποστήριξης του e-twinning, η πύλη για την σχολική εκπαίδευση, η ηλεκτρονική πλατφόρμα EPAL, τα Εθνικά Γραφεία Erasmus, το Δίκτυο EMAE, το Δίκτυο EUROGUIDANCE, τα Εθνικά Κέντρα EUROPASS, τα Εθνικά Σημεία Συντονισμού, τα Δίκτυα του EQUAVET, τα Εθνικά Κέντρα Ακαδημαϊκής

Αναγνώρισης NARIC, το Δίκτυο Εθνικών Ομάδων Εμπειρογνομόνων ECVET, τα Κέντρα Πόρων Salto Youth και το Δίκτυο EURODESK (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Αναφορικά με την χρηματοδότηση των τομέων -δράσεων του Προγράμματος, ο προϋπολογισμός απαιτεί την έγκριση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της αρμόδιας για τον προϋπολογισμό αρχής. Κάθε δράση του Προγράμματος έχει το δικό της μερίδιο από τον συνολικό προϋπολογισμό (Com, 2015).

4.3 Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+: Comenius

Για την επιτυχημένη εφαρμογή του Προγράμματος Erasmus+:Comenius είναι απαραίτητο να συντρέχουν μία σειρά από παράγοντες μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται: η οικονομική βοήθεια από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η κουλτούρα των συνεργαζόμενων σχολείων, οι στρατηγικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των σχολείων καθώς και η κινητοποίηση του προσωπικού να συμμετάσχει στο Πρόγραμμα από τους διευθυντές των σχολείων.

Η ύπαρξη επαρκούς χρηματικής στήριξης συνιστά τον βασικότερο παράγοντα, που επηρεάζει την επιτυχημένη εφαρμογή του Προγράμματος, καθότι χρησιμοποιείται για την κάλυψη λειτουργικών και διοικητικών κοστών. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία του Προγράμματος, η Ευρωπαϊκή Χρηματοδότηση για το Πρόγραμμα δεν έχει μειωθεί. Για την περίοδο 2014-2020 ο συνολικός προϋπολογισμός ανέρχεται στα 18,2 εκ. ευρώ. Στο γράφημα 1 απεικονίζεται η κατανομή του προϋπολογισμού για τα έτη 2014-2020. Στο γράφημα 2 φαίνεται η κατανομή του προϋπολογισμού ανά δράση (Com, 2015).

Ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του Erasmus+:Comenius. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι τόσο για την παροχή κινήτρων και για την προώθηση του Προγράμματος στο σχολικό προσωπικό και στους μαθητές όσο και την επιλογή των κατάλληλων ατόμων, που θα συμμετάσχουν στην δράση (European Union, 2015).

Επίσης, τα κριτήρια που θέτουν οι διευθυντές των σχολείων για την επιλογή των κατάλληλων ατόμων για την συμμετοχή στο Πρόγραμμα παίζουν

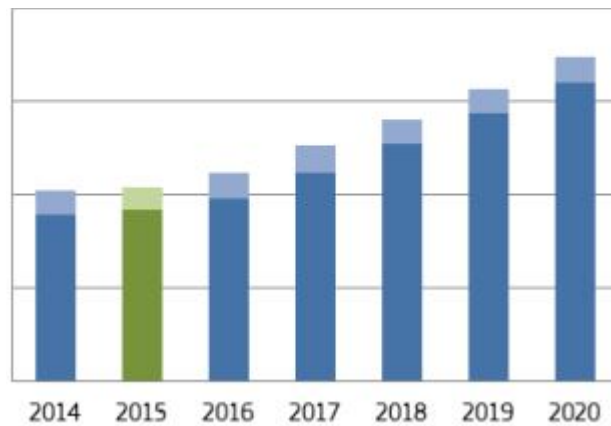
σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή του και για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι διαδικασίες του follow up, που πρέπει να σχεδιάσουν οι διευθυντές των σχολείων για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των δράσεων στις οποίες συμμετείχαν τα σχολεία τους συνιστούν επίσης έναν σημαντικό παράγοντα επιτυχημένης εφαρμογής του Erasmus+:Comenius. Πέραν, των διαδικασιών follow up, η τελική αξιολόγηση συνιστά έναν παράγοντα, που επηρεάζει την επιτυχημένη εφαρμογή του Προγράμματος καθώς μέσα από αυτή την αξιολόγηση βγαίνει ένα επικοινωνιακό feedback για την επόμενη συμμετοχή του σχολείου σε ένα άλλο σχέδιο κινητικότητας (European Union, 2015).

Πέραν των προαναφερθέντων, η κουλτούρα και οι στρατηγικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων, συνιστούν επίσης καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχημένη εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος και την επίτευξη των στόχων της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των εταίρων-σχολείων, προκειμένου να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να στηρίζονται στους στόχους του κάθε εταίρου και στο κατά πόσο αυτοί οι στόχοι συνάδουν. Για παράδειγμα, τα σχολεία που στοχεύουν στην βελτίωση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων θα πρέπει να αναζητούν εταίρους, που έχουν κάποια ειδίκευση και σχετικές γνώσεις ως προς τις δεξιότητες που αναζητούν τα σχολεία-εταίροι (European Union, 2015).

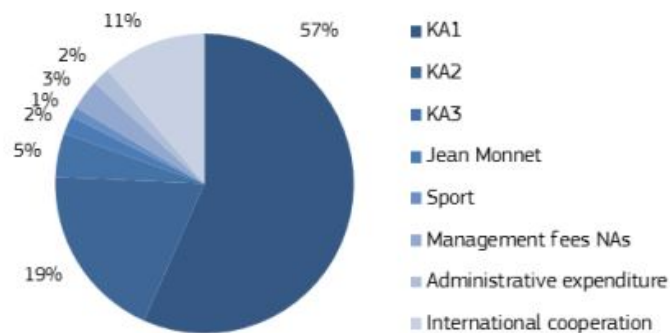
Επιπλέον, η κουλτούρα των συνεργαζόμενων σχολείων παίζει έναν κομβικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος εφόσον σύμφωνα με τους μελετητές (Χατζηγεωργίου, 2008, Miskel, 2008) η κουλτούρα αντικατοπτρίζει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προκαταλήψεις των ατόμων που στελεχώνουν έναν οργανισμό. Η σχολική κουλτούρα των συνεργαζόμενων σχολείων επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την συμπεριφορά τους απέναντι στους εταίρους καθορίζοντας τόσο τον τρόπο επικοινωνίας όσο και το κλίμα (π.χ. συνεργατικό) εντός του οποίου θα αναπτυχθούν οι σχέσεις των συμμετεχόντων (Van Houtte, 2004, Χατζηγεωργίου, 2008, Miskel, 2008).

Επίσης, η σχολική κουλτούρα καθορίζει την καινοτομία των σχολείων ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις διδακτικές πρακτικές, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+:Comenius (Miskel, 2008).

Γράφημα 1: Κατανομή Ευρωπαϊκού προϋπολογισμού (Com, 2015).

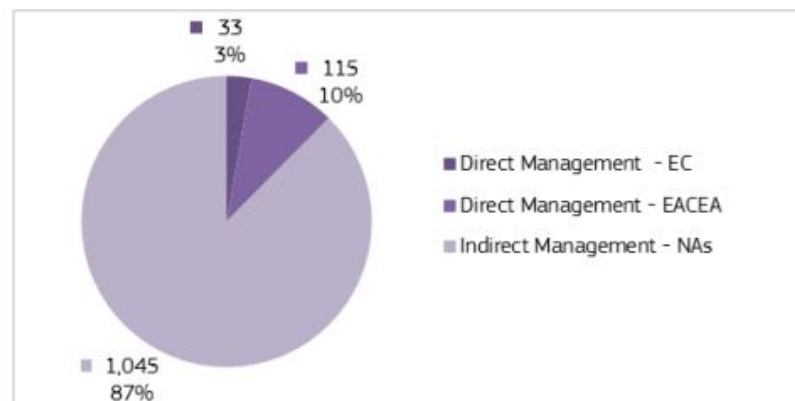


Γράφημα 2: Κατανομή του προϋπολογισμού ανά δράση (Com, 2015).



Σύμφωνα με διαθέσιμα στοιχεία του 2015 το KA1 έλαβε το 57% του συνολικού προϋπολογισμού του Erasmus +. Το κονδύλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την KA1 το 2015 ανήλθε στα 1,193 δις. Αυτό το κονδύλιο ήταν ελαφρώς χαμηλότερο σε σχέση με την περίοδο του 2014. Το γράφημα 3 δείχνει την κατανομή αυτού του budget ανά λειτουργία (Com, 2015).

Γράφημα 3: Κατανομή προϋπολογισμού για KA1 ΤΟ 2015 (Com, 2015).



4.4 Ανάλυση SWOT των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών

Προγραμμάτων

Η SWOT ανάλυση αυτού του κεφαλαίου βοηθάει στον εντοπισμό των δυνατών, των αδύνατων σημείων, των ευκαιριών και των απειλών του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius με σκοπό την παροχή προτάσεων για την βελτίωση τους.

Πίνακας 3: Ανάλυση SWOT των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Δυνατά σημεία	Αδύνατα σημεία
<ul style="list-style-type: none">• Η συμμετοχή στο Πρόγραμμα βοηθάει τα σχολεία να αποκτήσουν εξωστρέφεια και να γίνουν πιο ανταγωνιστικά (Com, 2016).• Η συμμετοχή στο Πρόγραμμα βοηθάει τους δασκάλους να αναπτύξουν νέες ικανότητες και δεξιότητες και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).• Όλες οι δράσεις του Προγράμματος έχουν θετική επίδραση στα άτομα, στους οργανισμούς και στις κοινότητες (Reykjavík, 2017).• Τα Εθνικά Γραφεία Erasmus παρέχουν άριστες υπηρεσίες στους συμμετέχοντες και στα ενδιαφερόμενα μέρη του Προγράμματος (Reykjavík, 2017).• Είναι ένα καινοτόμο Πρόγραμμα που ενσωματώνει πολλές καλές πρακτικές.• Είναι ευέλικτο και προωθεί την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (Com, 2016).	<ul style="list-style-type: none">• Πολύπλοκη διαδικασία αίτησης. Πολλοί συμμετέχοντες δυσκολεύονται να κάνουν αίτηση για συμμετοχή στο Πρόγραμμα (Reykjavík, 2017).• Ύπαρξη μεγάλης γραφειοκρατίας(Reykjavík, 2017).• Τα εργαλεία κινητικότητας και τα πληροφοριακά συστήματα του Προγράμματος παρουσιάζουν ελλείψεις (Reykjavík, 2017).• Χαμηλή χρηματοδότηση προς τους συμμετέχοντες για κάποιες χώρες του εξωτερικού που έχουν υψηλό κόστος ζωής (Reykjavík, 2017).
Ευκαιρίες	Απειλές
<ul style="list-style-type: none">• Παγκόσμιος ανταγωνισμός για ταλέντα: διεθνοποίηση της εκπαίδευσης.• Έκτακτη διεύρυνση της προσφοράς μάθησης και των δυνατοτήτων των ΤΠΕ.• Συμπληρωματικότητα μεταξύ τυπικών, άτυπων και ανεπίσημων μορφών μάθησης.• Ανάγκη για στενότερους δεσμούς με την	<ul style="list-style-type: none">• Συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό και το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον. Απαιτείται ευελιξία στον σχεδιασμό του ErasmusPlus για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις των σχολικών περιβαλλόντων.• Πολιτική αστάθεια της Ευρώπης, που

<p>αγορά εργασίας.</p> <ul style="list-style-type: none">• Η οικονομική κρίση δεν έχει επηρεάσει τις αποφάσεις κινητικότητας του προσωπικού. Ακόμη και εν μέσω κρίσης, πολλοί είναι οι δάσκαλοι που ζητούν επιμόρφωση στο πλαίσιο του Erasmus+Comenius (Wuttig, 2017).	<p>θέτει σε κίνδυνο την επιτυχημένη εφαρμογή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.</p> <ul style="list-style-type: none">• Δεν υπάρχει μία ενιαία συμφωνία μεταξύ των κρατών της Ευρώπης περί κοινής Ευρωπαϊκής κουλτούρας.• Πολλά κράτη αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα γραφειοκρατίας και κακής διοίκησης με αποτέλεσμα να μην μπορούν να απορροφήσουν τα Ευρωπαϊκά κονδύλια.
--	---

Κεφάλαιο πέμπτο

5.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του Erasmus+:

Comenius στην ανάπτυξή τους

Η μακριά πορεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει εξοπλίσει τα διάφορα ευρωπαϊκά όργανα, που ασχολούνται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης των αποτελεσμάτων και της συμβολής αυτών των προγραμμάτων στα άτομα και τους οργανισμούς που τα υλοποιούν. Έτσι, στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες μελέτες οι οποίες επιχειρούν να μελετήσουν την επίτευξη των αρχικών στόχων το διάφορων προγραμμάτων που υλοποιούνται με πρωτοβουλία της Ε.Ε. σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Στις περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη μέτρηση της συμβολής των προγραμμάτων, που περιλαμβάνονται εντός του Erasmus+, έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα αυτά χαίρουν μεγάλης εκτίμησης από τους φορείς και το κοινό και θεωρούνται εξαιρετικά αποτελεσματικά, ως προς τους στόχους που θέτουν, καθώς το 90% των δικαιούχων των προγραμμάτων αυτών δηλώνουν ικανοποιημένοι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ενδιάμεση αξιολόγηση του Προγράμματος Erasmus+ που κατέθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο Κοινοβούλιο τον Ιανουάριο του 2018, για τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή σε προγράμματα του Erasmus+ συνεπάγεται με επαγγελματική ανάπτυξη, κυρίως μέσα από τις δυνατότητες ευρύτερης δικτύωσης που τους προσφέρονται και τη χρήση ψηφιακών πόρων, καθώς και ισχυρότερη αίσθηση της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας και κουλτούρας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018, σελ. 3).

Σε παρόμοια έκθεση, που συντάχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2012, με θέμα τις συνεργασίες των σχολείων στο πλαίσιο του προγράμματος Comenius, οι μελετητές διαπίστωσαν ότι τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν σε αυτό, δήλωσαν πως το πρόγραμμα τους βοήθησε στο να αποκτήσουν μεγαλύτερη γνώση των εκπαιδευτικών συστημάτων των άλλων χωρών, γεγονός που πυροδότησε συζητήσεις εντός του δικού τους σχολείου, αλλά και συναίσθηση της κοινής ευρωπαϊκής εργασιακής κουλτούρας που υπάρχει ανάμεσα στους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς (European Commission, 2012).

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα τους βοήθησε να βελτιώσουν τις κοινωνικές και οργανωτικές τους ικανότητες, καθώς καλέστηκαν να συνεργαστούν με διεπιστημονικές ομάδες ευρωπαίων συναδέλφων τους για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων έργων, αλλά και άλλες δεξιότητες, όπως γλωσσικές και πληροφοριακές (European Commission, 2012).

Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφονται και στην έρευνα της Angela Cook (2012) σχετικά με τις σχολικές συνεργασίες μέσω του Προγράμματος Comenius, καθώς, όπως διαπιστώνει και η ίδια, η συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των σχολείων μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος παρέχουν μια άριστη ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, κυρίως μέσα από την κινητοποίηση που τους προσφέρει, την αύξηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και την προώθηση των καλών επαγγελματικών πρακτικών σε ολόκληρη την σχολική μονάδα (Cook, 2012, σελ. iii).

5.1.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του Erasmus+: Comenius στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος Erasmus+: Comenius είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτό. Σε έρευνα που διεξήχθη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε 26.000 σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Comenius, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος σε αυτό δήλωσαν ότι μέσα από τις συνεργασίες μεταξύ των σχολείων που προωθεί το πρόγραμμα οι ίδιοι κατάφεραν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής τους κατάρτισης, τους δόθηκε η ευκαιρία να ανταλλάξουν με συναδέλφους καλές πρακτικές και να προωθήσουν περαιτέρω την ανάγκη για συνεχή κατάρτιση, ειδικά σε ότι αφορά τις γλωσσικές και πληροφοριακές δεξιότητες (European Commission, 2012).

Παρομοίως, στην έρευνα της Cook (2012), στην οποία μελετάται η συμβολή της υλοποίησης των προγραμμάτων σχολικής συνεργασίας Comenius στα σχολεία της Αγγλίας, η ίδια διαπιστώνει ότι το 31% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτά αισθάνονται ότι η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε να αναπτυχθούν επαγγελματικά, κυρίως μέσα από τις ευκαιρίες που τους παρουσιάστηκαν για τη δημιουργία νέων συνεργασιών με άλλους εκπαιδευτικούς ή με τη διοίκηση του σχολείου, την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων με συναδέλφους σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, αλλά και την αίσθηση ότι ανήκουν και είναι κομμάτι μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής κοινότητας (Cook, 2012, σσ. 93-94).

Παρόμοια τάση καταγράφεται και στις απαντήσεις που έδωσαν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής συνεργασίας Comenius, που υλοποιήθηκε από ελληνικά σχολεία. Οι Zevgitis και Emvalotis (2015) αναφέρουν στα συμπεράσματα της έρευνας τους πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά τα προγράμματα συνέβαλε σημαντικά όχι μόνον στην απόκτηση μιας πιο ουσιαστικής και δυνατής ευρωπαϊκής ταυτότητας, αλλά επίσης και στη δημιουργία έντονου ενδιαφέροντος από πλευράς των εκπαιδευτικών στο να διατηρήσουν και να επεκτείνουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων με τους ξένους συναδέλφους τους, καθώς και στη διάχυση αυτής της γνώσης εντός των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται (Zevgitis & Emvalotis, 2015).

Πολύ υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς το κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης καταγράφει, επίσης, ακόμη μία έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013) σχετικά με τα πολυμερή έργα και δίκτυα του προγράμματος Comenius σε δείγμα 15 Ευρωπαϊκών χωρών. Αν και οι πλειονότητα των ερωτηθέντων προέρχεται από τον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλα αυτά ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος αφορά σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε ότι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι Koulouris, Pingel-Rollmann & Sotiriou (2013) αναφέρουν πως πάνω από το 80% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί πως η συμμετοχή του στο πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά στην επαγγελματική του ανάπτυξη, κυρίως μέσα από τη γνωριμία τους με μια νέα γκάμα εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων, τη συνεργασία τους με τους ξένους συναδέλφους τους, την γνωριμία τους με τις μεθόδους διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών, την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων με τους ξένους συναδέλφους τους και τέλος την επιρροή όλων αυτών στις δικές τους μεθόδους διδασκαλίας.

Τέλος, παρόμοια αποτελέσματα καταγράφονται και στην έρευνα των Maiworm, Kastner & Wenzel (2010) σχετικά με τις ευκαιρίες παρακολούθησης-πρακτικής που προσφέρονται στους απόφοιτους φιλολογίας ξένων γλωσσών μέσω του προγράμματος Comenius. Πιο συγκεκριμένα, σε δείγμα 7.000 μελλοντικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, οι ερευνητές αναφέρουν πως το πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς το 74% από αυτούς δήλωσαν ότι το πρόγραμμα αύξησε τα κίνητρα τους να ασχοληθούν με τη διδασκαλία, το 69% δήλωσε ότι έμαθε νέους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας και κατανόησε καλύτερα τη σχέση μεταξύ

θεωρίας και πράξης, το 66% δήλωσε ότι βελτίωσε τη διεπιστημονική του ικανότητα, και τέλος, το 60% δήλωσε ότι βοηθήθηκε σε θέματα επίλυσης συγκρούσεων εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης.

5.1.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή του Erasmus+: Comenius στην προσωπική τους ανάπτυξη

Ένα άλλο στοιχείο που διαφαίνεται μέσα από τις υπάρχουσες μελέτες σχετικά με τα αποτελέσματα των προγραμμάτων Erasmus+: Comenius είναι και η συμβολή αυτών των προγραμμάτων στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Maiworm, Kastner & Wenzel (2010) σχετικά με τις ευκαιρίες παρακολούθησης-πρακτικής, που προσφέρονται στους απόφοιτους φιλολογίας ξένων γλωσσών μέσω του προγράμματος Comenius, οι ερευνητές αναφέρουν πως το 94% των ερωτηθέντων μελλοντικών εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η διαμονή τους σε μια ξένη χώρα και η εργασία τους στα αντίστοιχα σχολεία αύξησε την ωριμότητα και συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Παρομοίως, στην έρευνα των Koulouris, Pingel-Rollmann & Sotiriou (2013), πάνω από το 80% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, δήλωσαν πως η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ενίσχυσε σημαντικά την προσωπική τους ανάπτυξη, κυρίως μέσα από τις ευκαιρίες που τους πρόσφερε για διεύρυνση των πολιτισμικών τους οριζόντων, την ανταλλαγή Ευρωπαϊκών αξιών, και την διαπολιτισμική επικοινωνία αλλά και συνεργασία που είχαν με συναδέλφους τους από άλλες χώρες, οι οποίοι ανήκαν σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους απ' ότι οι ίδιοι.

Τέλος, τη συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, που προσφέρουν τα προγράμματα εκπαιδευτικής κατάρτισης του Comenius, αναφέρουν εκτενώς στην ποιοτική έρευνά τους και οι Salomäki, Ruokonen & Ruismäki (2012). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αναφέρουν πως μετά το τέλος του προγράμματος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό έκαναν λόγο για αύξηση της προσωπικής τους αυτοπεποίθησης, καθώς το πρόγραμμα τους βοήθησε να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν με μεγαλύτερη ευκολία συναισθήματα, να επιζητούν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και να επιχειρούν νέες μεθόδους εργασίας και διδασκαλίας.

5.2 Γνώσεις, δεξιότητες, επαγγελματικές ικανότητες και Erasmus+:

Comenius

Στην σχετική βιβλιογραφία, πέρα από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα του Erasmus+Comenius, αναφέρεται και μια σειρά από άλλες γνώσεις, δεξιότητες και επαγγελματικές ικανότητες που οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν μέσα από τη συμμετοχή τους.

Για παράδειγμα, στην έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τα αποτελέσματα των σχολικών συνεργασιών, που υλοποιήθηκαν μέσα από το πρόγραμμα Comenius, οι ερευνητές αναφέρουν ότι το 66% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως απέκτησε πολύτιμες γνώσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών, οι οποίες πιστεύουν πως θα τους βοηθήσουν στην συνεργασία τους με άλλες ευρωπαϊκές διεπιστημονικές ομάδες. Επιπλέον, το 60% από αυτούς αισθάνεται ότι βελτίωσε τις κοινωνικές και οργανωτικές του ικανότητες μέσα από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, ενώ το 46% και το 48% κάνουν λόγο για βελτίωση των γνώσεων τους στις ΤΠΕ και την Αγγλική γλώσσα, αντίστοιχα (European Commission, 2012).

Παράλληλα, στην έρευνα της Cook (2012), το 34,2% των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα των σχολικών συνεργασιών του Comenius, αναφέρουν πως ανέπτυξαν διάφορες δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, όπως αυτή της χρήσης ξένων γλωσσών (9,1%) και των δεξιοτήτων στη χρήση ΤΠΕ, αλλά απέκτησαν και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη δουλειά τους, όπως μεθόδους διεπιστημονικής διδασκαλίας, μεγαλύτερη αναλυτικότητα σε θέματα προγράμματος μαθημάτων, γνώσεις στο θέμα της βιώσιμης ανάπτυξης και της οικολογίας, καθώς και βαθύτερη γνώση της Ευρωπαϊκής κουλτούρας και του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος (12%).

Παρομοίως, στην έρευνα τους για τις πολυμερείς δράσεις του προγράμματος Comenius, οι Koulouris, Pingel-Rollmann & Sotiriou (2013) καταγράφουν μια σειρά από δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως απέκτησαν ή βελτίωσαν, μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο: α) για ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, τόσο στη χρήση ξένων γλωσσών όσο και στη μητρική τους γλώσσα, β) για ανάπτυξη των δεξιοτήτων χρήσης ΤΠΕ, και ιδιαίτερα στη χρήση γνωστικών εργαλείων, όπως οι εφαρμογές Web 2.0 για δικτύωση, γ) για ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων, τόσο στους τομείς της διαχείρισης και της επικοινωνίας όσο και στον καθορισμό επαγγελματικών

στόχων και αποτελεσματικών ενεργειών σχεδιασμού, δ) για την ανάπτυξη τεχνικών διαχείρισης έργων και της σχολικής αίθουσας και τέλος ε) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού με τη βοήθεια εργαλείων σχεδιασμού και διασφάλισης της ποιότητας, τα οποία είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν και για το σχεδιασμό σχολικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, στην έρευνα των Salomäki, Ruokonen & Ruismäki (2012) σχετικά με την παρακολούθηση-πρακτική των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, πέρα από την αύξηση των γνώσεων στη γλώσσα-στόχο του κάθε εκπαιδευτικού (88%), το εν λόγω πρόγραμμα στο πλαίσιο του Comenius τους προσέφερε και μια σειρά από άλλες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι, το 94% των ερωτηθέντων έκανε λόγο για βελτίωση της διαπολιτισμικής τους γνώσης και κατανόησης, αλλά και για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας με συναδέλφους από άλλες χώρες, το 60% έκανε λόγο για απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων εντός και εκτός της σχολικής τάξης και το 36% έκανε λόγο για βελτίωση των δεξιοτήτων ΤΠΕ.

Κεφάλαιο έκτο: Ιστορικό Κοινωνικό πλαίσιο

6.1 Ιστορική αναδρομή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Όλα τα τρέχοντα Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την νεολαία και τον αθλητισμό συνδυάζονται στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus Plus, το οποίο ξεκίνησε το 2014 και αφορά στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού για την περίοδο 2014-2020 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Πριν από το Erasmus Plus, το Πρόγραμμα Erasmus, που σχεδιάστηκε και προωθήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1987, συνιστούσε το εμβληματικό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που έδινε και δίνει την δυνατότητα στους σπουδαστές να σπουδάσουν ή να κάνουν πρακτική άσκηση στο εξωτερικό με σκοπό να αποκτήσουν επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρία και μία πολυπολιτισμική ταυτότητα. Από το 1987 μέχρι και τις μέρες μας το Πρόγραμμα Erasmus έχει ευημερήσει σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξής του και εξελίσσεται συνεχώς με την προσθήκη καινοτόμων δράσεων (European Union, 2012, σελ. 5).

Αρχικά το Πρόγραμμα Erasmus ήταν ένα αυτόνομο σχέδιο για 11 κράτη μέλη της Ε.Ε.. Κατά το πρώτο έτος προώθησης του Προγράμματος 3,244 μαθητές πήγαν στο εξωτερικό για να αποκτήσουν εμπειρία και επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, το Πρόγραμμα έγινε μέρος ενός ευρύτερου Προγράμματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ονομάζεται Σωκράτης (1994-1999)⁷. Το 2003, εισήχθη ο

⁷Το Πρόγραμμα Σωκράτης αντικαταστάθηκε από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013. Το Πρόγραμμα αυτό, που εγκαθιδρύθηκε με την απόφαση Νο.1720/2006/EC του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου αποτελούνταν από έξι υπό-προγράμματα:

- Το Πρόγραμμα Comenius (2007-2010) που υποστήριζε δράσεις για την σχολική εκπαίδευση (Προσχολική και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).
- Το Πρόγραμμα Erasmus που υποστήριζε δράσεις για την εκπαίδευση και κατάρτιση των φοιτητών.
- Το Πρόγραμμα LeonardodaVinci (2007-2013) για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Το Πρόγραμμα Grundtvig (2007-2013) για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Πανεπιστημιακός Χάρτης Erasmus, ο οποίος στηρίζει τη διασφάλιση της ποιότητας των ανταλλαγών σπουδαστών και προσωπικού. Από το 2007 έως και το 2013, το Erasmus αποτέλεσε μέρος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης και ως εκ τούτου νέες δραστηριότητες έχουν προστεθεί στο Πρόγραμμα (European Union, 2012, σελ. 5-6).

Σήμερα, το Πρόγραμμα Erasmus αποτελεί μέρος του νέου Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus Plus, το οποίο ενσωματώνει και προωθεί όλες τις αρχές και τις δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την νεολαία και τον αθλητισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Ειδικότερα, το Erasmus Plus αποτελεί προϊόν συνένωσης των ακόλουθων Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων: α) Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, β) Πρόγραμμα «Νεολαία σε Δράση», γ) Πρόγραμμα Erasmus Mundus, δ) Πρόγραμμα Tempus, ε) Πρόγραμμα Alfa, στ) Πρόγραμμα Edulink, ζ) Προγράμματα συνεργασίας με βιομηχανικές χώρες στον τομέα της ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Όλα αυτά τα Προγράμματα, που υλοποιήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά την περίοδο 2007-2013, έχουν υποστηρίξει και προωθήσει δράσεις τόσο στους τομείς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της σχολικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της νεολαίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Η χρήση της επίσημης πλέον και διεθνούς αναγνωρισμένης ονομασίας του Προγράμματος «Erasmus+» χρησιμοποιείται για όλες τις δράσεις και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο αυτού του Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Ωστόσο, για χάριν ευκολίας των συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα αλλά και των δικαιούχων προηγούμενων Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επιτρέπει και άλλες ονομασίες⁸ για τις

-
- Το Πρόγραμμα Transversal (2007-2013) που κάλυπτε τέσσερις θεματικές ενότητες σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: συνεργασία πολιτικής και καινοτομία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση · τη διδασκαλία ξένων την ανάπτυξη περιεχομένου και υπηρεσιών με βάση τις ΤΠΕ, όπως το Euroguidance και το Ploteus [2] και τη διάδοση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.
 - Το Πρόγραμμα Jean Monnet για την υποστήριξη θεσμών και δράσεων υπέρ της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (European Union Programs Agency, 2012).
 - ⁸«Erasmus+: Erasmus», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και απευθύνονται στις χώρες του προγράμματος.

δράσεις του Προγράμματος, που στοχεύουν σε έναν συγκεκριμένο και ειδικό τομέα. Η ονομασία για παράδειγμα «Erasmus+: Comenius» αφορά αποκλειστικά και μόνο τις δραστηριότητες του Προγράμματος, οι οποίες στοχεύουν στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης (Europa, 2017).

Βασικός στόχος του Erasmus Plus είναι η περαιτέρω εξέλιξη των παραπάνω Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, που στηρίζεται σε συνεργίες, οι οποίες πραγματοποιούνται μεταξύ των διάφορων πεδίων της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας (Europa, 2017).

6.2 Η σύγχρονη Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Η σύγχρονη Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει ως στόχο της τη σύγκλιση των επιμέρους εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα νέα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα που επικρατούν διεθνώς, τα οποία απαιτούν τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί όλα αυτά τα χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης από πλευράς Ε.Ε., αποσκοπούν κυρίως στη δημιουργία πολιτών οι οποίοι θα διαθέτουν όλα τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία, την κοινωνική συνοχή, την απασχολησιμότητα και την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης (Σαρρίδου, 2011).

Τα παραπάνω αποτυπώνονται με σαφήνεια και στους στόχους που θέτει η Ε.Ε. στο πιο πρόσφατο στρατηγικό πλαίσιο για τη συνεργασία στο τομέα της

-
- «Erasmus+:-Erasmus Mundus», για τα κοινά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών Erasmus Mundus.
 - «Erasmus+: LeonardodaVinci», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
 - «Erasmus+:Grundtvig», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.
 - «Erasmus+: Νεολαία σε δράση», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης των νέων.
 - «Erasmus+: Jean Monnet», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα των ευρωπαϊκών σπουδών.
 - «Erasmus+:Αθλητισμός», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα του αθλητισμού.

εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020, 2018), στο οποίο γίνεται λόγος για υλοποίηση δια βίου προσεγγίσεων στην μάθηση, καθώς και συστήματα εκπαίδευσης ικανά να ανταποκριθούν στις αλλαγές, τη δημιουργία ευέλικτων μορφών μάθησης, με άνοιγμα προς την μη τυπική και άτυπη μάθηση, την προαγωγή της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και την προώθηση της κινητικότητας τόσο των μαθητών όσο και των διδασκόντων, ώστε οι περίοδοι μάθησης στο εξωτερικό να καταστούν ο κανόνας και όχι η εξαίρεση (ΕΚ 2020, 2018).

Στο ίδιο κείμενο στρατηγικού σχεδιασμού γίνεται, επίσης, λόγος για βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μέσα από την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων, όπως η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, καταλυτικό ρόλο παίζει η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τους Δούκα, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα & Σμυρنيωτοπούλου (2008), ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από την ανάγκη για ανταπόκριση στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και σε κάθε χώρο. Αυτό, ουσιαστικά, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να καλλιεργήσει εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επιδοθούν σε μεθόδους αυτόνομης μάθησης, ώστε να είναι αργότερα σε θέση να ανταποκριθούν σε περιβάλλοντα συνεχών αλλαγών και πολυμορφίας (Δούκας κ.α., 2008, σελ. 359). Ο νέος ρόλος που διαμορφώνεται για τους εκπαιδευτικούς, λοιπόν, προϋποθέτει την βελτίωση της κατάρτισης του, η οποία, πλέον θα πρέπει να είναι δια βίου και να στηρίζεται περισσότερο στην έννοια της 'επαγγελματικής ανάπτυξης' και λιγότερο στην έννοια της επιμόρφωσης (Glatthorn, 1995).

Όπως γίνεται κατανοητό από όλα τα παραπάνω, προγράμματα όπως το Erasmus+: Comenius συνάδουν απόλυτα με το εκπαιδευτικό όραμα που προβάλλει η Ε.Ε. τα τελευταία χρόνια.

6.3 Η ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας

Στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών με σκοπό την προώθηση και τη διευκόλυνση της συμμετοχής των σχολείων, αλλά και των εκπαιδευτικών στα διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, η Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Εκπαιδευτικών Θεμάτων, είναι επιφορτισμένη με το έργο της προώθησης της εκπαιδευτικής συνεργασίας μεταξύ της χώρας μας και των υπόλοιπων κρατών-μελών (European Commission, 2000), ενώ το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (IKY) αποτελεί τον σύνδεσμο για ένα τμήμα των προγραμμάτων κινητικότητας σχεδιασμένων για εκπαιδευτικούς και σπουδαστές της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2000). Παρομοίως, διάφοροι οργανισμοί, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ίδρυμα Νεότητας, αναλαμβάνουν, επίσης, το συντονισμό ορισμένων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η συμμετοχή της χώρας μας σε Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 και αυξάνεται συνεχώς. Σύμφωνα με την Διαμαντοπούλου (2010), το 1994 η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Socrates ήταν μεγάλη (244 εκπαιδευτικοί) και τον επόμενο χρόνο διπλασιάστηκε. Παρομοίως, την περίοδο 1995-1997, 85 εκπαιδευτικοί επισκέφτηκαν άλλες χώρες στο πλαίσιο του προγράμματος Arion (IKY, 1999), ενώ σε ότι αφορά τις σχολικές συμπράξεις στο πλαίσιο του προγράμματος Comenius, από το 1995 και μετά ο αριθμός των σχολείων που συμμετέχει σε αυτό αυξάνεται ραγδαία (42 το 1995, 141 το 1997 και 168 το 2009) (Διαμαντοπούλου, 2010, σελ. 46).

Σημαντικό είναι, επίσης, και το ενδιαφέρον που δείχνουν για συμμετοχή στα προγράμματα κινητικότητας, που υλοποιούνται από την Ε.Ε., οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, καθώς, αμέσως μετά την έναρξη υλοποίησής τους το Μάρτιο του 1997, πάνω από 1.212 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε αυτά (Kassotakis, 2000). Μεγάλο, όμως, παρουσιάζεται και το ενδιαφέρον για διάφορα άλλα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, απασχόλησης και ανταλλαγής νέων εργαζομένων που υλοποιούνται από πλευράς Ε.Ε., καθώς για την περίοδο 1995-1997, 259 εκπαιδευόμενοι, 73 νέοι εργαζόμενοι και 68 εκπαιδευτές συμμετείχαν στο πρόγραμμα Leonardo (ΟΑΕΔ, 1997).

Σε ότι αφορά τις πιο πρόσφατες δράσεις του Erasmus+, το 2014 καταγράφονται 277 συμμετοχές στη Βασική Δράση 1 (KA1), ενώ το 2016 ο

αριθμός έχει τριπλασιαστεί, φτάνοντας τις 763 (Ministry of Education, 2017). Παρομοίως, σε ότι αφορά τη συμμετοχή στη Βασική Δράση 2 (ΚΑ2) του ίδιου προγράμματος, από τις 141 συμμετοχές που καταγράφονται το 2014, ο αριθμός αυτός διπλασιάστηκε το 2016, φτάνοντας τις 303 (Ministry of Education, 2017).

Αν και όλα τα παραπάνω σκιαγραφούν μια πολύ θετική εικόνα σε ότι αφορά την ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, παρόλα αυτά, μια σειρά από δυσκολίες συνεχίζει να υφίσταται και να δυσχεραίνει σημαντικά την μεγαλύτερη και ταχύτερη εξάπλωση τους εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, οι ελλείψεις που καταγράφονται σε επίπεδο διοικητικής υποδομής, οικονομικής υποστήριξης, αλλά και γλωσσικών δεξιοτήτων δυσκολεύει την αύξηση του αριθμού ανταλλαγών μαθητών και εκπαιδευτικών (Σκία κ.α., 2001). Επιπρόσθετα, σε ότι αφορά τις σχολικές συνεργασίες, η αδιαφορία ορισμένων εκπαιδευτικών, η έλλειψη παρόμοιων εμπειριών, καθώς και η εξάρτηση των σχολικών μονάδων από τις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες εκπαίδευσης (Κασσωτάκης & Ρουσσάκης, 1995), αλλά και η δυσκαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων και η έλλειψη αποτελεσματικού συντονισμού (Διαμαντοπούλου, 2010) περιορίζουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από πλευράς σχολείων και δυσκολεύουν την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

6.4 Ανάλυση PEST

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας παρατίθενται συνοπτικά (πίνακας 4) οι βασικές δυνάμεις του μακρο-περιβάλλοντος εντός του οποίου εφαρμόζονται τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μελέτη αυτών των δυνάμεων θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τις πολιτικές, τις οικονομικές, τις κοινωνικές και τις τεχνολογικές συνθήκες που επηρεάζουν την εφαρμογή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Με την καταγραφή αυτών των συνθηκών σκιαγραφείται το περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργούν και από το οποίο επηρεάζονται τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Πίνακας 4: Ανάλυση PEST των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων

Πολιτικό περιβάλλον	Οικονομικό περιβάλλον
<ul style="list-style-type: none"> • Ευρωπαϊκός προσανατολισμός της εκπαίδευσης όλων των κρατών-μελών. Η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών θα πρέπει να συμβάλλει στην Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. • Πολιτική αστάθεια. Παρά την ύπαρξη των στρατηγικών στόχων της Ευρωπαϊκής στρατηγικής 2020, η πολιτική αστάθεια των χωρών των Ευρώπης θέτει σε κίνδυνο την επιτυχημένη εφαρμογή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. • Έλλειψη συντονιστικών ενεργειών από την μεριά των κρατών-μελών για το χάραγμα μίας κοινής πορείας στην εκπαίδευση που θα έχει σαν στόχο την αναβάθμιση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. • Η έξοδος της Μ. Βρετανίας από την Ευρωπαϊκή Ένωση θα επηρεάσει την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική εφόσον οι δάσκαλοι δεν θα έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Μ. Βρετανίας (Bbcactive.com, 2017). • Όπως σημείωσαν οι υπουργοί (2007/C300/07 της 15.11.07), οι δάσκαλοι πρέπει να προσαρμοστούν σε έναν κόσμο που συνεχώς εξελίσσεται αποκτώντας νέες δεξιότητες και ικανότητες (Hendriks, Luyten& Scheerens, 2010). • Μετά από δημόσια διαβούλευση [SEC (2007) 1009], η Επιτροπή πρότεινε το 2008 μια ατζέντα για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στα σχολεία με τίτλο: "Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: Μια Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στα Σχολεία "[COM (2008) 425 τελικό]. Η Ατζέντα αυτή επικεντρώθηκε σε τρεις βασικές πτυχές: α) προώθηση βασικών ικανοτήτων, β) διασφάλιση υψηλής ποιότητας μάθησης για κάθε μαθητή και γ) υποστήριξη προς τους δασκάλους και το προσωπικό του σχολείου (Hendriks, Luyten& Scheerens, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Η σημερινή χρηματοπιστωτική κρίση έχει θέσει σε κίνδυνο τόσο την εμπιστοσύνη στη διαδικασία ολοκλήρωσης όσο και την υποστήριξη των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Pérez Encinas, 2014). • Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει πολλές χώρες της Ε.Ε. με αποτέλεσμα αυτές να μειώσουν τους εθνικούς τους προϋπολογισμούς για την συγχρηματοδότηση των επιχορηγήσεων κινητικότητας (Bauer and Kreuz, 2015).

<ul style="list-style-type: none"> • Όπως δήλωσαν οι Υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης το Νοέμβριο του 2007, "Η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας αποτελεί προϋπόθεση για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση, που με τη σειρά της είναι ισχυρός καθοριστικός παράγοντας για την μακρόχρονη ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης (Hendriks, Luyten& Scheerens, 2010). 	
<p>Κοινωνικό περιβάλλον</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διαφορετικές δομές των εθνικών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα πρέπει να προσαρμόζονται σε αυτές τις δομές και τις ιδιαιτερότητες των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (European Comission, 2015). • Διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε κάθε κράτος-μέλος. • Συσσώρευση μεγάλου όγκου γνώσεων, που είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν στα σχολικά περιβάλλοντα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). • Ανάδυση της έννοιας του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού που παίζει ενεργό ρόλο στην διαμόρφωση της διδακτικής και της μαθησιακής πρακτικής (Δούκας κ.ά, 2007). • Ανάδυση νέων αναγκών στο πλαίσιο των σύγχρονων σχολικών περιβαλλόντων, που είναι πλέον πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). • Σε πολλές χώρες της Ευρώπης (π.χ. Ελλάδα) λόγω της έλλειψης αποτελεσματικής ηγεσίας δεν υπάρχει επαρκής στήριξη και κινητροδότηση του προσωπικού για συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Παπασταμάτης, κ.ά, 2010). • Οι τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της γήρανσης πληθυσμού των δασκάλων. Σε επίπεδο ΕΕ, περίπου το 40% των καθηγητών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα 	<p>Τεχνολογικό περιβάλλον</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκη ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογικών στην διδακτική πρακτική (European Parliament, 2015). • Ανάγκη εκσυγχρονισμού και εμπλουτισμού των ψηφιακών δεξιοτήτων των δασκάλων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). • Χρήση νέων τεχνολογιών για την αύξηση της Ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας σε επίπεδο εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). • Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας επιβάλλει νέες μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις από την μεριά των εκπαιδευτικών (European Parliament, 2015). • Χρήση νέων τεχνολογικών για την δημιουργία και την εφαρμογή στα σχολεία ευέλικτων μορφών μάθησης και δημιουργικών διδακτικών πρακτικών (European Parliament, 2015).

συνταξιοδοτούνται τα επόμενα 15 χρόνια (European Commission, 2015).

- Έλλειψη ελεύθερου χρόνου από την μεριά των εκπαιδευτικών για να επενδύσουν στην επιμόρφωσή τους. Εκτός από τη διδασκαλία ως τέτοια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκτελούν πολλά άλλα καθήκοντα, συμπεριλαμβανομένων των καθηκόντων που σχετίζονται με τη διοίκηση, την οργάνωση και το σχεδιασμό, την αξιολόγηση των σπουδαστών και τις σχέσεις με τους γονείς, και άλλους ενδιαφερόμενους. Αυτές οι πολλαπλές όψεις της δουλειάς τους δεν αντικατοπτρίζονται πάντα - για ό, τι άλλο λόγος - στις συμβάσεις τους, και βασίζεται μάλλον σε μια σιωπηρή κατανόηση του τι αναμένεται από τους δασκάλους ως μέρος της δραστηριότητάς τους (European Commission, 2015).
- Έλλειψη κεντρικά νομοθετημένης απαίτησης σχετικά με τον ελάχιστο χρόνο διδασκαλίας (European Commission, 2015).

Κεφάλαιο έβδομο: Μεθοδολογικός σχεδιασμός

7.1. Μεθοδολογία έρευνας

Στην βιβλιογραφία, ο όρος ‘μεθοδολογία’ και ο όρος ‘μέθοδοι έρευνας’ συχνά συγχέονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Kuhn (1981), με τον όρο ‘μέθοδος έρευνας’, οι ερευνητές συχνά αναφέρονται στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων μιας ποσοτικής, συνήθως, έρευνας, τη στατιστική τους ανάλυση και τη γενίκευση τους.

Στην περίπτωση του όρου ‘μεθοδολογία της έρευνας’ οι Πουρκός & Δαφέρμος (2010) παρατηρούν ότι αρκετοί από τους ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο για να περιγράψουν τις διάφορες φάσεις ή τα στάδια μιας έρευνας. Για τους Adorno και Horkheimer (1987), και οι δύο χρήσεις των παραπάνω όρων είναι χαρακτηριστική της εργαλειακής λογικής που επικρατεί, ιδιαίτερα, εντός της ποσοτικής έρευνας, η οποία αντιμετωπίζει τη σύνθετη σκέψη ως μετρίσιμη.

Σύμφωνα με τον Δελή (2002), ο όρος ‘μέθοδος’ προέρχεται από το ρήμα μετέρχομαι και σηματοδοτεί τον τρόπο αναζήτησης και απόκτησης της γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η μέθοδος αποτελεί ένα συστηματικό τρόπο έρευνας, βασισμένο σε συγκεκριμένους κανόνες που σκοπό του έχει την επίλυση ενός πρακτικού ή θεωρητικού προβλήματος. Με τη σειρά του, οΚουρλιούρου (1989) επισημαίνει ότι η μέθοδος έρευνας απαντά σε ερωτήματα όπως: τι πρέπει να γίνει γνωστό, γιατί, μέσα από πιο θεωρητικό πλαίσιο και με ποια μέσα. Συνεπώς, όπως παρατηρεί και ο Πούρκος (2010α), η μέθοδος έρευνας εμπεριέχει εντός της την έννοια της επιλογής και κατ’ επέκταση της ιδεολογίας και για αυτό το λόγο δεν μπορεί να θεωρηθεί μια ουδέτερη διαδικασία, καθώς λειτουργεί στο πλαίσιο ευρύτερων οντολογικών και επιστημολογικών παραδοχών.

Από την πλευρά της η μεθοδολογία λειτουργεί σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο από αυτό της μεθόδου, καθώς, όπως αναφέρουν οι Πουρκός & Δαφέρμος (2010), με αυτόν τον όρο περιγράφουμε τις θεωρητικές παραδοχές και τις αξίες που υπάρχουν πίσω από την επιλογή μιας συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης και αποτελεί, συνεπώς, τη θεωρητική θεμελίωση των επιλεγμένων μεθόδων μιας έρευνας και το είδος της γνώσης που είναι δυνατό να παραχθεί μέσα από αυτή την επιλογή. Συνεπώς, με τον όρο μεθοδολογία της έρευνας εννοούμε το σκεπτικό που ακολουθεί ένας ερευνητής σχετικά με την επιλογή των ερευνητικών του ερωτημάτων και των τεχνικών ή μεθόδων έρευνας που θα επιλέξει για τη συλλογή και στη συνέχεια την ερμηνεία και την ανάλυση των δεδομένων του (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Σύμφωνα με τον Burton (2002), όταν ένας ερευνητής προσεγγίζει το θέμα της μεθοδολογίας της έρευνας θα πρέπει να αναζητεί απαντήσεις σε ορισμένα πρακτικά ερωτήματα, όπως για πιο λόγο ο ερευνητής επέλεξε το συγκεκριμένο θέμα, γιατί η μελέτη του σχεδιάστηκε με τον συγκεκριμένο τρόπο, γιατί απορρίφθηκαν οι εναλλακτικές μέθοδοι έρευνας, ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και τέλος, πως εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.

Υπό αυτό το πρίσμα, έναυσμα για την συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε η όλο και μεγαλύτερη επιρροή που ασκεί τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της, βάσει της οποίας η συνεχής εκπαίδευση και ανάπτυξη των επαγγελματιών κάθε εργασιακού τομέα αποτελεί προτεραιότητα και βασικό στοιχείο των νέων οικονομιών, οι οποίες βασίζονται κατά πολύ στη γνώση. Το σχολείο και οι επαγγελματίες που το πλαισιώνουν, λοιπόν, αποτελούν σημαντικότατο κρίκο στην αλυσίδα της γνώσης και η Ε.Ε. έχει επενδύσει σημαντικά στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως αυτό του Erasmus:Comenius, που θα προωθήσουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, με σκοπό πάντα τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ίδιων των μαθητών.

Μέσα από την έρευνα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προέκυψε η έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού μελετών για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και συγκεκριμένα με τις διαστάσεις της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, μέσα από τη μελέτη των ερευνών, που έχουν γίνει σχετικά με το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρατηρήθηκε η έλλειψη μικτών μελετών επί του θέματος, καθώς οι πλειοψηφία των μελετών χρησιμοποιεί την ποσοτική ή την ποιοτική μεθοδολογία για την εξέταση του συγκεκριμένου θέματος, δημιουργώντας αμφιβολίες σχετικά με τη σφαιρική προσέγγιση του θέματος, αλλά και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην επιλογή της μεικτής μεθόδου έρευνας για την παρούσα εργασία και στον καθορισμό πέντε ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία είναι:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εκπαίδευση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+: Comenius;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+Comenius για την ανάπτυξή τους.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες είναι οι βασικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί, μετά το πέρας της συμμετοχής του στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Πώς οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που αποκτήθηκαν κατόπιν συμμετοχής στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius επηρέασαν την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους πρακτική μέσα στην τάξη;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Πώς το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius συνέβαλλε στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη την διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας, με την οποία ήρθαν σε επαφή μετά την συμμετοχή στο Πρόγραμμα.

7.2. Μέθοδοι έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η μέθοδος έρευνας αποτελεί ένα συστηματικό τρόπο έρευνας, βασισμένο σε συγκεκριμένους κανόνες που σκοπό του έχει την επίλυση ενός πρακτικού ή θεωρητικού προβλήματος. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μεικτό μοντέλο έρευνας, το οποίο εμπεριέχει εντός του συνδυασμό τεχνικών ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, με τη χρήση, αρχικά, ημιδομημένων συνεντεύξεων και στην πορεία δομημένου ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πούρκο (2015), η ποιοτική έρευνα αποτελεί προτιμώμενη μέθοδο έρευνας για μεγάλο κομμάτι των ερευνητών, ειδικά στο τομέα των κοινωνικών επιστημών, και η χρήση της σε έρευνες διαφορετικών επιστημονικών πεδίων έχει δημιουργήσει μια ασάφεια και μία σύγχυση σχετικά με τον ορισμό της. Οι Denzin & Lincoln (2005), μελετώντας την εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας, διαπιστώνουν πως εμπεριέχει εντός της τη συνύπαρξη ενός μεγάλου φάσματος προσεγγίσεων, το οποίο ευθύνεται για τις συνεχείς μεταβολές των αντιλήψεων σχετικά με αυτή τη μέθοδο έρευνας. Οι ίδιοι ορίζουν την ποιοτική έρευνα ως μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία χρησιμοποιεί ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών με σκοπό να κάνει τον κόσμο ορατό και να τον μετασχηματίσει. Πιο συγκεκριμένα, για τους Denzin & Lincoln (2005, σελ.5), η ποιοτική έρευνα υιοθετεί μια ερμηνευτική και νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου, κατά την οποία οι ερευνητές μελετούν

ένα θέμα στο φυσικό του πλαίσιο, επιχειρώντας να το ερμηνεύσουν μέσα από τους όρους και τα νοήματα που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτό.

Όπως παρατηρούν οι Ίσαρη & Πούρκος (2015), πολύ συχνά η ποιοτική έρευνα οριοθετείται μέσα από τη σύγκριση της με την ποσοτική έρευνα και την υπογράμμιση των διαφορών τους. Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τον Labuschagne (2003), η ποσοτική έρευνα ασχολείται κυρίως με την διερεύνηση των ιδιοτήτων των φαινομένων και την εξέταση των διαφορών, ομοιοτήτων και σχέσεων μεταξύ αυτών, μέσα από την ποσοτικοποίηση των φαινομένων αυτών και την γενίκευση των ευρημάτων, η ποιοτική έρευνα, αντιθέτως, εστιάζει στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Willing, 2001), πραγματοποιείται χωρίς τη χρησιμοποίηση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών (Hayes, 1997) και απορρίπτει το μοντέλο έρευνας των φυσικών επιστημών, εστιάζοντας κυρίως στο κοινωνικό-ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο ενός θέματος προς διερεύνηση (Hayes, 1997).

Όπως γίνεται κατανοητό, ο μεθοδολογικός διϊσμός που επικράτησε για πολλές δεκαετίες στη ρητορική της μεθοδολογίας της έρευνας έχει αρχίσει να ξεπερνιέται τα τελευταία χρόνια, τόσο για πρακτικούς λόγους όσο και εξαιτίας της κριτικής που έχει δεχθεί (Lund, 2005). Πλέον, ένα όλο και μεγαλύτερο κομμάτι των ερευνητών υποστηρίζει τη χρήση μεικτών μεθόδων έρευνας ως μια πιο αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση για μια ολοκληρωμένη περιγραφή και εξήγηση των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας.

7.3. Η μεικτή έρευνα και τα πλεονεκτήματά της

Με τον όρο ‘μεικτή έρευνα’ εννοούμε τη χρήση πάνω από μίας μεθόδου έρευνας για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1978). Ο συνδυασμός των μεθόδων έρευνας της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου θεωρείται από πολλούς ως η πλέον αποτελεσματική προσέγγιση καθώς προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη περιγραφή και ανάλυση των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Silverman (1997), «κοιτώντας το ίδιο αντικείμενο έρευνας από διαφορετικές οπτικές τότε ο ερευνητής έχει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για αυτό που ερευνά» (Silverman, 1997, σελ. 25).

Σύμφωνα με τον Σαμαρίδη (2011), υπάρχουν διάφοροι λόγοι που ένας ερευνητής θα επιλέξει τη χρήση παραπάνω από μίας μεθόδου έρευνας για τη

μελέτη ενός φαινομένου, με κυριότερους την ανάδειξη σημείων τομής των αποτελεσμάτων από ιδεολογικά αντίθετες μεθόδους, τη συγκέντρωση διαφορετικών όψεων –παραγόντων που συνθέτουν ένα φαινόμενο, τη συμπλήρωση πληροφοριών στα αποτελέσματα της δεύτερης μεθόδου με βάση την ροή της πρώτης, την αποκάλυψη των αντιφάσεων και των αθέατων πτυχών ενός φαινομένου και τέλος την διεύρυνση της έρευνας από το πλήθος των πληροφοριών που προσφέρεται μέσα από τη χρήση μεικτών μεθόδων έρευνας.

Σύμφωνα με τον ίδιο, όλα τα παραπάνω οδηγούν στην ανάπτυξη και την πρόοδο της έρευνας, μέσα από την χρήση μίας μεθόδου για τον εμπλουτισμό της άλλης, την αύξηση της δυναμικής της έρευνας, μέσω του συμπληρωματικού χαρακτήρα των μεθοδολογιών και την παραγωγή νέων τρόπων σκέψης, μέσα από την σύνθεση των αντιθέσεων και των κοινών στοιχείων διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων. Επιπρόσθετα, για τον Mitchel (1986), η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συμπληρωματικά για την μελέτη του ίδιου φαινομένου και την διερεύνηση των ίδιων ερευνητικών ερωτημάτων όχι μόνον εξισορροπηθεί τις αδυναμίες και τα δυνατά στοιχεία των μεθόδων που επιλέγονται, αλλά μπορεί να αποβεί χρήσιμη, ακόμη, και για τον έλεγχο της εγκυρότητας μιας έρευνας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, για την παρούσα έρευνα, έχει επιλεγεί μια επαγωγική προσέγγιση μεικτής έρευνας, κατά την οποία η θεωρία προκύπτει μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και στη συνέχεια επαληθεύεται και συμπληρώνεται μέσα από ποσοτικά ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε αρχικά η χρήση μιας ποιοτικής μεθόδου έρευνας, αυτής των συνεντεύξεων και στη συνέχεια η χρήση μιας ποσοτικής μεθόδου έρευνας, αυτής του ερευνητικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στηρίζεται στα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, με σκοπό να ποσοτικοποιήσει τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας προσεγγίζοντας ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων και από την άλλη να χρησιμοποιήσει κάποιες θεματικές κατηγορίες της ποιοτικής έρευνας για τη κατασκευή κάποιων από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη χρήση αυτών των δύο μεθόδων θα αναλυθούν ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές που ισχύουν για κάθε μέθοδο έρευνας που επιλέχθηκε, και στην πορεία θα επιδιωχθεί η σύνθεση των ευρημάτων της έρευνας με σκοπό τη δημιουργία εννοιολογικών συσχετισμών.

7.4. Δείγμα και δειγματοληψία ποιοτικής έρευνας

Η δειγματοληψία είναι η μέθοδο που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για την επιλογή ενός ορισμένου αριθμού ανθρώπων, οι οποίοι θα συμμετάσχουν σε μία έρευνα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Η επιλογή του δείγματος μιας ποιοτικής μελέτης εξυπηρετεί πρακτικούς λόγους, δεδομένου ότι κατά κανόνα είναι μια μελέτη μικρής κλίμακας, αλλά και ερμηνευτικούς, καθώς, κατά κοινή ομολογία, η επιλογή ενός δείγματος ποιοτικής μελέτης επηρεάζει σοβαρά την ποιότητα των δεδομένων και των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (Robson, 2007).

Ο λόγος που η επιλογή του δείγματος για τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής μελέτης αποκτά τόσο μεγάλη σημασία εδράζει κυρίως στο γεγονός ότι απώτερος σκοπός μιας ποιοτικής έρευνας είναι ο εντοπισμός ενός δείγματος που θα είναι ικανό να προσφέρει όσο το δυνατόν πιο πλούσιο και σε βάθος υλικό σε σχέση με το ζήτημα που ερευνάται (Patton, 2002, σελ. 230). Για αυτό το λόγο, ο ερευνητής που χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους έρευνας εφαρμόζει συχνά την στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας, όπου επιλέγει συνειδητά την ομάδα των ατόμων εκείνων που θα εξυπηρετήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας του (Ιωσηφίδης, 2008).

Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της παρούσας εργασίας, λοιπόν, η στρατηγική δειγματοληψία που επιλέχθηκε συνάδει πιο πολύ με περιπτώσεις δειγματοληψίας κρίσιμης περίπτωσης και κριτηρίου, δεδομένου ότι το βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας ήταν η ιδιότητα του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συμμετοχή αυτών σε ευρωπαϊκά προγράμματα και πιο συγκεκριμένα στο πρόγραμμα Erasmus+:Comenius. Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί μικτή μέθοδο έρευνας (ποιοτική-ποσοτική), το δείγμα επιλέχθηκε και με την προοπτική της γενίκευσης, καθώς η πλειοψηφία αυτών μοιράζονται χαρακτηριστικά που είναι κοινά για όλους τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (π.χ. είναι πτυχιούχοι, γνωρίζουν παιδαγωγικά, έχουν προϋπηρεσία σε δημόσιες σχολικές δομές, έχουν παρόμοιες ευκαιρίες κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξης κτλ.).

Για την ποιοτική έρευνα της παρούσας εργασίας, λοιπόν, επιλέχθηκαν 10 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων, εκ των οποίων 3 ήταν άντρες και 7 γυναίκες. Η πλειοψηφία αυτών (45%) ήταν ηλικίας 41-50 ετών, ενώ το 33% από αυτούς ήταν ηλικίας 51-60 ετών. Μόνον το 22% του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας (31-40 ετών). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι καθηγητές αγγλικών, φιλόλογοι και

καθηγητές φυσικής αγωγής, ενώ ανάμεσα τους υπάρχουν και καθηγητές γερμανικών, ηλεκτρολογίας και ηλεκτρονικής οικονομίας και διοίκησης. Τέλος, σε ότι αφορά την προϋπηρεσία τους το 50% του δείγματος έχει διδακτική εμπειρία 16-25 χρόνια, ενώ ένα 30% του δείγματος δήλωσε ότι έχει διδακτική εμπειρία από 26 έως 35 χρόνια. Επιπλέον, το 20% του δείγματος δήλωσε ότι έχει διδακτική εμπειρία 26-35 χρόνια.

7.5. Δείγμα και δειγματοληψία ποσοτικής έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα η δειγματοληψία αποσκοπεί στη δημιουργία ενός δείγματος το οποίο θα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με κύριο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι ερευνητές, που επιλέγουν ποσοτικές μεθόδους έρευνας, συγκροτούν το δείγμα της έρευνας τους επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους σε κομμάτια πληθυσμού στα οποία είναι γνωστή η πιθανότητα κάθε μέλους να επιλεγεί. Μία από τις πιο συχνές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε ποσοτικές έρευνες είναι αυτή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, στην οποία κάθε μέλος έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα. Άλλες στρατηγικές περιλαμβάνουν τη συστηματική δειγματοληψία, τη στρωματοποιημένη ή κατά συστάδες κ.ά. (Berg, 2001· Robson, 2007).

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε είναι αυτή της βολικής δειγματοληψίας (convenient sample) καθώς η έρευνα έγινε διαδικτυακά και δεν υπήρχε δυνατότητα να οριστεί εκ των προτέρων το δείγμα που θα συμμετέχει σε αυτή. Ως βασικά κριτήρια για τη συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα τέθηκαν εξ' αρχής η επαγγελματική τους ιδιότητα και η προγενέστερη συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius.

7.6. Τεχνική ποιοτικής έρευνας

Στο κομμάτι της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος έρευνας της ημιδομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πούρκο (2015), η χρήση της μεθόδου της συνεντεύξεως βοηθά τους ερευνητές να αντλήσουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους ελεύθερα και αναλυτικά. Πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες επιχειρούν να καλύψουν τα βασικά θέματα της έρευνας και είναι δομημένες με τρόπο τέτοιο ώστε να ακολουθούν μια λογική σειρά, αλλά παράλληλα να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν σε θέματα που τους ενδιαφέρουν ή αισθάνονται πως έχουν κάτι παραπάνω να πουν (Robson, 2007).

Όπως παρατηρούν και οι Ίσαρη & Πούρκος (2015), ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας είναι μια απαιτητική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία από την πλευρά του ερευνητή, τόσο σε επίπεδο διατύπωσης των ερωτημάτων όσο και σε επίπεδο διάδρασης με τους συμμετέχοντες κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Σύμφωνα με τον Mason (2009, σελ.103-106), κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης, ο ερευνητής θα πρέπει: να εστιάσει στα θέματα που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, να σχεδιάσει ανοικτές και ευέλικτες, αλλά και κατανοητές ερωτήσεις για τους συμμετέχοντες, τα ερωτήματα που θα θέσει να σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους, σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας, και τέλος να ευνοούν την επικοινωνία και να μην είναι κατευθυντικές.

Υπό αυτό το πρίσμα, στην παρούσα έρευνα οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων δομήθηκαν σε τρία διαφορετικά μέρη, ακολουθώντας τόσο τα πρότυπα σχεδιασμού ποιοτικών συνεντεύξεων όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Έτσι, το πρώτο και το δεύτερο μέρος των συνεντεύξεων περιλαμβάνουν δημογραφικές και γενικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με το πρόγραμμα Erasmus:Comenius και τη συμμετοχή των ερωτηθέντων σε αυτό, ώστε να αντληθούν σημαντικές πληροφορίες για το δείγμα και τα προγράμματα στα οποία συμμετείχαν, αλλά παράλληλα να δημιουργηθεί και ένα κλίμα άνεσης και οικειότητας μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων.

Το τρίτο μέρος των συνεντεύξεων είναι και το πιο μεγάλο σε έκταση και πολυπλοκότητα ερωτημάτων και περιλαμβάνει τέσσερις υπό-ενότητες

ερωτήσεων ανοικτού τύπου, σχεδιασμένες με γνώμονα την κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι ερωτήσεις όλων των υποενοτήτων έχουν σχεδιαστεί με τρόπο τέτοιο ώστε να αποφεύγεται όσο το δυνατό περισσότερο η παρέμβαση του ερευνητή για παροχή διευκρινήσεων ή συμπληρωματικές ερωτήσεις επί των απαντήσεων.

Έτσι, η πρώτη υπό-ενότητα του τρίτου μέρους περιλαμβάνει ερωτήσεις που σκοπό τους έχουν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή του προγράμματος Erasmus:Comenius στην ανάπτυξη τους. Η δεύτερη υπό-ενότητα του ίδιου μέρους περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν τη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα για την επαγγελματική ανάπτυξη τους, ενώ η τρίτη υπό-ενότητα του τρίτου μέρους διερευνά τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μετά την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα. Τέλος, η τέταρτη υπό-ενότητα του τρίτου μέρους εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την επιρροή που οι εμπειρίες, που αποκόμισαν από το πρόγραμμα, είναι δυνατό να έχουν στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

7.6.1. Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί που δυνητικά θα συμμετείχαν σε αυτές, έλαβαν γνώση για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή, αλλά και το χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, μέσα από τη φόρμα συγκατάθεσης που έλαβαν πριν συμφωνήσουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα και πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά και, σε κάθε περίπτωση, μετά από συνεννόηση με τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Μία εβδομάδα πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης έγινε τηλεφωνική επικοινωνία για τον καθορισμό της ημέρας και της ώρας συνάντησης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε στα σχολεία και στα σπίτια των συμμετεχόντων είτε σε κάποιο καφέ.

Κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, σημαντικότατο ρόλο παίζει το κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης που δημιουργείται ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε ο πρώτος να είναι σε θέση να ερμηνεύσει όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά το ύφος και το περιεχόμενο των απαντήσεων που

λαμβάνει, αλλά και οι συμμετέχοντες να αισθανθούν άνεση και ασφάλεια, ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Για την επίτευξη των παραπάνω, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε ένα ήρεμο και ευχάριστο κλίμα από την πλευρά του ερευνητή, αποφεύχθηκαν οι συχνές διακοπές του ειρμού του λόγου των συμμετεχόντων, παρά μόνον για την διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων επί σημείων των απαντήσεων που ελήφθησαν, δεν εκφράστηκε καμία προσωπική άποψη ή σχολιασμός επί των απαντήσεων από την πλευρά του ερευνητή και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να γίνει με τρόπο ευθύ και κατανοητό για όλους τους συμμετέχοντες.

7.7. Τεχνική ποσοτικής έρευνας

Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις βαθμονόμησης και κατάταξης. Σύμφωνα με τον Ζαφειρίου (2003), το ερωτηματολόγιο είναι έντυπο το οποίο εμπεριέχει εντός του μια σειρά από δομημένες ερωτήσεις, στις οποίες καλείται να απαντήσει ο ερωτώμενος. Η κατάρτιση των ερωτήσεων και η δομή του ερωτηματολογίου παίζουν σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Παρασκευόπουλος (1993), ένα ακατάλληλο ερωτηματολόγιο με ασαφείς ερωτήσεις είναι δυνατό να καταστρέψει το αποτέλεσμα ακόμη και της πιο καλοσχεδιασμένης έρευνας.

Υπό αυτό το πρίσμα, προτεραιότητα της εν λόγω τεχνικής ήταν η κατάρτιση τόσο της δομής όσο και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Σε ότι αφορά τη δομή του, ο Javeau (2000) αναφέρει πως για να είναι ένα ερωτηματολόγιο επιτυχημένο θα πρέπει να καλύπτει όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της έρευνας, να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια σε ότι αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων σε συνδυασμό με το προφίλ των ερωτηθέντων και να έχει συνοχή τόσο στη σειρά των ερωτήσεων όσο και στη δομή του, αλλά και άρτια εμφάνιση, ώστε να μην κουράζει τους ερωτώμενους και να αυξάνει το βαθμό ανταπόκρισής τους, αλλά και να βοηθά τον ερευνητή στην κατηγοριοποίηση και ανάλυση των απαντήσεων που θα λάβει.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ρόντο και Παπάνη (2007), το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου είναι ο προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας. Στην παρούσα εργασία, τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν

ως οδηγοί για τη δημιουργία της δομής του ερωτηματολογίου. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το στόχο της έρευνας μας, ο οποίος είναι η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα οφέλη (επαγγελματικά, προσωπικά, δεξιότητες) που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus: Comenius, αλλά και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας πάνω στο ίδιο θέμα, η οποία προηγήθηκε της ποσοτικής, η δομή του ερωτηματολογίου χωρίστηκε σε τρία μέρη και τέσσερις υπό-ενότητες.

Πιο συγκεκριμένα, η δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τρία διαφορετικά μέρη, το κάθε ένα σχεδιασμένο με σκοπό την άντληση διαφορετικών πληροφοριών. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι πλέον στοχεύουμε σε έναν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών απ' ότι στην περίπτωση των συνεντεύξεων, και αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα στην ανάλυση και γενίκευση των απαντήσεων που θα λάβουμε. Σε αυτό το μέρος περιλαμβάνονται κυρίως κλειστού και κάποιες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Παρομοίως, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου σχετικά με τις λεπτομέρειες του προγράμματος στο οποίο συμμετείχε ο κάθε εκπαιδευτικός (χώρα, οργανισμός, δραστηριότητες, θεματολογία), με σκοπό την οργάνωση του δείγματος και του υλικού των απαντήσεων σε κατηγορίες.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, που είναι και το πιο εκτενές, χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη δομή/σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και τους στόχους της έρευνας, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν και μέσα από την ερμηνεία των συνεντεύξεων που προηγήθηκαν. Έτσι, στην πρώτη υποενότητα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις είναι διαβαθμισμένης κλίμακας και εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του προγράμματος Erasmus+: Comenius στην προσωπική τους ανάπτυξη, με σκοπό να διερευνηθεί το κατά πόσο η εμπειρία που έχουν αποκομίσει από το πρόγραμμα έχει χρησιμοποιηθεί για την προσωπική τους εξέλιξη.

Στην δεύτερη υποενότητα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις εστιάζουν σε ένα σημαντικό κομμάτι των ερευνητικών ερωτημάτων, αυτό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Και σε αυτή την υποενότητα χρησιμοποιούνται ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, αλλά και κατάταξης, ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πιθανές απαντήσεις, αλλά παράλληλα να διευκολυνθούμε στην κατηγοριοποίηση και

ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων. Στη τρίτη υποενότητα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, ακολουθώντας και πάλι τους κύριους στόχους της έρευνας, όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί αρχικά και καθοριστεί πιο αναλυτικά μέσα από τις συνεντεύξεις, διερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του προγράμματος στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων και κατά πόσο αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ίδιους εντός της τάξης και του σχολείου, γενικότερα. Και σε αυτό το κομμάτι, οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι διαβαθμισμένης κλίμακας, ώστε να συμπεριληφθεί εντός τους ένα ευρύ φάσμα πιθανών απαντήσεων με μεγαλύτερη ακρίβεια, το οποίο θα βοηθήσει μετέπειτα στην κατηγοριοποίηση και ανάλυση των απαντήσεων.

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, συμπεριλαμβάνονται και πάλι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, οι οποίες έχουν ως στόχο τους την διερεύνηση ενός εξίσου σημαντικού ερευνητικού στόχου της έρευνας, αυτού της καταγραφής των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν στη διδασκαλία τους και στη γενικότερη στάση τους εντός της τάξης τη διαπολιτισμική προσέγγιση και ευαισθησία που αποκόμισαν μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+: Comenius.

7.7.1 Διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας

Εξαιτίας του μεγέθους του και του πλήθους των πληροφοριών που επιχειρεί να καλύψει, το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες, ώστε να συμπληρωθεί όποτε οι ερωτηθέντες διέθεταν τον απαιτούμενο χρόνο και ηρεμία για να το πράξουν. Επίσης, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά στις διοικήσεις διάφορων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για να το διαμοιράσουν στους εκπαιδευτικούς. Τέλος το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε προσωπικές επαφές του ερευνητή αλλά και αναρτήθηκε στα social media τόσο του ερευνητή όσο και των στενών προσωπικών του επαφών με άτομα του επαγγελματικού του περιγύρου.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επίσης και ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο εξηγούσε τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Η αποστολή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 1 μηνός και 10 ημερών και οι απαντήσεις ελήφθησαν έως και την 10^η Απριλίου. Μετά τη λήξη της έρευνας συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από 150 συμμετέχοντες.

Η εν λόγω μέθοδος επιλέχθηκε τόσο εξαιτίας του μεγέθους του ερωτηματολογίου και του χρόνου που απαιτείτο για τη συμπλήρωσή τους (έως και 15 λεπτά), αλλά, επίσης, εξαιτίας του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη μέθοδος έχει το μικρότερο κόστος και θεωρείται ως η πλέον αποτελεσματική όταν απευθυνόμαστε σε πληθυσμό υψηλού μορφωτικού επιπέδου και σε μέλη ειδικών κατηγοριών (Λαμπίρη, 1995).

7.8. Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας

Αν και η χρήση μικτών μεθόδων έρευνας είναι το αποτέλεσμα της ανάγκης που γεννήθηκε για πιο σφαιρικές και ολοκληρωμένες ερευνητικές προσεγγίσεις στην ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας, παρόλα αυτά, και η εν λόγω μεθοδολογία παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς και αδυναμίες, οι οποίες σχετίζονται τόσο με τις επιμέρους μεθόδους έρευνας που επιλέγονται κάθε φορά όσο και με τον τρόπο που συντίθενται και ερμηνεύονται τα αριθμητικά και τα ποιοτικά στοιχεία.

Στην παρούσα έρευνα η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας (συνεντεύξεις) μας επέτρεψαν να μελετήσουμε τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη που πιστεύουν πως αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+:Comenius σε βάθος, καθώς δημιουργήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου για κάθε τομέα στον οποίον το πρόγραμμα ισχυρίζεται πως λειτουργεί ευεργετικά για τους συμμετέχοντες. Βέβαια, αν και ο σχεδιασμός της δομής και των ερωτήσεων των συνεντεύξεων επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν με αρκετή λεπτομέρεια και ελευθερία τις απόψεις τους πάνω στα θέματα της έρευνας, παρόλα αυτά, τόσο η δομή όσο και το περιεχόμενο των ερωτήσεων αυτών, αντικατοπτρίζουν τη θεωρία και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του ερευνητή, πράγμα που σημαίνει πως κάποιες –ίσως και πιο σημαντικές– εκφάνσεις της εμπειρίας της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτό το πρόγραμμα δεν καλύφθηκαν καθόλου ή επαρκώς από τις συνεντεύξεις.

Άλλη μία βασική αδυναμία της ποιοτικής έρευνας σχετίζεται με τον τρόπο ερμηνείας των ερωτήσεων από το δείγμα καθότι κάποιες ερωτήσεις παρερμηνεύτηκαν από τους συμμετέχοντες γεγονός που δυσκόλεψε τη ροή της συνέντευξης. Επίσης, σε πολλές ερωτήσεις το δείγμα απαντούσε γενικά ακόμα και μετά τη παρέμβαση του ερευνητή γεγονός που προκάλεσε δυσκολίες στην κωδικοποίηση των δεδομένων.

Στην περίπτωση, τώρα, της χρήσης των ποσοτικών μεθόδων έρευνας, η χρήση του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, αλλά και βαθμολόγησης και κατάταξης, βοήθησαν στη συλλογή μιας ευρείας γκάμας απαντήσεων, οι οποίες καλύπτουν επαρκώς όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και προσεγγίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Βέβαια, η χρήση ερωτηματολογίου φέρει συγκεκριμένα μειονεκτήματα, τα οποία ισχύουν για κάθε ποσοτική έρευνα, με βασικότερο αυτό της αδυναμίας ανατροφοδότησης και επικοινωνίας μεταξύ συμμετέχοντα και ερευνητή κατά τη συμπλήρωσή του, ειδικά όταν αυτό αποστέλλεται ηλεκτρονικά.

Επιπρόσθετα, η δομή και ο αριθμός ερωτήσεων, ακόμη και το μήκος ή η διατύπωση των ερωτήσεων είναι δυνατό να κουράσουν τους συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να δίδουν τυχαίες απαντήσεις ή να μην ανταποκριθούν καθόλου στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, και σε αυτή την περίπτωση, η δομή και το εύρος των ερωτήσεων στηρίζεται κατά πολύ στα ερευνητικά ενδιαφέροντα του ερευνητή, πράγμα που σημαίνει πως σημαντικά θέματα ή τμήματα της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ή την εφαρμογή των δεξιοτήτων που απέκτησαν στη πράξη μένουν εκτός μελέτης.

Τέλος, μία από τις μεγαλύτερες αδυναμίες που καταγράφεται εντός της βιβλιογραφίας σχετικά με το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για τη διερεύνηση του ίδιου ζητήματος είναι ο προβληματισμός που προκύπτει μέσα από τον συνδυασμό αριθμητικών και λεκτικών δεδομένων (Olsen, 2001; Ευαγγέλου, 2014). Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που αμφισβητούν το κατά πόσο τα ποιοτικά στοιχεία μπορούν να γενικευτούν, ώστε να αντικατοπτρίζουν στατιστικά στοιχεία, αλλά ταυτόχρονα και το κατά πόσο τα ποσοτικά στοιχεία μπορούν να μετατραπούν σε ποιοτικά, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα μιας έρευνας (Ζήση, 1998; Ευαγγέλου, 2014).

7.9 Περιγραφή ανάλυσης αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία συνιστά μία συστηματική επιστημονική τεχνική για την ελαχιστοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται μέσω ποιοτικών τεχνικών. Ειδικότερα η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στην ελαχιστοποίηση λέξεων και φράσεων, που εντοπίζονται εντός των κειμένων και που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η ελαχιστοποίηση των δεδομένων επιτυγχάνεται με την χρήση των κανόνων της κωδικοποίησης και με την δημιουργία κατηγοριών που έχουν κοινή θεματολογία. Σε κάθε κατηγορία λέξεων/φράσεων, που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένα σενάρια (concepts), αντιστοιχούν και συγκεκριμένοι κώδικες, στους οποίους ανήκουν λέξεις/φράσεις του δείγματος που σχετίζονται μεταξύ τους μέσω μίας θεματικής θεματολογίας ή ιδέας (Stemler, 2001).

Σύμφωνα με τον Gibs (2007) ένας κώδικας εντοπίζει και καταγράφει συγκεκριμένα χωρία μέσα στο κείμενο που εξηγούν την ίδια περιγραφική ή θεωρητική ιδέα. Συνήθως εντοπίζονται διάφορα χωρία μέσα στο κείμενο και στη συνέχεια συνδέονται με ένα όνομα για την κοινή ιδέα- τον κώδικα. Για αυτό τον λόγο οτιδήποτε μέσα στο κείμενο μιλάει για το ίδιο πράγμα ή εξηγεί το ίδιο πράγμα, κωδικοποιείται με το ίδιο όνομα. Η κωδικοποίηση είναι ένας τρόπος κατηγοριοποίησης του κειμένου για να βρεθεί ένα πλαίσιο θεματικών ιδεών για αυτό (Gibs, 2007).

Η προσέγγιση της παρούσας ανάλυσης είναι επαγωγική καθώς τα δεδομένα των συνεντεύξεων ομαδοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας ως βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται για την εξεύρεση συγκεκριμένων τάσεων και μοτίβων, που σχετίζονται με τους ερευνητικούς σκοπούς της εργασίας.

Οι διαδικασίες που ακολουθεί ο μελετητής στην ανάλυση περιεχομένου παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 5.

Πέραν της δημιουργίας των θεματικών κατηγοριών βασικό μέρος της ποιοτικής ανάλυσης αποτέλεσε η ταυτοποίηση των υποκειμένων που πήραν μέρος στην έρευνα. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκε ένας πίνακας με την ταυτοποίηση των υποκειμένων με τη χρήση κατηγοριών A1- A10 και με το φύλο, την ηλικία, τα προσόντα και την επαγγελματική εμπειρία.

Πίνακας 5: Φάσεις Ανάλυσης περιεχομένου

Φάση 1: Εξοικείωση με τα δεδομένα: διάβασμα των δεδομένων/παραγωγή και καταγραφή των αρχικών ιδεών. Υπογράμμιση λέξεων- κλειδιών, που σχετίζονται με συγκεκριμένες ιδέες, οι οποίες ταιριάζουν με τα ερευνητικά ερωτήματα.
Φάση 2: Δημιουργία κωδικών από τα δεδομένα, υπογράμμιση/εντοπισμός πιθανών μοτίβων/προτύπων.
Φάση 3: Δημιουργία θεματικών κατηγοριών.
Φάση 4: Εντοπισμός του νοήματος των θεμάτων και σχολιασμός/ερμηνεία με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

7.10 Περιγραφή ανάλυσης αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics. Σε πρώτη φάση έγινε ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του συνολικού δείγματος μέσω της περιγραφικής στατιστικής, καθώς κατασκευάστηκαν πίνακες συχνοτήτων και γραφήματα που παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία για την εκάστοτε εξεταζόμενη μεταβλητή. Με παρόμοιο τρόπο αναλύθηκαν και οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα του Β' Μέρους των γενικών ερωτημάτων σχετικά με τη συμμετοχή των παιδαγωγών στο Πρόγραμμα.

Ακολούθησε η ομαδοποίηση των ερωτημάτων σε Κλίμακες, με σκοπό την σωστή και επιτυχή εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας και συνάφειας των απαντήσεων με τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για κάθε επιμέρους Κλίμακα.

Κεφάλαιο όγδοο: Ανάπτυξη/Ανάλυση πραγματολογικού υλικού

8.1 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε 10 διαφορετικά άτομα, τα οποία δραστηριοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο. Το φύλο, η ηλικία τους καθώς και ειδικότητα τους διαφοροποιούνται και παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Ταυτοποίηση υποκειμένων

Υποκείμενο	Φύλο	Ετών	Ειδικότητα
A1	Άνδρας	-	Ηλεκτρολόγος μηχανικός
A2	Γυναίκα	46	Καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας
A3	Άνδρας	45	Διδάσκει μαθήματα τομέα Ηλεκτρονικής – τομέα Οικονομίας και Διοίκησης
A4	Γυναίκα	53	Φιλολόγος
A5	Άνδρας	39	Καθηγητής αγγλικής γλώσσας
A6	Γυναίκα	37	Καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας
A7	Γυναίκα	51	Φιλολόγος
A8	Γυναίκα	47	Καθηγήτρια φυσικής αγωγής
A9	Γυναίκα	50	Καθηγήτρια φυσικής αγωγής
A10	Γυναίκα	52	Καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας

Όπως γίνεται ορατό από τον πίνακα τα ονόματα των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις παρουσιάζονται κωδικοποιημένα με «Α1», «Α2», «Α3» κ.ο.κ.

Το δείγμα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και πρωτύτερα, αποτελείται από 10 άτομα εκ των οποίων 7 στα 10 είναι γυναίκες και τα υπόλοιπα άνδρες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 39 έως 52 ετών και ειδικότητες τους αφορούν στον τομέα της φιλολογίας, των ξένων γλωσσών, της φυσικής αγωγής, της ηλεκτρολογίας και της οικονομίας.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους προέκυψαν τα ακόλουθα μοτίβα:

Πίνακας 7: Μοτίβα απαντήσεων

Η συμμετοχή στο Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επαγγελματική εξέλιξη είναι η αυτοβελτίωση.
Η προσωπική ανάπτυξη συνδέεται με την αυτοβελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη.
Το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συνεργάζονται με τα σχολεία της εκάστοτε χώρας που συμμετέχουν και έτσι έρχονται σε επαφή με το εκπαιδευτικό τους σύστημα.
Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στο Erasmus+:Comenius, μετά το πέρας της συμμετοχής τους ξεκινούν να συμμετέχουν πιο ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου. Οι περισσότεροι ανέφεραν την συμμετοχή τους που αφορούσαν το σύλλογο.
Η γραφειοκρατία αποτελεί το σημαντικότερο τροχοπέδη για την συμμετοχή των σχολείων στο Erasmus+:Comenius.
Το δυνατό σημείο του Προγράμματος Erasmus+:Comenius είναι η δυνατότητα που δίνει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με νέες κουλτούρες και νοοτροπίες.
Είναι σημαντική η μελλοντική συμμετοχή σε άλλες δράσεις του προγράμματος λόγω της δυνατότητας, που δίνει στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν, πως λειτουργούν άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.
Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους μέσα από το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius έμαθαν πώς να χειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις.
Οι καινοτόμες μαθησιακές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην πράξη είναι ένταξη δημιουργικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια του μαθήματος.
Το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius βοηθάει αρκετά έως πολύ τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια διαπολιτισμική προσέγγιση στον τρόπο διδασκαλίας τους.
Η διαπολιτισμική αυτή προσέγγιση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τους βοηθάει να χειρίζονται πιο σωστά τους αλλοδαπούς μαθητές

Η διαπολιτισμική προσέγγιση τους κάνει να υιοθετήσουν νέες συμπεριφορές και διαφορετική οπτική των πραγμάτων.
Το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius έδωσε κίνητρο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για περαιτέρω ενασχόληση με τα Αγγλικά.
Μέσα από το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν νέες γνώσεις και βελτίωσαν τις ήδη υπάρχουσες.
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απέκτησαν δυναμικότητα και αυτοπεποίθηση.
Μέσα από το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.
Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius απέκτησαν ηγετικές και οργανωσιακές ικανότητες.
Το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius ανέδειξε πιο δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας.
Το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius προωθεί τη βιωματική μάθηση
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν την συμμετοχική διαδικασία στον τρόπο διδασκαλίας τους.
Είναι μία εμπειρία με πολλά οφέλη για όλους όσους συμμετέχουν, και αξίζει να την βιώσουν όσο γίνεται περισσότεροι.

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδεικνύεται η συμβολή του Erasmus+: Comenius στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τονίζονται οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία του Erasmus+: Comenius, όπως εντοπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς μέσα από την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα. Η ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών ανέδειξε την σημαντική συμβολή του Erasmus+: Comenius στην επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη. Η συμβολή του Erasmus+: Comenius στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσα από τις ποικίλες δράσεις και θεματολογίες, που προσφέρει το Πρόγραμμα στους συμμετέχοντες.

Η ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος ανέδειξε κάποια από τα πιο γνωστά αντικείμενα δράσης, στα οποία συμμετείχαν κατά την διάρκεια της περιόδου κινητικότητας. Η αειφόρος ανάπτυξη, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών για την ενήλικη ζωή τους και η μελέτη της Ευρώπης μέσα από την ελληνική μυθολογία συνιστούν τις πιο διαδεδομένες δράσεις στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η πιο διαδεδομένη χρησιμοποιούμενη γλώσσα για την συμμετοχή σε αυτές τις δράσεις ήταν τα Αγγλικά. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το επίπεδο της γνώσης της Αγγλικής ήταν από αρκετά καλό μέχρι άριστο πριν την συμμετοχή

τους στο Πρόγραμμα. Η καθημερινή χρήση της γλώσσας βοήθησε πολλούς εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το επίπεδο των αγγλικών τους.

Ενδεικτικά οι συμμετέχοντες αναφέρουν:

«Βελτιώθηκε ως προς τη χρήση καθημερινής γλώσσας και ιδιωματισμών κυρίως κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους συντονιστές και εκπαιδευτικούς των υπολοίπων 6 χωρών που συμμετέχουν»

«...πάντα βελτιώνεσαι με καθετί που κάνεις, σαφώς με ωφέλησε αυτή η καθημερινή επαφή με τους εταίρους, γιατί πέρα από τα ταξίδια είχαμε καθημερινή επαφή για να κανονίζουμε τις διάφορες δραστηριότητες.»

Όπως μπορεί να εντοπιστεί και από τον πίνακα που παρουσιάζονται τα μοτίβα, στις απαντήσεις τους οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι το Πρόγραμμα συνέβαλε τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Για την καλύτερη ανάλυση των απαντήσεων, κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε δύο πίνακες, σχηματίζοντας δύο άξονες ανάλυσης. Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη και στον άλλο πίνακα, οι απαντήσεις που τεκμηριώνουν την συμβολή του προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 8, που παρατίθεται παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις που καταδεικνύουν, πως το Πρόγραμμα συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8: Επαγγελματική ανάπτυξη

Επαγγελματική ανάπτυξη	Έννοιες που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη
1.	Συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη.
2.	Με την χρήση των κεκτημένων γνώσεων στην επαγγελματική πρακτική.
3.	Με την βελτίωση γνώσεων επί του διδακτικού αντικειμένου.
4.	Με την αξιοποίηση καινοτόμων /νέων μεθόδων στην διδασκαλία.

5.	Με την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.
6.	Απόκτηση εμπειρίας και δυναμικότητας.
7.	Με την απόκτηση νέων επαγγελματικών προσόντων και με την βελτίωση υπαρχόντων επαγγελματικών προσόντων.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι πολλοί από αυτούς έκαναν αναφορά στην διαρκή βελτίωση κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα των ακόλουθων εκπαιδευτικών:

Η εκπαιδευτικός Α2 δήλωσε:

«Για μένα επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Ξεκινά από τις προπτυχιακές σπουδές και ολοκληρώνεται, ή θα έπρεπε να ολοκληρώνεται στη συνταξιοδότηση. Σημαίνει δια βίου μάθηση, συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, προσπάθεια για βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και των μαθησιακών επιδόσεων όλων των μαθητών. Άρα είναι η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών βελτίωσης όχι μόνο για τους μαθητές μας, αλλά και για τον ίδιο μας εαυτό.»

Αντίστοιχη αναφορά έκανε και η εκπαιδευτικός Α4:

«όταν μιλάω για Ανάπτυξη γενικότερα θεωρώ, ότι μάλλον συνδέω τη λέξη ανάπτυξη με την λέξη βελτίωση»

Ο δε εκπαιδευτικός Α5 συνέδεσε την επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση με την έννοια του χρέους προς την κοινωνία, τους μαθητές και προς τον ίδιο του τον εαυτό, όπως μαρτυρά και το απόσπασμα:

«επαγγελματική ανάπτυξη για μένα σημαίνει ένας διαρκής αγώνας για βελτίωση, για εξέλιξη, η στασιμότητα κουράζει, οδηγεί σε τέλμα και προκαλεί μόνο προβλήματα στον άνθρωπο. Άλλωστε ο καθένας το οφείλει στον εαυτό του αν θέλει να είναι ενεργό μέλος του μικρόκοσμου και μακρόκοσμου, όπου εντάσσεται. Εμείς ως εκπαιδευτικοί έχουμε μεγαλύτερο χρέος να εξελισσόμαστε διαρκώς απέναντι στο εαυτό μας, στους μαθητές μας και στην κοινωνία μας.»

Παρόμοια αναφορά έκανε και η εκπαιδευτικός Α9: «Για μένα επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης και προσαρμογής στις εξελίξεις και στις αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.»

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Α10 υποστήριξε πως η επαγγελματική βελτίωση έχει αντίκτυπο και στους μαθητές, καθώς μέσα από την καλύτερη διδασκαλία γίνονται και αυτοί καλύτεροι:

«επαγγελματική ανάπτυξη λοιπόν, είναι να γίνομαι καλύτερος για να βοηθήσω και τους μαθητές μου και πρώτα από όλα εμένα και τους μαθητές μου στο να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες.»

Παράλληλα, αυτό που επίσης επισημάνθηκε είναι ότι επαγγελματική ανάπτυξη είναι και η ενσωμάτωση των κεκτημένων γνώσεων στην διδακτική πρακτική.

Η εκπαιδευτικός Α6 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«επαγγελματική ανάπτυξη, λοιπόν, απόκτηση νέων δεξιοτήτων, νέων γνώσεων δηλαδή και βελτίωση αυτών που ήδη έχω αλλά μέσα από τις εμπειρίες που μπορεί κανείς να αποκτήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα να βελτιώνεται συνεχώς στη δουλειά του, στη σχέση του με τους μαθητές, στο περιεχόμενο του μαθήματος» και συνεχίζει «για μένα επαγγελματική ανάπτυξη γενικά είναι να αποκτώ νέες δεξιότητες, νέες γνώσεις που να μπορώ να εφαρμόσω στο μάθημά μου μέσα στην τάξη έτσι ώστε να είναι καλύτερη και η απόδοση των μαθητών και η μεταξύ μας συνεργασία και το μάθημα να είναι ευχάριστο και δημιουργικό και για τις δύο πλευρές δηλαδή και για μένα και για τους μαθητές»

Αντίστοιχη αναφορά έκανε και η εκπαιδευτικός Α7:

«Εγώ θεωρώ επαγγελματική ανάπτυξη να βελτιώνω τις γνώσεις μου και να τις αξιοποιώ στη διδασκαλία και στη μάθηση για τη βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών.»

Η δε εκπαιδευτικός Α7 ανέφερε ότι το πρόγραμμα την βοήθησε γενικώς να εξελιχθεί επαγγελματικά, αλλά κυρίως την βοήθησε να αξιοποιήσει μια νέα μεθοδολογία διδασκαλίας, πιο ωφέλιμη για τους μαθητές της: «Πιστεύω ότι βελτιώθηκα σε όλους τους τομείς. Χρησιμοποίησα στοιχεία τόσο στην μεθοδολογία όσο και στην βελτίωση της προσέγγισης.»

Ο εκπαιδευτικός Α1, προκειμένου να ορίσει πως βοηθήθηκε επαγγελματικά από το Πρόγραμμα, στην συνέντευξη τόνισε πως οι επισκέψεις σε φορείς παίζουν καταλυτικό ρόλο στην απόκτηση γνώσεων και επαγγελματική εμπειρίας:

«σίγουρα βοήθησε, γιατί είδαμε αρκετά πράγματα που έχουν σχέση με το επάγγελμα ειδικά του ηλεκτρολόγου, το οποίο ενδιαφέρει και τα παιδιά που έχουμε στο σχολείο μας, είδαμε επιχειρήσεις, είδαμε ένα επιμελητήριο εξαιρετικό που έχει σχέση με τους ηλεκτρολόγους και γενικά με τις εγκαταστάσεις, είδαμε πως λειτουργούν και πως αυτοί εκμεταλλεύονται φορείς και χρηματοδοτήσεις για τη βελτίωση του επαγγέλματος.»

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικό να αναφέρουν πως η επαφή με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο του Προγράμματος συνολικά για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Η απάντηση του εκπαιδευτικού Α3 επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό: «Η εμπλοκή μου στα Ευρωπαϊκά προγράμματα με φέρνει σε επαφή με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις στην εκπαίδευση και τις στάσεις και συμπεριφορές δρώντων που επηρεάζουν πολύ σημαντικά τον υπό διαμόρφωση ενιαίο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Η Ευρωπαϊκή ενοποίηση περνάει φυσικά μέσα από την εκπαιδευτική ενοποίηση. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής δομής αλλάζουν ταχύτατα, βάζοντας στο παιχνίδι τη συμμετοχή, τα Project και τη βιωματική μάθηση. Σ' αυτό το σημείο υπάρχουν έτοιμες πρακτικές από άλλα σχολεία που μαθαίνουμε να τα εφαρμόζουμε και στη χώρα μας. »

Ανάλογη απάντηση έδωσε και η εκπαιδευτικός Α9:

«Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα με βοήθησε στην επαγγελματική μου ανάπτυξη κυρίως στο να κατανοήσω τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών.» Το παράδοξο βέβαια είναι ότι σε συνέχεια της απάντησής της είναι ότι δεν εφάρμοσε κάτι καινούργιο στην διδακτική πρακτική της:

«Δεν θεωρώ ότι με βοήθησε να διευρύνω τις γνώσεις στο αντικείμενό μου ή στις διδακτικές, παιδαγωγικές πρακτικές ή μεθόδους διδασκαλίας...»

Η εκπαιδευτικός Α7 έδωσε παρόμοια απάντηση και τόνισε ότι δεν απέκτησε καθόλου γνώσεις από το πρόγραμμα, ενισχύοντας την απάντησή της προηγούμενης εκπαιδευτικού:

«Σχετικά με το αντικείμενό μου δεν μπορώ να πω ότι μου προσέφερε γνώσεις, από την άλλη είδα λίγο πρακτικά κάποιες μεθόδους διδασκαλίας που ήξερα, όπως την ομαδοσυνεργατική.»

Σε συνέχεια της συνέντευξης, οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν τι σημαίνει για αυτούς προσωπική ανάπτυξη και πως επετεύχθη μέσα από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+:Comenius. Τα μοτίβα των απαντήσεων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 9.

Πίνακας 9: Προσωπική ανάπτυξη

Προσωπική ανάπτυξη	Έννοιες που συνδέονται με την προσωπική ανάπτυξη
	Γνωριμία με νέες κουλτούρες.
	Πιο ενεργή συμμετοχή στον σύλλογο.
	Δυναμικότητα, αυτοπεποίθηση και εμπειρία.
	Διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας.
	Βελτίωση της διεθνούς/ διαπολιτισμικής μου κατανόησης.
	Βελτίωση επαγγελματικών προοπτικών.
	Γνωριμία με άλλους εκπαιδευτικούς.
	Διερεύνηση παιδαγωγικών γνώσεων.
	Πιο ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή στον σχεδιασμό του προγράμματος μαθημάτων της σχολικής τάξης.
	Απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, που είναι απαραίτητες για την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (π.χ. καλλιέργεια θετικού κλίματος μέσα στην τάξη που προωθεί την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, δημιουργία προγράμματος που να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών της σχολικής τάξης, χρήση παιδαγωγικών 7 γνώσεων για την αντιμετώπιση των μαθητικών συγκρούσεων, κτλ.).

Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ποικίλες απαντήσεις και διέκριναν πολλά θετικά στοιχεία, που αποκόμισαν από την εμπειρία τους στο πρόγραμμα Erasmus+: Comenius, όσον αφορά την προσωπική ανάπτυξη.

Πολλοί απάντησαν ότι η προσωπική ανάπτυξη πρέπει να είναι διαρκής και να εκτείνεται σε όλο το βίο του ανθρώπου. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς συνέδεσαν την προσωπική ανάπτυξη με την επαφή με νέους πολιτισμούς, καινούριους συναδέλφους και με την ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως είναι η αυτοπεποίθηση και η δυναμικότητα.

Προς επίρρωση των παραπάνω ισχυρισμών η εκπαιδευτικός A2 επισήμανε ότι πρόκειται για αναγκαία συνθήκη και πρέπει να εκτείνεται σε όλη την σταδιοδρομία του ανθρώπου:

«Για μένα προσωπική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη σταδιοδρομία του ανθρώπου, η οποία αποτελεί αναγκαία συνθήκη ώστε να είναι αποδοτικότερος τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική υπόστασή του.»

Η εκπαιδευτικός A4 στην απάντηση της θεώρησε σημαντικό να αναφέρει ότι προσωπική ανάπτυξη σημαίνει και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

«θεωρώ ότι αναφέρομαι στην βελτίωση σε προσωπικό επίπεδο ότι βελτιώνομαι και σε πνευματικό και σε συναισθηματικό επίπεδο, γίνομαι καλύτερος παιδαγωγός ίσως, για να μπορώ να επικοινωνώ περισσότερο με τους ανθρώπους».

Ο δε εκπαιδευτικός A5 δήλωσε:

«Η προσωπική ανάπτυξη είναι η πορεία προς τη ζωή, είναι έννοια συνυφασμένη με την ύπαρξή μας. Μαθαίνουμε, ανεβαίνουμε διαρκώς, εξελισσόμαστε για να διαπιστώσουμε πόσα λίγα γνωρίζουμε και μπορούμε και πόσο ασήμαντοι είμαστε. Κι όμως αυτή η συνειδητοποίηση της ασημαντότητας μας δημιουργεί νέα θέληση για ανάπτυξη/ βελτίωση».

Παρόμοια απάντηση έδωσε και η εκπαιδευτικός A9 δίνοντας περισσότερη έμφαση την έννοια της αυτογνωσίας:

«προσωπική ανάπτυξη για μένα σημαίνει να γίνομαι καλύτερη ως άτομο, ως προσωπικότητα. Πιστεύω ότι σημαντικό στοιχείο για την προσωπική

ανάπτυξη είναι η αυτογνωσία, να γνωρίζουμε τις δυνατότητές μας και να προσπαθούμε να γίνουμε καλύτεροι».

Ως εκπαιδευτικός γνώριζα και συνεχίζω να γνωρίζω τις αδυναμίες που έχω και γι' αυτό το λόγο προσπαθώ να τις καλύψω με επιμορφωτικά σεμινάρια και με τη συνεργασία με συναδέλφους που διαθέτουν εμπειρία και γνώσεις σε διάφορους τομείς.»

Όπως γίνεται φανερό οι δράσεις μέσω του προγράμματος Erasmus+ Comenius, που οδήγησαν στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων έφεραν και πολλά άλλα πλεονεκτήματα.

Ο εκπαιδευτικός A5 ανέφερε ως σημαντικό την μεγαλύτερη και πιο δυναμική συμμετοχή του στο σύλλογο:

«Εννοείται ότι μπήκα πιο δυναμικά στο σύλλογο και στο σχολείο γιατί έπρεπε να πάρω θέση σε καταστάσεις που προέκυπταν, να συνδιοργανώσω δραστηριότητες με τους μαθητές, τους συναδέλφους, το σύλλογο γονέων, τους άλλους συλλόγους του τόπου, το δήμαρχο και το δημοτικό συμβούλιο»

Παρόμοια απάντηση έδωσε και η εκπαιδευτικός A9:

«Σίγουρα μου έδωσε την δυνατότητα να αναλάβω έναν πιο ενεργό ρόλο στο σχολείο όχι τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο σε επίπεδο σχέσεων και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς..»

Ωστόσο, υπήρχαν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, που δήλωσαν ότι είτε έμαθαν κάποιες νέες πρακτικές, αλλά λόγω διαφορετικής κουλτούρας δεν μπόρεσαν να τις εφαρμόσουν, είτε ότι εφάρμοζαν ήδη αντίστοιχες πρακτικές.

Αυτά μπορούν να επιβεβαιωθούν από την απάντηση της εκπαιδευτικού A8:

«Αυτό το έκανα αλλά με περιορισμούς, ώστε να ενισχύσω την διδασκαλία Δεν μπορούσα να τα εφαρμόσω πολλές φορές λόγω διαφορετικής κουλτούρας.»

Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και η απάντηση της εκπαιδευτικού A7:

«Εγώ θεωρώ ότι εφάρμοζα και από πριν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, στο πλαίσιο που επιτρέπουν οι δυνατότητες του ελληνικού σχολείου, οπότε αυτό δεν άλλαξε».

Άλλοι πάλι στο πλαίσιο της απάντησης τους ανέφεραν και τις νέες διδακτικές πρακτικές, που υιοθέτησαν καθώς και αντίκτυπο είχαν στους μαθητές, καθώς και στην οργάνωση των ανομοιογενών τάξεων.

Η εκπαιδευτικός Α2 σχετικά με αυτό απαντά:

«εξαιτίας της κουλτούρας παρέας που σου έλεγα πριν, ξέρεις ότι μαθητές αδιάφοροι με χαμηλή βαθμολογία, αλλοδαποί, με προβληματική συμπεριφορά και ελάχιστη γνώση Αγγλικών στην Α' τάξη για παράδειγμα στο μάθημά μου, από πέρτσι που το σχολείο πήρε το πρόγραμμα, έρχονται και με βοηθούν εθελοντικά, εντάξει τους παρακινούμε κι εμείς όλοι λίγο είναι αλήθεια, και στέλνουν λογότυπα, άρθρα, λένε ιδέες, έπαιξαν ακόμη και στη «Λυσιστράτη» μας που παρουσιάσαμε πέρτσι στους ξένους μας όταν ήρθαν εδώ. Φυσικά, μέσα στην τάξη ούτε λόγος για παραβατικότητα κτλ, Έχουν βελτιώσει πάρα πολύ τη συμπεριφορά τους, είναι πολύ πιο ώριμα και συνέχεια ρωτούν»

Ο δε εκπαιδευτικός Α5 ανέφερε:

«Σαφώς και μαθαίνεις μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα να διαχειρίζεσαι δύσκολες καταστάσεις ακόμα και συγκρουσιακές, γιατί μπορείς να δεις πως το κάνουν οι άλλοι που συνήθως έχουν ανομοιογενείς τάξεις. Άλλωστε και μέσα στις ομάδες προκαλούνται διαφωνίες, καθυστερήσεις ή ακόμα και ανταγωνισμοί είτε των μαθητών είτε των εκπαιδευτικών» .

Οι συνεργατικές και ομαδικές εργασίες μαθητών και εκπαιδευτικών, η εφαρμογή της διαθεματικότητας είναι από τις μεθόδους που μαθαίνεις να χρησιμοποιείς».

Παράλληλα η εκπαιδευτικός έδωσε και αυτή μια ανάλογη απάντηση: «αυτό που πέτυχα σε προσωπικό επίπεδο είναι να οργανώνω τις ανομοιογενείς τάξεις χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τη μέθοδο project. Δηλαδή βελτιώθηκα πολύ στις ΤΠΕ γιατί έπρεπε να μάθω εργαλεία καινούρια που δεν το ήξερα μέχρι τότε ακόμα και το e mail ας πούμε»

Σημαντικό απόκτημα της δράσης Erasmus+: Comenius και η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας καθότι αναφέρθηκε από πολλούς.

Επισημάνθηκε βέβαια από τους περισσότερους ότι το πρόγραμμα έφερε μια διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός Α1 απάντησε πάνω σε αυτό:

«και μόνο ότι συμμετέχεις σε ένα τέτοιο πρόγραμμα σε μια ξένη χώρα όλα είναι πιο έντονα, οι σχέσεις, οι συγκρούσεις, οι προσεγγίσεις και εκ των πραγμάτων τα αντιμετωπίζεις πολύ πιο έντονα σαν εκπαιδευτικός»

Ανάλογη απάντηση έδωσε και η εκπαιδευτικός Α6:

«προσπαθώντας να οργανώσουμε λίγο τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας την διαφορετικότητά τους έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας ότι λειτουργούσαν με διαφορετικό τρόπο με διαφορετικό υπόβαθρο κι αυτό μας έκανε να δούμε λίγο και με διαφορετικό μάτι και στη δική μας τάξη όπου υπάρχουν μαθητές αλλοδαποί, εγώ στο Δημοτικό έχω συναντήσει και μαθητές Ρομά.»

Βέβαια, υπήρξαν και αυτοί που υποστήριξαν πως δεν εντόπισαν κάτι τέτοιο.

Τέτοια απάντηση δίνει η εκπαιδευτικός Α7:

«Δεν έχω να πω κάτι πάνω σε αυτό, δεν διαπίστωσα κάτι ανάλογο.....». Όπως επίσης και η εκπαιδευτικός Α9:

«Όχι δεν νομίζω ότι με βοήθησε»

Για να σχηματιστεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του προγράμματος. Οι περισσότεροι ανέφεραν ως βασικότερη αδυναμία την γραφειοκρατία, που υπάρχει γύρω από το Πρόγραμμα, καθώς και η άρνηση του ΙΚΥ να εγκρίνει τις αιτήσεις των σχολείων για συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα. Ως δυνατό σημείο όρισαν την ευκαιρία που δίνεται στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με νέες κουλτούρες και πολιτισμούς. Αυτοί οι ισχυρισμοί επιβεβαιώνονται και από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρατίθενται παρακάτω.

Ο εκπαιδευτικός Α1 ανέφερε:

«θεωρώ ότι το πρόγραμμα έχει πάρα πολλά πλεονεκτήματα, το ότι μια ομάδα μαθητών επισκέπτονται με τους καθηγητές τους μια ξένη χώρα με έναν πολύ σημαντικό και συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σκοπό χωρίς οικονομικό κόστος δεύτερον με οργανωμένο το πρόγραμμά τους στην ξένη χώρα χωρίς να έχουν προβλήματα πώς θα πάνε πού θα πάνε, όλα είναι προετοιμασμένα και βέβαια το

βασικότερο ότι η ομάδα όλη έρχεται σε επαφή με έναν κόσμο στην ξένη χώρα, γνωρίζει τη νοοτροπία τους , βλέπει διεξόδους που μπορεί να ακολουθήσουν και οι ίδιοι μετά ως επαγγελματίες στη χώρα μας , ανοίγονται πόρτες πολλές, γνωριμίες, είναι πολλά τα δυνατά του σημεία. Το μειονέκτημα είναι ότι η γραφειοκρατία είναι τέτοια που δύσκολα κάποιο σχολείο μπορεί να την αναλάβει και να τη διεκπεραιώσει».

Αντίστοιχα απάντησε και η εκπαιδευτικός Α9:

«Τα δυνατά σημεία είναι η γνωριμία με τα εκπαιδευτικά συστήματα και την κουλτούρα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ίσως μια αδυναμία ή δυσκολία θα το χαρακτηρίζα είναι η γραφειοκρατία».

Αφού επισημάνθηκαν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του προγράμματος Erasmus+: Comenius, ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους να δώσουν επιχειρήματα γιατί είναι σημαντικό για αυτούς να συμμετάσχουν ξανά στο μέλλον σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Η απάντηση που κυριαρχεί είναι αυτή που υποστηρίζει ότι μέσα από τα προγράμματα αυτά το σχολείο ανοίγει στην κοινωνία, αφού οι άνθρωποι του, εκπαιδευτικοί και μαθητές, έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους και εκπαιδευτικά συστήματα.

Ενδεικτική είναι η απάντηση της εκπαιδευτικού Α10:

«γιατί θεωρώ ότι τα δυνατά σημεία αυτών των προγραμμάτων είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, γιατί, όπως είπα και προηγουμένως αυτή η συνεργασία με το δήμο, με το σύλλογο γονέων για την προβολή του τόπου μας στο κάτω κάτω ή με τα ΜΜΕ κλπ. . Και επίσης αυτά τα προγράμματα σε φέρνουν σε επικοινωνία, επαφή με τους συναδέλφους, ανταλλάσσεις διδακτικές εμπειρίες και βελτιώνεσαι τελικά.»

Και η απάντηση του εκπαιδευτικού Α5 επιβεβαίωσε τους παραπάνω ισχυρισμούς:

«Είναι πολύ χρήσιμο και επιδιώκω κάθε χρόνο , αλλά δεν είναι και τόσο εύκολο γιατί θα ήθελα να γνωρίσω κι άλλους ανθρώπους, να επισκεφθώ νέους τόπους και να γίνει το σχολείο και πάλι ένα συνεχές εργαστήριο δημιουργίας και φαντασίας»

Σε επόμενο στάδιο της συνέντευξης οι ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν αν υιοθέτησαν νέες πρακτικές και ποιες είναι αυτές. Πολλοί ήταν

αυτοί που ανέφεραν την μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής και τη αξιοποίηση των ομαδικών παιχνιδιών, όπως η εκπαιδευτικός Α6:

«Διάφορα, όπως παιχνίδια ρόλων που χρησιμοποιήσαμε για να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους, διάφορα σκετσάκια , τώρα στο δικό μας πρόγραμμα που ήταν σχετικό με το περιβάλλον και τη διαχείρισή του αλλά και μέσα στην τάξη τα χρησιμοποιήσαμε για βελτιώσουν τη γλωσσική τους ικανότητα και πάλι σε σχέση με πράγματα που τους ενδιέφεραν και να πλησιάζουν όμως και στο περιεχόμενο του μαθήματος εκείνη τη στιγμή, φτιάξαμε και ηλεκτρονικά πάζλ και πάζλ με χαρτόνι, που τους άρεσε ιδιαίτερα, στο μάθημα της ξένης γλώσσας τέτοια παιχνίδια είναι πολύ χρήσιμα και μέσα από την εμπειρία του προγράμματος μπορώ να πω ότι αξιοποιήθηκαν».

Ωστόσο η εκπαιδευτικός Α7 δήλωσε ότι δεν υιοθέτησε καμιά νέα πρακτική:

«Δεν έχω αλλάξει κάτι στις διδακτικές μου πρακτικές γιατί λίγο πολύ ήταν ίδιες και αυτά που θα ήθελα να αλλάξω, για παράδειγμα να έχω την τάξη μου και να έρχονται οι μαθητές σε αυτή δεν μπορώ γιατί δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο στο ελληνικό σχολείο».

Από το δείγμα, που συμμετείχε στην συνέντευξη και με βάση τον πίνακα ταυτοποίησης υποκειμένων, αυτοί που επωφελήθηκαν περισσότερο είναι αυτοί που είχαν ως αντικείμενο διδασκαλίας κάποια ξένη γλώσσα. Ωστόσο, όσον αφορά την διδακτική πρακτική και την οργάνωση των ανομοιογενών τάξεων και την αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων, όλοι επωφελήθηκαν ανεξάρτητα από την ηλικία και το αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς και από τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας.

Τέλος, από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα. Το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius συνέβαλε στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Μέσα από τις δράσεις του Προγράμματος οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με νέα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία διαφέρουν σημαντικά από το ελληνικό σύστημα, ενώ μέσα από την επαφή με νέες κουλτούρες άρχισαν να αντιμετωπίζουν με άλλη οπτική την διαφορετικότητά και υιοθέτησαν μια διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας. Ειδικά αυτή η εξέλιξη είναι πολύ σημαντική, καθώς στα ελληνικά σχολεία οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι πλέον μέρος της ελληνικής πραγματικότητας. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες δεν

δίστασαν να επισημάνουν τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και την αποθαρρυντική στάση του ΙΚΥ, ως βασικά προβλήματα, αφού αποθαρρύνουν τα ελληνικά σχολεία να λάβουν μέρος σε τέτοια προγράμματα. Βέβαια, για όλους τους συνεντευξιαζόμενους η συμμετοχή στο Πρόγραμμα Erasmus+ Comenius είναι μία εμπειρία, που θα ήθελαν να επαναλάβουν στο μέλλον.

8.2 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της Διπλωματικής Εργασίας, τα αποτελέσματα της οποίας χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά, γίνεται η συλλογή των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από εκατό πενήντα εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σημειώνεται ότι όλοι οι έλεγχοι που πραγματοποιούνται γίνονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ που σημαίνει πως υπάρχει πιθανότητα 5% να προβούμε σε λανθασμένο συμπέρασμα ή διαφορετικά είμαστε 95% σίγουροι για ένα αποτέλεσμα που προκύπτει. Η τιμή του επιπέδου σημαντικότητας συγκρίνεται κάθε φορά με την τιμή p-value του ελέγχου και έτσι πράττουμε αναλόγως απορρίπτοντας ή όχι μία υπόθεση.

8.2.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

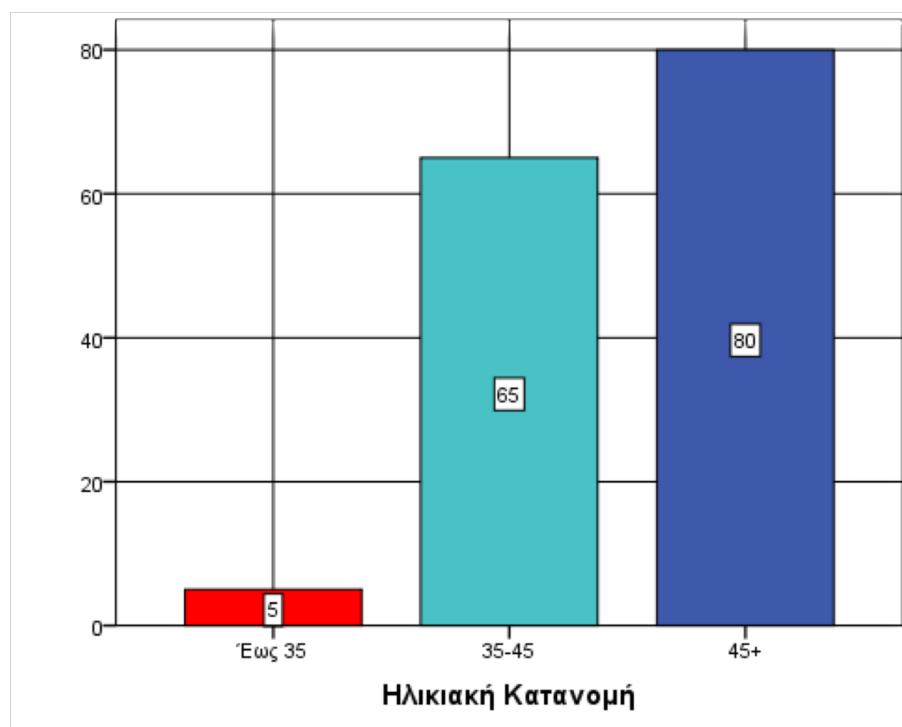
Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, οι 150 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σχετικά με την ηλικία τους, το φύλο τους, τα συνολικά έτη διδακτικής εμπειρίας τους καθώς και το αντικείμενο της διδασκαλίας τους. Τέλος, ερωτήθηκαν για τα τυπικά προσόντα που διαθέτουν, επιλέγοντας ανάμεσα σε μεταπτυχιακό τίτλο, σε διδακτορικό τίτλο είτε σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης.

8.2.2 Ηλικιακή Κατηγορία

Αναφορικά με την ηλικία του συνολικού δείγματος παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα άνω των 45 ετών. Πιο συγκεκριμένα, το 53,3% δηλώνει πως έχει ηλικία άνω των 45 και το 43,3% ότι έχει ηλικία μεταξύ 35 έως 45 χρονών. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό που αγγίζει το 3,4% φαίνεται ότι είναι κάτω των 35 ετών. Τα δεδομένα που αφορούν την ηλικιακή κατηγορία των ερωτηθέντων αναλύονται στατιστικά στον Πίνακα 8.1 και διαγραμματικά στο Γράφημα 1.

Πίνακας 8.1: Ηλικιακή Κατηγορία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έως 35	5	3,4%
35-45	65	43,3%
Άνω των 45	80	53,3%
Σύνολο	150	100%



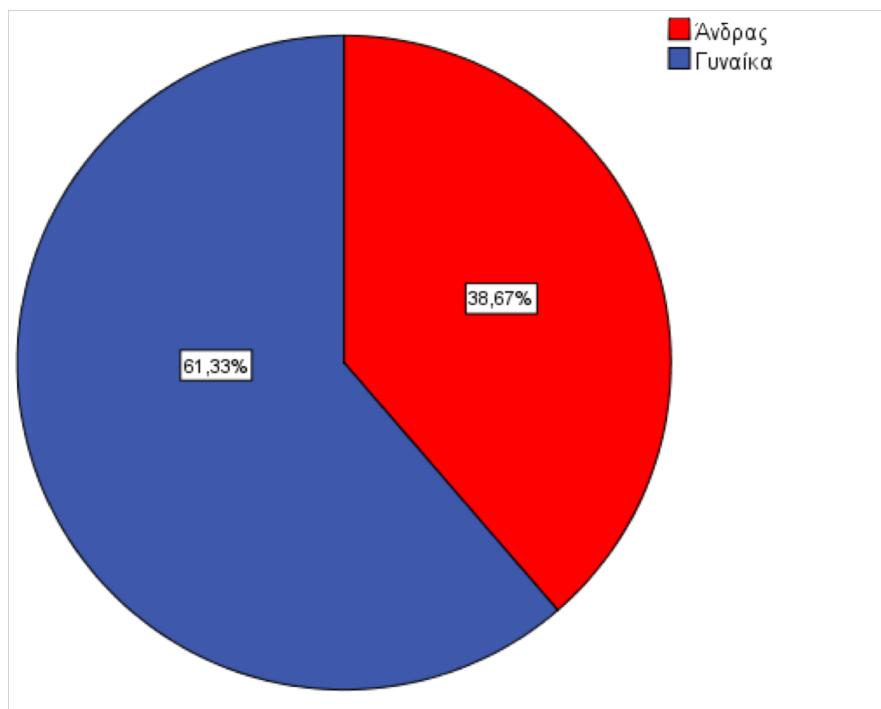
Γράφημα 1. Ηλικιακή Κατηγορία

8.2.3 Κατανομή Φύλου

Σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στις γυναίκες. Από τον Πίνακα 8.2 φαίνεται ότι στην έρευνα έλαβαν μέρος ενενήντα δύο γυναίκες που αντιστοιχεί στο 61,3% και πενήντα οχτώ άνδρες που αντιπροσωπεύει το 38,7% του συνολικού δείγματος. Ακολουθεί και διαγραμματική απεικόνιση, αυτών των στατιστικών δεδομένων που αφορούν την κατανομή φύλου, στο Γράφημα 2.

Πίνακας 8.2: Κατανομή Φύλου

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	58	38,7%
Γυναίκα	92	61,3%
Σύνολο	150	100%



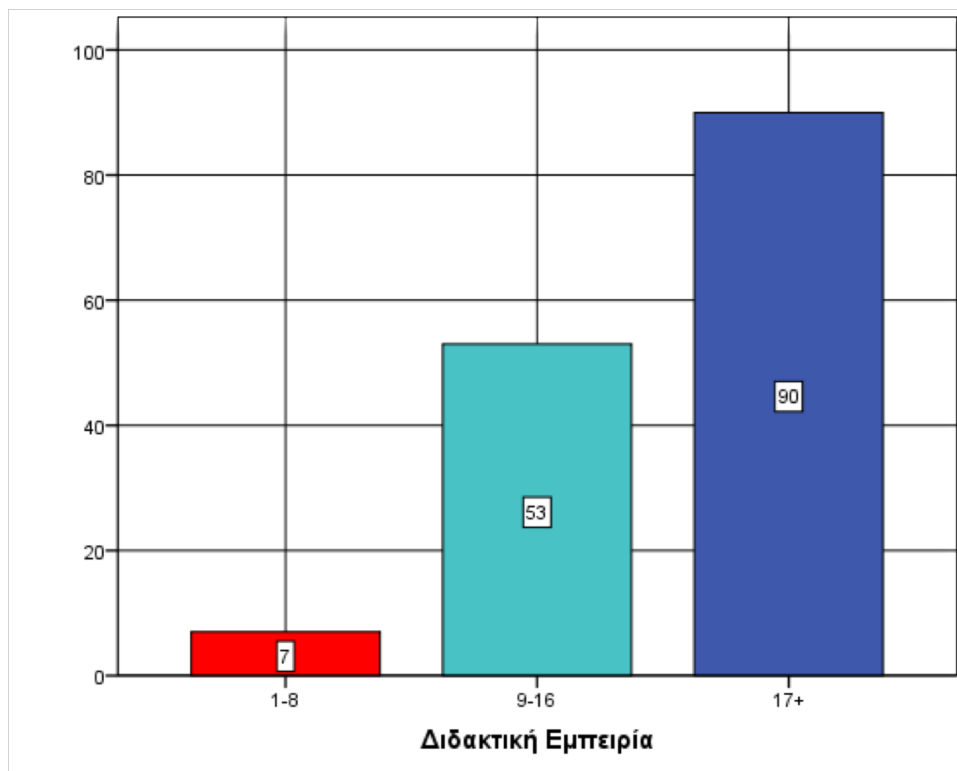
Γράφημα 2. Κατανομή Φύλου

8.2.4 Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας

Η επόμενη ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου αφορά τα συνολικά έτη διδακτικής εμπειρίας που έχουν συμπληρώσει οι συμμετέχοντες. Η πλειονότητα του δείγματος διαθέτει περισσότερα από 17 έτη εμπειρίας (60%), όπως αυτό διαφαίνεται και στον Πίνακα 8.3. Επιπλέον, το 35,3% των ερωτηθέντων δηλώνουν πως διαθέτουν εμπειρία που κυμαίνεται μεταξύ 9 και 16 ετών. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 4,7% εργάζεται ως εκπαιδευτικός από 1 χρόνο έως 8 χρόνια στο συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο.

Πίνακας 8.3: Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας

Έτη Εμπειρίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-8	7	4,7%
9-16	53	35,3%
17 και πάνω	90	60%
Σύνολο	150	100%



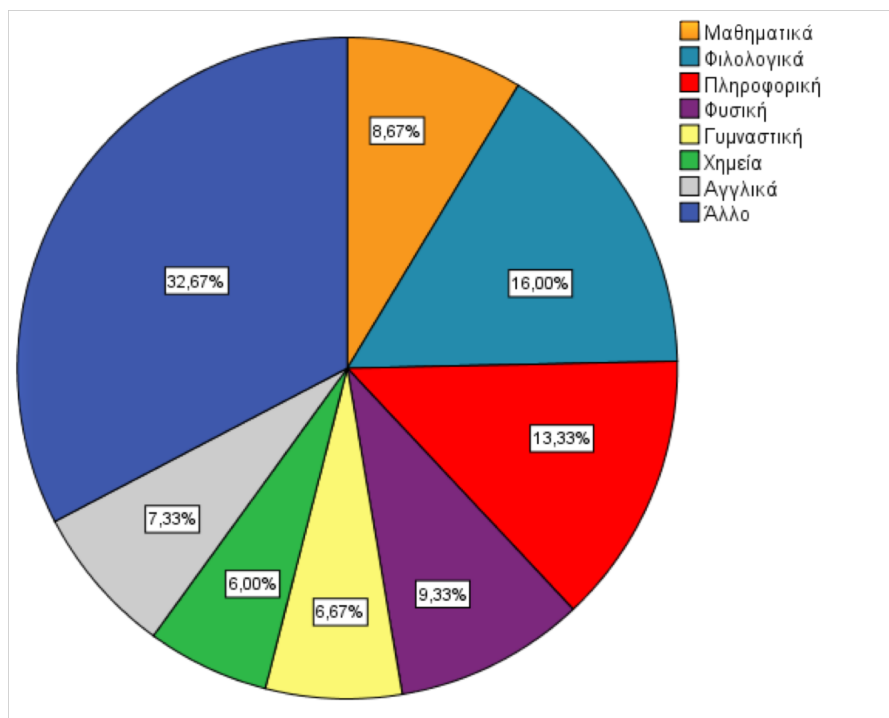
Γράφημα 3. Διδακτική Εμπειρία

8.2.5 Αντικείμενο Διδασκαλίας

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζεται με το αντικείμενο διδασκαλίας του εκάστοτε συμμετέχοντος, χαρακτηρίζονται ως ανοιχτού τύπου καθώς αφήνει στον ερωτώμενο την ελευθερία να εκφράσει την απάντηση που επιθυμεί, χωρίς πιθανές επιλογές. Οι 150 εκπαιδευτικοί αναφέρουν μία πληθώρα από αντικείμενα διδασκαλίας όπως μαθηματικά, φιλολογικά, πληροφορική, φυσική, χημεία. Πιο σπάνιες επιλογές φαίνεται να αποτελούν η μουσική, η γεωγραφία, η κομμωτική και το μάθημα της ηλεκτρολογίας. Ο Πίνακας 8.4 που ακολουθεί παρουσιάζει εκείνα τα αντικείμενα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα ως απάντηση. Το μάθημα των Φιλολογικών είναι εκείνο που εμφανίζεται με την υψηλότερη συχνότητα και συγκεκριμένα με ποσοστό που φθάνει το 16%. Το επόμενο πιο δημοφιλές αντικείμενο διδασκαλίας είναι η Πληροφορική, η οποία επιλέχθηκε από το 13,3% και ακολουθεί το μάθημα της Φυσικής με 9,3% και των Μαθηματικών με 8,7% του συνολικού δείγματος της έρευνας να το δηλώνει ως το αντικείμενο του επαγγέλματός του. Επιπλέον, έντεκα άτομα (7,3%) αναφέρουν ότι είναι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας και ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 6,7% ανήκουν στην ειδικότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ενώ έντεκα είναι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πως διδάσκουν το μάθημα της Χημείας (6%). Τέλος, το υπόλοιπο μέρος του συνολικών συμμετεχόντων που αντιστοιχεί στο 32,7%, δηλώνει κάποιο άλλο αντικείμενο εκπαίδευσης όπως είναι η Γαλλική Γλώσσα, η Μηχανολογία, η Γεωγραφία, η Κομμωτική, η Ηλεκτρολογία, η Μουσική και άλλα.

Πίνακας 8.4: Αντικείμενο Διδασκαλίας

Αντικείμενο Διδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μαθηματικά	13	8,7%
Φιλολογικά	24	16%
Πληροφορική	20	13,3%
Φυσική	14	9,3%
Γυμναστική	10	6,7%
Χημεία	9	6%
Αγγλικά	11	7,3%
Άλλο	49	32,7%
Σύνολο	150	100%



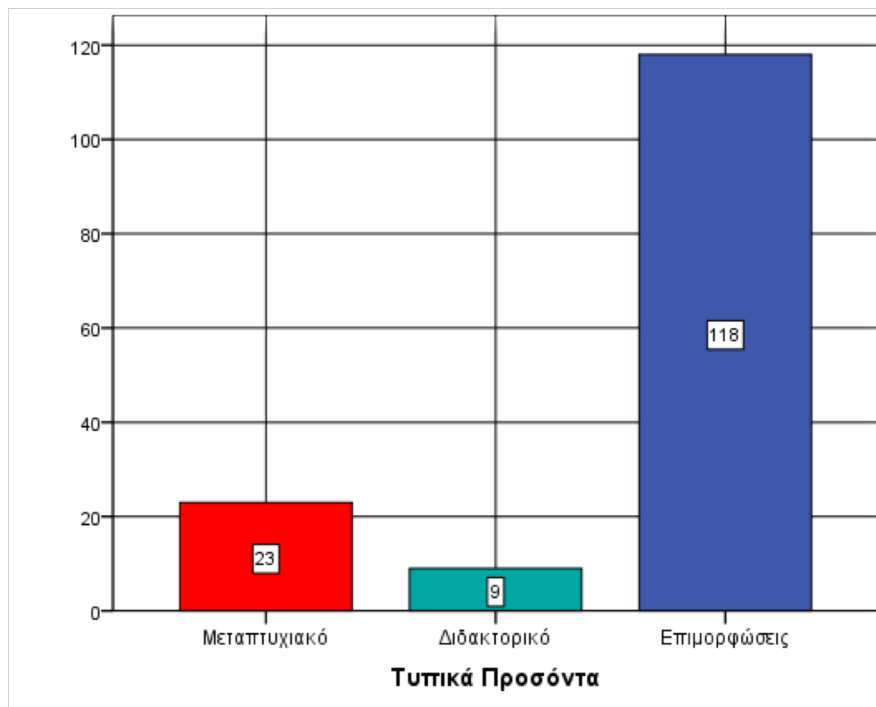
Γράφημα 4. Αντικείμενο Διδασκαλίας

8.2.6 Τυπικά Προσόντα

Όσον αφορά τις σπουδές και γενικότερα τα τυπικά προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τα στοιχεία που προκύπτουν από τη συλλογή απαντήσεων του συγκεκριμένου δημογραφικού ερωτήματος, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και γράφημα. Η πλειοψηφία του δείγματος, η οποία αντιστοιχεί σε πολύ υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 78,7%, δηλώνει πως έχει λάβει μέρος σε εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα κατά το παρελθόν. Επιπλέον, το 15,3% αναφέρει ότι έχει ολοκληρώσει επιπρόσθετες σπουδές πέραν των βασικών, δηλώνοντας την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου. Τέλος, εννέα συμμετέχοντες (6%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Πίνακας 8.5: Τυπικά Προσόντα

Τυπικά προσόντα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μεταπτυχιακό	23	15,3%
Διδακτορικό	9	6%
Επιμορφώσεις	118	78,7%
Σύνολο	150	100%

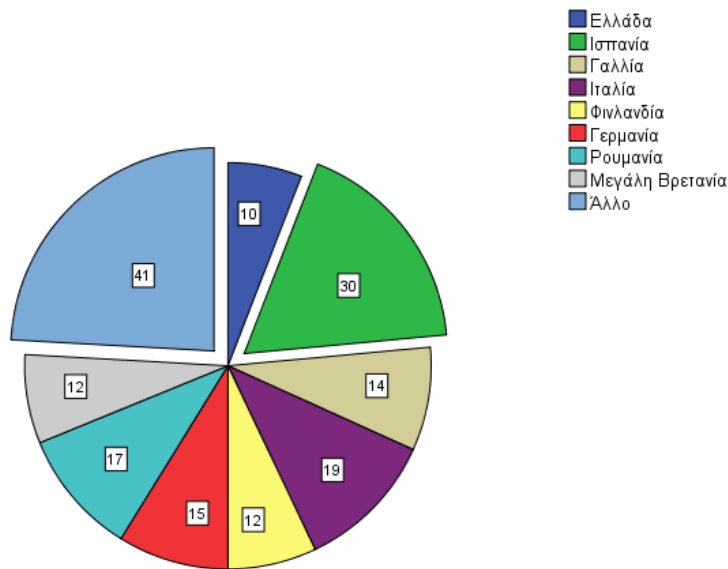


Γράφημα 5. Τυπικά Προσόντα

8.3 Γενικές Ερωτήσεις για τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα

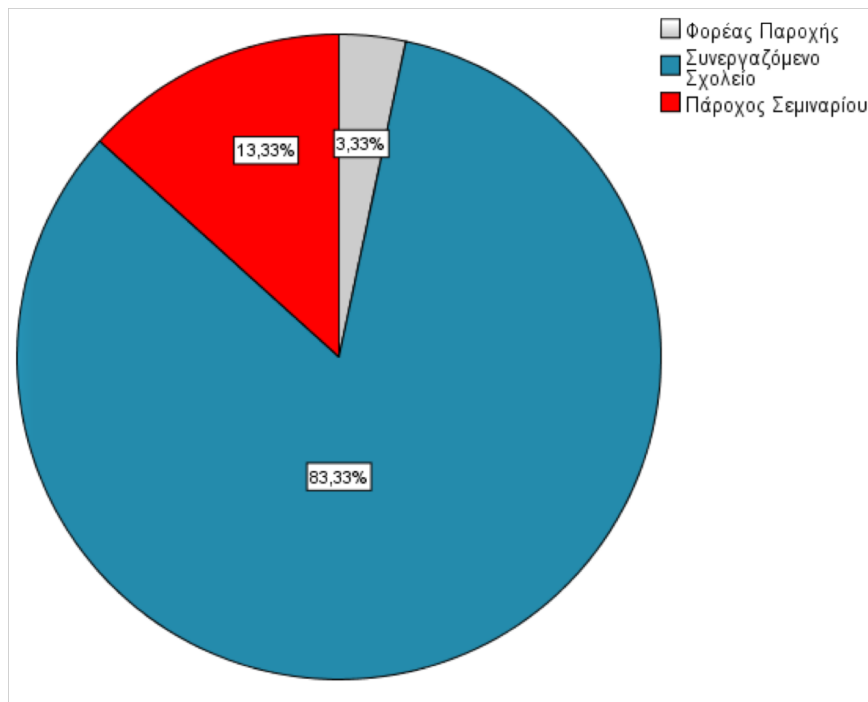
Οι συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου, αφού κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, στη συνέχεια απάντησαν σε γενικότερα ερωτήματα για τη συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius. Στο σύνολό τους, τα ερωτήματα αυτά είναι δέκα και οι εκπαιδευτικοί είτε είχαν την επιλογή να επιλέξουν μεταξύ συγκεκριμένων απαντήσεων είτε είχαν την απόλυτη ελευθερία ως προς την απάντησή τους.

Η πρώτη ερώτηση, που εμφανίζεται σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, αφορά τη χώρα ή τις χώρες του φορέα υποδοχής των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, ποικίλλουν και με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης χωρών είναι η Ελλάδα, η Ισπανία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Φιλανδία, η Ιταλία, η Ρουμανία και η Μεγάλη Βρετανία. Όπως αποδεικνύεται και στο παρακάτω γράφημα έχουν δοθεί και άλλες χώρες ως φορείς υποδοχής των εκπαιδευτικών, οι οποίες εμφανίζονται με πολύ μικρότερη συχνότητα όπως η Πολωνία, η Τουρκία, η Ολλανδία, η Αυστρία, η Πορτογαλία, η Λετονία και άλλες.



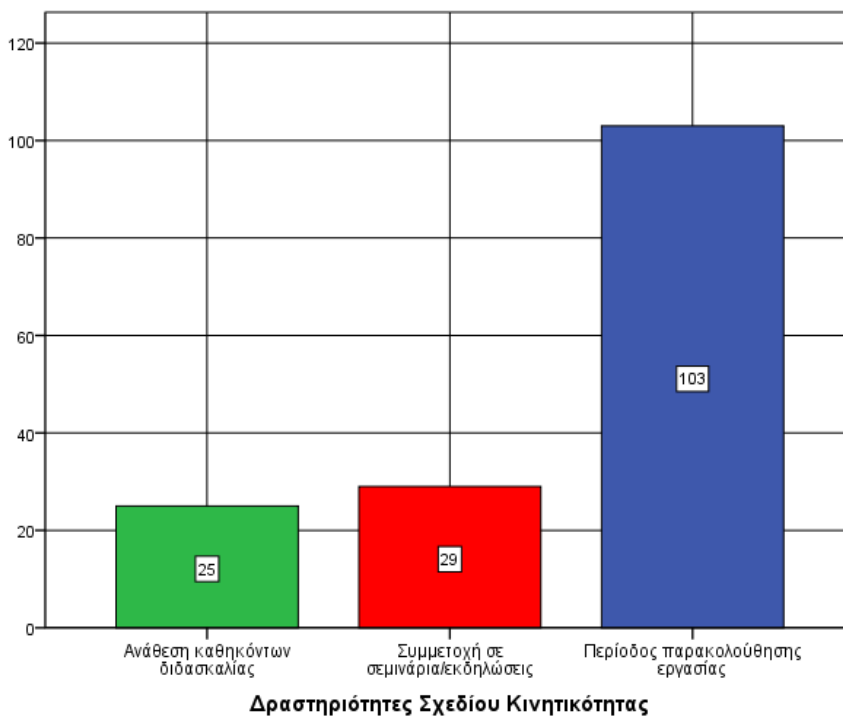
Γράφημα 6. Χώρα του φορέα υποδοχής εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την ερώτηση που σχετίζεται με τον φορέα υποδοχής, τα αποτελέσματα των απαντήσεων συγκεντρώνονται στο Γράφημα 6. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ένα πολύ υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 83,33% δηλώνει πως φορέας υποδοχής αποτέλεσε ένα συνεργαζόμενο σχολείο ή κάποιος άλλος συναφής οργανισμός. Το 13,3% του συνολικού δείγματος, δηλαδή συνολικά είκοσι συμμετέχοντες, επιλέγει την απάντηση που αφορά με τον πάροχο σεμιναρίου και τέλος το 3,33% δηλώνει ως φορέα υποδοχής του, το φορέα παροχής κύκλου σπουδών.



Γράφημα 7. Φορέας Υποδοχής

Ακολουθεί ζήτημα αναφορικά με το ποια είναι η δραστηριότητα του σχεδίου κινητικότητας που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν δυνατότητα να δώσουν πολλαπλές απαντήσεις μεταξύ των τριών επιλογών που τους δόθηκαν. Το 15,9% του συνολικού δείγματος (25 άτομα) απαντά πως ανατέθηκαν καθήκοντα διδασκαλίας και συμμετοχή σε διαρθρωμένα προγράμματα μαθημάτων. Ελάχιστα μεγαλύτερο ποσοστό (18,5% του δείγματος) συμμετείχε σε σεμινάρια και εκδηλώσεις κατάρτισης στο εξωτερικό. Τέλος, το υψηλότερο μέρος των εκπαιδευτικών, δηλαδή 103 άτομα συνολικά (65,6% του δείγματος) δραστηριοποιήθηκε σε μία περίοδο παρακολούθησης και παρατήρησης εργασίας στο εξωτερικό, μία διαδικασία γνωστή και με την ονομασία Job Shadowing.

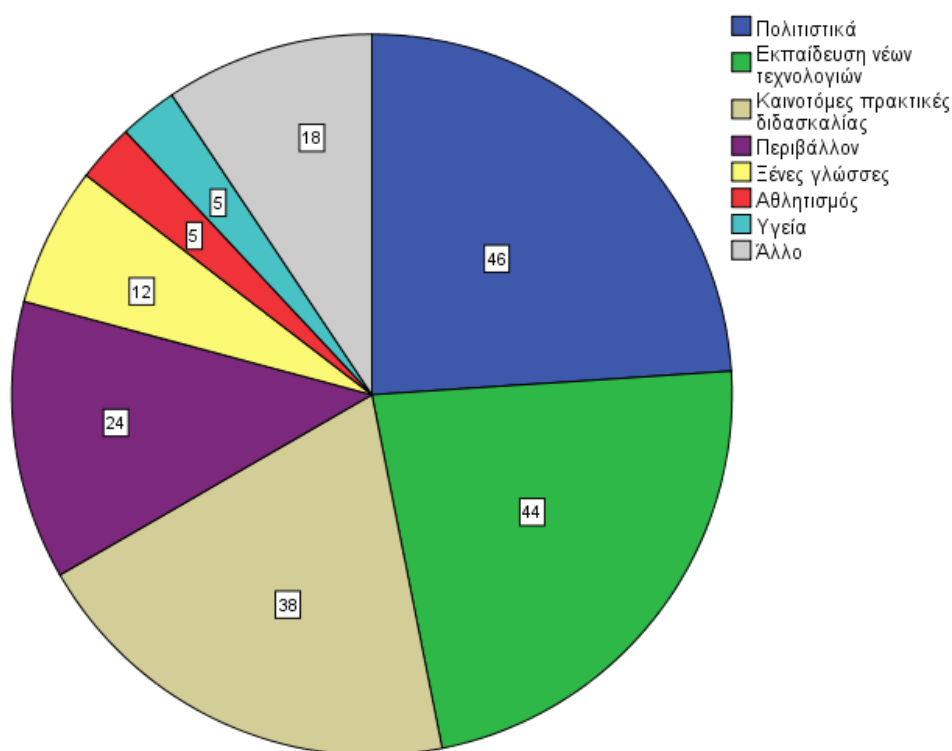


Γράφημα 8. Δραστηριότητες Σχεδίου Κινητικότητας

Η επόμενη κατά σειρά ερώτηση του Μέρους Β' του εξεταζόμενου ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στο τίτλο των σεμιναρίων που έχει λάβει μέρος ο κάθε εκπαιδευτικός. Στην περίπτωση αυτή δε δίνονται πιθανές επιλογές απαντήσεων και έτσι οι συμμετέχοντες έδωσαν πληθώρα απαντήσεων. Ορισμένοι τίτλοι σεμιναρίων που επιλέγονται συχνότερα ως απάντηση είναι η Ρομποτική, η Πράσινη Επιχειρηματικότητα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και School Management. Αξίζει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη ερώτηση, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έδωσε απάντηση και μόνο 23 ήταν οι συνολικές απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν.

Την ίδια λογική φαίνεται να ακολούθησαν οι 150 εκπαιδευτικοί και στην επόμενη ερώτηση που σχετίζεται με το λόγο για τον οποίο έγινε το σεμινάριο που συμμετείχαν. Παρόμοιος αριθμός απαντήσεων με το προηγούμενο ερώτημα συλλέχθηκε και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Συνεπώς, το πολύ μικρό ποσοστό αυτών που συμπλήρωσαν το αντίστοιχο πεδίο δηλώνει ότι το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε για λόγους εκμάθησης τεχνικών που αφορούν τη ρομποτική, τις νέες τεχνολογίες, τη χρήση «έξυπνων» συσκευών καθώς και για την ενημέρωση πρακτικών διδασκαλίας, επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος αφορμή για την πραγματοποίηση του σεμιναρίου στάθηκε η ενημέρωση για την ενεργειακή αναβάθμιση κτιρίων.

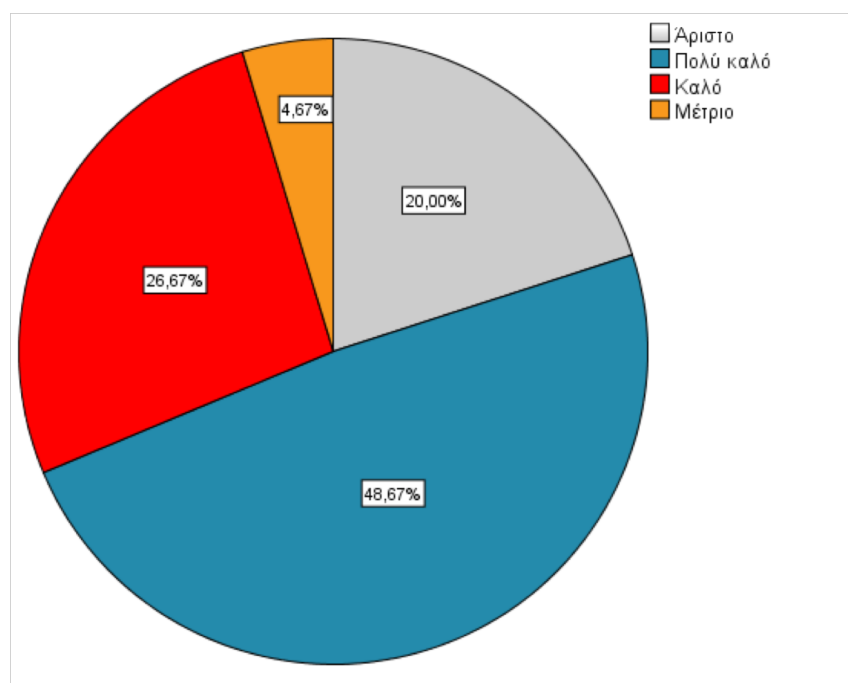
Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα ερώτημα που σχετίζεται με τη θεματολογία της προγραμματισμένης δράσης είτε δράσεων που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί. Στη συγκεκριμένη κατηγορία υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων από τους συμμετέχοντες, με την έννοια πως μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και με ποσοστό 31,1% απαντούν πως το θέμα της δράσης που συμμετείχαν ήταν τα πολιτιστικά. Στη δεύτερη θέση της κατάταξης βρίσκονται δράσεις με θέμα την εκπαίδευση νέων τεχνολογιών (29,5%) και ακολουθούν οι καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία (25,9%). Στη συνέχεια, αποδεικνύεται ότι 24 είναι εκπαιδευτικοί (16,1%) που δηλώνουν ως θεματολογία της δράσης που συμμετείχαν το περιβάλλον. Λίγο μικρότερο είναι το ποσοστό του συνολικού δείγματος των ερωτηθέντων, οι οποίοι επιλέγουν ως θέμα τις ξένες γλώσσες (8%). Τέλος, η πιθανή απάντηση του αθλητισμού και της υγείας επιλέχθηκε από 5 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα (3,6%) ενώ το 12,5% θεωρεί ως καταλληλότερη μία άλλη πρόταση, η οποία δε συμπεριλαμβάνεται στις παραπάνω.



Γράφημα 9. Θεματολογία Προγραμματισμένης Δράσης

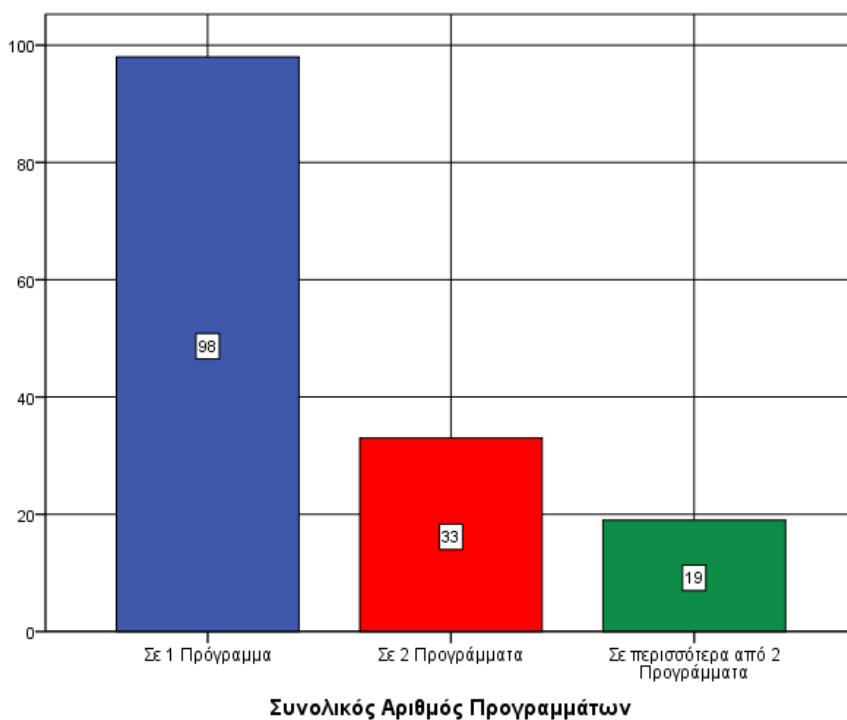
Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας του φορέα υποδοχής. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων συγκεντρώθηκαν στο Γράφημα 7, όπως

παρουσιάζεται παρακάτω. Φαίνεται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (48,67%) δηλώνουν πως διαθέτουν πολύ καλό επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας του φορέα υποδοχής. Καλό είναι το επίπεδο που έχουν οι 40 εκπαιδευτικοί από το συνολικό δείγμα (26,67%) και 30 είναι εκείνο που έχουν άριστο επίπεδο (20%). Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 4,67% πιστεύει πως διαθέτει μέτριο επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας.



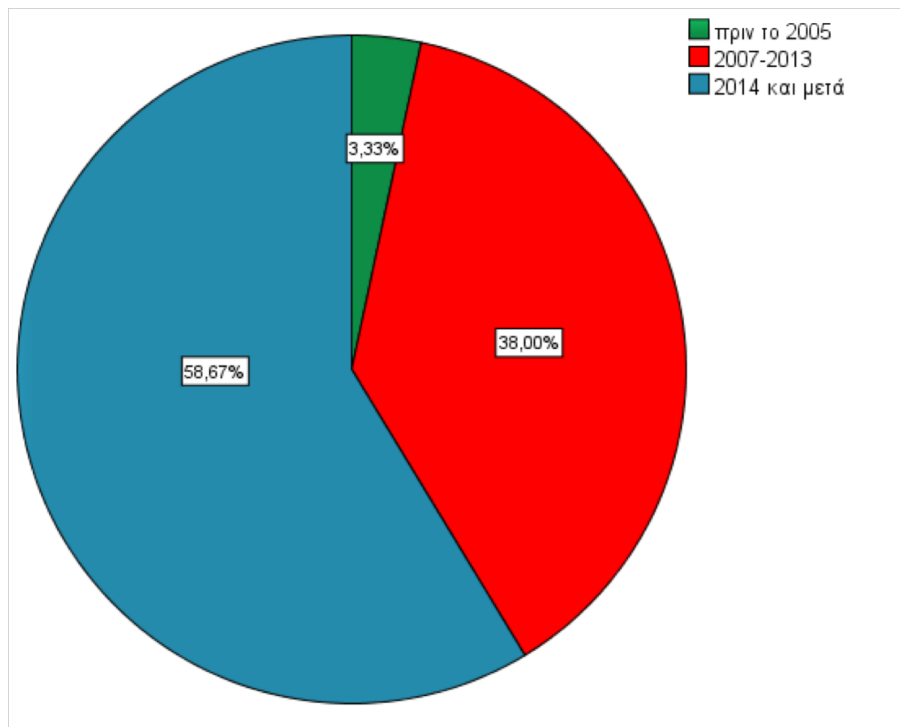
Γράφημα 10. Επίπεδο ξένης γλώσσας

Επόμενη κατά σειρά ερώτηση είναι εκείνη που βάζει σε θέση τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το συνολικό αριθμό των προγραμμάτων που έχουν πάρει μέρος στο παρελθόν. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (65,3%) συμμετείχαν μόνο σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ το 22% του συνολικού δείγματος απαντούν ότι έλαβαν μέρος σε 2 προγράμματα. Όπως είναι λογικό πολύ μικρότερα ποσοστά ερωτηθέντων (12,7%) έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα από 2 εκπαιδευτικά προγράμματα και όλα τα παραπάνω αποτελέσματα παρατίθενται στο γράφημα που ακολουθεί.



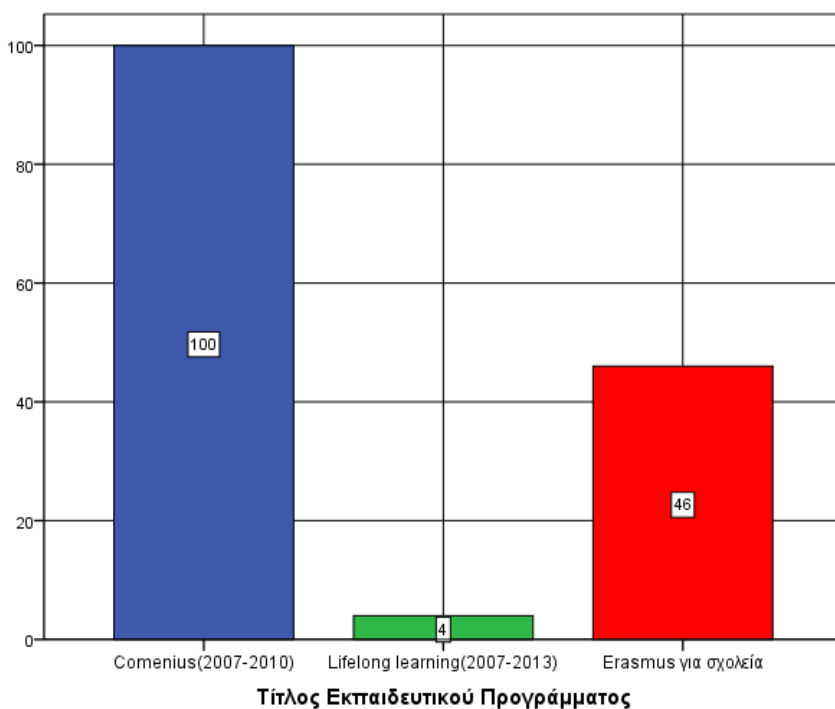
Γράφημα 11. Συνολικός Αριθμός Προγραμμάτων

Αναφορικά με τη χρονική περίοδο που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius, φαίνεται πως έχουν τη δυνατότητα επιλογής τριών διαφορετικών χρονικών περιόδων. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που έλαβαν μέρος πριν το έτος 2000 (3,33%), αρκετοί εκείνοι που συμμετείχαν μεταξύ του έτους 2007 και του έτους 2013 (38%) και η πλειοψηφία του δείγματος πραγματοποίησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το 2014 και μετά (58,67%). Όλα τα παραπάνω απεικονίζονται διαγραμματικά στο Γράφημα 12.



Γράφημα 12. Περίοδος Προγράμματος

Δέκατο και τελευταίο ζήτημα του Β' Μέρους των γενικών ερωτήσεων αφορά τον ακριβή τίτλο του Προγράμματος που πραγματοποίησαν οι παιδαγωγοί, έχοντας να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις διαφορετικές ονομασίες προγραμμάτων. Η πλειονότητα του δείγματος και συγκεκριμένα το 66,2% δηλώνει πως συμμετείχε στο πρόγραμμα Comenius (2007-2010), ένα ελάχιστο μέρος αυτών (2,9%) απαντά ότι έλαβε μέρος στο Lifelong learning (2007-2013) και τέλος 46 άτομα (30,9%) στο πρόγραμμα Erasmus για σχολεία.



Γράφημα 13. Τίτλος Εκπαιδευτικού Προγράμματος

8.4 Ανάλυση και Ερμηνεία Δεδομένων

8.4.1 Κλίμακα 1^η: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Erasmus+: Comenius στην προσωπική τους ανάπτυξη

Στην παρούσα ενότητα γίνεται ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τις ερωτήσεις της 1^{ης} Κλίμακας. Η Κλίμακα περιλαμβάνει οχτώ ερωτήματα που σχετίζονται με τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius αναφορικά με την προσωπική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 8.6 με τη μορφή ποσοστιαίων μονάδων, ενώ καταγράφεται και η μέση τιμή των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά.

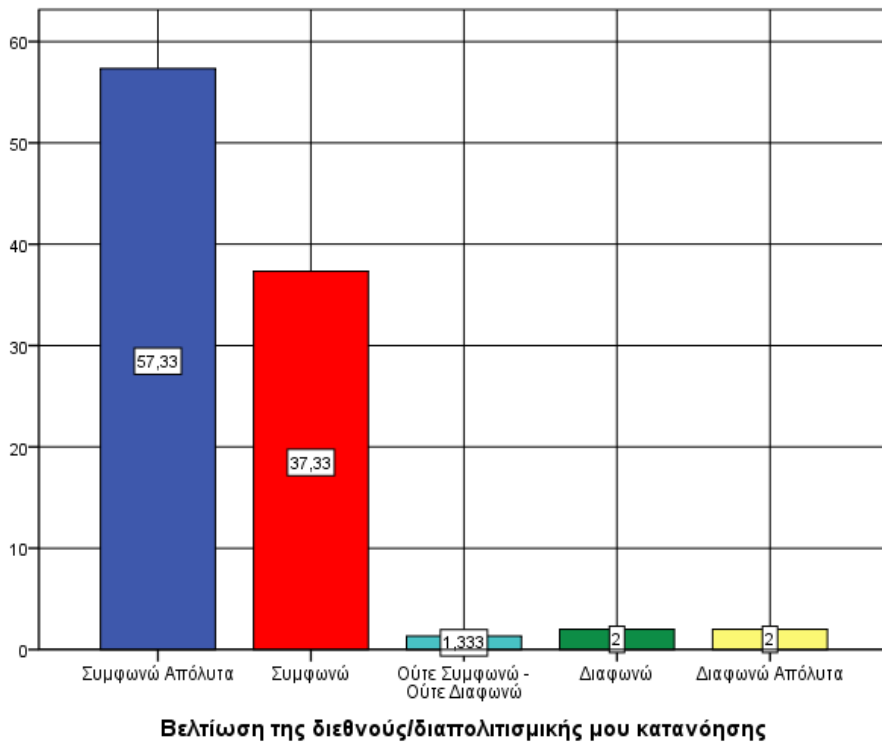
Παρατηρώντας τα ποσοστά, εύκολα προκύπτει πως οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν αρκετά με τις προτάσεις που σχετίζονται με την προσωπική τους ανάπτυξη ύστερα από τη συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα. Η άποψη αυτή δικαιολογείται και από τις τιμές που λαμβάνει η μέση τιμή (Mean), η οποία σε όλες τις περιπτώσεις βρίσκεται κάτω του 2, αριθμός που αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ». Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της διεθνούς μου κατανόησης και απόκτηση επαφών και ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται

να είναι οι δύο απόψεις τις οποίες η συντριπτική πλειοψηφία δέχεται και ενστερνίζεται σε πολύ υψηλό επίπεδο και με ποσοστά που φθάνουν το 94,6% και 95,3% αντίστοιχα για τις δύο παραπάνω προτάσεις.

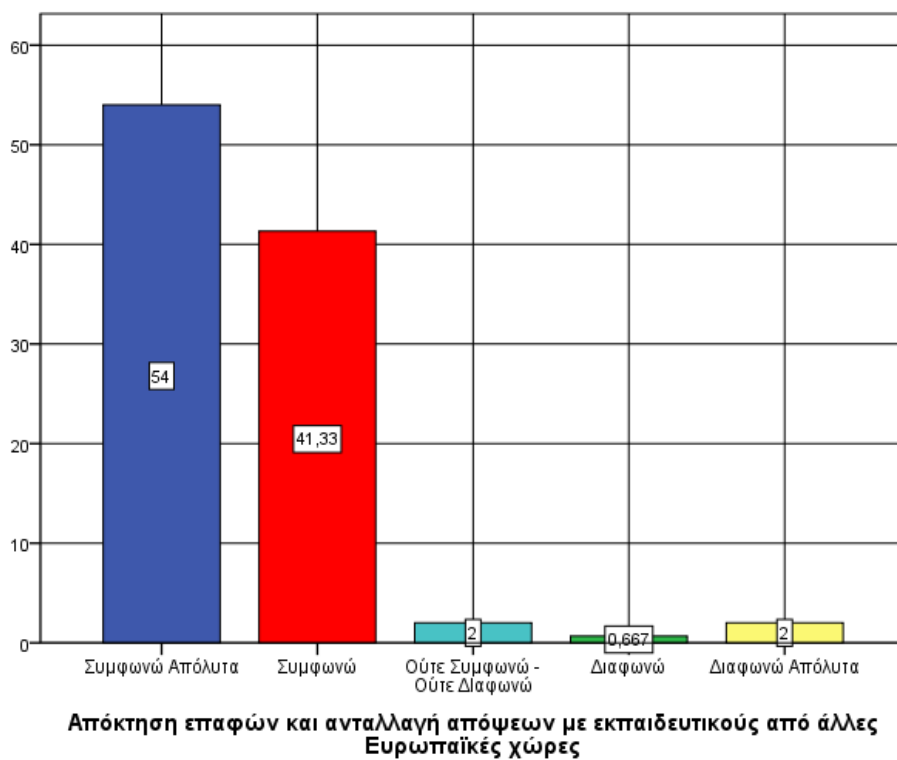
Πίνακας 8.6: Αντιλήψεις για την προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius με βοήθησε στην:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Mean
Βελτίωση της διεθνούς μου κατανόησης	57,3%	37,3%	1,3%	2%	2%	1,54
Βελτίωση των επαγγελματικών μου προοπτικών	40,7%	45,3%	10%	2%	2%	1,79
Απόκτηση επαφών με εκπαιδευτικούς Ευρωπαϊκές χώρες.	54%	41,3%	2%	0,7%	2%	1,55
Διεύρυνση των παιδαγωγικών γνώσεων.	38,7%	50%	8%	0,7%	2,7%	1,79
Καλύτερη αντιμετώπιση θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση	38,7%	52%	5,3%	2,7%	1,3%	1,76
Μάθηση και κατανόηση της λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε άλλες χώρες.	45,3%	44%	4,7%	4%	2%	1,73
Πιο ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή στον σχεδιασμό του προγράμματος μαθημάτων	36,7%	46%	12%	2,7%	2,7%	1,89
Απόκτηση γνώσεων σχετικά με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας	37,3%	49,3%	9,3	2%	2	1,82

Στα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζονται διαγραμματικά οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δύο απόψεις που αποδείχθηκε να δέχονται στην πλειοψηφία τους με τη μορφή ποσοστιαίων μονάδων.



Γράφημα14: Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Βελτίωση της διεθνούς/διαπολιτισμικής μου κατανόησης»



Γράφημα 15. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Απόκτηση επαφών και ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες»

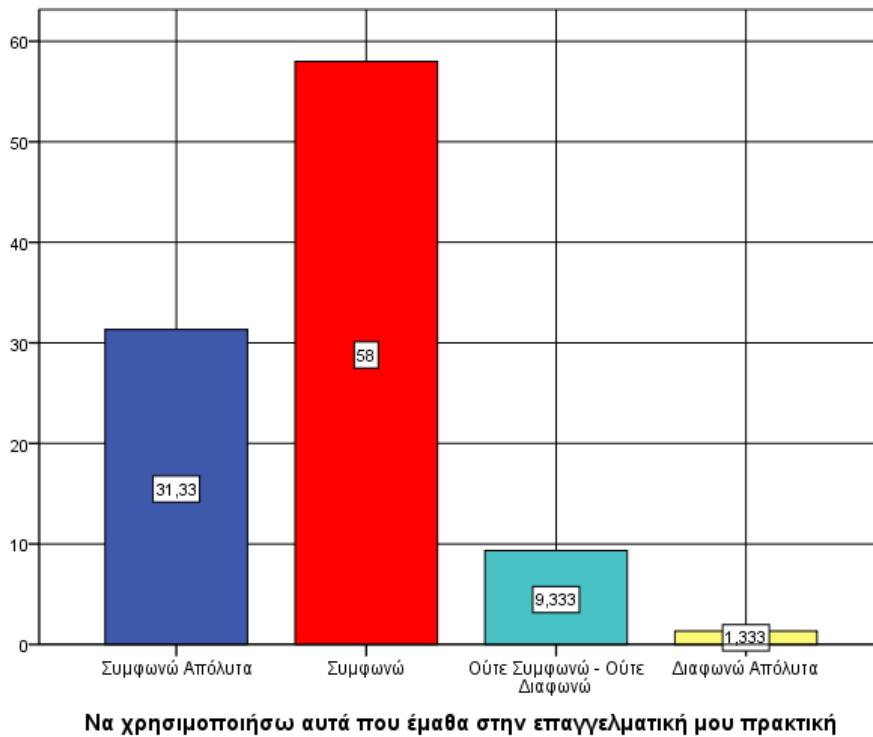
8.4.2 Κλίμακα 2^η: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Erasmus+: Comenius στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Η δεύτερη Κλίμακα του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τη μέτρηση και την προτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού Προγράμματος Erasmus+:Comenius όσον αφορά την επαγγελματική της εξέλιξη. Όπως και στην προηγούμενη Κλίμακα, έτσι και σε αυτή, οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύεται πως απαντούν με το ίδιο σκεπτικό, διατηρώντας θετικές αντιλήψεις για το Πρόγραμμα. Από τις τάσεις των ποσοστών και από τις τιμές των μέσων τιμών, οι οποίες κυμαίνονται κοντά στο 2, προκύπτει ότι κυριαρχούν οι θετικές απαντήσεις ενώ αυξημένα συγκριτικά με την προηγούμενη περίπτωση είναι τα ποσοστά αυτών που κράτησαν ουδέτερη στάση. Εκείνη όμως η αντίληψη που συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό θετικών ψήφων είναι να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις νέες πρακτικές που γνώρισαν (89,3%).

Πίνακας 8.7: Αντιλήψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius με βοήθησε:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Mean
Να εξελιχθώ επαγγελματικά	26,7%	40,7%	28,7%	1,3%	2,7%	2,13
Να χρησιμοποιήσω τις νέες πρακτικές που γνώρισα	31,3%	58%	9,3%	-	1,3%	1,82
Να προωθηθώ στην υπηρεσία μου/ αύξηση ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης.	28%	36,7%	22%	4,7%	8,7%	2,29
Να βελτιώσω τις γνώσεις μου επί του διδακτικού μου αντικειμένου.	31,3%	45,3%	15,3%	6%	2%	2,02
Να αξιοποιήσω σε επαγγελματικό επίπεδο νέες μεθόδους διδασκαλίας	28%	53,3%	13,3%	2,7%	2,7%	1,99
Να αποκτήσω νέα επαγγελματικά προσόντα.	28,7%	39,3%	23,3%	6,7%	2%	2,14
Να βελτιώσω τα υπάρχοντα επαγγελματικά μου προσόντα.	28,7%	50%	15,3%	4%	2%	2,01

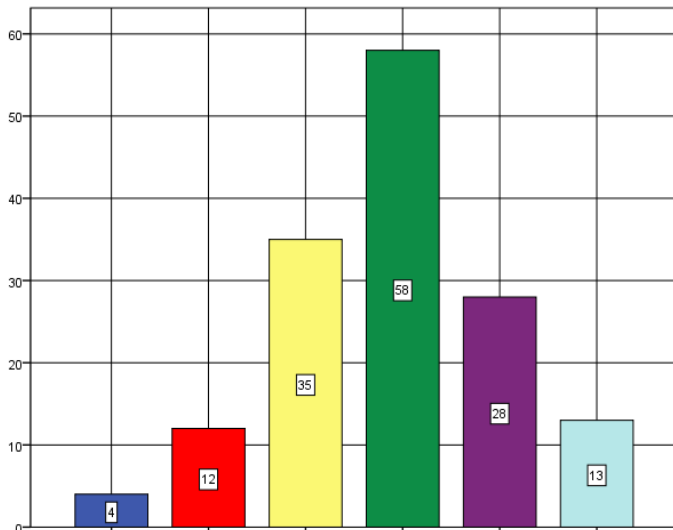
Στο Γράφημα 16 που ακολουθεί, αναλύονται με διαγραμματικό τρόπο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις απαντήσεις τους για την άποψη που αποδείχθηκε πως ενστερνίζονται περισσότερο συγκριτικά με τις υπόλοιπες της 2^{ης} Κλίμακας.



Γράφημα 16. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Na χρησιμοποιώ αυτά που έμαθα στην επαγγελματική μου πρακτική»

8.4.3 Κλίμακα 3^η: Σημαντικοί Παράγοντες για βελτίωση του Προγράμματος

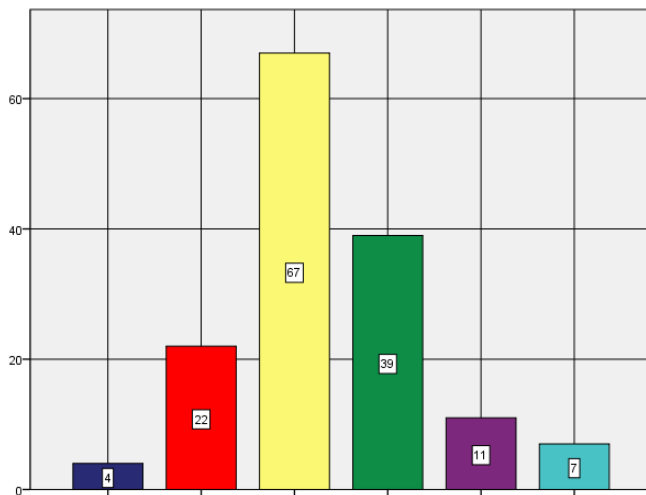
Η τρίτη κατά σειρά κλίμακα του ερωτηματολογίου ζητά από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν τους παράγοντες που κατά την προσωπική τους άποψη είναι πιο σημαντικοί για τη βελτίωση του Προγράμματος που συμμετείχαν. Πιο συγκεκριμένα, δίνονται στους συμμετέχοντες έξι προτάσεις τις οποίες καλούνται να τις αριθμήσουν με βάση προτεραιότητας τοποθετώντας αντίστοιχα τους αριθμούς 1 (καθόλου σημαντικός παράγοντας) 6 (πολύ σημαντικός παράγοντας). Ύστερα από ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν τα αποτελέσματα της ιεράρχησης και αυτά απεικονίζονται στα γραφήματα που ακολουθούν.



Βελτίωση του τεχνικού εξοπλισμού

Γράφημα 17. Ιεράρχηση 1^{ου} παράγοντα

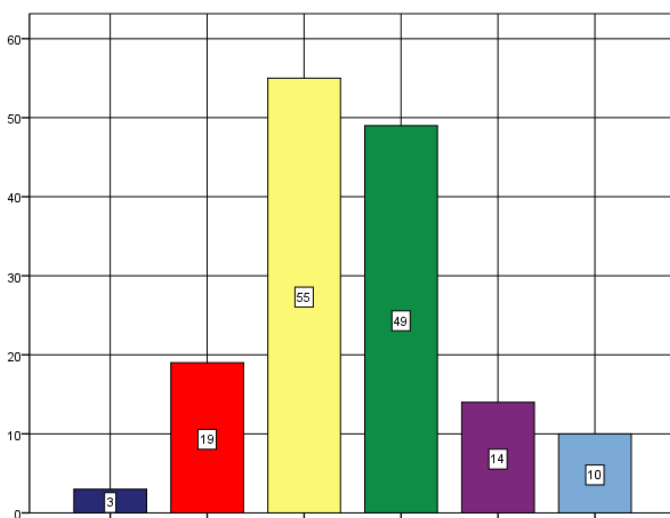
Στο διπλανό γράφημα παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον παράγοντα της βελτίωσης του τεχνικού εξοπλισμού σημαντικό, καθώς από το σύνολο του δείγματος, 58 είναι τα άτομα που το βαθμολογούν ως 4^ο στην κλίμακα.



Καλύτερη συνεννόηση και συνεργασία με το σχολείο-εταίρο

Γράφημα 18. Ιεράρχηση 2^{ου} παράγοντα

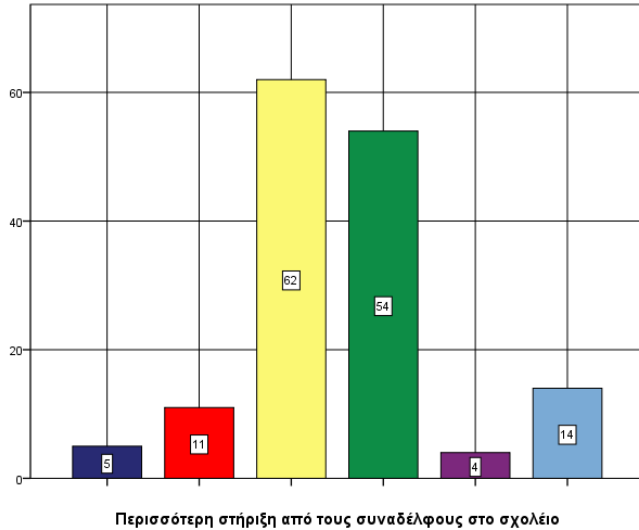
Όσον αφορά τον επόμενο παράγοντα που σχετίζεται με την στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου και αν χρειάζεται να ενισχυθεί, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί το βαθμολογούν ως σημαντικό. Το κατατάσσουν στην 3^η θέση της ιεραρχίας με 67 ψήφους.



Περισσότερη στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου

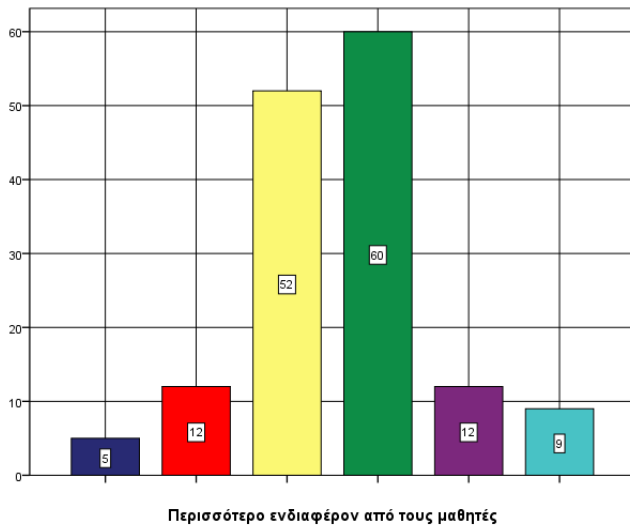
Γράφημα 19. Ιεράρχηση 3^{ου} παράγοντα

Η πλειοψηφία αυτών αριθμεί τη συγκεκριμένη πρόταση στην 3^η θέση της κατάταξης (67 άτομα) αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα του παράγοντα.



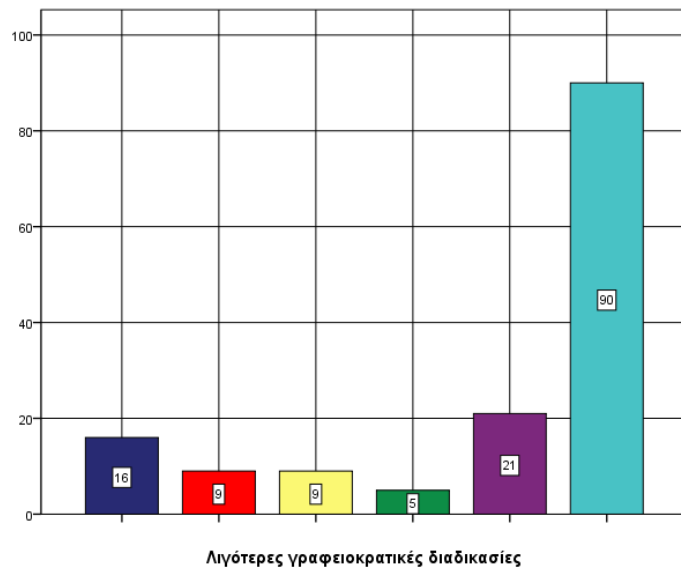
Γράφημα 20. Ιεράρχηση 4^{ου} παράγοντα

Το ζήτημα της στήριξης από τους συναδέλφους τους στο σχολείο φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες, καθώς 62 άτομα του συνολικού δείγματος κατατάσσουν τον παράγοντα αυτό στην 3^η θέση και 54 άτομα στην 4^η.



Γράφημα 21. Ιεράρχηση 5^{ου} παράγοντα

Ο επόμενος κατά σειρά παράγοντας που αφορά το ενδιαφέρον από τους μαθητές αποδεικνύεται από τις απαντήσεις ότι είναι ένας από τους λόγους που θα μπορούσε να βελτιώσει τη λειτουργία τους εκπαιδευτικού Προγράμματος καθώς 60 εκπαιδευτικοί τον κατατάσσουν στην 4^η θέση.



Γράφημα 22. Ιεράρχηση 6^{ου} παράγοντα

Αξίζει να σημειωθεί πως η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών και συγκεκριμένα 60% (90 άτομα) δηλώνουν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση του Προγράμματος που συμμετείχαν, αποτελούν οι λιγότερες γραφειοκρατικές διαδικασίες.

8.4.4 Κλίμακα 4: Μέτρηση δεξιοτήτων/ικανοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών

Η επόμενη κατά σειρά κλίμακα αποτελείται από τα περισσότερα ερωτήματα συγκριτικά με τις υπόλοιπες με 21 στον αριθμό ερωτήματα, η θεματολογία των οποίων αφορά τη μέτρηση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων αλλά και των γνώσεων που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Το μοτίβο των απαντήσεων στην περίπτωση αυτή διαφέρει καθώς οι συμμετέχοντες βαθμολογούν απόψεις μέσω μίας κλίμακας που ξεκινά από το «Καθόλου» και καταλήγει στο «Πάρα πολύ». Με άλλα λόγια, ανάλογα με το αν θεωρούν ότι η συμβολή του Προγράμματος δεν υπήρξε ούτε στο ελάχιστο βοηθητική (Καθόλου) είτε αν η συμμετοχή τους βοήθησε πάρα πολύ για την απόκτηση ικανοτήτων (Πάρα πολύ).

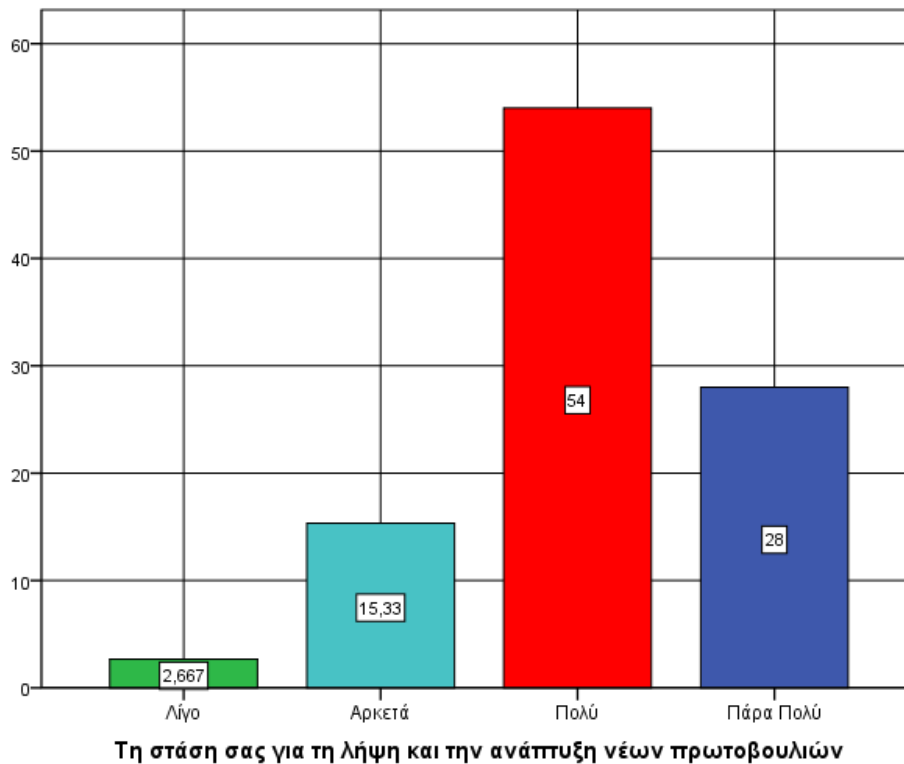
Παρατηρώντας τις αριθμητικές τιμές των μέσων τιμών (Mean) των απαντήσεων, προκύπτει πως όλες κυμαίνονται πολύ κοντά στην τιμή 4, η κωδικοποίηση της απάντησης «Πολύ». Αυτό σημαίνει ότι όλες οι απαντήσεις έχουν αρκετά θετικές τάσεις και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους πρόοδο. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις που φαίνεται να κυριαρχούν και να παίζουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξή τους είναι οι παρακάτω και συνοδεύονται από το ποσοστό των θετικών απαντήσεων:

- Η στάση τους για τη λήψη και την ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών (82%)
- Η καλύτερη και πολύπλευρη, γνωριμία με τους μαθητές τους (77,3%)
- Η παροχή γνώσεων μέσα στην τάξη που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της κινητικότητας (74%)
- η παροχή γνώσεων στους μαθητές σχετικές με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (76%)
- Στην χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ως καινοτόμου πρακτικής (76%)
- Στην χρήση νέων τεχνολογιών μέσα στην τάξη ως καινοτόμου πρακτικής (75,3%)
- Στην χρήση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης (72,6%)
- Στη χρήση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης, όπως είναι η βιωματική μάθηση (79,3%)

Πίνακας 8.8: Δεξιότητες/Ικανότητες και γνώσεις εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius με βοήθησε:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Mean
Στην ξένη γλώσσα που γνωρίζετε;	2%	8,7%	18%	40,7%	30,7%	3,89
Τις μεθόδους διδασκαλίας που ήδη χρησιμοποιούσατε;	2%	8,7%	20,7%	42%	26,7%	3,83
Την εκμάθηση νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας;	2%	7,3%	21,3%	40,7%	28,7%	3,87
Το διδακτικό και εκπαιδευτικό σας έργο;	0,7%	6%	20,7%	40,7%	32%	3,97
Τη στάση σας για τη λήψη και την ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών.	-	2,7%	15,3%	54%	28%	4,07
Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για καλύτερο προγραμματισμό;	2%	4%	22,7%	40,7%	30,7%	3,94
Στην καλύτερη και πολύπλευρη, γνωριμία με τους μαθητές σας;	0,7%	8%	14%	45,3%	32%	4
Στην απόκτηση πιο άμεσης επικοινωνία με τους γονείς;	3,3%	6%	20%	38%	32,7%	3,91
Στην ανάπτυξη γνώσεων και γενικά στην επαγγελματική σας εξέλιξη;	2%	4,7%	18,7%	44%	30,7%	3,97
Στην καθοδήγηση που δίνετε στους μαθητές.	2%	5,3%	16,7%	43,3%	32,7%	3,99
Στην παροχή γνώσεων μέσα στην τάξη.	-	4,7%	21,3%	42,7%	31,3%	4,01
Στην επίβλεψη μαθημάτων σε ξένη γλώσσα.	2,7%	10%	21,3%	37,3%	28,7%	3,79
Στην διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος με νέες ιδέες	2%	4%	22%	42,7%	29,3%	3,93
Στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν	1,3%	8%	21,3%	37,3%	32%	3,91
Στη χρήση ξενόγλωσσων δημοσιεύσεων	2,7%	7,3%	16%	44,7%	29,3%	3,91
Στην παροχή γνώσεων στους μαθητές σχετικές με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	-	4%	20%	42,7%	33,3%	4,05
Στην χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	2,7%	2,7%	18,7%	42%	34%	4,02
Στην χρήση νέων τεχνολογιών μέσα στην τάξη	2,7%	4%	18%	40%	35,3%	4,01
Στην χρήση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης.	2,7%	-	24,7%	39,3%	33,3%	4,01
Στη χρήση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης	4%	-	16,7%	45,3%	34%	4,05
Στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.	1,3%	2,7%	23,3%	42,7%	30%	3,97

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με εκείνη την άποψη που φαίνεται πως τους βρίσκει περισσότερο σύμφωνους. Με άλλα λόγια θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα τους βοήθησε πιο πολύ αναφορικά με τη στάση τους για τη λήψη και την ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών.



Γράφημα 23. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Τη στάση σας για τη λήψη και την ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών»

8.4.5 Κλίμακα 5: Μέτρηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας μετά το Πρόγραμμα

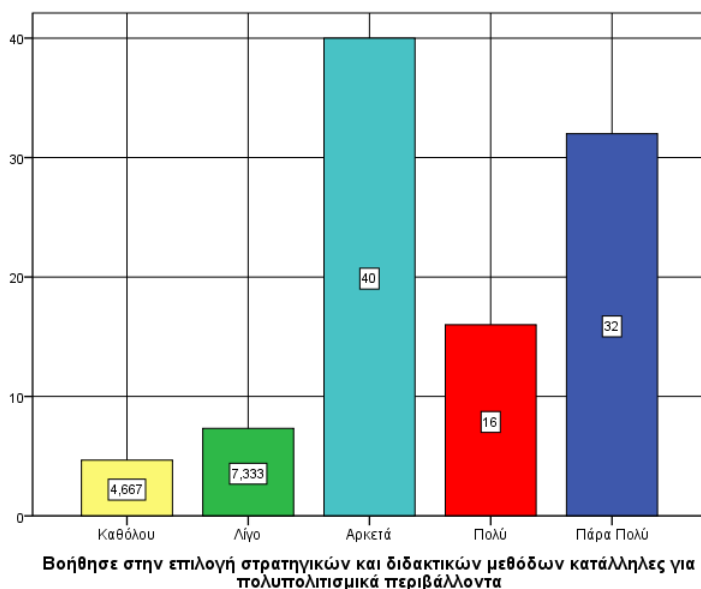
Η πέμπτη και τελευταία Κλίμακα του εξεταζόμενου ερωτηματολογίου αποτελείται από έξι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τη μέτρηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Πρόγραμμα. Οι απαντήσεις συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.9. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται πως παρά την τάση των εκπαιδευτικών να απαντούν και πάλι θετικά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως πολλοί προτίμησαν να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Στο μέσο της βαθμιαίας κλίμακας αποδεικνύεται πως τοποθετεί τις απαντήσεις του περίπου το 40% των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις έξι ερωτήσεις.

Παρόλα αυτά, αφού ολοκλήρωσαν το Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως βοηθήθηκαν περισσότερο στην επιλογή στρατηγικών και διδακτικών μεθόδων που είναι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το 48% του συνολικού δείγματος θεωρεί πως βοηθήθηκε στον τομέα αυτό πολύ έως πάρα πολύ.

Πίνακας 8.9: Μέτρηση διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας

Η συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα πιστεύετε ότι:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Mean
Βοήθησε να προσαρμόσετε το περιεχόμενο διδασκαλίας στους μαθητές	3,3%	12%	41,3%	15,3%	28%	3,53
Βοήθησε στην εναλλακτικών διδασκαλίας χρήση μοντέλων	2,7%	11,3%	40%	16%	30%	3,59
Βοήθησε στην στρατηγικών και μεθόδων επιλογή διδακτικών	4,7%	7,3%	40%	16%	32%	3,63
Σας βοήθησε να αναλάβετε καθήκοντα σε τάξεις με γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους.	6,7%	8,7%	40,7%	14,7%	29,3%	3,51
Βοήθησε να αντιμετωπίσετε θέματα που αφορούν στην διαφορετικότητα.	2%	10%	43,3%	16,7%	28%	3,59
Σας βοήθησε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στα προβλήματα που προκύπτουν διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου;	4%	9,3%	40,7%	16,7%	29,3%	3,58

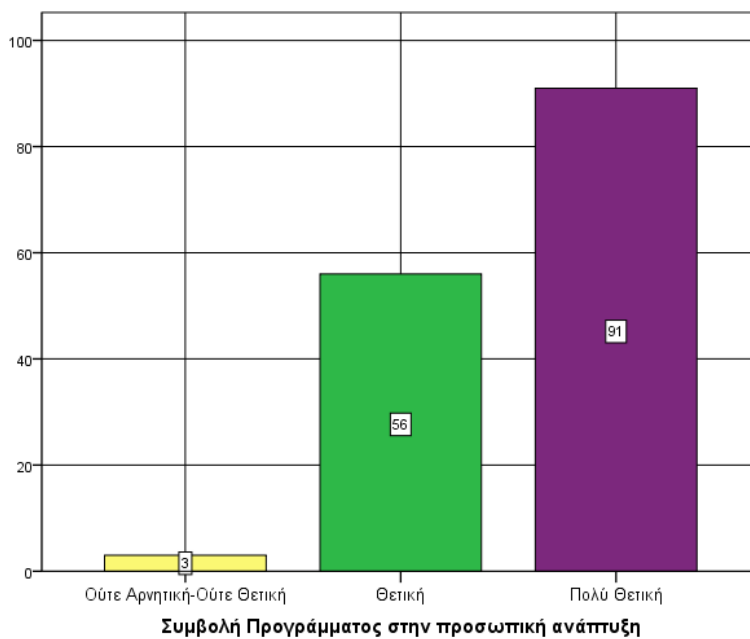
Το Γράφημα 24 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την άποψη εκείνη που φαίνεται να προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό, της τελευταίας κατά σειρά κλίμακας που σχετίζεται με της μέτρηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας ύστερα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα.



Γράφημα 24. Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων της άποψης «Βοήθησε στην επιλογή στρατηγικών και διδακτικών μεθόδων κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

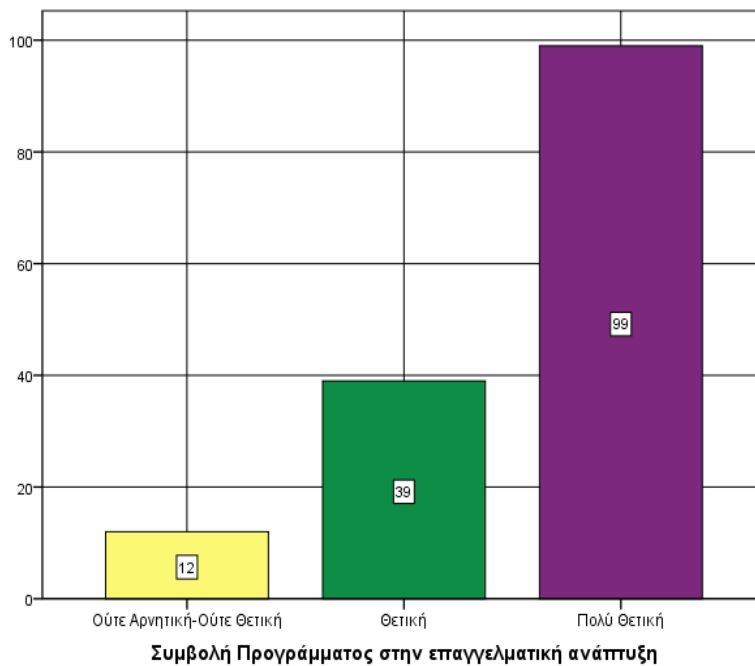
8.5 Μέτρηση των στάσεων και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Με σκοπό την ορθότερη εξαγωγή αποτελεσμάτων αναφορικά με την προσωπική και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε συμπληρωματικά με τις συγκεκριμένες κλίμακες, τις απαντήσεις δύο ερωτημάτων που σχετίζονται με τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο Πρόγραμμα Erasmus+:Comeniusσε γενικότερο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη συμβολή του Προγράμματος αρχικά στην προσωπική και στη συνέχεια στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι απαντήσεις τους κυμαίνονται ανάμεσα σε συγκεκριμένες απαντήσεις μίας βαθμιαίας κλίμακας με αρνητικότερη βαθμολογία που μπορεί να δοθεί από κάποιον την «Πολύ Αρνητική» και θετικότερη βαθμολογία την «Πολύ Θετική». Έτσι, τα αποτελέσματα συνοψίζονται στα διαγράμματα που ακολουθούν.



Παρατηρώντας το Γράφημα 25 εύκολα προκύπτει πως απουσιάζουν παντελώς οι αρνητικές απαντήσεις και 3 μόνο άτομα διατήρησαν ουδέτερη στάση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Έτσι, 56 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Πρόγραμμα είχε θετική συμβολή και 91 άτομα πως είχε πολύ θετική επιρροή στην προσωπική ανάπτυξή τους.

Γράφημα 25. Συμβολή Προγράμματος στην προσωπική ανάπτυξη



Παρόμοιος ήταν ο τρόπος που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και το επόμενο ερώτημα που αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη. Και σε αυτή την περίπτωση, απουσιάζει κάθε είδος αρνητικής απάντησης, ενώ μόνο 12 εκπαιδευτικοί περιορίστηκαν στη μεσαία κλίμακα των απαντήσεων. Συνολικά 138 είναι οι συμμετέχοντες που κρίνουν ότι το Πρόγραμμα συνέβαλλε θετικά ή και πολύ θετικά στον επαγγελματικό τομέα.

Γράφημα 26. Συμβολή Προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη

Ως συνέχεια του ερωτηματολογίου συναντά κανείς ζητήματα που σχετίζονται με το είδος της κατάρτισης που έλαβαν οι συμμετέχοντες του Προγράμματος αλλά και τις τεχνικές που διδάχθηκαν. Στο μέρος αυτό, οι απαντήσεις δεν έχουν κάποιο περιορισμό καθώς δίνεται η δυνατότητα ελεύθερων και γενικών απαντήσεων. Οι τομείς κατάρτισης ποικίλλουν αλλά με υψηλότερη συχνότητα εμφανίζονται οι τομείς των τεχνικών, πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, των μαθησιακών δυσκολιών, της ιστορίας και της παράδοσης. Λιγότεροι ήταν εκείνοι που εξειδικεύθηκαν στη ρομποτική, στην οικολογία, στην τεχνολογία, στο περιβάλλον, στις διατροφικές συνήθειες, ενώ ελάχιστοι αυτοί που έλαβαν κατάρτιση σε ξένες γλώσσες, στη μυθολογία, στο φαινόμενο της μετανάστευσης και στα παιχνίδια του παρελθόντος.

Αρκετές είναι και οι απαντήσεις που δόθηκαν όσον αφορά τις τεχνικές στις οποίες εξειδικεύθηκαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του Προγράμματος που πραγματοποίησαν. Πολλοί από αυτούς αναφέρουν πως απέκτησαν εμπειρία στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, στη βιωματική μάθηση και δράσεις αυτής, σε καλλιτεχνικά εργαστήρια, σε παιχνίδια και ομαδικές εργασίες καθώς και στη χρήση διαδραστικών πινάκων και δράσεις σχετικές με τη φύση.

8.6 Επίδραση των δεξιοτήτων/ικανοτήτων στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή γίνεται μία προσέγγιση του ζητήματος κατά πόσο και εάν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα επηρέασαν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σε προηγούμενη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την 4^η Κλίμακα αποδείχθηκε ότι ορισμένες απόψεις εκπαιδευτικών είναι εκείνες που υπερτερούν και κυριαρχούν σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Επομένως, θα εξεταστεί η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις τρεις απόψεις της 4^{ης} Κλίμακας που υπερτερούν σε σχέση με εκείνες της 2^{ης} Κλίμακας που σχετίζεται με την επαγγελματική πρόοδο των συμμετεχόντων.

Θα γίνει χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2 που εξετάζει τις σχέσεις ανάμεσα σε εξεταζόμενες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν βασίζονται στον παρακάτω έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H_1 : οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες

Με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, όπως αυτό έχει οριστεί προηγουμένως, απορρίπτουμε ή αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση H_0 . Με άλλα λόγια, συγκρίνουμε τις τιμές p-valueτων ελέγχων με την τιμή α και κάθε φορά που ισχύει η σχέση $p\text{-value}<\alpha$, τότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση του ελέγχου και προκύπτει ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Στους πίνακες που ακολουθούν συγκεντρώνονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες για το p-value των ελέγχων ισχύει $p\text{-value}<\alpha$ και έτσι συμπεραίνουμε ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις μεταβλητές μας. Συνεπώς, θα μπορούσε να πει κάποιος ότι οι 3 ικανότητες που εξετάζουμε επιδρούν στην επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότερες ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί και είχαν αντίκτυπο στον επαγγελματικό τομέα είναι η στάση τους για τη λήψη και την ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών, η παροχή γνώσεων στους μαθητές σχετικές με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και η χρήση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης, όπως είναι η βιωματική μάθηση και αποδεικνύεται ότι εξαρτώνται με όλες εκείνες τις απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών που αφορούν την εξέλιξη στο επάγγελμά τους.

Πίνακας 8.10: Επίδραση της λήψης και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών στην επαγγελματική εξέλιξη

Chi-square test	sig
Να εξελιχθώ επαγγελματικά	0,00
Να χρησιμοποιήσω τις νέες πρακτικές που γνώρισα	0,001
Να προωθηθώ στην υπηρεσία μου/ αύξηση ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης.	0,00
Να βελτιώσω τις γνώσεις μου επί του διδακτικού μου αντικειμένου.	0,00
Να αξιοποιήσω σε επαγγελματικό επίπεδο νέες μεθόδους διδασκαλίας	0,00
Να αποκτήσω νέα επαγγελματικά προσόντα.	0,00
Να βελτιώσω τα υπάρχοντα επαγγελματικά μου προσόντα.	0,00

Πίνακας 8.11: Επίδραση της παροχής γνώσεων σε μαθητές στην επαγγελματική εξέλιξη

Chi-square test	sig
Να εξελιχθώ επαγγελματικά	0,00
Να χρησιμοποιήσω τις νέες πρακτικές που γνώρισα	0,001
Να προωθηθώ στην υπηρεσία μου/ αύξηση ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης.	0,00
Να βελτιώσω τις γνώσεις μου επί του διδακτικού μου αντικειμένου.	0,00
Να αξιοποιήσω σε επαγγελματικό επίπεδο νέες μεθόδους διδασκαλίας	0,00
Να αποκτήσω νέα επαγγελματικά προσόντα.	0,00
Να βελτιώσω τα υπάρχοντα επαγγελματικά μου προσόντα.	0,00

Πίνακας 8.12: Επίδραση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης στην επαγγελματική εξέλιξη

Chi-square test	sig
Να εξελιχθώ επαγγελματικά	0,00
Να χρησιμοποιήσω τις νέες πρακτικές που γνώρισα	0,02
Να προωθηθώ στην υπηρεσία μου/ αύξηση ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης.	0,00
Να βελτιώσω τις γνώσεις μου επί του διδακτικού μου αντικειμένου.	0,00
Να αξιοποιήσω σε επαγγελματικό επίπεδο νέες μεθόδους διδασκαλίας	0,00
Να αποκτήσω νέα επαγγελματικά προσόντα.	0,00
Να βελτιώσω τα υπάρχοντα επαγγελματικά μου προσόντα.	0,00

Όλες οι τιμές p-valueτων ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψαν μικρότερες από το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, άρα όλες οι εξεταζόμενες μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

8.7 Επίδραση διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας στην προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη ενότητα, θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο συνέβαλλε το Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τη διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας με την οποία ήρθαν σε επαφή μετά τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα. Από προηγούμενη ανάλυση διαπιστώθηκε πως στον τομέα που βοηθήθηκαν περισσότερο αποτελεί η επιλογή στρατηγικών και διδακτικών μεθόδων που είναι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Θα εξετάσουμε αν η πρόταση αυτή παρουσιάζει εξάρτηση με κάποιο τρόπο με την προσωπική εξέλιξη των παιδαγωγών.

Παρατηρώντας τις τιμές p-valueτων ελέγχων που προκύπτουν, συμπεραίνουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση είναι μικρότερες από το 0,05 και έτσι οι μεταβλητές μας είναι εξαρτημένες. Το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα φαίνεται να συνέβαλλε και να επηρέασε τους εκπαιδευτικούς ως προς τις 4 παρακάτω απόψεις του Πίνακα 8.13, λαμβάνοντας υπόψη τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας με την οποία ήρθαν σε επαφή οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 8.13: Επίδραση διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας στην προσωπική εξέλιξη

Chi-square test	sig
Βελτίωση των επαγγελματικών μου προοπτικών.	0,000
Διεύρυνση των παιδαγωγικών μου γνώσεων	0,008
Πιο ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή στον σχεδιασμό του προγράμματος μαθημάτων της σχολικής τάξης.	0,033
Απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, που είναι απαραίτητες για την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση	0,005

8.8 Έλεγχος Αξιοπιστίας των Κλίμακων

Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή και την επιτυχή πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η αξιοπιστία των απαντήσεων. Επιβάλλεται δηλαδή να ελεγχθεί και να αποδειχθεί η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν μετά το πέρας της ολοκλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Ο συντελεστής αυτός είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος δείκτης που μετρά και ελέγχει την εσωτερική συνάφεια των απαντήσεων. Συγκεκριμένα θα εφαρμοστεί σε κάθε κλίμακα ξεχωριστά και οι εκτιμήσεις προκύπτουν με βάση τις συσχετίσεις ανάμεσα στα στοιχεία που περιέχει κάθε κλίμακα. Γενικότερα, μία τιμή του συντελεστή που είναι μεγαλύτερη του 0,7 καθίσταται αυτόματα έγκυρη και αξιόπιστη. Βασιζόμαστε στην παρακάτω αντιστοιχία που αναγράφεται στον πίνακα:

Τιμές Συντελεστή Cronbach'sAlpha	Συμπέρασμα
<0,6	αναξιόπιστη κλίμακα
0,6	το κατώτερο επιτρεπτό όριο
0,7	επαρκές (αλλά όχι καλό) αποτέλεσμα
0,8	αξιόπιστη κλίμακα
>0,95	πολύ αξιόπιστη κλίμακα

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's Alpha αναφορικά με την 1^η Κλίμακα είναι συγκεντρωμένα στον Πίνακα 8.14. Διαπιστώνουμε πως ο δείκτης είναι μεγαλύτερος του 0,7 και συγκεκριμένα λαμβάνει την τιμή 0,926, γεγονός που καθιστά την αξιοπιστία της Κλίμακας ιδιαίτερα αξιόπιστη.

Πίνακας 8.14:Cronbach'sAlpha¹⁵ Κλίμακας

Cronbach'sAlpha	NofItems
0,926	8

Η 2^η κατά σειρά Κλίμακα σχετίζεται με τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus:Comeniusόσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο δείκτης αξιοπιστίας που προέκυψε από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα ($\alpha=0,893$) και κατά συνέπεια η συνάφεια των συγκεκριμένων ερωτήσεων είναι πολύ ικανοποιητική.

Πίνακας 8.15:Cronbach's Alpha 2^{ης} Κλίμακας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,893	7

Στη συνέχεια, η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για την 3^η Κλίμακα του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τη μέτρηση των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών που απέκτησαν ύστερα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν για τις 21 ερωτήσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη Κλίμακα χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, χάρη στην τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha που λαμβάνει τιμή 0,960.

Πίνακας 8.16:Cronbach's Alpha 4^{ης} Κλίμακας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,960	21

Παρατηρείται πως και στην τελευταία κατά σειρά Κλίμακα του εξεταζόμενου ερωτηματολογίου υπάρχει πολύ καλή αξιοπιστία και υψηλή συνάφεια για άλλη μία φορά. Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας ισούται με $0,962 > 0,7$ και έτσι όλες οι απαντήσεις που αφορούν τη μέτρηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας μετά τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα κρίνονται ιδιαίτερα αποδεκτές. Συμπερασματικά, με το δείκτη αξιοπιστίας να λαμβάνει τιμές πολύ κοντά στο 1 και στις τέσσερις Κλίμακες, μπορούμε να προχωρήσουμε και να διεξάγουμε περαιτέρω ανάλυση στα αποτελέσματα της έρευνας.

Πίνακας 8.17:Cronbach's Alpha 5^{ης} Κλίμακας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,962	6

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+:Comenius στην επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον του θέματος έγκειται στο γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών τόσο στο Erasmus+:Comenius όσο και σε παλαιότερα παρόμοια Προγράμματα της Ευρώπης είναι ιδιαίτερα σημαντική στο σημερινό οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται σαν αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Paradise, κ.ά., 2009, Rogoff, κ.ά, 2012, Noy, 2016) αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη μη τυπική μάθηση που δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να βελτιωθούν επαγγελματικά και προσωπικά αποκτώντας παράλληλα δυναμικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση το Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius εντάσσεται στην κατηγορία της μη τυπικής μάθησης καθότι ενσωματώνει μέσα του πολλά από τα στοιχεία της, όπως είναι η απόκτηση γνώσεων μέσω της κοινωνικοποίησης, της εμπειρίας και της ενεργής δράσης. Το καινοτόμο χαρακτηριστικό του Erasmus+:Comenius σχετίζεται άμεσα με την ίδια της φύση της μη τυπικής μάθησης, που σε αντίθεση με την παραδοσιακή μάθηση, στοχεύει στην δημιουργία ατόμων που έχουν κριτικό πνεύμα και σκέψη καθότι αποκτούν δυναμικές εμπειρίες που μπορούν να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό συμβαίνει διότι η μη τυπική μάθηση ξεφεύγει από τα όρια της απόκτησης στείρων γνώσεων και εστιάζει στον εκπαιδευτικό και στο δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δρα.

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο Erasmus+:Comenius οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά. Το καινοτόμο στοιχείο της παρούσας μελέτης είναι ότι χρησιμοποιεί τη μεικτή μεθοδολογία με απώτερο σκοπό την πολύπλευρη εξέταση του θέματος. Σε αντίθεση με άλλες μελέτες (Ersoy & Günel, 2011, Cruz & Patterson, 2005, Clarke & Hollingsworth, 2002, Eger, PISOŇOVÁ & Tomczyk, 2017, Szymańska, 2014), που εξετάζουν το θέμα χρησιμοποιώντας είτε ποσοτική είτε ποιοτική έρευνα, η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί συνδυαστικά τις δύο ερευνητικές μεθοδολογίες αποκτώντας πρόσβαση τόσο ποιοτικά όσο και σε αριθμητικά δεδομένα. Έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας από τη μία απεικονίζουν τις εις βάθος αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στο παρόν κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο και από την άλλη με τη βοήθεια της στατιστικής απεικονίζουν τις αριθμητικές τάσεις του υπό εξέταση φαινομένου.

Δύο είναι οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται αυτή η εργασία. Πρόκειται για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, οι οποίοι είναι δύο όροι που δέχονται διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις (McAllister & Irvine, 2000, Borko, 2004, Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005). Στην παρούσα εργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη ορίστηκε ως η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η προσωπική ανάπτυξη έχει διττό νόημα. Από τη μία ορίζεται ως η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που έχει ηθική βάση και κατ' επέκταση επέρχεται μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση διδασκαλίας και την απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (McAllister & Irvine, 2000, Gay & Kirkland, 2003). Από την άλλη η προσωπική ανάπτυξη συνιστά έναν άξονα που περιλαμβάνει γενικές έννοιες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τη συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου (π.χ. κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, καλύτερη κατανόηση πειθαρχικών συζητήσεων σχετικών με την εκπαίδευση, ενεργή συμμετοχή στο σχεδιασμό του προγράμματος της σχολικής τάξης, κ.α.) (Coe, κ.ά, 2014, Thurlings, 2017, Hamilton, 2013). Πάνω σε αυτούς τους δύο άξονες δομήθηκαν και τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας μελέτης.

Κατόπιν προσδιορισμού των βασικών εννοιολογήσεων για την θεωρητική οριοθέτηση του θέματος, στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η εύρεση κοινών χαρακτηριστικών του υπό εξέταση Προγράμματος σε σχέση με τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Κατόπιν, ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν τρία βασικά μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Cornford, 2002, McNamara, 1990, Katz & Rath, 1994). Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι η ανάπτυξη που επιτυγχάνεται μέσω του Erasmus+: Comenius παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με το κριτικό συμμετοχικό μοντέλο που έκανε την εμφάνισή του στις αρχές του 21ου αιώνα. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην παραδοχή πως η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την διδασκαλία και το περιβάλλον στο οποίο την εφαρμόζουν, αλλά και πως την ανασχηματίζουν. Σύμφωνα επίσης, με αυτό το μοντέλο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί διαδικασία αναδόμησης της ίδιας της κουλτούρας τους, η οποία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από θεωρίες ή προκαθορισμένα αποτελέσματα, αλλά μέσα από τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη. Αυτό ακριβώς επιδιώκει και το Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius (Reason & Bradbury, 2001).

Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εφόσον οι εκπαιδευτικοί, όπως υποδηλώνουν τόσο η

ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα, μετά από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα κατάφεραν να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική νέες καινοτόμες μορφές μάθησης αλλά και να αναπτυχθούν προσωπικά αποκτώντας μία άλλη θεώρηση των πραγμάτων βελτιώνοντας τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης ανέδειξαν ότι το Πρόγραμμα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθότι τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να γνωρίσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά και να αποκτήσουν μία δυναμική εμπειρία που συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της ποιοτικής έρευνας αντιλαμβάνονται την έννοια της ανάπτυξης σαν μια δυναμική διαδικασία που συνδέεται με την διαρκή εξέλιξη των επαγγελματικών τους πρακτικών και προσόντων. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως αναφέρουν και οι εκπαιδευτικοί, ο ρόλος τους είναι κομβικός καθότι έχουν ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης κάτι που επηρεάζει και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας συνάδουν με τις υπό εξέταση θεωρίες περί επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του αναστοχαστικού μοντέλου (Reason & Bradbury, 2001). Επίσης, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας περί επαγγελματικής ανάπτυξης συνάδουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που εξετάζουν το θέμα (Zevgitis και Emvalotis, 2015, Cook, 2009).

Αναφορικά με την προσωπική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί της ποιοτικής έρευνας δήλωσαν ότι αυτή σχετίζεται με την αυτογνωσία και τη διαρκή εξέλιξη. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, δήλωσαν ότι η προσωπική ανάπτυξη σημαίνει ότι γίνομαι καλύτερος σαν άνθρωπος και εξελίσσομαι και επαγγελματικά και προσωπικά.

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από το Πρόγραμμα ανάμεσα στα σημαντικότερα συγκαταλέγονται τα εξής: δυναμική συμμετοχή στο Σύλλογο, πιο ενεργή συμμετοχή στο σχολείο, επαφή με νέες καινοτόμες πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη, βελτίωση ξένης γλώσσας, διαχείριση δύσκολων και συγκρουσιακών καταστάσεων σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών, βελτίωση πληροφοριακών δεξιοτήτων. Όλα τα παραπάνω αποτελούν ένα σύμπλεγμα στοιχείων, που με βάση τη βιβλιογραφία

(Cook, 2012), συνδέονται τόσο με την επαγγελματική όσο και με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Cook (2012) ανέδειξε τη συμβολή του Προγράμματος στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός συμμετοχικού μοντέλου μάθησης που συμβάλλει στην αναβάθμιση επαγγελματικών και προσωπικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο και η παρούσα έρευνα αναδεικνύει μια τέτοια σημαντική συμβολή, εφόσον η μη τυπική μάθηση ως μία βιωματική εμπειρία, που δεν περιορίζεται στη στείρα απόκτηση γνώσεων, συμβάλλει στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας σχετικά με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας που σύμφωνα με τη θεωρία συνδέεται άμεσα με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας ανέδειξαν το σημαίνοντα ρόλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι το γεγονός ότι ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες επηρέασε την οπτική τους γωνία αναφορικά με την πολυπολιτισμική τάξη.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (McAllister & Irvine, 2000, Gay & Kirkland, 2003, Kumagai κ.ά, 2009) η επαφή των δασκάλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μία άλλη κουλτούρα από την μία αυξάνει την ανοχή τους απέναντι στο διαφορετικό και από την άλλη τους βοηθάει να αποκτήσουν μία διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας. Μία τέτοια προσέγγιση συμβάλλει καθοριστικά και στην προσωπική τους ανάπτυξη, εφόσον για να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης είναι απαραίτητο να αναθεωρήσουν κάποιες ιδέες και αξίες τους που σχετίζονται με την διαφορετικότητα (McAllister & Irvine, 2000, Gay & Kirkland, 2003, Kumagai κ.ά, 2009). Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί της ποιοτικής έρευνας δήλωσαν ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση επηρέασε την προσωπική τους ανάπτυξη σε επίπεδο σχολικής τάξης κυρίως.

Αναφορικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του Προγράμματος οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν. Ειδικότερα, ανάμεσα στις βασικές αδυναμίες του Προγράμματος συγκαταλέγονται οι γραφειοκρατικές διαδικασίες κάτι που αναδείχθηκε και από την ανάλυση SWOT που

πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Η άρνηση του ΙΚΥ να εγκρίνει τις αιτήσεις των σχολείων για συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα συνιστά επίσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μια βασική αδυναμία. Αντίθετα, στα δυνατά σημεία του Προγράμματος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος συγκαταλέγεται η δυνατότητα που τους δίνεται να γνωρίσουν νέες κουλτούρες και πολιτισμούς.

Τέλος το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι θα συμμετείχε σε αντίστοιχο Πρόγραμμα στο μέλλον επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στο Πρόγραμμα εφόσον επωφελούνται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά από αυτό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στο Πρόγραμμα διότι θεωρούν ότι μέσω του Προγράμματος το σχολείο ανοίγεται στη διεθνή κοινότητα και αποκτάει μια διαπολιτισμική εμπειρία.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας παρουσιάζουν συγκλίσεις με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας όσον αφορά στην συμβολή του Προγράμματος στην επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η ανάλυση της κλίμακας, που σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Προγράμματος στην προσωπική τους ανάπτυξη, ανέδειξε δύο βασικούς παράγοντες που συνδέονται με αυτή: την βελτίωση της διεθνούς κατανόησης και την απόκτηση επαφών και ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.

Όπως και στην ποιοτική έρευνα έτσι και στην ποσοτική φάνηκε ότι η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την απόκτηση εμπειρίας και ότι αυτό συνεπάγεται σε μια ξένη χώρα. Βέβαια, η ποσοτική ανέδειξε και το ζήτημα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με άλλους εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες κάτι που δεν αναδείχθηκε στην ποιοτική έρευνα. Πέραν των στατιστικά σημαντικών παραγόντων η ανάλυση της πρώτης κλίμακας ανέδειξε επίσης τη συμβολή του Προγράμματος στην: ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και στην βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων. Στην ποιοτική έρευνα σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα η διερεύνηση των επαγγελματικών γνώσεων δεν συνδέεται με την προσωπική αλλά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη συμβολή του Προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ποσοτική έρευνα ανέδειξε έναν στατιστικά σημαντικό παράγοντα που συνδέεται, όπως και στην ποιοτική έρευνα, με την

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: τη χρήση νέων πρακτικών που γνώρισαν με τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα. Πέραν αυτού τα στοιχεία που συνθέτουν την κλίμακα της επαγγελματικής ανάπτυξης συγκέντρωσαν θετικές απόψεις.

Αναφορικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μετά τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα, οι σημαντικότερες είναι οι εξής: λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών (82%), καλύτερη και πολύπλευρη, γνωριμία με τους μαθητές τους (77,3%), παροχή γνώσεων μέσα στην τάξη που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της κινητικότητας (74%), παροχή γνώσεων στους μαθητές σχετικές με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (76%), χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ως καινοτόμου πρακτικής (76%), χρήση νέων τεχνολογιών μέσα στην τάξη ως καινοτόμου πρακτικής (75,3%), χρήση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης (72,6%), χρήση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης, όπως είναι η βιωματική μάθηση (79,3%). Όλα αυτά υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από το Πρόγραμμα.

Ιδιαίτερα, η χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και η χρήση των νέων τεχνολογιών αναδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες και στην ποιοτική έρευνα. Οι ίδιοι παράγοντες έχουν εντοπιστεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Zevgitis & Emvalotis, 2015, Pingel-Rollmann & Sotiriou, 2015). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το Πρόγραμμα βελτιώνει πολύ τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθότι το Πρόγραμμα συμβάλλει όχι μόνο στην απόκτηση στείρας γνώσης αλλά στην απόκτηση μιας βιωματικής εμπειρίας που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στη σχολική τάξη (Pingel-Rollmann & Sotiriou, 2015).

Για αυτό το λόγο, όπως ανέδειξαν τόσο τα αποτελέσματα της ποσοτικής όσο και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στο Πρόγραμμα. Η στάση αυτή αιτιολογείται σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα με την συμβολή του Προγράμματος στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, οι κυριότερες ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί και είχαν αντίκτυπο στον επαγγελματικό τομέα είναι η στάση τους για τη λήψη και την ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών, η παροχή γνώσεων στους μαθητές σχετικές με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και η χρήση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης, όπως είναι η βιωματική μάθηση.

Επίσης, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο Πρόγραμμα αιτιολογείται σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας από τη συμβολή του Προγράμματος στη προσωπική του εξέλιξη λαμβάνοντας υπόψη τη διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, ο στατιστικά σημαντικός παράγοντας σχετικά με την διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας, που ανέδειξε τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα είναι η επιλογή στρατηγικών και διδακτικών μεθόδων που είναι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, η ποσοτική έρευνα ανέδειξε ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας συνέβαλε στην προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως προς τους εξής παράγοντες: βελτίωση επαγγελματικών προοπτικών, διερεύνηση παιδαγωγικών γνώσεων, πιο ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή στο σχεδιασμό του προγράμματος των μαθημάτων της σχολικής τάξης και απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Όλοι αυτοί οι παράγοντες αναδεικνύουν τη συμβολή της διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας στην κινητροδότηση των εκπαιδευτικών να αποτελέσουν ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και να δουν τον εαυτό τους σαν βασικό διαμορφωτή των σχολικών δρώμενων κάτι που ταιριάζει με τη λογική του αναστοχαζόμενου επαγγελματία που είναι μία από τις βασικές επιδιώξεις του Προγράμματος.

Τέλος, η ποσοτική έρευνα ανέδειξε τους βασικούς παράγοντες, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, χρήζουν βελτίωσης διότι δυσκολεύουν το Πρόγραμμα και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται οι εξής: η γραφειοκρατία, η στήριξη από την διοίκηση και τους συναδέλφους και το ενδιαφέρον των μαθητών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η γραφειοκρατία και η ελλιπής στήριξη από τη διοίκηση είναι ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Ιδιαίτερα, η στήριξη της διοίκησης, που έχει τα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ηγεσίας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη κινητροδότηση των εκπαιδευτικών ώστε να λάβουν μέρος στο Πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2008).

Προβλήματα και ανασταλτικοί παράγοντες κατά την εκπόνηση της εργασίας

Τα βασικά προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρούσας μελέτης σχετίζονται κυρίως με τη φύση της μεικτής έρευνας που δυσκόλεψε την όλη διαδικασία προκαλώντας αρκετές καθυστερήσεις. Επίσης, η προσέγγιση του δείγματος και στις δύο περιπτώσεις ήταν δύσκολη. Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας προκάλεσε δυσκολίες κυρίως ως προς τον τόπο της συνάντησης και τη ροή της επικοινωνίας. Ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν καταλάβαιναν τις ερωτήσεις ή απαντούσαν γενικά κάτι που αύξησε κατά πολύ τον αναμενόμενο χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης. Επίσης, η διαδικτυακή προσέγγιση του δείγματος ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία και η εύρεση του δείγματος δύσκολη καθότι ως βασικό κριτήριο συμμετοχής στην έρευνα τέθηκε η προηγούμενη συμμετοχή σε κάποιο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα που έχει σαν στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όλες οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά.

Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Erasmus+: Comenius

Παρόλο που η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη θετική συμβολή του Προγράμματος στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπάρχουν κάποια μειονεκτήματα τα οποία πρέπει να διορθωθούν καθότι εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Πρόγραμμα. Αρχικά, προτείνεται η μείωση των γραφειοκρατικών διαδικασιών που δυσκολεύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Πρόγραμμα. Επιπλέον, η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη για τη κινητροδότηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στο Πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να δίνουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο Πρόγραμμα. Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο στην Ελλάδα καθότι τα σχολεία δε διαθέτουν αποτελεσματικές ηγεσίες που να ενδιαφέρονται και να προωθούν την επαγγελματική και τη προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για αυτό είναι σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να ενημερώνονται από αρμόδια όργανα της ΕΕ για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος και να εκπαιδεύονται σε μεθόδους/πρακτικές στήριξης και κινητροδότησης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα.

Βασιζόμενοι στα ευρήματα της παρούσας έρευνας προτείνεται επίσης ο εμπλουτισμός του Ευρωπαϊκού Προγράμματος με επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και σχετικά με την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ο εμπλουτισμός του Προγράμματος με σχετικές δράσεις θα βελτιώσει περαιτέρω το Πρόγραμμα και αυτό με τη σειρά του θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, είναι σημαντικό το Πρόγραμμα να εμπλουτιστεί με δράσεις που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ενεργό ρόλο στο σχολείο καθότι κάτι τέτοιο θα βελτιώσει τη προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος προτείνεται η εστίαση του Προγράμματος στη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας καθότι αυτή την έχουν ανάγκη όλα τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία και οι εκπαιδευτικοί.

Με τις προαναφερθέντες προτάσεις το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα μπορεί να βελτιωθεί μελλοντικά και να συνεισφέρει περαιτέρω στην επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα προσέφερε ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+:Comenius. Κάτι που θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω σχετικά με το υπό εξέταση θέμα είναι πώς μπορεί το ευρωπαϊκό Πρόγραμμα να εμπλουτιστεί προκειμένου να συμβάλλει ακόμα περισσότερο στην προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ως προς την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος. Με δεδομένο ότι η κουλτούρα είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (επαγγελματική και προσωπική), προτείνεται η περαιτέρω μελέτη του θέματος λαμβάνοντας υπόψη τη διάσταση της διαπολιτισμικότητας.

Η εκπόνηση μιας διαπολιτισμικής μελέτης θα προσφέρει ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με το πώς εκπαιδευτικοί από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές κουλτούρες αναπτύσσονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά στο πλαίσιο του Προγράμματος. Επιπλέον, σε αυτό το πλαίσιο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί από διαφορετικές κουλτούρες ενσωματώνουν τις νέες διδακτικές και πρακτικές, με τις οποίες έρχονται σε επαφή κατά την διάρκεια του Προγράμματος, στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Τέλος, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των καινοτόμων μαθησιακών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί από διαφορετικές κουλτούρες μέσα στην τάξη.

Η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για την περαιτέρω έρευνα της διαπολιτισμικής προσέγγισης του θέματος με απώτερο σκοπό να υπάρξει μία σύγκριση μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών, που έχουν λάβει μέρος στο Πρόγραμμα, και εκπαιδευτικών από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Η εκπόνηση μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσε να παράγει σημαντικά ευρήματα σχετικά με το πώς η κουλτούρα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα διαφοροποίησης τόσο ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα όσο και ως προς τη συμβολή του Προγράμματος στην επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη. Η εθνική κουλτούρα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να μελετηθεί με το ερευνητικό εργαλείο του

Hofstefede, το οποίο είναι κατάλληλο για τη μέτρηση των έξι διαστάσεων μιας εθνικής κουλτούρας.

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση

Adams, P., & Krockover, G. (1999). Stimulating constructivist teaching styles through use of an observation rubric. *Journal of Research In Science Teaching*, 36(8), 955-971. doi: 10.1002/(sici)1098-2736(199910)36:8<955::aid-tea4>3.0.co;2-3.

Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. & Simon, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13. doi: 10.3102/0013189X029004011.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 1-11. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007.

Aydin, S. (2012). I am not the same after my ERASMUS: A qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(28), 1-23. Διαθέσιμο: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1753&context=tqr> (Προσπελάθηκε: 17 Οκτωβρίου 2017).

Bauer, T. and Kreuz, A. (2015). Erasmus and EHEA student mobility in times of the European economic crisis. The situation of international teacher training students in Austria. *Journal of international Mobility*, 3(1), 99. doi: 10.3917/jim.001.0099.

Beltman, S., Mansfield, C. and Price, A. (2011). Thriving is not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001.

Beijaard, D., Verloop, N. and Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. doi: 10.1.1.1.1801&rep=rep1&type

Boote, D. and Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. doi: 10.3102/0013189X034006003.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.

Borko, L. (2004). Professional Development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8). doi: 10.3102/0013189X033008003.

Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvements*, 16, 1-27. doi: 10.1080/1026716032000189471

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schommburg, H. and Teichler, U. (2006). The professional value of Erasmus mobility. Final report presented to the European Commission – DG Education and Culture.

Breault, R. A. (2010). Distilling wisdom from practice: finding meaning in PDS stories. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 399-411. doi: 10.1016/j.tate.2009.04.

British Council. (2010). 2009 British Council Activity Report: Comenius and Erasmus- Yearly report on program implementation. London: British Council. Διαθέσιμο: <https://www.erasmusplus.org.uk/file/446/download>. (Προσπελάθηκε: 25 Μαατίου 2018).

Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607. doi: 10.1016/j.tate.2009.09.006.

Bullough, R. (1998). Learning moral ethical responsibilities of teaching in teacher education. Στους: Gladinin, J. and Husu, J. "Research on teacher education. New Delhi:Sage Publications.

Cho, G. and De Castro-Ambrosetti, D. (2005-2006). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *High School Journal*, 89(2), 24–28. doi:10.1353/hsj.2005.0020.

Clarke, D.J. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7.

Coe, R., Cesare A., Steve H., and Lee Elliot M. (2014). *What Makes Great Teaching?: Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.

Com (2015). Erasmus+ Facts, Figures and Trends. Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (Προσπελάθηκε: 17 Οκτωβρίου 2017).

Com (2017). Erasmus+ Key figures. Διαθέσιμο: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/key-figures_en (Προσπελάθηκε: 17 Οκτωβρίου 2017).

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427. doi:10.1080/09243453.2010.512795.

Cruz, B. C., & Patterson, J. M. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7, 40–47. doi:10.1207/s15327892mcp0702_7.

Costa, T. (2015). Learning through Experience and Teaching Strategies outside the Classroom at Design University Studies. *Procedia- Social And Behavioral Sciences*, 196, 35-40. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.007

Cook, A. (2012). *The value of Comenius School Partnerships*. Cambridge: Cambridge Education. Διαθέσιμο:

<https://www.erasmusplus.org.uk/file/1887/download>. (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.

Diehr, B. (2013). Go out. Get involved. Gain experience. Teacher development in school placements. Στον: J. Rymarczyk (εκδ.), "Foreign Language Learning Outsi-de School. Places to See, Learn and Enjoy", 63–76. Peter Lang: Frankfurt am Main.

Early, D., Bryant, D., Pianta, R., Clifford, R., Burchinal, M., Ritchie, S., Howes, C. and Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten?. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.04.004.

Eger, L., PISOŇOVÁ, M. and Tomczyk, Ł. (2017). Development programs for head teachers in four Central European countries: An international comparison. *International Journal of Management in Education*, 11(1), 25. doi: 10.1504/IJMIE.2017.080643.

Eliot, J. (2011ed.). *Reconstructing Teacher Education*. USA: Routledge. Διαθέσιμο: https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=Xg_dbCrKqyAC&oi=fnd&pg=PP2&dq=teacher+education+perspectives&ots=a_BuRhytB0&sig=cG2qf5N-bfJpCzieE46C9sIVoBo&redir_esc=y#v=onepage&q=teacher%20education%20perspectives&f=false (Προσπελάθηκε: 17 Οκτωβρίου 2017).

Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo*, (4), 351-363. doi:10.4000/belgeo.6399.

Ersoy, A., & Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Preservice teachers' individual and professional development. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63-78. doi: 10.1080/03057925.2014.985186.

European Commission (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset*. Εκδ: Jaap Scheerens. Λουξεμβούργο.

European Commission. (2012). *Study of the impact of Comenius School partnerships on participating schools: Institutional Change and the European Dimension. Executive Summary*. Luxembourg: CIEP.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Λουξεμβούργο: Publications Office of the European Union.

European Parliament (2015). Innovative schools: Teaching and learning in the digital era. Διαθέσιμο: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU\(2015\)563389_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU(2015)563389_EN.pdf) (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

European Union (2014). The Erasmus impact study. Λουξεμβούργο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice. Διαθέσιμο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27. doi: 10.2307/3587506.

Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 42(3), 181-187. doi:10.1353/tip.2003.0029.

Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M. C. and Mughan, T. (2007). Intercultural Competence for Professional Mobility. Στρασβούργο/ Graz: Council of Europe / European Centre for Modern Languages.

Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (Eds), Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change. New York Teachers: College Press.

Hamilton, Erica R. (2013). His Ideas are in My Head: Peer-to-Peer Teacher Observations as Professional Development. *Professional Development in Education*, 39 (1), 42–64. doi:10.1080/19415257.2012.726202.

Hauerwas, L., Skawinski, S., & Ryan, L. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: An analysis of intercultural development. *Teaching And Teacher Education*, 67, 202-213. doi:10.1016/j.tate.2017.06.009

Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837-853. doi:10.1080/19415257.2011.616102.

Janson, K., Schomburg, H. and TEICHLER U. (2009), *The Professional Value of Erasmus Mobility. The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*, Bonn: Lemmens.

Johnson, R. and Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014.

Kyriakides, L., Creemers, B., & Antoniou, P. (2009). Teacher behavior and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching And Teacher Education*, 25(1), 12-23. doi: 10.1016/j.tate.2008.06.001

Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.001.

Komaromi, Z. and Komaromi, Z. (2017). Students demand a secured funding for the Erasmus For All programme 2014-2020. AEGEE-Europe | European Students' Forum. Διαθέσιμο: <https://www.aegEE.org/students-demand-a-secured-funding-for-the-erasmus-for-all-programme-2014-2020/> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Koulouris, P., Pingel-Rollmann, H. & Sotiriou, S. (2013). Study of the Impact of Comenius Centralised Actions: Comenius Multilateral Projects and Comenius

Multilateral Networks. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο:

ec.europa.eu/dgs/education_culture/.../library/study/comenius-central-report_en.pdf. (Προσπελάθηκε: 25 Μαρτίου 2018).

Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. and Ketelaar, E. (2015). Unraveling the Complexity of Student Teachers' Learning in and from the Workplace. *Journal of Teacher Education* 66 (4), σελ. 334–348. doi:10.1177/0022487115592163.

Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 2 (1), 1-13. McFarland, V. (2013). Research Mixed Methodology Manuscript Critique. *SSRN Electronic Journal*, 4 (1), 10-11. doi: 0.1111/j.1475-6773.2011.01344.x.

Lutterman-Aguilar, A., and Gingerich, O. (2002). Experiential Pedagogy for Study Abroad: Educating for Global Citizenship. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. VIII, 41-82. doi: 10.1177/1028315313497589.

Maiworm, F., Kastner, H. & Wenzel, H. (2010). Study of the Impact of Comenius Assistantships: Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture. Kassel: Gesellschaft für Empirische Studien bR. Διαθέσιμο: www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report_en.pdf. (Προσπελάθηκε: 25 Μαρτίου 2018).

Mede, E., & Tuzun, F. (2016). The ERASMUS Teaching Staff Mobility: The Perspectives and Experiences of Turkish ELT Academics. *The Qualitative Report*, 21(4), 677-694. Διαθέσιμο: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2254&context=tqr> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Mede, E., & Tuzun, F. (2016). The ERASMUS Teaching Staff Mobility: The Perspectives and Experiences of Turkish ELT Academics. *The Qualitative Report*, 21(4), 677-694. Διαθέσιμο: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2254&context=tqr> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Ministry of Education, Research and Religious Affairs. (2017). Greece, Erasmus+ Program: Education, Training and Youth Intermittent Evaluation Report 2017. Διαθέσιμο: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/evaluations_en. (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Oksal, A. and Ekin, M. (2013). Student Teachers' Global Perspectives and Attitudes Towards Cultural Diversity: The Case of Uludağ University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93, 597-601. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.245.

Papadiamantaki, Y., Stamelos, G. & Bartzakli M., (2006). Quality assurance: changing policy agendas, power relations and the implementation of European policies at national level: the case of Greece. *Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή)*. AFEC Conference Education/Training: the Search for Quality. Hô Chi Minh Ville.

Papadiamantaki, Y. & Karakatsani, D. (2011). Teacher training for active citizenship. Στους: P. Cunningham and N. Fretwell (eds.) *Europe's future: Citizenship in a changing world* (σελ. 437-446). London: CiCe. 13.

Papadiamantaki, Y. & Karakatsani, D. (2011a). Active learning for active citizenship in higher education. *Πρακτικά 3rd South European and Mediterranean Conference Citizenship, identity and culture: Inclusive society under crisis*. Department of Primary Education, University of Patras.

Paradise, R. and Barbara, R. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*: 102–138. doi: 10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pérez Encinas, A. (2014). Consolidating Erasmus Mobility in Spain during the Economic Crisis. *International Higher Education*, (78), 21. doi: 10.6017/ihe.2014.78.5 807.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Garden City: Anchor Books.

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Roen, K. and Rodgers, M. (2004) *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. Draft report from ESRC Methods Programme. Lancaster: Institute for Health Research, University of Lancaster.

Ralph, L. Holloway, Jr. (1969). Culture: A Human domain". *Current Anthropology*. 10 (4), 395–412. doi:10.1086/201036

Randolph, Justus (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13). Διαθέσιμο: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Reykjavík, R. (2017). Evaluation of the Implementation and Impact of Erasmus+ in Iceland. Ministry of Education, Science and Culture. Διαθέσιμο: <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=965207b4-54f2-11e7-941a-005056bc530c> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 59, 446-456. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.018.

Schratz, Michael (2014). The European teacher: Transnational perspectives in teacher education policy and practice. *International CEPS Journal* 4 (4), 11-27. Διαθέσιμο: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10057/pdf/cepsj_2014_4_Schratz_European_teacher.pdf (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Szymańska, E. (2014). The benefits and problems ensuing from the internationalization of the universities from the point of view of students and academic teachers participation in the Erasmus Program. *Ekonomia i Prawo*, 13(1), 37. doi: 10.12775/EiP.2014.003.

Stamelos, G., Papadiamantaki Y., & Vassilopoulos, A. (2006). European policies implementation in the Greek primary education university departments (PTDEs). Στους: J. Sprogøe & Th. Winther-Jensen (eds) *Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations* (σελ. 291-306). Frankfurt amMain: Peter Lang.

Thurlings, M. and Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554-576. doi: 10.1080/00131911.2017.1281226.

Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89. doi: 10.1080/09243450500113977.

Veugelers, V. (2008). Moral values in teacher education. Paper Presented at the 1st Symposium on Moral and Democratic Education, 24 - 27 August 2008, Florina, Greece.

Wuttig, S. (2017). Europe in crisis: what does it mean for mobility? - European Association for International Education. European Association for International Education. Διαθέσιμο: <https://www.eaie.org/blog/europe-in-crisis/> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Zevgitis, Th., Emvalotis, A. (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of international Mobility* 2015/1 (N 3), p. 61-80. doi 10.3917/jim.001.0061.

Β. Ελληνική

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. και Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές Θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 13, 33-40. Διαθέσιμο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos13/033-042.pdf> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Επιστήμη και Κοινωνία*. Τεύχος 29/012, 97-126. Διαθέσιμο: <file:///C:/Users/HP/Downloads/871-1269-1-SM.pdf> (Προσπελάθηκε: 15 Οκτωβρίου 2017).

Δεδούλη, Μ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής-στοχαστικής διαδικασίας. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών: Αθήνα.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. και Σμυρνοιωπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη

βελτίωση του σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13, 113-123. Διαθέσιμο:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf> (Προσπελάθηκε: 10 Οκτωβρίου 2017).

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. και Σμυρνοιωπούλου, Α. (2007). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekr/poiot_ekr_erevni/s_357_390.pdf (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017.

Διαθέσιμο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος. 2η έκδοση. Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Ευρωπαϊκή Ένωση (2015). Πρακτικός οδηγός Erasmus+ για διευθυντές σχολείων. Λουξεμβούργο. Διαθέσιμο: [file:///C:/Users/HP/Downloads/Practical_Guide_for_School_Leaders_EL_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Practical_Guide_for_School_Leaders_EL_final%20(1).pdf) (Προσπελάθηκε: 26 Οκτωβρίου 2017).

Ζαφειρίου Γ. (2003). Ορισμός Μεθοδολογίας ερωτηματολογίου. Διαθέσιμο: <http://bit.ly/1yi02W3>. (Προσπελάθηκε: 13 Μαρτίου 2018).

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995). Κοινωνικές Έρευνες με Στατιστικές Μεθόδους. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, 19-26.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασάββας, Α. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αρχές, όροι και προϋποθέσεις. Επιμορφωτής ΠΕΚ Πατρών. Διαθέσιμο: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Πατελάρου, Ε. και Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία τη Συστηματικής Α- νασκόπησης και Μεταανάλυσης, Νοσηλευτική, 49(2): 121-122. Διαθέσιμο: http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php?id=218(Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Πουρκός, Μ. (2010). Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά «Παραδείγματα» στη Θεωρία και Έρευνα της Σύγχρονης Ψυχολογίας: Βασικές Παραδοχές και η Κριτική τους. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σσ. 79-180). Αθήνα: Τόπος.

Ρόντος, Κ. και Παπάνης, Ε. (2007) Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου . Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.

Σαμαρίδης, Τ. (2011). Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σοφού, Ε. και Διερωνήτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό, 3 (1), σελ. 61-80. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/profile/Irene_Dieronitou/publication/275339779_Epimorphose_kai_epangelmatike_anaptyxe_ekpaideutikon_mesa_apo_tis_diadikasies_kai_tis_praktikes_tes_autoaxiologeses_tou_scholeiou_Melete_periptoses/links/5538bf790cf247b8587d4f38/Epimorphose-kai-epangelmatike-anaptyxe-

ekpaideutikon-mesa-apo-tis-diadikasies-kai-tis-praktikes-tes-autoaxiologeses-tou-scholeiou-Melete-periptoses.pdf (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Τσαούσης, Δ.Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2003). Η ελληνική συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus. Στο: Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.) Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης. Εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας: η περίπτωση της Ελλάδας (σσ. 336-386). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στον: Μαυροσκούφης, Γ. Οδηγός Επιμόρφωσης.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراسi9/yprodrاسi9.2b_2013/1_Επιμορφωτικό%20Υλικό%20ΕΠΠΑΣ/1.3_Διδακτική%20Μεθοδολογία/3%20Ρόλος%20κουλτούρας%20%20Χατζηπαναγιώτου.pdf (Προσπελάθηκε: 12 Οκτωβρίου 2017).

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Συνεντεύξεις

Δελτίο πληροφοριών

Τίτλος έρευνας:

“Μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Erasmus+:Comenius) στη επαγγελματική τους ανάπτυξη: Μελλοντικές προοπτικές και προτάσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.”

Δελτίο πληροφοριών για τους συμμετέχοντες

Αγαπητέ κύριε/κυρία,

Θα ήθελα να συμμετάσχετε στην ερευνά μου με τίτλο: «Μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Erasmus+:Comenius) στη επαγγελματική τους ανάπτυξη: Μελλοντικές προοπτικές και προτάσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών».

Θα ήθελα να απαντήσετε προφορικά σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το θέμα. Η έρευνα είναι μέρος του ΠΜΣ "Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση" του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Οι πληροφορίες, που θα συλλεχθούν από αυτή την συνέντευξη, θα χρησιμοποιηθούν καθαρά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και για την δημιουργία προτάσεων με σκοπό την βελτίωση των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Η συνέντευξη θα είναι προφορική κατόπιν συνεννόησης μαζί σας. Τα αποτελέσματα, που θα αναλυθούν με την χρήση της θεματικής ανάλυσης, θα χρησιμοποιηθούν για την συγγραφή των συμπερασμάτων της εργασίας μου.

Η έρευνα έχει ελεγχθεί και έχει εγκριθεί από το Πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου. Παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή περαιτέρω πληροφορίες.

Φόρμα συγκατάθεσης

Τίτλος μελέτης: “Μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus+:Comenius) στη επαγγελματική τους ανάπτυξη: Μελλοντικές προοπτικές και προτάσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.”

Ερευνήτρια: Ευαγγελία Βούλγαρη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ "Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση" του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σκοπός της έρευνας:

- Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Erasmus+: Comenius) στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Εμπιστευτικότητα:

- Η μελέτη είναι ανώνυμη. Δεν θα συλλεχθούν στοιχεία που να αποκαλύπτουν την ταυτότητα σας.
- Τα αρχεία της έρευνας έχουν αυστηρά εμπιστευτικό χαρακτήρα. Δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν ή να δημοσιευτούν από οποιοδήποτε άλλον.

Πληρωμές:

- Δεν πρόκειται να λάβετε κανένα οικονομικό κίνητρο προκειμένου να συμμετέχετε στην έρευνα.

Δικαίωμα να αρνηθείτε την συμμετοχή σας για οποιοδήποτε λόγο:

- Η απόφαση να συμμετάσχετε στην έρευνα είναι καθαρά δική σας. Μπορείτε να αρνηθείτε την συμμετοχή ή να μην απαντήσετε σε κάποια ερώτηση, αν το επιθυμείτε χωρίς να αιτιολογήσετε το γιατί.

- Έχετε το δικαίωμα να ζητήσετε από τον ερευνητή να μη δημοσιοποιηθεί το υλικό από τη συνέντευξη σας.

Συγκατάθεση:

- Η κάτωθι υπογραφή υποδηλώνει ότι έχετε αποφασίσει να συμμετέχετε εθελοντικά στην έρευνα και ότι έχετε διαβάσει και κατανοήσει όλες τις πληροφορίες που παρέχονται παραπάνω.
- Θα σας δοθεί υπογεγραμμένο και χρονολογημένο αντίτυπο αυτού για να το φυλάξετε μαζί με ότι άλλο υλικό κρίνεται αναγκαίο.

Διάρκεια συνέντευξης:

- Η συνέντευξη αναμένεται να διαρκέσει 15-20 λεπτά.

Υπογραφή συμμετέχοντα:

Ημερομηνία:

Υπογραφή ερευνητή:

Ημερομηνία:

A. Μέρος πρώτο: Δημογραφικά

- 1) Ποια είναι η ηλικία σας;
- 2) Ποιο είναι το φύλο σας;
- 3) Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;
- 4) Ποια είναι η χώρα που διαμένετε;
- 5) Είχατε λάβει κάποια επιμόρφωση πριν από την συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα Erasmus: Comenius και αν ναι ποια;
- 6) Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;
- 7) Ποιο είναι το αντικείμενο διδασκαλίας σας;

B. Μέρος δεύτερο: Γενικές Πληροφορίες για το Πρόγραμμα

- 8) Ποια ήταν η χώρα και η γλώσσα της χώρας υποδοχής σας;
- 9) Ποιο ήταν το ίδρυμα υποδοχής σας;
- 10) Ποιο ήταν το επίπεδο γνώσης της χώρας υποδοχής σας πριν την συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα;
- 11) Πότε συμμετείχατε στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius;
- 12) Για πόσο χρονικό διάστημα συμμετείχατε στο Πρόγραμμα;

Γ. Μέρος τρίτο: Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων αναφορικά με το Πρόγραμμα Erasmus:Comenius στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

A. Αντιλήψεις για την συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Erasmus:Comenius στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

13) Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα βοήθησε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη; Για παράδειγμα, η συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα σας βοήθησε να αποκτήσετε κάποιες επαφές για συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά ερευνητικά Προγράμματα, να διευρύνεται τις παιδαγωγικές σας γνώσεις ή να βελτιώσετε την παιδαγωγική σας πρακτική; Μιλήστε μου λίγο παραπάνω για αυτό.

14) Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα βελτίωσε τις επαγγελματικές σας προοπτικές στο σχολείο που διδάσκετε; Για παράδειγμα, σας βοήθησε να πάρετε επιπλέον αρμοδιότητες, να επεκτείνεται τη σύμβαση σας (αν είστε με σύμβαση), να πάρετε κάποια διοικητική θέση στο σχολείο σας; Μιλήστε μου λίγο παραπάνω για αυτό.

15) Μετά από την εμπειρία που αποκτήσατε από την συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα έχετε να κάνετε κάποιες προτάσεις για την βελτίωση του Προγράμματος με σκοπό να συμβάλλει περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; Μιλήστε μου για παράδειγμα για τις αδυναμίες του Προγράμματος ή για τις απειλές που θέτουν σε κίνδυνο την εφαρμογή ή την αποτελεσματικότητά του.

Β. Στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

16) Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις νέες γνώσεις και τις πληροφορίες που αφορούν στο επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εξελίσετε πρέπει να μαθαίνει συνεχώς νέα πράγματα στην ζωή του;

17) Πιστεύετε ότι η απόκτηση νέων γνώσεων και η ανταλλαγή πληροφοριών με συναδέλφους στο πλαίσιο του Erasmus:Comenius αυξάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη; Μιλήστε μου λίγο για αυτό.

18) Θεωρείτε την συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα επιμόρφωσης απαραίτητη για τους συναδέλφους σας; Και αν ναι γιατί; Παρακαλώ αιτιολογείστε την άποψη σας. Για παράδειγμα, πιστεύετε ότι η συμμετοχή τους μπορεί να συσχετίσει προηγούμενη γνώση με την υπάρχουσα εμπειρία τους και τους βοηθήσει να αναπτυχθούν περαιτέρω επαγγελματικά;

Γ. Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευτική μετά την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius

19) Παρακαλώ μιλήστε μου λίγο για τις δεξιότητες/ικανότητες που αποκτήσατε μετά την συμμετοχή σας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus: Comenius. Αναφερθείτε για παράδειγμα στις βασικές ικανότητες/δεξιότητες που βελτίωσαν την επαγγελματική σας πρακτική (π.χ. ικανότητα διδασκαλίας σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών, στήριξη μαθησιακής αυτονομίας μέσα στην τάξη, αντιμετώπιση συγκρούσεων μέσα στην τάξη, ψηφιακές δεξιότητες, οργανωτικές ικανότητες, κτλ.).

20) Η συμμετοχή σας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus: Comenius βοήθησε στην απόκτηση νέων επαγγελματικών γνώσεων; Για παράδειγμα πιστεύετε ότι η γνώση σας επί του διδακτικού σας αντικειμένου βελτιώθηκε και αν ναι με πιο τρόπο; (π.χ. αναβάθμιση των υπάρχουσών γνώσεων, εμβάθυνση επί του γνωστικού σας αντικειμένου, κτλ.).

Δ. Μέρος τέταρτο: Βελτίωση εκπαιδευτικής πρακτικής

21) Παρακαλώ μιλήστε μου για τον τρόπο που η συμμετοχή σας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius επηρέασε την επαγγελματική σας πρακτική. Για παράδειγμα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αποκτήσατε σας βοήθησαν ώστε να παρέχετε γνώσεις στο σχολείο σας σχετικά με τον αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας άλλων ευρωπαϊκών χωρών;

Ή σας βοήθησε να αντιμετωπίσετε κάποια θέματα χρησιμοποιώντας μία άλλη οπτική κάνοντας συγκρίσεις σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν παρόμοια θέματα δάσκαλοι στην Ευρώπη;

Ενδέχεται οι νέες γνώσεις σας να σας βοήθησαν να αναπτύξετε καινούριες εκπαιδευτικές μεθόδους. Θέλετε να μου μιλήσετε λίγο παραπάνω για αυτό;

22) Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική σας πρακτική βελτιώθηκε μετά την συμμετοχή σας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius. Μιλήστε μου λίγο για αυτό.

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο και την συμμετοχή σας!

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι μέρος της Διπλωματικής μου εργασίας "Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Erasmus+: Comenius) στην ανάπτυξη τους: Μελλοντικές προοπτικές και προτάσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών".

Η Διπλωματική μου διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού Προγράμματος: "Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση" του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν καθαρά και μόνο για την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων της Διπλωματικής μου.

Οποιαδήποτε πληροφορία και αν δώσετε θα παραμείνει εμπιστευτική, καθώς η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα διαρκέσει 10-15 λεπτά.

Μέρος 1: Δημογραφικά

1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Έως 35	
35-45	
Άνω των 45	

2. Φύλο

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Άνδρας	
Γυναίκα	

3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας (διδασκαλίας)

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1-8 χρόνια	
9-16 χρόνια	
17 και πάνω	

4. Ποιο είναι το αντικείμενο της διδασκαλίας σας;

.....

5. Πέραν του πτυχίου έχετε άλλα τυπικά προσόντα

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
Επιμορφώσεις	

Μέρος Β: Γενικές ερωτήσεις για την συμμετοχή στο Πρόγραμμα

6. Παρακαλώ σημειώστε την χώρα/χώρες του φορέα υποδοχής σας:

.....

7. Παρακαλώ σημειώστε με ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι τον φορέα υποδοχής:

Φορέας παροχής κύκλου σπουδών.	
Συνεργαζόμενο σχολείο ή άλλος συναφής οργανισμός.	
Πάροχος σεμιναρίου	

8. Σε ποια/ποιες δραστηριότητες του σχεδίου κινητικότητας συμμετείχατε;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι. Μπορείτε να απαντήσετε επιλέγοντας παραπάνω από μία δραστηριότητες)

Ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας και συμμετοχή σε διαρθρωμένα προγράμματα μαθημάτων.	
Συμμετοχή σε σεμινάρια/ εκδηλώσεις κατάρτισης στο εξωτερικό.	
Περίοδος παρακολούθησης/παρατήρησης εργασίας στο εξωτερικό (Job Shadowing).	

9. Σε περίπτωση που συμμετείχατε σε σεμινάριο παρακαλώ σημειώστε το τίτλο του.

10. Γιατί έγινε το σεμινάριο;

11. Ποια ήταν η θεματολογία της προγραμματισμένης δράσης/δράσεων που συμμετείχατε;

Βάλτε ένα χ στο αντίστοιχο κουτάκι (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις).

Πολιτιστικά

Περιβάλλον

Εκπαίδευση Νέες Τεχνολογίες

Καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας

Αθλητισμός

Υγεία

Ξένες Γλώσσες

Άλλο Παρακαλείστε να διευκρινίσετε:

.....

12. Ποιο ήταν το επίπεδο γνώσης σας της ξένης γλώσσας του φορέα υποδοχής;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Άριστα	<input type="checkbox"/>
Πολύ καλό	<input type="checkbox"/>
Καλό	<input type="checkbox"/>
Μέτριο	<input type="checkbox"/>

13. Παρακαλώ σημειώστε τον συνολικό αριθμό προγραμμάτων που πήρατε μέρος

14. Πότε συμμετείχατε στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Comenius;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πριν το 2000	<input type="checkbox"/>
2007-2013	<input type="checkbox"/>
2014	<input type="checkbox"/>

15. Σε ποια από τα Προγράμματα συμμετείχατε

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Comenius (2007-2010)	<input type="checkbox"/>
Lifelong learning (2007-2013)	<input type="checkbox"/>
Erasmus για σχολεία	<input type="checkbox"/>

Μέρος Γ': Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμβολή του Ευρωπαϊκού προγράμματος στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Γ.1 Κλίμακά για την μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus:Comenius αναφορικά με την προσωπική τους ανάπτυξη

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:

Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius με βοήθησε στην:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Βελτίωση της διεθνούς/ διαπολιτισμικής μου κατανόησης.					
Βελτίωση των επαγγελματικών μου προοπτικών.					
Απόκτηση επαφών και ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτικούς από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.					
Διεύρυνση των παιδαγωγικών μου γνώσεων.					
Καλύτερη αντιμετώπιση/ κατανόηση θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση.					
Μάθηση και κατανόηση της δομής/τρόπου λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε άλλες χώρες.					
Πιο ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή στον σχεδιασμό του προγράμματος μαθημάτων της σχολικής τάξης.					
Απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, που είναι απαραίτητες για την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (π.χ. καλλιέργεια θετικού κλίματος μέσα στην τάξη που προωθεί την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών).					

Γ.2 Κλίμακά για την μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συμβολή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus:Comenius αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:

Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius με βοήθησε:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Να εξελιχθώ επαγγελματικά.					
Να χρησιμοποιήσω αυτά που έμαθα στην επαγγελματική μου πρακτική.					
Να προωθηθώ στην υπηρεσία μου/ αύξηση ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης.					
Να βελτιώσω τις γνώσεις μου επί του διδακτικού μου αντικειμένου.					
Να αξιοποιήσω σε επαγγελματικό επίπεδο νέες μεθόδους διδασκαλίας.					
Να αποκτήσω νέα επαγγελματικά προσόντα.					
Να βελτιώσω τα υπάρχοντα επαγγελματικά μου προσόντα.					

Γ.3 Μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο Πρόγραμμα Erasmus:Comenius για την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:

- Πώς αξιολογείται τη συμβολή του Προγράμματος στην προσωπική ανάπτυξη;

Πολύ αρνητική 1 2 3 4 5 Πολύ θετική

- Πώς αξιολογείται τη συμβολή του Προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη;

Πολύ αρνητική 1 2 3 4 5 Πολύ θετική

- Πάνω σε τι καταρτισθήκατε;

.....

- Ποια η τεχνική που διδαχτήκατε;

.....

- Παρακαλώ αριθμήστε τους παράγοντες (με βάση προτεραιότητας και τοποθετώντας αντίστοιχα τους αριθμούς 1-6) που κατά την γνώμη σας είναι πιο σημαντικοί για την βελτίωση του Προγράμματος που λάβατε μέρος:

Βελτίωση του τεχνικού εξοπλισμού	
Περισσότερη στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου	
Καλύτερη συνεννόηση και συνεργασία με το σχολείο- εταίρο	
Περισσότερη στήριξη από τους συναδέλφους στο σχολείο	
Περισσότερο ενδιαφέρον από τους μαθητές	
Λιγότερες γραφειοκρατικές διαδικασίες	
Άλλο. Παρακαλώ διευκρινίστε	

Γ.4 Κλίμακα για την μέτρηση δεξιοτήτων/ικανοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο πιστεύετε ότι βοήθησε η συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα βοήθησε:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στη βελτίωση της ξένης γλώσσας που γνωρίζατε;					
Στις μεθόδους διδασκαλίας που ήδη χρησιμοποιούσατε;					
Στην εκμάθηση νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας;					
Στο διδακτικό και εκπαιδευτικό σας έργο;					
Στη στάση σας για λήψη και ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών.					
Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για καλύτερο προγραμματισμό και οργάνωση του χρόνου σας;					
Στην καλύτερη και πολύπλευρη, γνωριμία με τους μαθητές σας και βελτίωση τις σχέσεις σας;					
Στην απόκτηση πιο άμεσης και αποτελεσματικής επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών;					

Στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, αλλαγής συμπεριφοράς και γενικά στην επαγγελματική σας εξέλιξη ως εκπαιδευτικό;					
Στην καθοδήγηση/ συμβουλές που δίνεται στους μαθητές					
Στην παροχή γνώσεων μέσα στην τάξη που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της κινητικότητας.					
Στην επίβλεψη μαθημάτων σε ξένη γλώσσα.					
Στην διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος με νέες ιδέες και περιεχόμενο, που αποκτήθηκαν κατά την διάρκεια της κινητικότητας.					
Στην αντιμετώπιση προβλημάτων/ζητημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη συγκριτικά με βάση την εμπειρία που αποκτήθηκε στο πλαίσιο της κινητικότητας.					
Στη χρήση ξενόγλωσσων δημοσιεύσεων σχετικών με τη βελτίωση των διδακτικών σας πρακτικών.					
Στην παροχή γνώσεων στους μαθητές σχετικές με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.					
Στην χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ως καινοτόμου πρακτικής.					
Στην χρήση νέων τεχνολογιών μέσα στην τάξη ως καινοτόμου πρακτικής.					
Στην χρήση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης.					
Στη χρήση εναλλακτικών τεχνικών μάθησης, όπως είναι η βιωματική μάθηση.					
Στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.					

Γ.5 Κλίμακα για την μέτρηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης διδασκαλίας
μετά την συμμετοχή στο Πρόγραμμα Erasmus: Comenius

Παρακαλώ σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι για να δηλώσετε τον βαθμό
στον οποίο πιστεύετε ότι ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις.

Η συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα πιστεύετε ότι:	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Αρκετά	Πάρα πολύ
Βοήθησε να προσαρμόσετε το περιεχόμενο διδασκαλίας σας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.					
Βοήθησε στη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.					
Βοήθησε στην επιλογή στρατηγικών και διδακτικών μεθόδων που είναι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.					
Σας βοήθησε να αναλάβετε καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους.					
Βοήθησε να αντιμετωπίσετε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν στην διαφορετικότητα.					
Σας βοήθησε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στα προβλήματα και τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου.					

Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας!