

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΤΗΣ
ΠΙΕΡΙΑΣ.**

της

ΔΗΜΗΤΡΑΣ ΜΗΤΣΙΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

1. Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
2. Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 25 Ιανουαρίου 2020

Η Δηλούσα: Δήμητρα Μήτσιου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική έχει ως σκοπό την παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και τη διερεύνηση του αντίκτυπου του τρέχοντος προγράμματος της Ένωσης, του Erasmus+, στη σχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στόχος της διπλωματικής είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πιερίας για τον αντίκτυπο του Erasmus+ στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας και η διερεύνηση των στάσεων τους και του βαθμού ικανοποίησής τους από το Erasmus+.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι η ποσοτική έρευνα (με δομημένο ερωτηματολόγιο) με το δείγμα της έρευνας να ανέρχεται στους 200 εκπαιδευτικούς της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας. Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από το Erasmus+, με το βαθμό ικανοποίησης να μην επηρεάζεται από το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη θέση υπηρετήσης και το χρονικό διάστημα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, αλλά να έχει την τάση να αυξάνεται σε μικρό βαθμό καθώς η αυξάνεται ηλικία των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα είναι πολύ αποτελεσματική για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη των σχολικών τους μονάδων. Ακόμη, η συμμετοχή στο πρόγραμμα συμβάλλει στην ενίσχυση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών προς αυτό, ενώ επηρεάζει θετικά και τη στάση των σχολικών τους μονάδων, με τις δημόσιες σχολικές μονάδες να είναι λιγότερο θετικές πριν τη συμμετοχή, ενώ μετά τη συμμετοχή, τόσο η στάση των ιδιωτικών όσο και των δημόσιων σχολείων είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική προς το Erasmus+. Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα αυξάνει την επιθυμία των ιδίων αλλά και των σχολικών τους μονάδων να συμμετάσχουν σε ανάλογες ευρωπαϊκές συνεργασίες και προγράμματα. Τέλος, από την έρευνα διαφαίνεται ότι το Erasmus+ αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό εργαλείο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής διότι προωθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά την επίτευξη των στόχων της.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Ευρωπαϊκά Προγράμματα, Erasmus+, αντίκτυπος, σχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, σχολικές μονάδες

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to present the historical evolution of European Education Policy and European Programmes and to investigate the impact of the Erasmus+ Programme on school education. Specifically, the thesis aims at capturing the views of the teachers of Pieria about the impact of the Erasmus+ Programme on their personal and professional development and on the development of their school units and to investigate their attitude towards the program and their level of satisfaction.

The methodological approach followed is quantitative research (with a structured questionnaire) and the sample of the survey comprises of 200 teachers from the Regional Unit of Pieria. The results of the descriptive and the inferential statistical analysis show that teachers are very satisfied with Erasmus+ Programme, with their level of satisfaction not being affected by their gender, level of education, working position and the duration of their participation in the program, but there is a tendency for their satisfaction to be slightly increased as the age of teachers increases.

At the same time, teachers' participation in the program is very effective for their personal and professional development as well as the development of their school units. In addition, teachers' participation in Erasmus+ contributes to the reinforcement of their positive attitude towards the program and it positively affects the attitude of their school units towards the Erasmus+, with public schools being less positive before participation, while after participation both private and public schools are very positive towards the Erasmus+. Furthermore, teachers' participation in Erasmus+ increases the desire to participate in similar European collaborations and programs for both teachers and school units. Finally, research shows that the Erasmus+ Programme is perhaps the most powerful tool of the European Education Policy as it promotes the attainment of its objectives very effectively.

Keywords: European Education Policy, European Programmes, Erasmus+, impact, school education, teachers, school units

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
Ευχαριστίες.....	11
Κεφάλαιο Πρώτο: Η ιστορική πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	15
1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	15
1.2. Η ιστορική εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	17
1.2.1. Η σιωπηρή περίοδος (1951-1968).....	18
1.2.2. Η περίοδος χάραξης της Ε.Ε.Π. (1969-1980).....	19
1.2.3. Η περίοδος προς την νομιμοποίηση της Ε.Ε.Π. (1980-1992).....	23
1.2.4. Η περίοδος θεσμοθέτησης της Ε.Ε.Π. (1992-2000).....	30
1.2.5. Η περίοδος ανάπτυξης των Στρατηγικών της Ε.Ε.Π. (2000 και μετά).....	36
Κεφάλαιο Δεύτερο: Η ιστορική εξέλιξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	48
2.1. Η πρώτη γενιά Προγραμμάτων Δράσης της Κοινότητας από το 1976 έως το 1987.....	49
2.1.1. Το Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας για την εκπαίδευση.....	49
2.1.2. Το Δεύτερο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας για την εκπαίδευση.....	50
2.2. Η δεύτερη γενιά προγραμμάτων της Κοινότητας 1987-1994.....	51
2.2.1. Το πρόγραμμα COMETT.....	52
2.2.2. Το πρόγραμμα ERASMUS.....	53
2.2.3. Το πρόγραμμα PETRA.....	54
2.2.4. Το πρόγραμμα Youth for Europe.....	55
2.2.5. Το πρόγραμμα Lingua.....	56
2.2.6. Το πρόγραμμα EUROTECNET.....	57
2.2.7. Το πρόγραμμα FORCE.....	58
2.2.8. Το πρόγραμμα TEMPUS.....	59
2.2.9. Το πρόγραμμα ALFA.....	59
2.3. Η Τρίτη γενιά Προγραμμάτων της Ένωσης από το 1995 έως το 2006.....	60
2.3.1. Το πρόγραμμα SOCRATES.....	60
2.3.2. Το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI.....	63
2.3.3. Το πρόγραμμα Erasmus Mundus.....	64
2.3.4. Το πρόγραμμα eLearning.....	65
2.3.5. Το πρόγραμμα Edulink.....	65
2.4. Το Πρόγραμμα Δια βίου Μάθησης της Ένωσης 2007-2013.....	66
2.5. Το Πρόγραμμα Erasmus+ 2014-2020.....	68

Κεφάλαιο Τρίτο: Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	74
Κεφάλαιο Τέταρτο: Η Μεθοδολογία της έρευνας.....	75
4.1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας.....	75
4.1.1 Το είδος της έρευνας.....	75
4.1.2 Ο πληθυσμός της έρευνας.....	75
4.1.3 Η μέθοδος δειγματοληψίας και το δείγμα της έρευνας.....	75
4.1.4 Το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας.....	76
4.1.5 Η διαδικασία και το χρονοδιάγραμμα της ποσοτικής έρευνας.....	77
Κεφάλαιο Πέμπτο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	77
5.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	78
5.1.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δείγματος.....	78
5.1.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις δράσεις του Προγράμματος Erasmus+.....	79
5.1.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+.....	82
5.1.4. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus+ στην προσωπική τους ανάπτυξη.....	82
5.1.5. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus+ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	86
5.1.6. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση της σχολικής τους μονάδας προς το πρόγραμμα Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.....	88
5.1.7 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας.....	89
5.1.8 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διάχυση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus +.....	91
5.1.9 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στο ενδιαφέρον και στην επιθυμία τους για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργασίες.....	92
5.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	94
5.2.1. Συντελεστής συσχέτισης SPEARMAN για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ και ορισμένες από τις ποιοτικές μεταβλητές διάταξης.....	94
5.2.2. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς το φύλο.....	94
5.2.3. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς τη θέση που υπηρετούν (στέλεχος εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός).....	95
5.2.4. Μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους.....	95

5.2.5. Μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς το χρονικό διάστημα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.....	95
5.2.6. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για το βαθμό αποτελεσματικότητας του Erasmus+ για ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως προς το είδος του φορέα εργασίας τους.....	96
5.2.7. Μη παραμετρικός έλεγχος WILCOXON για τη στάση της σχολική μονάδας των εκπαιδευτικών προς το Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα....	96
5.2.8. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για τη στάση της σχολική μονάδας των εκπαιδευτικών προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως προς το είδος του φορέα εργασίας τους (δημόσιο, ιδιωτικό σχολείο).....	97
5.2.9. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για τη στάση της σχολική μονάδας των εκπαιδευτικών προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως προς το είδος του φορέα εργασίας τους (δημόσιο, ιδιωτικό σχολείο).....	98
Κεφάλαιο Έκτο: Ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	98
Κεφάλαιο Έβδομο: Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	104
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	106
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	106
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	115
Παραρτήματα.....	123
Παράρτημα Α- Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	123
Παράρτημα Β- Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης μέσω του SPSS.....	127

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Γράφημα 1. Κατανομή του προϋπολογισμού του Erasmus+ στις δράσεις και δραστηριότητές του.....	70
Γράφημα 2. Κατανομή του προϋπολογισμού του Erasmus+ στους τομείς δράσης του.....	70
Γράφημα 3. Διαχρονική εξέλιξη των σχεδίων της Βασικής Δράσης 1 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017.....	71
Γράφημα 4. Διαχρονική εξέλιξη της χρηματοδότησης και των επωφελούμενων της Δράσης 1 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017.....	71
Γράφημα 5. Διαχρονική εξέλιξη της χρηματοδότησης και των κινητικότητων της Δράσης 2 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017.....	72
Γράφημα 6. Διαχρονική εξέλιξη των προτάσεων και των εγκεκριμένων σχεδίων των συμπράξεων συνεργασίας KA201 και KA229 της Δράσης 2 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017.....	72
Γράφημα 7. Η χρηματοδότηση, ο αριθμός των συμμετεχόντων και ο αριθμός των εγκεκριμένων σχεδίων της Βασικής Δράσης 1 στην Ελλάδα για το έτος 2017.....	73
Γράφημα 8. Η χρηματοδότηση, ο αριθμός των σχολικών μονάδων και ο αριθμός των εγκεκριμένων σχεδίων της Βασικής Δράσης 2 στην Ελλάδα για το έτος 2017.....	73
Πίνακας 1. Στάδια ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας/ Ένωσης.....	17
Πίνακας 2. Τα πρώτα μεγάλα Κοινοτικά Προγράμματα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία.....	29
Πίνακας 3. Στρατηγικοί στόχοι για την εκπαίδευση και κατάρτιση με ορίζοντα το 2010.....	38
Πίνακας 4. Χρονολογίες θέσπισης των νέων Προγραμμάτων Δράσης της Κοινότητας.....	52
Πίνακας 5. Τα αριθμητικά δεδομένα του SOCRATES για την περίοδο 1995-1999.....	62
Πίνακας 6. Τα αριθμητικά δεδομένα του LEONARDO DA VINCI για την περίοδο 1995-1999.....	64
Πίνακας 7. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος.....	78
Πίνακας 8. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των δράσεων στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί.....	79
Πίνακας 9. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του αριθμού των συμμετοχών των εκπαιδευτικών ανά δράση του προγράμματος Erasmus+.....	80
Πίνακας 10. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του χρονικού διαστήματος συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+.....	81
Πίνακας 11. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών απο τη συμμετοχή τους στο Erasmus+ (Ποσοστά).....	82
Πίνακας 12. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο Erasmus+ (Μέσος όρος, Τυπική απόκλιση).....	82
Πίνακας 13. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του Erasmus+ στην προσωπική τους ανάπτυξη.....	83
Πίνακας 14. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του Erasmus+ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	87
Πίνακας 15. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση της σχολικής τους μονάδας προς το Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή τους.....	89
Πίνακας 16. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας.....	89

Πίνακας 17. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής τους στο Erasmus+.....	92
Πίνακας 18. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πως το Erasmus+ επηρέασε την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε άλλη ευρωπαϊκή συνεργασία ή πρόγραμμα.....	93
Πίνακας 19. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Erasmus+.....	93
Πίνακας 20. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του Erasmus+ για περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες ανά είδος φορέα εργασίας.....	96
Πίνακας 21. Περιγραφική στατιστική ανάλυση της στάσης της σχολικής μονάδας προς το Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα.....	97
Πίνακας 22. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση του σχολείου τους για το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ανά φορέα εργασίας.....	97
Πίνακας 23. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη στάση της σχολικής τους μονάδας προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ανά είδος φορέα εργασίας.....	98

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας διότι δίχως τη συμβολή τους η παρούσα διπλωματική δεν θα ήταν δυνατό να εκπονηθεί.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κώστα Ζαφειρόπουλο, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την ενθάρρυνση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Πιερίας που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα και στους διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων που διευκόλυναν τον έργο μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση, την έμπρακτη υποστήριξη και την υπομονή τους κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η εκπαιδευτική πολιτική ως πεδίο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον εξαιτίας της σημαντικής συμβολής της στην αντιμετώπιση των αναδυόμενων προκλήσεων (όπως η παγκοσμιοποίηση, οι ραγδαίες εξελίξεις στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, η οικονομική κρίση κ.α..) και της ουσιαστικής συμβολής της στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατών. Με δεδομένα τα παραπάνω, η εκπαίδευση ως τομέας άσκησης πολιτικής αφορά τα κράτη ενώ ταυτόχρονα, αποτελεί πεδίο στο οποίο επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν και να διαμορφώσουν πολιτική διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι πρόδρομοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα, 1951), η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας, 1957) και η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, 1957), είχαν ως κύριο σκοπό και στόχο την ανάπτυξη ευρωπαϊκής πολιτικής με επίκεντρο την οικονομική συνεργασία και ανάπτυξη των κρατών μελών τους (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2014).

Εν συνεχεία, με τη Συνθήκη της Ρώμης, οι αρμοδιότητες άσκησης πολιτικής του υπερεθνικού πολιτικού μορφώματος επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς όπως η αγροτική και εμπορική πολιτική και η πολιτική των μεταφορών. Σύμφωνα με τον Phillips (1995), στην ίδια συνθήκη, αναφέρεται και ο τομέας της επαγγελματικής κατάρτισης χωρίς όμως να γίνεται μνεία στον τομέα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 128 της συνθήκης, αναφέρεται ως επιδίωξη της Κοινότητας, η εφαρμογή κοινής πολιτικής στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, ως μέσου για την ανάπτυξη των κρατών μελών και του ενιαίου ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου.

Όπως αναφέρει η Barnard (1995), η εκπαίδευση ως πεδίο άσκησης ευρωπαϊκής πολιτικής αναφέρεται για πρώτη φορά στην ιδρυτική συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Συνθήκη του Μάαστριχτ, 1992). Στη συνθήκη αυτή, η Ένωση θέτει τα νομικά θεμέλια της ενασχόλησής της με το χώρο της εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμενη την καίρια σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την οικονομική ανάπτυξη, την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, την προώθηση της έρευνας και της καινοτομίας και την συμβολή τους στην προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των πολιτών της.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη και Ρουσσάκη (2008), τα τελευταία χρόνια η Ένωση προσπαθεί να αναπτύξει την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης, αναλαμβάνοντας

πρωτοβουλίες με τις οποίες ασκεί επιρροή στη διαμόρφωση του πολιτικού λόγου και των πρακτικών για την εκπαίδευση, όχι μόνο στα κράτη-μέλη της αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η Ένωση, κατανοώντας τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία και την ανθεκτικότητά της, έχει θέσει ως προτεραιότητά της, την παροχή υποστήριξης στα κράτη-μέλη της, σεβόμενη την Αρχή της Επικουρικότητας (Jover, 2002), ώστε να προωθούνται οι αναγκαίες μεταρρυθμίσεις για την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες της και να βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με την Οικονόμου (2013), η Ένωση μέσω του θεσμικού λόγου και των πρακτικών που αναπτύσσει για την εκπαίδευση, προσπαθεί να κατευθύνει την εκπαιδευτική πολιτική των μελών της, με σκοπό την εξάλειψη των αποκλίσεων που παρουσιάζουν στον τομέα της εκπαίδευσης, αποβλέποντας στην επίτευξη του στόχου που έθεσαν οι αρχηγοί των κρατών-μελών στη Σύνοδο της Λισσαβώνας, για μια οικονομία με συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων κρατών, βασισμένο στην γνώση.

Παράλληλα, αναγνωρίζοντας το κεντρικό ρόλο των εκπαιδευτικών για την επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Livingston, 2014), η Ένωση σχεδιάζει δράσεις με τις οποίες διευκολύνει και ενισχύει την κινητικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, επενδύοντας στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, προωθεί τη διακρατική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών και των υπεύθυνων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την ανταλλαγή και διάδοση εμπειριών, καλών πρακτικών και την προώθηση της καινοτομίας στον εκπαιδευτικό χώρο (European Commission, 2017).

Για την επίτευξη όλων παραπάνω, η Ένωση σχεδίασε και χρηματοδότησε την υλοποίηση διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Ένα από τα εργαλεία που διαθέτει σήμερα η Ένωση, ίσως το πιο δημοφιλές και επιτυχημένο στην ιστορία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της, είναι το Πρόγραμμα «Erasmus+», που από το 2014 και με ορίζοντα το 2020, αποτελεί το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την νεολαία και τον αθλητισμό, συμπεριλαμβάνοντας ως πεδίο δράσης και τη σχολική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό την διερεύνηση του αντίκτυπου του Προγράμματος Erasmus+ στη σχολική εκπαίδευση. Στόχος της είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πιερίας για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+, για τον αντίκτυπο του στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της

σχολικής τους μονάδας, ενώ ταυτόχρονα διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών και το βαθμό ικανοποίησής τους από το Erasmus+.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, μέσω μελέτης πρωτογενών πηγών, συγκεκριμένα των συνθηκών, των κειμένων και των αποφάσεων της Ένωσης και των θεσμικών οργάνων της καθώς και δευτερογενών πηγών από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο η πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, από τη γέννηση, την ανάπτυξη έως την εδραίωσή της, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η ιστορική εξέλιξη των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που η Ένωση υλοποιεί με στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής της πολιτικής (Cankaya et al, 2015).

Στο ερευνητικό μέρος της διπλωματικής, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, στο τέταρτο κεφάλαιο η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα, ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος επιλογής του δείγματός της, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και η παρουσίαση του εργαλείου συλλογής τους. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της και στο έβδομο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και οι περιορισμοί για το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο.

Τέλος, η διενέργεια έρευνας στο εν λόγω πεδίο παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον με δεδομένο ότι τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και τη μαθησιακή διαδικασία, συντελούν στην δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος, συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών μονάδων, δημιουργώντας ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, προωθώντας παράλληλα την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (Κούτρα & Βούκανου, 2005, όπως αναφέρεται στο Σπυροπούλου κ.α., 2008).

Κεφάλαιο Πρώτο: Η ιστορική πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αν και αρχικά ιδρύθηκε με σκοπό την οικονομική συνεργασία των κρατών-μελών της, σταδιακά διεύρυνε τους τομείς διαμόρφωσης και άσκησης πολιτικής της με στόχο την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση σε πολιτικό επίπεδο. Τα κράτη-μέλη και η Ένωση σταδιακά αναγνώρισαν τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και την κατέστησαν σε μια από τις σημαντικότερες πολιτικές της Ένωσης (Πανδής, 2004). Στο παρόν κεφάλαιο προσδιορίζεται εννοιολογικά η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (Ε.Ε.Π.) και παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξή της, από τη γέννηση, την ανάπτυξη έως και την εδραίωση της.

1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η προέλευση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τους Σταμέλο, Βασιλόπουλο και Καβασακάλη (2015), μπορεί να αναζητηθεί είτε στην Εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης, είτε στην Εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και αποτελεί γνωστικό πεδίο διεπιστημονικής προσέγγισης. Η εκπαιδευτική πολιτική εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτικής που ασκείται από την κυβέρνηση (Σαΐτης, 2008α) και αφορά το σύνολο των πολιτικών αποφάσεων της σχετικά με την εκπλήρωση των στόχων της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008β). Η διαμόρφωση και η άσκηση πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης, αν και παραδοσιακά αποτελεί αρμοδιότητα των κρατών-εθνών, δέχεται επιρροές από εξωγενείς παράγοντες, υπερκρατικούς οργανισμούς και υπερκρατικές πολιτικές οντότητες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Σταμέλος, 2003). Όπως αναφέρει ο Μπουζάκης (2004), στο πεδίο της εκπαίδευσης διαμορφώνονται δύο είδη πολιτικού λόγου, ένας σε εθνικό επίπεδο από την κρατική πολιτική εξουσία και ένας σε υπερεθνικό επίπεδο, από υπερκρατικούς οργανισμούς όπως η Ένωση.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική αποτελεί τον λόγο και τις πρακτικές μέσω των οποίων η Ένωση εκφράζει και ασκεί την πολιτική της στον χώρο της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2017, Πασιάς & Ρουσσάκης, 2003) και αποτελεί επακόλουθο της παγκοσμιοποίησης (Lawn & Lingard, 2002) και της προσπάθειας της Ένωσης να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της και στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης (European Council, 2000, Gornitzka, 2006, Lawn, 2011).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων, θέτει στρατηγικούς στόχους οι οποίοι καταγράφονται στο παράγωγο δίκαιό της και λειτουργούν ως πυξίδα για την χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών της (Μιχελάκη, 2003), που αν και αποτελούν ξεχωριστές οντότητες, συμμετέχουν ενεργά στην επίτευξη των στόχων που τίθενται από κοινού στα πλαίσια των υπερεθνικών οργανισμών και δικτύων στα οποία ανήκουν (Zmas, 2012).

Όπως αναφέρει ο Wielemans (2000), η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική αποτελεί το όχημα της Ένωσης για τη διαμόρφωση του μέλλοντός της στα πλαίσια της ολοκλήρωσής της. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική έχει ως νομικό έρεισμα το πρωτογενές δίκαιο της Ένωσης (τις Συνθήκες), παράλληλα όμως καθορίζεται και από το παράγωγο δίκαιό της (Μπούμπας, 2011), δηλαδή από διάφορες πράξεις και εργαλεία, δεσμευτικού ή μη χαρακτήρα, όπως αποφάσεις, οδηγίες και συστάσεις (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019α, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2019).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Τσαούση (1996) η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ένωσης αναπτύσσεται σε πολλά επίπεδα και διαστάσεις και διακρίνεται σε γενική και ειδική εκπαιδευτική πολιτική, με την γενική να αφορά το σύνολο της εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τους εμπλεκόμενους φορείς παροχής εκπαίδευσης και τους αποδέκτες της και ανεξαρτητως των επιπέδων και του είδους της εκπαίδευσης και την ειδική εκπαιδευτική πολιτική να αναφέρεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς πληθυσμούς ή να αφορά συγκεκριμένα θέματα και δράσεις όπως η προώθηση της ανταλλαγής πληροφοριών. Παράλληλα ο Τσαούσης (1996), διακρίνει την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική σε τυπική μέσω της οποίας προωθούνται οι στόχοι της Ένωσης όπως διαμορφώνονται από τις σχετικές Συνθήκες της και εφαρμόζεται από τους αρμόδιους και επίσημους εθνικούς φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους-μέλους και σε άτυπη εκπαιδευτική πολιτική η οποία εφαρμόζεται με σκοπό την πρόληψη ή την άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν διάφορες κοινωνικές ομάδες και αναφέρεται κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση λειτουργώντας ως μέσο κοινωνικής και οικονομικής ένταξης συγκεκριμένων μειονεκτούντων ομάδων.

Τέλος, όπως αναφέρουν οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004), η σύγχρονη στοχοθεσία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτελεί απόρροια της μακράς ενασχόλησης της Ένωσης με την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, ενώ οι εξελίξεις της χαρακτηρίζονταν από βραδύ ρυθμό ανάπτυξης.

1.2. Η ιστορική εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η εκπαίδευση ιστορικά δεν κατείχε πρωταγωνιστικό ρόλο στην πολιτική σκηνή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διότι το ενδιαφέρον της επικεντρώνονταν στον οικονομικό τομέα και γιατί τα κράτη μέλη δεν ήταν διατεθειμένα να της εκχωρήσουν αρμοδιότητες (Fredriksson, 2003), σε αυτό τον ιδιαίτερα ευαίσθητο τομέα (Corner, 2015, De Bièvre & Neuhold, 2007), εξαιτίας του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών τους (Novoa & deJong-Lambert, 2003). Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ενός αδύναμου νομικού πλαισίου για την ενασχόληση της Ένωσης με τον τομέα της εκπαίδευσης (Alexiadou, 2007). Παρά ταύτα, η πρόθεση της Ένωσης για την νομιμοποίηση και την προώθηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής στα κράτη-μέλη της είναι προφανής (Novoa & deJong-Lambert, 2003). Έτσι σχετικά πρόσφατα, παρατηρείται μια μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης, από τα κράτη-μέλη σε υπερκρατικούς οργανισμούς, όπως η Ένωση, χωρίς αυτά να απολέσουν το σημαίνοντα ρόλο τους στη χάραξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Γλαρέντζου και Χαραμής, 2008).

Ο Walkenhorst (2008), υποστηρίζει ότι με βάση την στοχοθεσία και τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε η Ένωση, η εκπαιδευτική πολιτική της αναπτύσσεται σε τρεις περιόδους. Η πρώτη, από το 1958 έως 1993, αφορά την φάση της επέκτασης και ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης στο πεδίο άσκησης πολιτικής της Ένωσης, η οποία αποτελείται από τις υποπεριόδους, της έναρξης της (1951–69), της ενοποίησης (1969–83) και της πολιτικής νομιμοποίησής της (1983–93). Η δεύτερη φάση, από το 1993 έως το 1999, αφορά τη θεσμοθέτηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η τρίτη, από το 1999 και μετά, αναφέρεται στη εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης υπό το πρίσμα της παγκόσμιας διακυβέρνησης και του λειτουργισμού. (Πίνακας 1.)

Πίνακας 1. Στάδια ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας/ Ένωσης

Stages	Developmental sub-stages	Policy issues	Aims		
			Economic	Political	Context
Stage 1: Expansion and integration of EU education policy (1958–93)	Initiation (1951–69)	Vocational training	Integration of professional training aspects in certain economic policy areas	Competition with communism	Cold War
	Consolidation (1969–83)	Vocational training; Equal access to education for migrant workers; Mutual recognition of diplomas	Equal access to professional training and higher education	Raise awareness of integration process	Stagnation of integration (Tindemans)
	Legalization (1983–93)	Vocational training; Equal access to education for migrant workers; Mutual recognition of diplomas; Co-operation in higher education	Co-operation and harmonization in professional training and higher education	Legitimization of European integration process	Re-launch of integration process, single market project
Stage 2: Institutionalization (1993–99)		Vocational training; Equal access to education for migrant workers; Mutual recognition of diplomas; Co-operation in higher education; Secondary school education	Intensified co-operation in professional training, general and higher education	European identity	Political integration, collapse of communism and enlargement
Stage 3: Functionalism and transgovernmentalism (1999–)		Vocational training; Equal access to education for migrant workers; Mutual recognition of diplomas; Co-operation in higher education; Secondary school education	European higher education area until 2010; Competitiveness on a world market for higher education	Citizenship	Globalization

Πηγή: Walkenhorst H., 2008, σ. 572

Ακόμη, η πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μπορεί να διαιρεθεί σε τέσσερα χρονικά διαστήματα, από το 1957 έως το 1976, όπου αναπτύσσεται η αιτιολογική βάση για την αναγκαιότητα της ύπαρξής της, το διάστημα 1976-1993, που αφορά τη χάραξη και διαμόρφωσή της σύμφωνα με τις αποφάσεις της Ένωσης, το διάστημα 1992-2000 όπου καθιερώνεται το θεσμικό πλαίσιο της και το διάστημα από το 2000 έως σήμερα όπου αναπτύσσονται τα διάφορα στρατηγικά πλαίσια της Ένωσης για την εκπαίδευση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2011, Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με την Onursal-Beşgül (2012), η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να διαιρεθεί σε πέντε διακριτά στάδια, από το 1951 έως 1968, από το 1969 έως το 1980, από το 1980 έως το 1992, από το 1992 έως 2000 και από το 2000 και μετά. Στη παρούσα μελέτη, παρουσιάζεται αναλυτικά η πορεία και η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής με βάση τη χρονική διάκριση που προτείνει η Onursal-Beşgül (2012).

1.2.1. Η σιωπηρή περίοδος (1951-1968)

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, προέβαλε ως αδήριτη ανάγκη η δημιουργία των προϋποθέσεων για σταθερή ειρήνη στην Ευρώπη, την οποία επιδίωξαν να υπηρετήσουν διάφοροι εμπνευσμένοι ηγέτες της εποχής. Με όραμα, την Ενωμένη Ευρώπη της ειρήνης και της ευημερίας και με εμπνευστή του τον Jean Monnet, ο τότε υπουργός εξωτερικών της Γαλλίας, Robert Schuman, στις 9 Μαΐου 1950, σε μια ιστορική ομιλία του στο Παρίσι, που έμεινε γνωστή στην ιστορία ως «Η Διακήρυξη Schuman», πρότεινε τη δημιουργία ενός υπερκρατικού οργανισμού με σκοπό την από κοινού διαχείριση της παραγωγής του άνθρακα και χάλυβα και με στόχο τη οικονομική ανάπτυξη των κρατών και τη διαφύλαξη της ειρήνης στο χώρο της Ευρώπης.

Με βάση το σχέδιο Schuman, στις 18 Απριλίου 1951, υπογράφεται στο Παρίσι η Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) από έξι χώρες, τη Γερμανία, τη Γαλλία, τη Ιταλία, τις Κάτω Χώρες, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο. Στη συνέχεια, τα μέλη της ΕΚΑΧ, στις 25 Μαρτίου 1957 στη Ρώμη, υπογράφουν τις Συνθήκες της Ρώμης με τις οποίες ιδρύονται η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΥΡΑΤΟΜ). Οι δύο αυτές συνθήκες ουσιαστικά επέκτειναν την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, με στόχο τη γενίκευση της οικονομικής συνεργασίας των κρατών-μελών. Την περίοδο αυτή, η πολιτική ατζέντα της Ένωσης αφορούσε την οικονομική ολοκλήρωσή της και την επέκτασή της στον αγροτικό τομέα, αν και υπήρχε αναφορά στο άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης, για τη διαμόρφωση κοινής

πολιτικής τον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης ως μέσου για την επίτευξη των στόχων της Ένωσης (Périn, 2007).

Παράλληλα, δεν γινόταν καμία αναφορά στο τομέα της εκπαίδευσης αφού δεν αποτελούσε πεδίο ενδιαφέροντος και τα κράτη δεν είχαν εκχωρήσει αρμοδιότητες στην Ένωση στον τομέα αυτό (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Ουσιαστικά, η Ένωση με τη συνθήκη της Ρώμης απέκτησε αρμοδιότητες μόνο για την επαγγελματική κατάρτιση (West, 2012, Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Η εκχώρηση δικαιωμάτων για την διαμόρφωση πολιτικής στο τομέα της κατάρτισης δεν ήταν τυχαία. Στην πραγματικότητα εξυπηρετούσε την πραγμάτωση της κοινής αγοράς της Ένωσης και την ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, μέσω του ρόλου που η κατάρτιση διαδραματίζει για την επαγγελματική προετοιμασία των εργαζομένων, συμβάλλοντας έτσι στο στόχο της Ένωσης για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατών-μελών της.

Στη συνέχεια, με απόφαση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Council of the European Communities, 1963), διατυπώνονται οι δέκα αρχές που όρισαν το πλαίσιο για την ανάπτυξη της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση με απώτερο στόχο, κάθε άτομο να μπορεί να λάβει την κατάρτιση που επιθυμεί και να παρέχεται η δυνατότητα επιμόρφωσης σε διάφορα στάδια της επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εν λόγω απόφαση γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην σημασία της επιμόρφωσης και κατάρτισης της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που αποδεικνύει το πρώιμο ενδιαφέρον της Ένωσης και τη βαρύνουσα σημασία που απέδιδε στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, η περίοδος αυτή διακρίνεται από την απουσία πολιτικού λόγου αλλά και δράσης της Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης.

1.2.2. Η περίοδος χάραξης της Ε.Ε.Π. (1969-1980)

Σύμφωνα με την Corbett (2005), για τη χάραξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής ιδιαίτερα σημαντική είναι η περίοδος 1970-1972, πρόδρομος της οποίας θεωρείται η διάσκεψη της Χάγης, στις 1 και 2 Δεκεμβρίου 1969, όπου οι αρχηγοί των κρατών-μελών αναγνώρισαν τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής της νέας γενιάς στις δράσεις και δραστηριότητες που ευνοούν την ανάπτυξη για το καλύτερο μέλλον της Ευρώπης και δεσμεύτηκαν μαζί με την Κοινότητα να εργαστούν προς την κατεύθυνση αυτή. Το ίδιο έτος με έρεισμα την παραπάνω απόφαση, για πρώτη φορά προτάθηκε η ενασχόληση της Κοινότητας με τον τομέα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Γάλλος Υπουργός Παιδείας, Olivier Guichard, πρότεινε στους ομότιμους τους τη δημιουργία Συμβουλίου των Υπουργών

Παιδείας της Κοινότητας, με στόχο την προώθηση της πολιτικής συνεργασίας στον τομέα αυτό.

Έτσι, στις 16 Νοεμβρίου 1971, έλαβε χώρα το πρώτο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Κοινότητας, όπου με Ψήφισμά τους αναγνώρισαν την αναγκαιότητα συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και αποφάσισαν τη δημιουργία ομάδας εργασίας για την εξεύρεση των κατάλληλων μεθόδων για την επίτευξη της (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987). Σύμφωνα με τον Teichler (2010), το πρώτο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για τη χάραξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Με δεδομένη τη βούληση για συνεργασία στο τομέα της εκπαίδευσης, τον Ιούλιο του 1972, η Επιτροπή των Κοινοτήτων αναθέτει στον πρώην Υπουργό Παιδείας του Βελγίου, Henri Janne, την προετοιμασία προτάσεων για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε κοινοτικό επίπεδο. Παράλληλα στη Σύνοδος Κορυφής που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι τον Οκτώβριο του 1972, τα κράτη-μέλη διακηρύττουν ότι η οικονομική ανάπτυξη δεν αποτελεί τον μοναδικό σκοπό της Κοινότητας, παρουσιάζοντας νέα πεδία πολιτικής στοχοθεσίας και εκφράζοντας τη βούληση να γίνει η Κοινότητα και Κοινότητα Αξιών, ώστε η ανάπτυξη να υπηρετεί το σύνολο των πολιτών της.

Στις 27 Φεβρουάριου 1973, γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό η έκθεση που παρουσιάζει ενώπιον της Επιτροπής, ο Henri Janne, με τίτλο «For a Community policy on education», στην οποία καταγράφονται οι βασικές αρχές για τη διαμόρφωση της πολιτικής της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην έκθεση αυτή για πρώτη φορά αναφέρεται ο όρος «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» (European Communities, 1973).

Ιδιαίτερα σημαντικό σημείο αυτής της εποχής για τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αποτέλεσε η απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου για την Υπόθεση Casagrande κατά της πόλης του Μονάχου. Ο Donato Casagrande είχε ιταλική υπηκοότητα και ήταν παιδί μεταναστών που εργάζονταν στην Γερμανία. Κατά το σχολικό έτος 1971-72, ο Casagrande φοίτησε σε σχολείο μέσης εκπαίδευσης στο Μόναχο και αιτήθηκε από την πόλη του Μονάχου, την χορήγηση μηνιαίου εκπαιδευτικού βοήθημα ύψους 70 γερμανικών μάρκων. Η πόλη του Μονάχου αρνήθηκε τη καταβολή του βοηθήματος με το αιτιολογικό ότι το βοήθημα καταβάλλονταν μόνο στους έχοντες γερμανική υπηκοότητα και σε όσους είχε χορηγηθεί άσυλο από το γερμανικό κράτος. Το Δικαστήριο με βάση το δικαίωμα ελεύθερης μετακίνησης των εργαζομένων, λαμβάνοντας υπόψη ότι όλα τα κράτη μέλη όφειλαν να διευκολύνουν την ενσωμάτωση αλλά και πρόσβαση των παιδιών

εργαζομένων που ήταν υπήκοοι άλλων κρατών μελών στην εκπαίδευση, αποφάσισε ότι τα παιδιά υπηκόων άλλων κρατών-μελών της Κοινότητας που εργάζονταν σε ένα από τα υπόλοιπα κράτη-μέλη, θα έπρεπε να φοιτούν σε σχολείο του κράτους-μέλους όπου εργάζονται οι γονείς τους με τους με τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους υπηκόους του εν κράτους-μέλους και ότι για όλα τα θέματα που αφορούν τη φοίτησή τους τα κράτη πρέπει να αποφασίζουν με γνώμονα την διευκόλυνσή της (Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1974). Σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004), η απόφαση του Δικαστηρίου για την υπόθεση Casagrande «επιβεβαίωσε τη λειτουργική αρμοδιότητα των κοινοτικών οργάνων καθώς και την δυνατότητα εξελικτικής ερμηνείας της κοινοτικής νομοθεσίας». Ουσιαστικά, η απόφαση αυτή παρείχε νομικό έρεισμα στην Κοινότητα για την ενασχόλησή της με τομείς που έως τότε δεν προβλέπονταν, όπως η εκπαίδευση, με το αιτιολογικό ότι η Κοινότητα νομιμοποιείται να επηρεάζει την διαμόρφωση της πολιτική και σε τομείς που υπόκεινται στην αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών της, όταν αυτές επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων της Κοινότητας όπως αναφέρονταν στη Συνθήκη.

Παράλληλα, στα πλαίσια του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Κοινότητας, στις 6 Ιουνίου του 1974, εκδίδεται Ψήφισμα στο οποίο καθορίζονται οι βασικές αρχές και οι τομείς προτεραιότητας για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και συγκροτείται Επιτροπή Παιδείας, με στόχο το σχεδιασμό και συντονισμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων και τη σύνταξη ενημερωτικών εκθέσεων για την εξέλιξή τους.

Ακόμη, έχοντας ως βάση την απόφαση που έλαβε το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στις 2 Απριλίου 1963 (Council of the European Communities, 1963), με την οποία διατυπώνονταν οι δέκα αρχές για την ανάπτυξη της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, στις 10 Φεβρουαρίου του 1975, το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ανακοίνωσε την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης, γνωστό ως Cedefop (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1975, Guasconi, 2002).

Το 1976 αποτελεί έτος σταθμό για τη Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, διότι με το Ψήφισμα του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των Υπουργών Παιδείας στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου, θεσμοθετείται το Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας έμπρακτα τη βούληση για συνεργασία και αναγνωρίζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της Κοινότητας (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987). Με Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης ουσιαστικά θέτονται οι βάσεις για την οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Brock & Tulasiewicz, 2000, Byrne, Cremin, Griffin, 2000), ενώ η επίσημη

θεσμοθέτηση της Επιτροπή Εκπαίδευσης, ως συντονιστή των ενεργειών και δραστηριοτήτων της συνεργασίας των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Πασιά (2006), προσδίδει στο Ψήφισμα καθαρά πολιτική χροιά.

Παράλληλα, στο Ψήφισμα της 9ης Φεβρουαρίου 1976, υπογραμμίζονται οι υπάρχουσες πολιτισμικές διαφοροποιήσεις των κρατών-μελών αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων τους και διακηρύσσεται ότι η συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης δεν έχει ως μοναδική αποστολή τη σύγκλιση των συστημάτων εκπαίδευσης. Ακόμη, προσδιορίζονται ως βασικοί τομείς συνεργασίας των κρατών-μελών, η κατάρτιση των παιδιών μεταναστών από χώρες-μέλη της Κοινότητας ή από τρίτες χώρες για την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωσή τους και η δημιουργία διαύλου επικοινωνίας ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και τα ανώτερα στελέχη για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, με σκοπό την εξοικείωση τους με τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και τη σύγκριση των πολιτικών τους. Επίσης, ως τομείς ανάληψης δράσης αναφέρονται και η συλλογή στατιστικών δεδομένων για την εκπαίδευση, η δημιουργία δικτύου με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, η συνεργασία στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, η διδασκαλία των γλωσσών της Κοινότητας και οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι με το Ψήφισμα αυτό, καταγράφονται σε επίσημο έγγραφο της Κοινότητας όροι όπως, η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές και επισκέψεις (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Την ίδια χρονία, στα πλαίσια του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της 13^{ης} Δεκεμβρίου 1976, υποβάλλεται η πρώτη έκθεση προόδου του Προγράμματος Δράσης. Στο σχετικό Ψήφισμα, τα κράτη μέλη αναγνωρίζοντας τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της νέας γενιάς ενεργών πολιτών, αποφασίζουν να προωθήσουν τη λήψη βελτιωτικών μέτρων για την αρχική εκπαίδευση και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και τη διοργάνωση σεμιναρίων για την εκπαιδευτική κοινότητα (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα δύο Ψηφίσματα του 1976, αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών και φοιτητών, τη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και τη δια βίου μάθηση. Ακόμη, η Κοινότητα για πρώτη φορά αναλαμβάνει να σχεδιάσει δράσεις και να προάγει τη συνεργασία των κρατών-μελών της στο τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, θέτοντας έτσι τα θεμέλια για την μελλοντική αναθεώρηση της Συνθήκης της Ρώμης και τη συμπερίληψη της σχολικής εκπαίδευσης στους τομείς δράσης της (Périp, 2006).

Παράλληλα, το Συμβούλιο την 18η Δεκεμβρίου 1979, κατέληξε σε Ψήφισμα για την εναλλασσόμενη κατάρτιση των νέων, που αφορούσε τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων για την διευκόλυνση της μετάβασης τους από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και την ανάπτυξη μεθόδων για την βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων του ενεργού εργατικού δυναμικού λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Αν και κατά τα έτη 1978 έως 1980 υλοποιείται ευάριθμο πλήθος εκπαιδευτικών μελετών, πιλοτικών προγραμμάτων, επισκέψεων μελέτης, εκπαιδευτικών ανταλλαγών και σεμιναρίων, ταυτόχρονα η πορεία της Κοινοτικής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης δεν υπήρξε ανέφελη. Την ίδια περίοδο, δημιουργούνται φραγμοί στη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών, διότι ορισμένα κράτη όπως η Δανία, ερμηνεύουν τη δράση της Κοινότητας ως ξεκάθαρη παρέμβαση στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους, υποστηρίζοντας ότι η Κοινότητα δε διέθετε την απαραίτητη προς τούτο νομιμοποίηση, σύμφωνα με τη συνθήκη της Ρώμης, με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποτελούσε αποκλειστική εθνική αρμοδιότητα (Périn, 2006, Dahl, 2003).

Από τα πρώιμα χρόνια, η Κοινότητα για να επιτύχει την ανάπτυξη δράσης στο τομέα της εκπαίδευσης, απέφυγε ηθελημένα τον σαφή εννοιολογικό προσδιορισμό του περιεχόμενου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, προτιμώντας την ασάφεια στην οριοθέτησή τους (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Με τον τρόπο αυτό προσπαθούσε να έχει ως νομικό έρεισμα την διασταλτική ερμηνεία του άρθρου 128 της Συνθήκης της Ρώμης, που αφορούσε την εφαρμογή κοινής πολιτικής στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης.

Σύμφωνα με τον Périn (2007), για να ξεπεραστούν τα παραπάνω εμπόδια έπρεπε να αποδειχθεί ότι υπήρχε άμεση συσχέτιση της δράσης της Ένωσης για τις κοινές επιδιώξεις των κρατών-μελών της όπως αυτές διατυπώθηκαν στη Συνθήκη της Ρώμης, με τον τομέα της εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στα πλαίσια της Κοινοτικής πολιτικής.

1.2.3. Η περίοδος προς την νομιμοποίηση της Ε.Ε.Π. (1980-1992)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η Κοινότητα βρίσκονταν αντιμέτωπη με διάφορες προκλήσεις, όπως η αυξανόμενη ανεργία, κυρίως των νέων και η τεχνολογική εξέλιξη. Αναγνωρίζοντας τη συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων, τα κράτη-μέλη αποφασίζουν να αποκαταστήσουν την συνεργασία τους στους τομείς της κατάρτισης και της εκπαίδευσης (Ertl, 2003α, Périn, 2006).

Έτσι το Σεπτέμβριο του 1980, η Κοινότητα καθιερώνει το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση, γνωστό ως Ευρυδίκη ή Eurydice (Ιορδανίδης και Ζάρκος, 2006, Périn, 2006), ενώ τα Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των Υπουργών Παιδείας συνέρχονται σε σύσκεψη στις 15 Ιανουαρίου 1980 και εκδίδουν Ψήφισμα με το δίδονταν παράταση στη διάρκεια υλοποίησης των προτύπων σχεδίων του Πρώτου Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης μέχρι την 31^η Δεκεμβρίου 1981 και για τις αντίστοιχες αξιολογικές μελέτες έως τις 31 Δεκεμβρίου 1982 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987). Στη συνέχεια, στα πλαίσια της Συνόδου της 27ης Ιουνίου 1980, το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας, εγκρίνουν τη Γενική Έκθεση της Επιτροπής Παιδείας για την υλοποίηση του Πρώτου προγράμματος Δράσης, που αναφέρονταν στα μέτρα που εφαρμόστηκαν και στα αποτελέσματά τους (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Σύμφωνα με τον Périn (2007), ιδιαίτερα σημαντική ήταν η απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1981, για τη μεταφορά της εκπαίδευσης από την Γενική Διεύθυνση Έρευνας της Επιτροπής στη Γενική Διεύθυνση Κοινωνικών Υποθέσεων, στις αρμοδιότητες της οποίας συγκαταλέγονταν και η κατάρτιση. Την ίδια στιγμή, σημαντική υπήρξε και η απόφαση για την ίδρυση Διεύθυνσης για την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη νεολαία υπό τη Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων (Périn, 2006). Οι παραπάνω αποφάσεις έχουν ιδιαίτερα συμβολικό χαρακτήρα αφού αποτελούν έμπρακτη απόδειξη των προθέσεων της Κοινότητας για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας της 12ης Ιουλίου 1982, εγκρίνεται το Δεύτερο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας με ορίζοντα υλοποίησης την 31^η Δεκεμβρίου 1986, το οποίο είχε ως στόχο την υλοποίηση δράσεων για την παροχή των κατάλληλων εφοδίων στους νέους καθώς και την ομαλή ένταξή τους από την εκπαίδευση στον επαγγελματικό βίο (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987). Το πρόγραμμα αυτό αφορούσε την επαγγελματική εκπαίδευση και αποτύπωνε την πρόθεση της Κοινότητας για σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας καθώς και την βούλησή της για το άνοιγμα των σχολείων προς την κοινωνία και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε άλλους κοινωνικούς φορείς.

Στη συνέχεια, το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με Ψήφισμά του στις 2 Ιουνίου 1983, αναγνώρισε την ανάγκη ανάπτυξης δράσεων για την προώθηση της κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες και τη δημιουργία σχετικών προς τούτο προγραμμάτων (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987). Στις 2 Ιουνίου 1983, το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας της Κοινότητας, με στόχο την αύξηση της κινητικότητας στον τομέα της ανώτατης

εκπαίδευσης, προσδιόρισαν τις δράσεις σε κοινοτικό και εθνικό επίπεδο για την αντιμετώπιση των εμποδίων που εμφανίζονταν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων που αφορούσαν την αναγνώριση τίτλων, οικονομικής φύσεως θέματα και τη μη σωστή ενημέρωση και υποστήριξη των ενδιαφερομένων (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική την περίοδο αυτή, ήταν η επίσημη ανακοίνωση της 19ης Ιουνίου 1983, των αρχηγών των κρατών-μελών που συνήλθαν στην Στουτγάρδη, στην οποία καταγράφονταν η πρόθεση τους για την προώθηση και ανάπτυξη δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης για τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, την κινητικότητα του προσωπικού και των σπουδαστών τους, ενώ αναφέρονταν και σε θέματα όπως, η διδασκαλία των γλωσσών της Κοινότητας και η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης, επαναφέροντας έτσι στο πολιτικό λόγο την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Παράλληλα με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας στις 19 Σεπτεμβρίου 1983, η Κοινότητα αναγνωρίζοντας την ανάγκη για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολικό πλαίσιο για την εξοικείωση των μαθητών και μελλοντικών εργαζομένων, αποφασίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών ώστε να διευκολύνει την δράση των κρατών-μελών της προς την κατεύθυνση αυτή με ορίζοντα υλοποίησης την 31^η Δεκεμβρίου του 1987 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Στις 25 και 26 Ιουνίου του 1984, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στο Fontainebleau αποφασίζει τη σύσταση επιτροπής με αντικείμενο τη σύνταξη έκθεσης, που θα περιελάμβανε προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση της εικόνας της Κοινότητας στους πολίτες της αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, με δεδομένο ότι ήταν εξαιρετικά σημαντική η ανταπόκριση της Κοινότητας στις προσδοκίες των πολιτών της (European Communities, 1985). Πρόεδρος της Επιτροπής ορίστηκε ο Pietro Adonnino, πρώην μέλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Στη συνέχεια, στα πλαίσια της Σύσκεψης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στο Μιλάνο, στις 28-29 Ιουνίου 1985, παρουσιάζεται η **Έκθεση της Επιτροπής του Adonnino, «Για την Ευρώπη των πολιτών (A People's Europe)»** η οποία γίνεται δεκτή από το Συμβούλιο. Στην έκθεση γίνονταν αναφορά και στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, συγκεκριμένα τονίζονταν η σημασία της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και το γεγονός ότι έπρεπε να προωθηθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Παράλληλα, υπογραμμίζονταν η ανάγκη για προώθηση της συνεργασίας και της κινητικότητας στο τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, για τη διευκόλυνση της οποίας προτεινόταν η δημιουργία ενός συστήματος αναγνώρισης ακαδημαϊκών μονάδων και τίτλων, ενώ υπήρχε αναφορά και στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, συγκεκριμένα στη προώθηση της συνεργασίας και των

σχολικών ανταλλαγών (European Communities, 1985, Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Την περίοδο αυτή, σημαντικό ρόλο στην δημιουργία του απαραίτητου νομιμοποιητικού πλαισίου για την ενασχόληση της Κοινότητας με το χώρο της εκπαίδευσης διαδραματίζει το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο. Σύμφωνα με την Barnard (1992), η συμβολή του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου στη διαμόρφωση του νομιμοποιητικού πλαισίου του Ευρωπαϊκού Λόγου για την εκπαίδευση υπήρξε καταλυτική. Όπως η Shaw (1991), αναφέρει λόγω της ιδιαιτερότητας του, ως ελεγκτικού μηχανισμού και δικαστικού οργάνου με ιδιαίτερα καινοτόμο χαρακτήρα, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο έχει συμβάλλει δραματικά στη μετάλλαξη του πεδίου δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Καθοριστικής σημασίας για τη νομιμοποίηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής υπήρξαν οι αποφάσεις του για διάφορες υποθέσεις, οι οποίες ως παράγωγο δίκαιο αποτέλεσαν το νομικό έρεισμα για τις πολιτικές της Κοινότητας σε θέματα εκπαίδευσης. Το σκεπτικό του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου ήταν ότι η Κοινοτική Εκπαιδευτική Πολιτική, είχε την απαραίτητη νομιμοποίηση διότι εξυπηρετούσε την επίτευξη των στόχων της Κοινότητας όπως αυτοί διατυπώνονταν στη Συνθήκη της Ρώμης (Barnard, 1992).

Μια εκ των πρώτων υποθέσεων που εξέτασε το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο υπήρξε η Υπόθεση Forchieri κατά του Βελγίου. Η Marina Forchieri, ιταλικής καταγωγής, κάτοικος Βρυξελλών παρακολούθησε τριετές πρόγραμμα στο ASBL των Βρυξελλών, ένα ανώτατο ινστιτούτο εκπαίδευσης, για να αποκτήσει τα προσόντα της κοινωνικής λειτουργού. Από το 1979 έως και το 1981 η Forchieri αναγκάστηκε να καταβάλει ένα πρόσθετο τέλος εγγραφής, το οποίο κατέβαλαν όσοι δεν κατείχαν βελγική υπηκοότητα και όσων οι γονείς δεν ήταν κάτοικοι του Βελγίου. Το Δικαστήριο στις 13 Ιουλίου 1983, λαμβάνοντας υπόψη την αρχή της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων, το γεγονός ότι η δυσμενή διάκριση λόγω ιθαγένειας απαγορεύεται από το άρθρο 7 της συνθήκης της Ρώμης, αποφάσισε ότι αν και τα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και την εκπαίδευση δεν ενέπιπταν στις αρμοδιότητες της Κοινότητας βάσει της συνθήκης, στην αρμοδιότητα της όμως υπάγονταν η δυνατότητα πρόσβασης των πολιτών των κρατών-μελών της Κοινότητας σε μορφές εκπαίδευσης με τις οποίες θα αποκτούσαν ή θα βελτιώναν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισή τους, η οποία ενέπιπτε στο πεδίο εφαρμογής της Συνθήκης και έκρινε ότι τα κράτη-μέλη δεν πρέπει να επιβάλλουν τέλη φοίτησης σε υπήκοο άλλου κράτους-μέλους, που διαμένει νόμιμα σε άλλο κράτος-μέλος διότι αυτό συνιστά παραβίαση του άρθρου 7 της συνθήκης περί μη διάκρισης λόγω ιθαγένειας (Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1983).

Ακόμη μια υπόθεση ήταν της Gravier κατά της πόλης της Λιέγης. Η Françoise Gravier, ήταν γαλλίδα φοιτήτρια στη Βασιλική Ακαδημία Καλών Τεχνών της Λιέγης, η οποία καθόριζε διαφορετικούς κανόνες για την καταβολή διδάκτρων για τους ξένους σπουδαστές. Η Gravier επικαλούμενη την αρχή της μη διάκρισης, ζήτησε να της χορηγηθεί εξαίρεση και να μη καταβάλλει δίδακτρα, όπως ίσχυε για τους σπουδαστές βελγικής ιθαγένειας διότι αυτό θα αποτελούσε διάκριση με βάση τη ιθαγένεια. Το αίτημά της έφτασε στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, το οποίο στις 13 Φεβρουαρίου 1985 δικαίωσε τη Gravier, στηριζόμενο στην αρχή της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων, στο άρθρο 7 της συνθήκης της Ρώμης περί μη διάκρισης λόγω ιθαγένειας και στο γεγονός ότι μπορεί μεν η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική να μην ανήκουν στην αρμοδιότητα της Κοινότητας, όμως η παροχή πρόσβασης και η συμμετοχή σε προγράμματα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση, εντάσσονται στο δίκαιο της. Ιδιαίτερα σημαντικό, ήταν ότι στο σκεπτικό της απόφασης καταγράφηκε μια διασταλτική ερμηνεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία ακόμη και η διδασκαλία που παρέχεται από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εφόσον προετοίμαζε τους φοιτητές για επαγγελματική τους ενασχόληση με ένα αντικείμενο, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα προσόντα, ενέπιπτε στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1985).

Παράλληλα, υπήρξε και η υπόθεση Vincent Blazot και άλλων δεκαέξι φοιτητών κατά Πανεπιστημίων του Βελγίου και του Βελγικού Κράτους, κατά την οποία οι φοιτητές της κτηνιατρικής επιθυμούσαν τη μη καταβολή των επιπρόσθετων διδάκτρων που κατέβαλαν οι αλλοδαποί σπουδαστές βασιζόμενοι στο δεδικασμένο της υπόθεσης Gravier. Στις 2 Φεβρουαρίου του 1988, το Δικαστήριο για μια ακόμη φορά, επανέλαβε την κρίση του και απάλλαξε τους φοιτητές από την καταβολή των επιπλέον διδάκτρων, τα οποία δεν κατέβαλαν οι Βέλγοι φοιτητές, βασιζόμενο στην μη διάκριση λόγω ιθαγένειας επαναλαμβάνοντας την ευρεία ερμηνεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης κρίνοντας ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές κτηνιατρικής ενέπιπταν στην επαγγελματική εκπαίδευση (Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1988α).

Την ίδια ημέρα, εκδόθηκε ακόμη μια απόφαση για την Υπόθεση Bruno Barra κατά Βελγικού δημοσίου και Δήμου Λιέγης. Ο Barra και άλλοι δεκαέξι φοιτητές, όλοι γάλλοι υπήκοοι, παρακολουθούσαν σπουδές μέσης επαγγελματικής εκπαίδευσης στο Δήμο της Λιέγης και βασιζόμενοι στο δεδικασμένο της υπόθεσης Gravier, ζητούσαν την επιστροφή των διδάκτρων που είχαν καταβάλει και το Δικαστήριο με το ίδιο σκεπτικό έκανε δεκτό το αίτημα των φοιτητών (Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1988β).

Οι αποφάσεις του Δικαστηρίου για τις υποθέσεις, Gravier, Forchieri, Blazit και Barra, υπήρξαν ιδιαίτερα καθοριστικές για τη επίτευξη της διασταλτικής ερμηνείας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν το απαραίτητο νομικό πλαίσιο για την απαρχή της νομιμοποίησης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής.

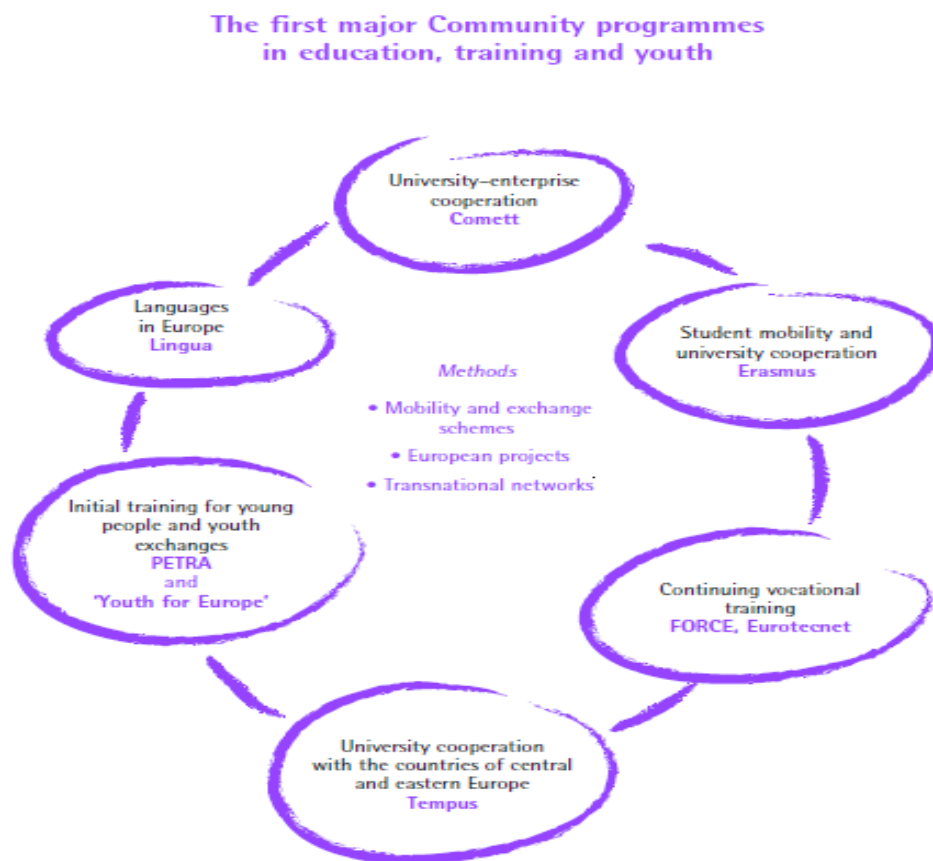
Στη συνέχεια, στη σύσκεψη του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας της Κοινότητας στις 27 Σεπτεμβρίου 1985, επανέρχεται στον πολιτικό διάλογο η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Τα κράτη-μέλη αποφασίζουν να προωθήσουν μέτρα για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, τη συνεργασία σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης και να ενσωματώσουν την ευρωπαϊκή διάσταση στο σχολικό πλαίσιο μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του διδακτικού προσωπικού των κρατών-μελών (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Ακόμη, με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας στις 5 Δεκεμβρίου 1985, δίνεται παράταση για την υλοποίηση των πρότυπων σχεδίων του Β' προγράμματος Δράσης για την εκπαίδευση έως τις 31 Δεκεμβρίου 1987, ενώ με το Ψήφισμα της **9ης Ιουνίου 1986**, τα κράτη-μέλη αποφασίζουν την εισαγωγή της **αγωγής του καταναλωτή στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τρόπο που επιτρέπει η ιδιομορφία του εκπαιδευτικού συστήματος του κάθε κράτους-μέλους**. (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Κομβικό σημείο της εποχής υπήρξε η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη του 1986 με την οποία τα κράτη-μέλη προέβησαν στην αναθεώρηση των Συνθηκών της Ρώμης με σκοπό την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς, ανοίγοντας παράλληλα το δρόμο για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Στη Πράξη αυτή δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, ενώ δημιουργούνται νέοι τομείς άσκησης κοινής πολιτικής όπως το περιβάλλον και η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της έρευνας. Όπως αναφέρουν οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004), μπορεί στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη να μην γίνονταν μνεία στον τομέα της εκπαίδευσης, όμως αυτός συμπεριλαμβάνονταν στους νέους τομείς άσκησης πολιτικής της Κοινότητας και συγκεκριμένα σε εκείνο της έρευνας και ανάπτυξης. Παράλληλα, με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη εισάγεται για πρώτη φορά η Αρχή της Επικουρικότητας σύμφωνα με την οποία η Κοινότητα θα αναλαμβάνει δράση εφόσον οι στόχοι που τέθηκαν από κοινού, επιτυγχάνονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο μέσω της δράσης της παρά μέσω των μεμονωμένων δράσεων των κρατών-μελών της (Ευρωπαϊκές Κοινοότητες, 1987). Σύμφωνα με τον Périn (2006), η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα αποτελέσουν το μέσο για την επίτευξη των στόχων της Κοινότητας για οικονομική και κοινωνική συνοχή όπως διατυπώθηκαν Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη.

Έχοντας λοιπόν στη φαρέτρα της, τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου καθώς και την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, σύμφωνα με τον Répin (2006), η Κοινότητα ξεκινά το 1986 την θέσπιση και υλοποίηση διαφόρων προγραμμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης (όπως COMETT I και COMETT II, το ERASMUS, PETRA, YOUTH FOR EUROPE, LINGUA, EUROTECNET, FORCE και TEMPUS), χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως η κινητικότητα, οι ανταλλαγές, τα ευρωπαϊκά σχέδια και τα διακρατικά δίκτυα (Πίνακας 2.).

Πίνακας 2. Τα πρώτα μεγάλα Κοινοτικά Προγράμματα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία



Πηγή: Répin,L., 2006, σ. 111

Όπως αναφέρει ο Σιάκαρης (2006), τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών, αναφορικά με τη χρηματοδότησή τους και τους συμμετέχοντες, κυμαίνονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα και αυτό γιατί η στόχευση τους αφορούσε την καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος με σκοπό την ανάπτυξη διακρατικής κινητικότητας, αρχικά σε επίπεδο εκπαιδευτικών οργανισμών και στην συνέχεια σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού των κρατών-μελών. Τα προγράμματα δράσης που ανέπτυξε και αναπτύσσει η Κοινότητα στο τομέα της εκπαίδευσης αποτελούν μορφή του λεγόμενου soft law της Ένωσης (Beveridge, Nott & Stephen, 2000, Copeland& Haar, 2015), με τα οποία όμως η Κοινότητα επιτυγχάνει

με έμμεσο τρόπο να συνάψει συμφωνίες με τα κράτη-μέλη για κοινή πορεία δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης (Ryba, 2000).

Συμπερασματικά, η περίοδος αυτή αποτελεί την απαρχή της νομιμοποίησης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής διότι το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο με τις αποφάσεις του μέσω της ερμηνεία των Συνθηκών και κειμένων της Κοινότητας, *«κατόρθωσε να γεφυρώσει ένα διαφαινόμενο χάσμα και να κατασκευάσει νομοθετική πρόβλεψη για την Κοινότητα, εκεί που δεν υπήρχε»* (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004, σ.58) και *«κάνοντας χρήση των αρμοδιοτήτων του και βάσει του σκεπτικού των αποφάσεων που εξέδιδε, ήταν δυνατό να προχωρεί στην έκδοση δεσμευτικών ορισμών, απελευθερωμένων από κάθε είδους επιστημονική βαρύτητα για τα κράτη-μέλη, που προκάλεσαν και προκαλούν ισχυρές αναταράξεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα»* (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004, σ. 59)

1.2.4. Η περίοδος θεσμοθέτησης της Ε.Ε.Π. (1992-2000)

Η εκπαίδευση όπως αναφέρει η Μουαμελετζή (1996), αποτελούσε μια γκρίζα περιοχή σε σχέση με τις αρμοδιότητες των κρατών-μελών και της Κοινότητας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στις Συνθήκες της Κοινότητας δεν υπήρχε μνεία στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Barnard (1992), σημείο αναφοράς για την μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτελεί η Συνθήκη του Μάαστριχτ, με την οποία η εκπαίδευση συμπεριλήφθηκε ως διακριτός τομέας ανάληψης πολιτικής δράσης της μετονομαζόμενης Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία απέκτησε το απαραίτητο νομικό πλαίσιο για την ενασχόλησή της με τον τομέα αυτό.

Σύμφωνα με την Συνθήκη του Μάαστριχτ που υπογράφηκε στις 7 Φεβρουαρίου 1992, και συγκεκριμένα στο άρθρο 126 προβλέπεται ότι *«Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία»* (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 1992).

Παράλληλα, στους στόχους της Ένωσης για την εκπαίδευση περιλαμβάνονταν η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, η προώθηση της διδασκαλίας και της εκμάθησης των ξένων γλωσσών των κρατών-μελών, η προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών και του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω και της αναγνώρισης τίτλων σπουδών και του χρόνου σπουδών στο εξωτερικό, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών, η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για κοινές προκλήσεις

που αντιμετωπίζει ο τομέας της εκπαίδευσης, η προώθηση των ανταλλαγών νέων και υπευθύνων για την οργάνωση μορφωτικών και κοινωνικών δράσεων και των διαφόρων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Ertl (2003α), στο άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης που αναφέρεται στην επαγγελματική κατάρτιση, η Κοινότητα είχε την αρμοδιότητα να καθορίζει τις γενικές αρχές για την επαγγελματική κατάρτιση, ενώ στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, με το άρθρο 127 αποκτά το δικαίωμα της εφαρμογής μέτρων στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης για την επίτευξη των στόχων της *«σεβόμενη πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης»* (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 1992). Οι στόχοι της Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση είναι να διευκολύνει την προσαρμογή των εργαζομένων στις αλλαγές που αφορούν την βιομηχανία, να αναβαθμίσει την αρχική και να προωθήσει τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζομένων ώστε να μπορούν να ενταχθούν ή να επανενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας, κάνοντας προσβάσιμη την επαγγελματική εκπαίδευση, προωθώντας την κινητικότητα των σπουδαστών και του εκπαιδευτικού προσωπικού της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και τη συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανταλλάσσοντας στοιχεία και εμπειρίες για τα κοινά προβλήματα που ανακύπτουν στα κράτη-μέλη στον τομέα της κατάρτισης.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Lawn (2011), με την Αρχή της Επικουρικότητας αναγνωρίζονταν μεν η αρμοδιότητα των κρατών-μελών για την εκπαίδευση, όμως η Ένωση μπορούσε να την παραβλέψει και να αναλάβει δράση στο τομέα αυτό, αν οι κοινοί στόχοι μπορούσαν να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά σε επίπεδο δράσης της Ένωσης από ότι σε επίπεδο μεμονωμένων δράσεων των κρατών-μελών της. Όπως αναφέρει ο Τσαούσης (1996), με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ ουσιαστικά δημιουργήθηκε μια καινούργια εκπαιδευτική πραγματικότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση και για τα κράτη-μέλη της, αφού η πολιτική της Ένωσης για την εκπαίδευση πηγάζει και αντλεί νομιμοποίηση απευθείας από τα αναφερόμενα στη Συνθήκη και έτσι *«αποκτά επίσημο και θεσμικό χαρακτήρα»* (Τσαούσης, 1996, σ.11). Ακόμη σύμφωνα με τους Σταμέλο, Βασιλόπουλο και Καβασακάλη (2015), με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ η ενασχόληση της Ένωσης με την εκπαίδευση αυξάνεται εκθετικά.

Όπως αναφέρουν οι Andersen και Eliassen (2001), την περίοδο αυτή παρατηρείται αλλαγή στα μέσα με τα οποία η Ένωση ασκεί την πολιτική της για την εκπαίδευση. Έτσι από τα κείμενα νομοθετικού περιεχομένου περνά στη χρήση άλλων μέσων πολιτικής όπως τα πράσινα και λευκά βιβλία και στον καθορισμό στρατηγικού θεματολογίου με τις λεγόμενες

ατζέντες. Τα Πράσινα Βιβλία είναι έγγραφα τα οποία εκδίδει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σκοπό να ξεκινήσει η διαβούλευση των κρατών-μελών της Ένωσης πάνω σε κάποιο θέμα. Στη συνέχεια, το αποτέλεσμα της συζήτησης των μελών και οι κοινά αποδεκτές προτάσεις που διαμορφώνονται αποτελούν το περιεχόμενο των Λευκών Βιβλίων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019β, Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019γ).

Με δεδομένα τα παραπάνω, το 1993 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει την Πράσινη Βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, όπου για πρώτη φορά η Ένωση κατέχοντας την απαραίτητη νομιμοποίηση μέσω της Συνθήκης του Μάαστριχτ, προσπαθεί να εκκινήσει το διάλογο για την διαμόρφωση προτάσεων για ανάπτυξη υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης μέσω της διακρατικής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της σχολικής. Στη Πράσινη Βίβλο γίνεται αναφορά στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης όπως η παροχή ίσων ευκαιριών, η ανάπτυξη υπεύθυνων πολιτών με κριτική σκέψη, ικανών για αυτόνομη δράση και στη συμβολή της εκπαίδευσης στη ενεργοποίηση των μέγιστων δυνατοτήτων των μαθητών και στην παροχή των κατάλληλων εφοδίων με στόχο τη ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας. Επίσης, αναφέρεται η ανάπτυξη της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη και η ανάγκη για προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ανεκτικότητας, της καταπολέμησης της ξενοφοβίας και της άνισης μεταχείρισης. Ακόμη, ως μέτρα για την επίτευξη των παραπάνω παρουσιάζονται, η διακρατική συνεργασία, η διδασκαλία ξένων γλωσσών και η κοινωνική αλληλεπίδραση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στα μέσα με τα οποία θα βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και τονίζεται ότι οι ενέργειες της Ένωσης θα πρέπει να εστιάσουν στη δημιουργία σχολικών συμπράξεων με σκοπό την ανάπτυξη διακρατικών σχεδίων για τη σχολική εκπαίδευση όπως οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (European Commission, 1993).

Το ίδιο έτος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει τη Λευκή Βίβλο για την Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Σύμφωνα με τον Σιάκαρη (2006), αν και σε πρώτη ανάγνωση διαφαίνεται ότι η αφορμή για την έκδοση της Λευκής Βίβλου είναι η ανεργία, παράλληλα υπάρχουν αναφορές στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας, στη στήριξη και προώθηση της δια βίου μάθησης, στην επιτακτική προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη συνεργασία ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις επιχειρήσεις ενώ γίνεται αναφορά στο θέμα της σχολικής διαρροής και στις επιπτώσεις του καθώς και στην μη ύπαρξη ευρωπαϊκού πλαισίου αναγνώρισης των επαγγελματικών τίτλων. Επίσης, στις ενέργειες της Ένωσης συγκαταλέγονται η παράταση και η ανάπτυξη προγραμμάτων με στόχο την ενίσχυση

της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην εκπαίδευση και η χρήση της ανάπτυξης ως μέσου για την επίτευξη των στόχων της για την απασχόληση και την ανεργία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1993).

Το 1995 η Επιτροπή συντάσσει την Πράσινη Βίβλο για την Καινοτομία στην οποία τονίζεται ότι η καινοτομία στην Ευρώπη δεν κινείται σε ικανοποιητικά επίπεδα και ότι η Ένωση πρέπει να αναλάβει δράση για τη βελτίωσή της. Στους άξονες δράσης που προτείνει η Πράσινη Βίβλος τονίζεται η ανάγκη να ενταχθεί η καινοτομία ως στοιχείο της αρχικής και της δια βίου μάθησης. Παράλληλα, αναφέρεται ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν στο σχολικό πλαίσιο, προγράμματα που καλλιεργούν το επιχειρηματικό πνεύμα και την καινοτόμο σκέψη των μαθητών, να δημιουργηθούν προγράμματα κατάρτισης με έμφαση στην καινοτομία, να προωθηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, να ενισχυθεί η σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τον επιχειρηματικό κόσμο και σε κοινοτικό επίπεδο να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής δράσεων με σκοπό την προώθηση της καινοτομίας. Ακόμη, υπογραμμίζεται η ανάγκη ενίσχυσης της κινητικότητας των φοιτητών αλλά και των ερευνητών μέσω προγραμμάτων κινητικότητας και θεσπίζονται υποτροφίες για ερευνητές υπό το όνομα της Μαρίας Κιουρί (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996).

Την ίδια χρονιά (1995), η Επιτροπή προχωρά στην έκδοση του «Λευκού Βιβλίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διδασκαλία και εκμάθηση, προς την κοινωνία της γνώσης». Σε αυτό τονίζεται η ανάγκη για επένδυση στους τομείς της εκπαίδευσης και της έρευνας ώστε να υπάρξει ανταπόκριση στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και γίνεται αναφορά στον καίριο ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης και στη συμβολή της κατάρτισης και της εκπαίδευσης για την ισότητα των ευκαιριών. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κοινωνική διάσταση που αποδίδεται στην εκπαίδευση, ως μέσου κοινωνικής ένταξης και διαμόρφωσης των ευρωπαϊών πολιτών πέραν του ρόλου που διαδραματίζει για την απασχόληση. Παράλληλα, στο διάλογο προστίθεται και το θέμα της ανάπτυξης των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων στην κοινωνία της γνώσης και η ανάγκη για εκμάθηση τουλάχιστον τριών κοινοτικών γλωσσών. Γενικά, το Λευκό βιβλίο θέτει στο τραπέζι του διαλόγου την ανάγκη μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των κρατών-μελών με στόχο την αντιμετώπιση των προκλήσεων για την οικοδόμηση της Ευρώπης της γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995).

Ιδιαίτερα σημαντική εξέλιξη της εποχής, είναι η συγχώνευση των πολυάριθμων προγραμμάτων της Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση υπό την ομπρέλα δύο μεγάλων προγραμμάτων του LEONARDO DA VIVNCI και του SOCRATES. Σύμφωνα με τον Périn (2006), η ανάγκη αυτή προέκυψε από την απόφαση της Ένωσης να επεκτείνει τις δράσεις και τον αριθμό των χωρών που μπορούσαν να συμμετάσχουν στα προγράμματα,

λόγω της νέας προοπτικής που δημιουργήθηκε από τα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ καθώς και στο γεγονός ότι η Ένωση μπορούσε πλέον να αναπτύξει δράση και για τη σχολική εκπαίδευση, τομέα για τον οποίο δεν υπήρχε αντίστοιχο πρόγραμμα δράσης. Έτσι το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI αποκτά υπόσταση το Δεκέμβριο του 1994 ενώ το SOCRATES το Μάρτιο του 1995, μετά την αποδοχή τους από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και με ορίζοντα υλοποίησης την 31^η Δεκεμβρίου του 1999. Επίσης, το πρόγραμμα της Ένωσης για τη νεολαίας YOUTH FOR EUROPE συνέχισε την υλοποίησή του με ορίζοντα ολοκλήρωσης την 31^η Δεκεμβρίου του 1999.

Η Επιτροπή διαβλέποντας την επιτυχία των προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα αιτήματα για κινητικότητα θα αυξάνονταν και το γεγονός ότι υπήρχαν εμπόδια στην κινητικότητα, το 1996 εκδίδει το «Πράσινο Βιβλίο για την εκπαίδευση την κατάρτιση και την έρευνα. Τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα». Σε αυτή την Πράσινη Βίβλο, η Ένωση προσδιόρισε τα εμπόδια για την κινητικότητα και πρότεινε κατευθυντήριες γραμμές για την υπέρβασή τους. Ένα εκ των εμποδίων ήταν η μη αμοιβαία αναγνώριση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων για την οποία πρότεινε ως λύση την επέκταση του ευρωπαϊκού συστήματος διδακτικών μονάδων (ECTS) και σε άλλους τομείς πέραν της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 1996). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Périn (2011), το έτος 1996 ανακηρύσσεται ως το «Ευρωπαϊκό έτος για τη δια βίου μάθηση»

Στη συνέχεια, στις 2 Οκτωβρίου 1997, τα κράτη μέλη υπογράφουν τη Συνθήκη του Άμστερνταμ, με την οποία διακηρύττουν την απόφασή τους να *«προάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής της»*. Με τη συνθήκη αυτή δεν επέρχεται καμία αλλαγή στα άρθρα 126 και 127 της συνθήκης του Μάαστριχτ, που αφορούν την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, τα οποία απλά μετονομάζονται σε άρθρα 149 και 150 αντίστοιχα. Ακόμη, με τη συνθήκη του Άμστερνταμ αλλάζει η διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, με τις αποφάσεις να ακολουθούν πλέον τη διαδικασία της συναπόφασης. Επίσης μέσω της συνθήκης ενισχύεται ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1997).

Παράλληλα, τον Νοέμβριο του 1997, η Επιτροπή συντάσσει την Ανακοίνωση με τίτλο *«Για μια Ευρώπη της γνώσης»*, η οποία ουσιαστικά προσπαθεί να εκκινήσει τις διεργασίες για τη δημιουργία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου. Σε αυτή παρουσιάζονται οι κατευθυντήριες γραμμές για την σύνταξη του *«Προγράμματος Δράσης 2000»* της Ένωσης, στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας για την περίοδο 2000-2006. Ουσιαστικά, η ανακοίνωση αναφέρει τις κατευθύνσεις για την ανάπτυξη των πολιτικών της

Ένωσης για την οικοδόμηση της «*Ευρώπης της Γνώσης*», την προώθηση της συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των πολιτών της, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων και ικανοτήτων τους και την ανάπτυξη των πολιτικών απασχόλησης για την επίτευξη των στόχων της Ένωσης. Ακόμη, παρέχει κατευθύνσεις για το σχεδιασμό και τη μετεξέλιξη των προγραμμάτων της Ένωσης, τα οποία θα πρέπει να παρουσιάζουν λιγότερους στόχους, συγκέντρωση των δράσεων και πιο απλές διαδικασίες στη διαχείρισή τους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997).

Στις 25 Μαΐου 1998, υπογράφεται η Διακήρυξη της Σορβόνης, η οποία όπως αναφέρουν οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004), αποτελεί το αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας του Claude Allègre, Υπουργού Παιδείας της Γαλλίας. Στη συνάντηση που έλαβε χώρα στο Παρίσι, τεσσάρα κράτη-μέλη της Ένωσης, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, υπογράφουν την Κοινή Διακήρυξη της Σορβόνης για την εναρμόνιση των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσής τους με στόχο την δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναγνώρισης ακαδημαϊκών τίτλων, που είχε ως βάση τον κανόνα 3-5-8, οπότε το τρία αναφέρονταν στα τρία ακαδημαϊκά έτη για την απόκτηση ακαδημαϊκού τίτλου σπουδών πρώτου κύκλου.

Σύμφωνα με τον De Wit (2015), η Διακήρυξη της Σορβόνης αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης που καθιερώθηκε στις 19 Ιουνίου 1999 στη Μπολόνια της Ιταλίας, όπου σύμφωνα με τον Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004), τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλες δεκατέσσερις χώρες υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια, με την οποία θα προετοιμάζονταν ένα ενιαίο σύστημα ακαδημαϊκών τίτλων που θα αποτελούνταν από δύο κύκλους σπουδών, με τον πρώτο να αφορά το πτυχίο επιπέδου Bachelor και το δεύτερο τους ακαδημαϊκούς τίτλους μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου.

Όπως αναφέρει ο Répin (2006), επτά χώρες (Ιταλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Αυστρία, Τσεχία και Ρουμανία) στις 30 Σεπτεμβρίου 1999, ακολουθώντας το παράδειγμα της Σορβόνης, υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Φλωρεντίας με στόχο την δημιουργία ευρωπαϊκού χώρου σχολικής εκπαίδευσης για την ενίσχυση της συνεργασίας, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την αντιμετώπιση των κοινών προκλήσεων. Η προσπάθεια όμως αυτή δεν είχε ανάλογο αποτέλεσμα με τη Διακήρυξη της Σορβόνης διότι δεν συνοδεύτηκε από επόμενη διακήρυξη.

Ακόμη, στα πλαίσια της Διάσκεψης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στο Βερολίνο, στις 24 και 25 Μαρτίου 1999, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφωνεί για την Agenda 2000, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών για την αντιμετώπιση των κοινών

προκλήσεων καθώς και εκείνων που προκύπτουν από την διεύρυνση της Ένωσης. Ως ιδιαίτερος στόχος καταγράφεται η παροχή υποστήριξης και των απαραίτητων οικονομικών μέσων για την προσαρμογή και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και των σχετικών πολιτικών που εφαρμόζουν τα κράτη-μέλη (European Council, 1999).

Τέλος, στις 26 Απριλίου 1999, με απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου καθιερώνεται η δεύτερη φάση υλοποίησης του προγράμματος LEONARDO DA VINCI με ορίζοντα υλοποίησης την 31 Δεκεμβρίου 2006, ενώ στις 24 Ιανουαρίου 2000, με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, θεσπίζεται το δεύτερο στάδιο υλοποίησης του προγράμματος SOCRATES με ορίζοντα υλοποίησης την 31η Δεκεμβρίου 2006 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

1.2.5. Η περίοδος ανάπτυξης των Στρατηγικών της Ε.Ε.Π. (2000 και μετά)

Το 2000 θεωρείται έτος σταθμός για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, αφού έχοντας πλέον την απαραίτητη νομιμοποίηση, η Ένωση ξεκινά να αναπτύσσει και να προωθή την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών πλαισίων για τους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, προσδιορίζοντας τους μελλοντικούς της στόχους για τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Συγκεκριμένα, η Ένωση στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης, στη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 23 και 24 Μαρτίου 2000 στην Λισσαβόνα, θέτει ως νέο στρατηγικό της στόχο με ορίζοντα το 2010 *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Για να επιτευχθεί ο νέος στόχος, η Ένωση μεταξύ άλλων, αναγνώρισε την ανάγκη για άμεση δράση στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, για την ανάπτυξη των αναγκαίων εκπαιδευτικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να ανταποκρίνονται στην απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Ιδιαίτερα σημαντικό, είναι το γεγονός ότι το Συμβούλιο κάλεσε όλα τα κράτη-μέλη να αναλάβουν δράση και να εργαστούν προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ενώ παράλληλα ανέθεσε στο Συμβούλιο Παιδείας να προετοιμάσει και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001, με την οποία θα

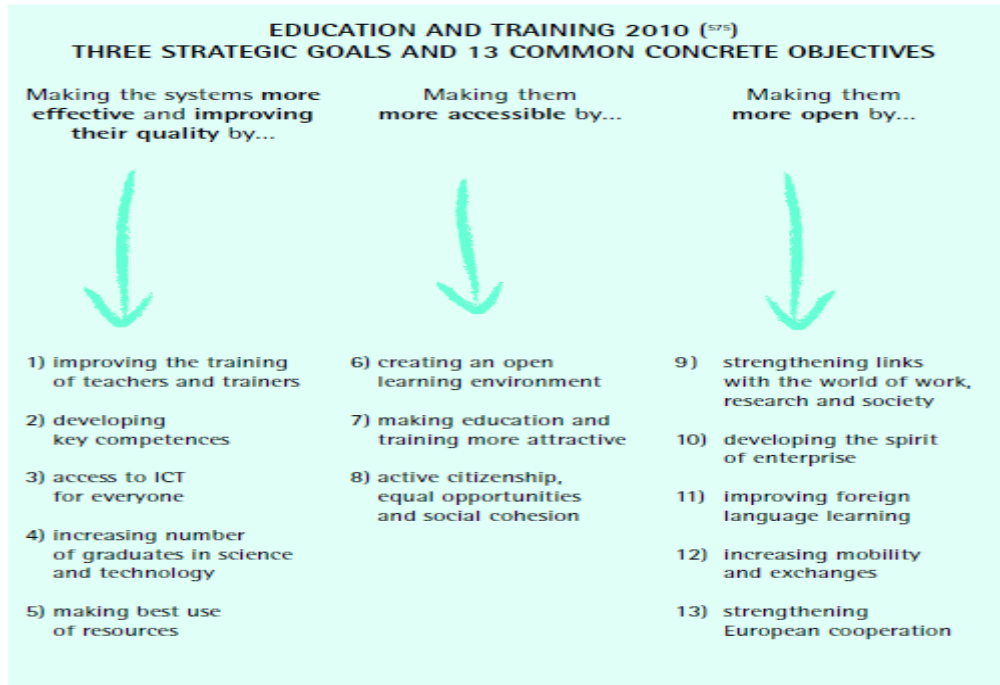
συγκεκριμενοποιούνταν οι μελλοντικοί στόχοι για την εκπαίδευση, με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των κρατών-μελών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Παράλληλα, για την αποτελεσματική εφαρμογή της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, τα κράτη μέλη αποφάσισαν την εισαγωγή μια νέας μεθόδου εργασίας, της μεθόδου ανοικτού συντονισμού, σε συνδυασμό με τον ενισχυμένο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Η μέθοδος αυτή σύμφωνα με τον Périn (2006), συμβάλλει στην σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών και στον έλεγχο της προόδου επίτευξης των τιθέμενων στόχων. Ακόμη, όπως αναφέρει η De la Porte (2002), η μέθοδος ανοικτού συντονισμού αποτελεί μια αποκεντρωμένη αλλά συνάμα εξαιρετικά συντονισμένη μέθοδο εργασίας, η οποία επιλέγεται να εφαρμοστεί σε τομείς όπου τα κράτη-μέλη παρουσιάζουν ευαισθησία στην ανάπτυξη δράσης της Ένωσης και χρησιμοποιεί ως εργαλεία της, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τον καθορισμό συγκεκριμένης εθνικής και περιφερειακής στοχοθεσίας καθώς και σημεία αναφοράς και δείκτες, με ταυτόχρονη υποβολή εκθέσεων προόδου σε τακτές περιόδους και με τη διαδικασία να εποπτεύεται από διάφορα κοινοτικά όργανα. Ακόμη, όπως αναφέρει η Wahlström (2010), η μέθοδος βασίζεται στην οικειοθελή συμμετοχή των κρατών-μελών και στη αμοιβαία συμφωνία τους για την εφαρμογή των σχετικών οδηγιών στην εθνική τους πολιτική, ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα πλαίσιο ανταγωνισμού, με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει κάθε κράτος-μέλος υπόκεινται σε σύγκριση με εκείνα των υπολοίπων κρατών-μελών ώστε να προωθείται και να κατευθύνεται η ανάληψη δράσης τους για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Επίσης, σύμφωνα με τον Σιάκαρη (2006), με τη μέθοδο του ανοικτού συντονισμού τα κράτη-μέλη χωρίς να είναι υποχρεωμένα, προβαίνουν σε δημοσίευση των επιτυχιών τους σχετικά με την επίτευξη των τιθέμενων στόχων, ενώ παράλληλα κάνουν γνωστές και τις προσπάθειες που καταβάλλουν για να διορθώσουν τις αδυναμίες των συστημάτων εκπαίδευσής τους, με αποτέλεσμα να γίνονται αποδέκτες έμμεσης πίεσης για τη επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων λόγω της σύγκρισης τους με τα επιτεύγματα των άλλων κρατών-μελών.

Στη συνέχεια, το Συμβούλιο Παιδείας σε συνεδρίασή του στις 12 Φεβρουαρίου 2001, κατόπιν της εντολής που είχε λάβει από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη σύνοδο της Λισσαβόνας, συνέταξε σχετική έκθεση την οποία υπέβαλε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης 23 και 24 Μάρτιου 2001. Στην έκθεσή τους, οι Υπουργοί Παιδείας καθόρισαν τρεις βασικούς στόχους που αφορούσαν, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ένωσης, την ανάληψη δράσης για να διευκολυνθεί η πρόσβαση των πολιτών στα συστήματα εκπαίδευσης

και κατάρτισης και το άνοιγμα τους στον κόσμο (European Council, 2001β). Οι τρεις στρατηγικοί στόχοι σύμφωνα με τον Répin (2006) εξειδικεύονταν σε 13 στόχους οι οποίοι παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3.).

Πίνακας 3. Στρατηγικοί στόχοι για την εκπαίδευση και κατάρτιση με ορίζοντα το 2010



Πηγή: Répin, L., 2006, σ. 210

Στις 23 και 24 Μάρτιου του 2001, στη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Στοκχόλμη, η έκθεση έγινε δεκτή και αποφασίστηκε να ανατεθεί στο Συμβούλιο και στην Επιτροπή η κατάρτιση ενός λεπτομερούς προγράμματος εργασίας που θα παρακολουθούσε τους στόχους και τον βαθμό επίτευξής τους για κάθε κράτος-μέλος, μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού και με διεθνή προοπτική (European Council, 2001).

Το «Πρόγραμμα Εργασίας για το 2010» παρουσιάστηκε ενώπιον του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Βαρκελώνη στις 15 και 16 Μαρτίου 2002 και έλαβε την έγκριση των κρατών-μελών, τα οποία διακήρυξαν την πρόθεσή τους να καταστούν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ένωσης «ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως έως το 2010» (European Council, 2002). Στη συνέχεια στις 5 Μαΐου 2003, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνωρίζοντας τη ανάγκη εφαρμογής δεικτών αναφοράς για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προσπάθειας των κρατών-μελών για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβώνας, καθορίζει τα επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2003). Συγκεκριμένα καθορίστηκε ότι μέχρι το 2010:

- I. το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο θα πρέπει να είναι κατώτερο του 10%.
- II. ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων σχολών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση να αυξηθεί τουλάχιστον κατά 15% και παράλληλα να μειωθεί η ανισορροπία ανάμεσα στα δύο φύλα
- III. τουλάχιστον το 85% των ατόμων ηλικίας 22 ετών στην Ένωση να είναι απόφοιτοι ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- IV. το ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης και κατανόησης στην Ένωση να μειωθεί τουλάχιστον κατά 20% με έτος σύγκρισης το 2000 και
- V. το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην Ένωση να φθάσει τουλάχιστον στο 12,5 % του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας 25 έως 64 ετών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2003).

Παράλληλα, το Συμβούλιο ζήτησε και την ουσιαστική αύξηση των ετήσιων κατά κεφαλήν επενδύσεων των κρατών μελών σε ανθρώπινο κεφάλαιο (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2003). Με δεδομένα τα παραπάνω και όπως αναφέρει ο Ertl (2006), η Στρατηγική της Λισσαβόνας μπορεί να θεωρηθεί ότι αναπτύσσεται και αναδιπλώνεται σε πολλά επίπεδα αφού προσπαθεί να κατευθύνει τις εξελίξεις για όλα τα επίπεδα των τομέων της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης.

Στις 30 Απριλίου 2004 δόθηκε στη δημοσιότητα η Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εφαρμογή του προγράμματος για το 2010. Η έκθεση ανέφερε ότι υπήρχε επιτακτική ανάγκη για περισσότερες, αποτελεσματικότερες και ουσιαστικότερες επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο και για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου αναγνώρισης των προσόντων και των ικανοτήτων. Ακόμη, αναφέρονταν ότι υπήρχε ενίσχυση της συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όμως σημειώνονταν ότι εμφανίζονταν ελλείψεις σε καθοριστικούς τομείς, όπως η μικρή συμμετοχή στη δια βίου μάθηση. Επίσης, υπογραμμίζονταν η ανάγκη για επιτάχυνση των μεταρρυθμίσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και η καίρια σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την οικοδόμηση της Ευρώπης της γνώσης. Ακόμη, καταγράφονταν ότι θα έπρεπε να αυξηθεί το επίπεδο και η ποιότητα της κινητικότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και ότι η Ένωση προσέλκυε λιγότερα talέντα από τους

ανταγωνιστές της. Επιπλέον, διαπιστώνονταν ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου παρέμενε υπερβολικά υψηλή, ενώ ιδιαίτερα περιορισμένη ήταν η συμμετοχή των γυναικών στις θετικές επιστήμες και τις τεχνολογικές σπουδές. Συνάμα, καταγράφονταν ότι περίπου το 20% των νέων δεν αποκτούν τις βασικές δεξιότητες, ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση ήταν ανεπαρκής και ότι υπήρχε το ενδεχόμενο να υπάρξει έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Οι παραπάνω διαπιστώσεις επισήμαναν την επείγουσα ανάγκη για μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις σε βασικούς τομείς καθώς και την αποφασιστικότερη εφαρμογή της στρατηγικής της Λισσαβόνα. Τέλος, αναφέρονταν, η ανάγκη να γίνει αποτελεσματικότερη χρήση της μεθόδου ανοικτού συντονισμού, προσαρμοσμένης στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας και την παρακολούθηση της προόδου των κρατών-μελών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004).

Ακολούθως, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 22 και 23 Μαρτίου 2005 στις Βρυξέλλες, τα κράτη μέλη αναγνώρισαν ότι παρά τα όσα είχαν επιτευχθεί, η δράση των κρατών-μελών για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας παρουσίαζε σημαντικές καθυστερήσεις και ελλείμματα. Ως εκ τούτου, πρόβαλε ως αδήριτη ανάγκη η επανεκκίνηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας με επίκεντρο την ανάπτυξη και την απασχόληση. Για μια ακόμη φορά, τονίζονταν η ανάγκη για βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης των κρατών-μελών, για μείωση του αριθμού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και για υποστήριξη της δια βίου εκπαίδευσης ώστε να καταστεί ανοικτή και διαθέσιμη σε όλα τα πλαίσια της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Παράλληλα, αναφορά γίνονταν στην υποστήριξη της κινητικότητας για την ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης ώστε να διευκολυνθεί η μετακίνηση των ερευνητών, σπουδαστών και νέων και στη ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου προσόντων για την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση (European Council 2005α). Στις 16 και 17 Ιουνίου 2005, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συνήλθε ξανά στις Βρυξέλλες και κατέληξε στην έγκριση των οδηγιών για την ανάπτυξη και την απασχόληση, οι οποίες έπρεπε να μετουσιωθούν σε εθνικής εμβέλειας προγράμματα δράσης (European Council (2005β)).

Σύμφωνα με τον Ertl (2006), την περίοδο αυτή διακρίνεται έντονα η αλλαγή που συντελείται στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, αφού η Ένωση από την συνεργασία σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάφερε να επηρεάζει και να κατευθύνει τη διαμόρφωση των μεταρρυθμίσεων των κρατών-μελών, ενώ η κοινή στοχοθεσία για τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης με παράλληλη χρήση δεικτών ποιότητας και σημείων αναφοράς, αποτελεί απόδειξη ότι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική κινείται

πλέον σε πεδία που υπερβαίνουν τις αρμοδιότητες που της έχουν εκχωρηθεί από τις Συνθήκες.

Εντούτοις, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η υπέρβαση αυτή διενεργείται με τη συναίνεση των κρατών-μελών της Ένωσης, τα οποία στα πλαίσια της μεθόδου του ανοικτού συντονισμού συναποφασίζουν και συμμετέχουν εκούσια στον καθορισμό των κοινών στόχων και στην επίτευξή τους. Σύμφωνα με τους Novoa και deJong-Lamber (2003), με τη Στρατηγική της Λισσαβώνας, ο Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός Χώρος είναι γεγονός και χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση των πολιτικών σε εθνικό επίπεδο, ενώ η συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων λειτουργεί ως εργαλείο, με το οποίο η Ένωση δικαιολογεί για την ενασχόλησή της με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της.

Παράλληλα, η στρατηγική της Λισσαβώνας, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστα τα προγράμματα δράσης της Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Έτσι, σύμφωνα με τον Ertl (2006), οι αποφάσεις της Λισσαβώνας έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης του νέου προγράμματος της Ένωσης για την περίοδο 2007-2013. Όπως αναφέρει η Onursal-Beşgül (2012), τα προηγούμενα προγράμματα της περιόδου 2000-06 μετουσιώθηκαν στο Πρόγραμμα για τη διά βίου μάθηση 2007-13, οι δράσεις του οποίου έπρεπε να είναι συνεπείς με το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», ώστε να προάγεται η επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισσαβώνας. Ουσιαστικά, τα προηγούμενα προγράμματα της περιόδου 2000-06 ενσωματώθηκαν σε ένα ενιαίο πρόγραμμα, που αφορούσε τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με στόχο να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η συνεκτικότητα του προγράμματος και να καταστεί πιο ορθολογικό σε σύγκριση με τα μεμονωμένα προγράμματα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006)

Στις 16 Δεκεμβρίου 2008, με τη στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» να βαίνει προς το τέλος της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοινώνει την πρότασή της για την επικαιροποίηση του ευρωπαϊκού στρατηγικού πλαισίου για τη συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης με ορίζοντα το 2020, ώστε η Ένωση να συμβαδίζει με τους ανταγωνιστές της σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην ανακοίνωσή της, η Επιτροπή καθορίζει τέσσερις βασικές προκλήσεις τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τα κράτη-μέλη και αφορούν την:

- i. υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας των σπουδαστών*
- ii. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παροχής υπηρεσιών και των αποτελεσμάτων*

- iii. προώθηση της ισότητας και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη*
- iv. ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, συμπεριλαμβανομένου του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008)*

Στις 12 Μαΐου 2009, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, λαμβάνοντας υπόψη την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αποφασίζει το καθορισμό ενός νέου στρατηγικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με ορίζοντα το 2020, το περιελάμβανε όλα τα είδη και επίπεδα εκπαίδευσης, τυπική και άτυπη εκπαίδευση και από την προσχολική εκπαίδευση έως και την εκπαίδευση ενηλίκων, με ακρογωνιαίο λίθο την δια βίου μάθηση. Οι βασικοί στόχοι του νέου στρατηγικού πλαισίου αφορούσαν την:

- i. υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας,*
- ii. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,*
- iii. προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,*
- iv. ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).*

Οι παραπάνω βασικοί στόχοι εξειδικεύονταν σε τομείς δραστηριότητας για την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών. Επίσης, για την παρακολούθηση της προόδου τα κράτη μέλη αποφάσισαν από κοινού να υιοθετήσουν πέντε κριτήρια αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, έθεσαν ως στόχο μέχρι το 2020, η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση να φτάσει τουλάχιστον στο 15% των ενηλίκων, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες να είναι χαμηλότερο από 15%, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών που θα είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανέλθει τουλάχιστον στο 40%, το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση να είναι χαμηλότερο του 10%, ενώ το 95% τουλάχιστον των παιδιών ηλικίας μεταξύ 4 ετών και της ηλικίας έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, το Συμβούλιο κάλεσε την Επιτροπή να καταρτίσει κριτήρια αξιολόγησης για την κινητικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πριν το τέλος του 2010 και να διερευνήσει την δυνατότητα επέκτασής τους στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και στην κινητικότητα των διδασκόντων μέχρι το τέλος του 2010 και να καταρτίσει κριτήριο αξιολόγησης για την εκμάθηση των δύο ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία

πριν το τέλος του 2012. Επιπλέον, αποφασίστηκε η περίοδος μέχρι το 2020 να διαιρεθεί σε διακριτές περιόδους εργασίας, με την πρώτη να ξεκινά το 2009 και να κλείνει το 2011, ενώ στο τέλος κάθε περιόδου το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο μαζί με την Επιτροπή θα προετοιμάζουν από κοινού σχετική έκθεση προόδου, που θα έχει ως βάση τις αντίστοιχες εκθέσεις προόδου των κρατών-μελών. Η μέθοδος ανοικτού συντονισμού παρέμεινε η μέθοδος εργασίας με παράλληλη ανάπτυξη συνεργιών ανάμεσα στους διάφορους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» αποτελεί το νέο πλαίσιο αναφοράς για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών της Ένωσης καθώς και των εθνικών πολιτικών και δράσεων στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης με σκοπό την επίτευξη των τιθέμενων στόχων σε κοινοτικό επίπεδο.

Τον Μάρτιο του 2012, δόθηκε στην δημοσιότητα η πρώτη κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για το 2020. Με δεδομένο ότι η Ένωση για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις και τις αντιξοότητες που προέκυψαν από την οικονομική κρίση, προέβη στην κατάρτιση της Στρατηγική για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη «Ευρώπη 2020», προέκυπτε η ανάγκη επικαιροποίησης του στρατηγικού πλαισίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» ώστε αυτό να ανταποκρίνεται και να εξυπηρετεί τους σκοπούς της «Ευρώπης 2020». Στην εν λόγω έκθεση υπογραμμίζονταν η αργή πρόοδος σχετικά με την επίτευξη των τιθέμενων στόχων, η σημασία της προώθησης των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων για την επίτευξη των στόχων και η σπουδαιότητα της αποτελεσματικής επένδυσης στην εκπαίδευση και κατάρτιση ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» Οι αρχικοί βασικοί στόχοι της «Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020» συνέχιζαν να ισχύουν αλλά οι τομείς προτεραιότητας άλλαξαν με στόχο να εξυπηρετηθεί η ανάγκη για προώθηση και ενίσχυση της ανάπτυξης και της απασχόλησης, ενώ παράλληλα επισημάνθηκε η ανάγκη επικαιροποίησης των δεικτών αξιολόγησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Την 11^η Δεκεμβρίου 2013, σε απάντηση του αιτήματος της Επιτροπής για τη δημιουργία ενός ενιαίου προγράμματος για τους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, θεσπίζουν το Πρόγραμμα Erasmus+, στο οποίο ενσωματώνονται τα προγράμματα της διά βίου μάθησης, Νεολαία σε δράση, Erasmus, Mundus, ALFA III, Tempus και Edulink, ενώ ο αθλητισμός συμπεριλαμβάνεται ως δράση στο ενιαίο πρόγραμμα. Η συμπερίληψη όλων των προγραμμάτων σε ένα ενιαίο θα συνέβαλε στη διασύνδεση των επιμέρους προγραμμάτων,

στη διοικητική και διαχειριστική απλοποίηση τους, αλλά πάνω από όλα το νέο πρόγραμμα της Ένωσης, το Erasmus+, θα ευθυγραμμίζονταν με τους στόχους της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και της Στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2013).

Στην συνέχεια, στις 15 Δεκεμβρίου 2015, εκδίδεται η Κοινή Έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή της στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, στην οποία καθορίζονταν οι νέες προτεραιότητες για τη συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η έκθεση παρουσίαζε τις προκλήσεις με τις οποίες βρίσκονταν αντιμέτωπη η Ένωση, υπογράμιζε την σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την υπέρβασή τους και κατέγραφε ότι ορισμένοι από τους στόχους δεν παρουσίαζαν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το 22% των νέων ηλικίας 15 ετών παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά, με εκείνους που προέρχονταν από μειονεκτούν κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο να αποτελούν το 36,6%. Παράλληλα, το 18% των νέων ηλικίας 15 ετών εμφάνιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση, το 17% χαμηλές επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες, ενώ το ποσοστό εμφάνισης αφορούσε κατά 60% σε αγόρια από ότι σε κορίτσια. Ακόμη, το 25% των ενήλικων εμφανίζονταν να κατέχουν χαμηλές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης στην αγορά εργασίας και στην περαιτέρω εκπαίδευση ή κατάρτιση, ενώ μόνο το 4,4% των ενήλικων που ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου κυμαίνονταν στο 11,1%, ποσοστό ικανοποιητικό σε σχέση με τον αρχικό στόχο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», ενώ από όσους εγκατέλειπαν πρόωρα το σχολείο, περίπου το 60% εξ αυτών ήταν ανενεργοί ή άνεργοι, γεγονός που ενίσχυε τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και την χαμηλότερη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή.

Παράλληλα, οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχονταν στο 37,9%, ποσοστό ιδιαίτερα ικανοποιητικό σε σχέση με τον πρωταρχικό στόχο, με την απασχολησιμότητά τους όμως να μην εμφανίζει καμία αξιόλογη μεταβολή σε όλα τα κράτη μέλη της Ένωσης. Ακόμη, στην ενδιάμεση Έκθεση του 2015 υπογραμμίζονταν η συμβολή της «Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020» στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Ένωσης, ενώ διαπιστώνονταν ότι η θέσπισή της για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης ήταν η σωστή επιλογή, με τους τέσσερις στρατηγικούς στόχους της και τα αντίστοιχα κριτήρια αναφοράς τους να παραμένουν σε ισχύ. Επίσης, διαπιστώνονταν η ανάγκη για επανακαθορισμό των προτεραιοτήτων, λόγω των προκλήσεων που έπρεπε να αντιμετωπίσει η Ένωση. Έτσι οι νέοι τομείς προτεραιότητας ήταν οι:

- I. *κατάλληλες και υψηλής ποιότητας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και με στόχο την απασχολησιμότητα, την καινοτομία, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και την ευημερία του πολίτη.*
- II. *Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ισότητα, ισοτιμία, αποφυγή διακρίσεων και προαγωγή των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.*
- III. *Ανοικτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση, κυρίως πλήρως εντεταγμένη στην ψηφιακή εποχή.*
- IV. *Ευρεία υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των διευθυντών σχολείων και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού.*
- V. *Διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων με στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης και της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού.*
- VI. *Βιώσιμες επενδύσεις, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015, σ.1-2)*

Παράλληλα, στην έκθεση αναφέρονταν ότι η διαχείριση της στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» βελτιωνόταν λόγω της αποτελεσματικότητας των εργαλείων εργασίας της και συγκεκριμένα λόγω της συλλογής στοιχείων μέσω των εκθέσεων παρακολούθησης, της ενίσχυση του ρόλου των ομάδων εργασίας καθώς και της αποτελεσματικής ανταλλαγής απόψεων. Με δεδομένα τα παραπάνω, αποφασίστηκε ότι από το 2016 θα συστήνονταν μια νέα γενιά ομάδων εργασίας, δεκατρείς στον αριθμό, για την ενασχόλησή με συγκεκριμένα θέματα της «Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020». Ακόμη, τονίζονταν η ανάγκη αξιοποίησης στο έπακρο του προγράμματος Erasmus+, με στόχο την μεγιστοποίηση του αντίκτυπου των εργαλείων της στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Ακολούθως, μετά την απόφαση για την ενίσχυση του ρόλου των ομάδων εργασίας, το 2016 δόθηκαν στη δημοσιότητα τα Βασικά Σημεία των ομάδων εργασίας για την περίοδο 2014-2015. Οι έξι ομάδες εργασίας αποτελούνταν από περισσότερους από τετρακόσιους εμπειρογνώμονες που προέρχονταν, από τα 28 κράτη μέλη, τις χώρες που βρίσκονταν σε διαδικασία διαπραγμάτευσης για ένταξή τους στην Ένωση, από χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου καθώς και από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες που εκπροσωπούσαν ομάδες συμφερόντων στην Ευρώπη. Κάθε μία από τις έξι ομάδες ασχολούνταν με διαφορετικό αντικείμενο εργασίας. Συγκεκριμένα οι ομάδες εργασίας για τη

διετία 2014-2015, ασχολούνταν με τη σχολική εκπαίδευση, τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τις εγκάρσιες δεξιότητες. Οι ομάδες εργασίας κατά την ενασχόλησή τους με τα παραπάνω αντικείμενα, μέσω του διαλόγου και τις ανταλλαγής απόψεων συνέβαλαν στον προσδιορισμό και την ανταλλαγή των καλών πρακτικών για την αντιμετώπιση των κοινών προκλήσεων με τις οποίες βρίσκονταν αντιμέτωπα τα κράτη μέλη, έχοντας πάντοτε ως κύριο μέλημα την επίτευξη των κοινών στόχων και των προτεραιοτήτων της Ένωσης. Οι ομάδες εργασίας 2014-2015, είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας διαδικτυακής εργαλειοθήκης για την σχολική εκπαίδευση, την παραγωγή τριών πλαισίων αναφοράς για τις γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες και διάφορων εγχειρίδιων πολιτικής, ενώ ταυτόχρονα παρήγαγαν σημαντικές κατευθυντήριες γραμμές, συστάσεις και βασικά μηνύματα σχετικά με τα αντικείμενα ενασχόλησής τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Μια αντίστοιχη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των ομάδων εργασίας για τη διετία 2016-2017, πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2019. Όπως επισήμανε ο Tibor Navracsics, Ευρωπαίος Επίτροπος για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τη νεολαία και τον αθλητισμό, οι ομάδες εργασίας *«δεν παρέχουν μόνο ένα φόρουμ διαλόγου και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών μεταξύ εμπειρογνομόνων στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά γεννούν ιδέες που τροφοδοτούν απευθείας τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, δεν σταματούν στη σκέψη και στον διάλογο: διαμορφώνουν πολιτική, επηρεάζουν την αλλαγή και συμβάλλουν στην οικοδόμηση εκπαιδευτικών συστημάτων που προάγουν την ισότητα σε ολόκληρη την Ευρώπη»*(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019, σ.2)

Την περίοδο 2016-2017, τα αντικείμενα των έξι ομάδων εργασίας αφορούν τα σχολεία, τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την εκπαίδευση ενηλίκων, τις ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες και την προώθηση της συμμετοχής στα κοινά και των κοινών αξιών της Ένωσης. Στα αποτελέσματα των ομάδων εργασίας της περιόδου 2016-2017, καταγράφονται η παραγωγή νέων κατευθυντηρίων αρχών και παραδειγμάτων πολιτικής για τις δυνατές αλλαγές που μπορούν να εφαρμοστούν στα συστήματα της σχολικής εκπαίδευσης και αφορούν τη διασφάλιση της ποιότητας, την εξέλιξη των μαθητών, τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες και τα σχολικά δίκτυα. Παράλληλα, σχετικά με τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφονται ως αποτελέσματα, η παραγωγή μια συλλογής πολιτικών που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εξαγωγή συμπερασμάτων πολιτικής. Για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η ομάδα εργασίας παρήγαγε δώδεκα προτάσεις εφαρμογής πολιτικών μέτρων που αφορούσαν τον προσδιορισμό των ρόλων και αρμοδιοτήτων των

εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξής τους, την προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση των μελλοντικών προκλήσεων και την προώθηση της συνεργασίας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο τη υποστήριξη των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της. Σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, τα αποτελέσματα της ομάδας εργασίας ήταν η παραγωγή μηνυμάτων και συστάσεων πολιτικής με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων βασικού και μέσου επιπέδου και η κατάρτιση ενός οδηγού εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ομάδα εργασίας για τις ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες ασχολήθηκε με τις ψηφιακές παιδαγωγικές μεθόδους, με σκοπό την εφαρμογή της ψηφιοποίησης στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση ψηφιακών ικανοτήτων, ενώ παράλληλα συνέβαλε στην εξέλιξη διαφόρων δράσεων όπως το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση «Selfie» και το συνέδριο «Educate to create: from digital consumers to digital creators» που διοργάνωσε η βουλγαρική προεδρία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Τέλος, η ομάδα εργασίας για την προώθηση της συμμετοχής στα κοινά και για την προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών συνέβαλε στην δημιουργία ενός οδηγού βέλτιστων πρακτικών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και στην παραγωγή της σύστασης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του 2018 σχετικά με την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019)

Με δεδομένα όλα τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μετά τα Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισσαβόνα το 2000, ξεκινά μια νέα εποχή για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, διότι έχοντας αντλήσει την απαραίτητη νομιμοποίηση για την ενασχόλησή της με τον τομέα της εκπαίδευσης, η Ένωση ξεκινά όχι μόνο να αναπτύσσει δράσεις για την ενίσχυση των κρατών-μελών της στον τομέα της εκπαίδευσης με σκοπό την επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας, αλλά με τη συναίνεση τους, μέσω της μεθόδου ανοικτού συντονισμού, η Ένωση έμμεσα καθίσταται φορέας παραγωγής και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και ταυτόχρονα παράγοντας προώθησης της αλλαγής στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της, με απώτερο σκοπό η εκπαίδευση και η κατάρτιση να υπηρετούν τους στόχους της Στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» και της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

Τέλος, όπως αναφέρει ο Τσαούσης (1996), η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει καταφέρει μέσω της πορείας της, να διαμορφώσει ένα σαφές, συστηματικό και συνεκτικό πλαίσιο άσκησης πολιτικής για τους τομείς της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, μέσω του οποίου εισάγει και υποστηρίζει διάφορες δράσεις και δραστηριότητες σε επίπεδο Ένωσης

και σε επίπεδο κρατών-μελών, οι οποίες μέσω της συνεργασίας των φορέων της εκπαίδευσης και άλλων εμπλεκόμενων οργανισμών έχουν τη δυνατότητα να παράγουν ιδιαίτερα επωφελή αποτελέσματα.

Κεφάλαιο Δεύτερο: Η ιστορική εξέλιξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004), η Ένωση προωθεί την Εκπαιδευτική της Πολιτική σε επίπεδο κρατών-μελών μέσω της χρηματοδότησης που παρέχει, χρησιμοποιώντας ως μέσο τα διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα που ανέπτυξε και αναπτύσσει. Επίσης οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004), τονίζουν τον δεσμευτικό χαρακτήρα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για τα κράτη-μέλη, ο οποίος πηγάζει από το γεγονός ότι αποτελούν αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, ενώ παράλληλα αναφέρουν ότι αποτελούν ξεκάθαρο δείγμα άμεσης άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ένωσης, η οποία οφείλεται στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη διαχείριση, την υλοποίηση και το συντονισμό τους, με τα κράτη-μέλη να έχουν περισσότερο διευκολυντικό ρόλο στην όλη διαδικασία.

Η Ένωση έχοντας ως γνώμονα την εκάστοτε στοχοθεσία της για τους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και τους γενικούς της στόχους, έχει αναπτύξει πληθώρα προγραμμάτων με σκοπό την προώθηση των πολιτικών της και τη διευκόλυνση επίτευξης των στόχων της. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ένωσης η οποία ξεκινά με την θεσμοθέτηση του πρώτου Προγράμματος Δράσης της Κοινότητας στο τομέα της εκπαίδευσης το 1976 (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008) και καταλήγει στη θέσπιση του Προγράμματος Erasmus+ το 2013, το οποίο αποτελεί το Πρόγραμμα της Ένωσης μέχρι την 31^η Δεκεμβρίου 2020 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2013).

Η ιστορική εξέλιξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων διαιρείται και παρουσιάζεται παρακάτω σε πέντε διακριτές χρονικές περιόδους, από το 1976 έως το 1987, από το 1987 έως το 1994, από το 1995 έως το 2006, από το 2007 έως το 2013 και από το 2014 έως το 2020.

2.1. Η πρώτη γενιά Προγραμμάτων Δράσης της Κοινότητας από το 1976 έως το 1987

2.1.1. Το Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας για την εκπαίδευση

Η πρώτη προσπάθεια για τη δημιουργία ενός κοινοτικού προγράμματος για τον τομέα της εκπαίδευσης έλαβε χώρα την 9^η Φεβρουαρίου 1976, όπου το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας συνελθόντων στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου συμφώνησαν και εξέδωσαν σχετικό ψήφισμα για τη θέσπιση του Πρώτου Προγράμματος Δράσης. Η ιδιαιτερότητα αυτού του ψηφίσματος που έγκειται στον τρόπο παραγωγής του δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία. Τουναντίον, αποτελεί αδιάσειστη απόδειξη της προσπάθειας της τότε Ευρωπαϊκής Κοινότητας να αντλήσει νομιμοποίηση για την ενασχόλησή της με την εκπαίδευση, λόγω του ότι δεν υπάγονταν στις αρμοδιότητές της βάσει των Συνθηκών. Όπως αναφέρει ο Ceri Jones (2017), με την μικτή φύση αυτού του ψηφίσματος υποστηρίζονταν η αναγνώριση της νομιμοποίησης των ενεργειών της Κοινότητας καθώς και η αρμοδιότητά της για ανάμειξη σε εκπαιδευτικά θέματα έχοντας ως αιτιολογική βάση τη Συνθήκη της Ρώμης. Σύμφωνα με τον Ertl (2003α), το Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης θεωρείται σημαντικό διότι μέσω της θέσπισής του για πρώτη φορά το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως τομέα στον οποίο μπορούσε η Κοινότητα να αναπτύξει πολιτική. Οι βασικοί στόχοι του Πρώτου Προγράμματος Δράσης ήταν οι παρακάτω:

- I. Καλύτερες δυνατότητες πολιτιστικής και επαγγελματικής κατάρτισης για τους υπηκόους των άλλων κρατών μελών των Κοινοτήτων και των χωρών μη μελών, καθώς επίσης και για τα τέκνα τους*
- II. Βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη*
- III. Συγκέντρωση έγγραφου υλικού και σύγχρονων στατιστικών στον τομέα της εκπαίδευσης*
- IV. Συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης*
- V. Διδασκαλία ξένων γλωσσών*
- VI. Δημιουργία ισότητας δυνατοτήτων για πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987, σ 24-28).*

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Ertl (2003β) το πρόγραμμα πήρε παράταση για τρία χρόνια. Συγκεκριμένα στις 15 Ιανουαρίου 1980 τα Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των Υπουργών Παιδείας εξέδωσαν Ψήφισμα δίδοντας παράταση στη διάρκεια υλοποίησης των προτύπων σχεδίων του Πρώτου Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης μέχρι την 31^η Δεκεμβρίου 1981 και για τις αντίστοιχες αξιολογικές μελέτες έως τις 31 Δεκεμβρίου

1982 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987). Ουσιαστικά, το Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας αποτελεί έναν από τους θεμέλιους λίθους της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

2.1.2. Το Δεύτερο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας για την εκπαίδευση

Με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας της 12ης Ιουλίου 1982, εγκρίνεται το Δεύτερο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας με ορίζοντα υλοποίησης την 31^η Δεκεμβρίου 1986, το οποίο είχε ως στόχο την υλοποίηση δράσεων για την παροχή των κατάλληλων εφοδίων στους νέους καθώς και την ομαλή ένταξή τους από την εκπαίδευση στον επαγγελματικό βίο (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Το πρόγραμμα αυτό αφορούσε την επαγγελματική εκπαίδευση και αποτύπωνε την πρόθεση της Κοινότητας για σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας καθώς και την βούλησή της για άνοιγμα των σχολείων προς την κοινωνία και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και άλλους κοινωνικούς φορείς. Κύριο μέλημα των δράσεων του προγράμματος ήταν η μείωση της ανεργίας και κυρίως εκείνης των νέων. Συγκεκριμένα, στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία πρότυπων σχεδίων με τα οποία θα υποστηρίζονταν τα κράτη-μέλη στα πλαίσια των εθνικών πολιτικών για τη:

- I. χρησιμοποίηση του εξωσχολικού περιβάλλοντος σαν μέσου διδασκαλίας το οποίο θα επιτρέψει τόσο στους νέους, όσο και στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν πείρα από τον κόσμο της εργασίας, να κατανοήσουν τους κοινωνικούς μηχανισμούς και την πρακτική όσον αφορά τις τεχνικές σχετικά με τη ζωή ή που έχουν έναν κοινωνικό χαρακτήρα,*
- II. συμμετοχή ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων, εργοδοτών και συνδικαλιστών, σε δραστηριότητες που διεξάγονται στο σχολείο, για να κατανοήσουν καλύτερα το ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο έργο τους για την προετοιμασία των νέων στην ζωή του ενήλικα. Επιπλέον, το διαρκή διάλογο με ένα φάσμα κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων και κοινωνικών εταίρων, σχετικά με το ρόλο των σχολείων στην προσπάθειά τους να επιτρέψουν στους νέους να σχηματίσουν αντίληψη και να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις και προσόντα που θα χρειαστούν για τη ζωή τους ως ενήλικες,*
- III. συντονισμένη παροχή πληροφοριών και κατευθύνσεων σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρονται στους νέους μετά τη φοίτησή τους στο σχολείο και την ανάπτυξη συστηματικού προσανατολισμού των νέων ηλικίας 14 έως 18 χρονών τόσο για την*

εκλογή μελλοντικού επαγγέλματος όσο και για τις δυνατότητες συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης,

- IV. *ανάπτυξη πρακτικής συνεργασίας μεταξύ υπευθύνων για την εκπαίδευση, γραφείων εξεύρεσης εργασίας και κοινωνικών ιδρυμάτων καθώς και με άλλους οργανισμούς που αναπτύσσουν δράση στον τομέα αυτό, για να εξασφαλιστεί η απόκτηση εμπειρίας, είτε άμεσα από τον πραγματικό κόσμο της εργασίας είτε με εικονικά πρότυπα εργασίας με τη βοήθεια των βιομηχανικών φορέων καθώς και εμπειρίας εργασίας στους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης και η γενικότερη χρησιμοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος ως μέσου διδασκαλίας,*
- V. *εκπόνηση συστημάτων πιστοποίησης ή μονάδων αξιολόγησης, αρκετά ευέλικτων ώστε να επιτρέπουν την αξιολόγηση ποικίλων εμπειριών κατάρτισης που κρίνονται σημαντικές για τη μεταβατική περίοδο, συμπεριλαμβανομένης της πείρας που αποκτάται τυπικά ή άτυπα σε εξωσχολικό περιβάλλον,*
- VI. *ανάπτυξη μαθημάτων συνεχούς επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της εργασίας και εκπόνηση πολιτικής προσωπικού που αποσκοπεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην προσαρμογή τους, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, στα νέα καθήκοντα που θα απαιτηθούν από αυτούς και την καθιέρωση συνεργασίας, με το προσωπικό ιδρυμάτων μετασχολικής εκπαίδευσης, καθώς και με τους εργαζομένους στη βιομηχανία, στο εμπόριο ή στη γεωργία. (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987, σ.87-88).*

Ακόμη, με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας στις 5 Δεκεμβρίου 1985, δίνεται παράταση για την υλοποίηση των πρότυπων σχεδίων του Β' προγράμματος Δράσης για την εκπαίδευση έως τις 31 Δεκεμβρίου 1987 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

2.2. Η δεύτερη γενιά προγραμμάτων της Κοινότητας 1987-1994

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, λόγω των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, η Κοινότητα είχε την ευκαιρία να αναπτύξει τα πρώτα μεγάλα προγράμματά της για όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης (Ertl, 2006), με την υπογραφή της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης το 1986, να οδηγεί στην αναδιοργάνωση και την αναδιάρθρωσή τους (Ertl, 2003β). Μια εκ των βασικών αλλαγών ήταν ότι πλέον το Συμβούλιο είχε την αποκλειστική αρμοδιότητα για την έγκριση των προγραμμάτων δράσης για την εκπαίδευση, τα οποία είχαν καθορισμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και ως φορείς υλοποίησής τους, την Επιτροπή μαζί με άλλους διακυβερνητικούς θεσμούς (Beukel, 2001). Παράλληλα, με το

περιβάλλον της εποχής ευνοεί την έναρξη των νέων πρωτοβουλιών της Κοινότητας για την εκπαίδευση (Périp, 2006), έχουμε εισαγωγή πληθώρας νέων προγραμμάτων από το 1986 μέχρι και το 1990, τα οποία χαρακτηρίζονταν από ποικιλομορφία και συγκεκριμένη θεματολογία με στόχο την σχεδίαση και εκπόνηση των κατάλληλων δράσεων και την επίτευξη των στόχων τους. Τα νέα αυτά προγράμματα που έδωσαν νέα ώθηση στη διακρατική συνεργασία των μελών της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης παρουσιάζονται παρακάτω ενώ στον ακόλουθο πίνακα καταγράφεται η χρονολογία θέσπισής τους (Πίνακας 4.).

Πίνακας 4. Χρονολογίες θέσπισης των νέων Προγραμμάτων Δράσης της Κοινότητας

Dates on which the various programmes were adopted

- **Comett I** (university-enterprise cooperation): 24 July 1986. **Comett II**: 16 December 1988.
- **Erasmus** (university cooperation and student mobility): 15 June 1987; amended for 1990-94: 14 December 1989.
- **PETRA** (initial training): 1 December 1987.
- **'Youth for Europe'**: 16 June 1988.
- **Lingua** (foreign languages): 28 July 1989.
- **Eurotecnet** (innovation in vocational training in connection with technological change): 18 December 1989.
- **FORCE** (continuing training): 29 May 1990.
- **Tempus** (trans-European mobility in higher education): 7 May 1990.

Πηγή: Périp,L., 2006, σ. 112

2.2.1. Το πρόγραμμα COMETT

Το πρόγραμμα COMETT σύμφωνα Périp (2006), αποτελεί το πρώτο πρόγραμμα της Κοινότητας για τον τομέα της εκπαίδευσης, το οποίο θεσπίστηκε με την Απόφαση της 24ης Ιουλίου 1986 του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και είχε ως σκοπό την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων σχετικά με την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1986). Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν:

- I. να δοθεί ευρωπαϊκή διάσταση στη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης που αφορά την καινοτομία, την ανάπτυξη και την εφαρμογή νέων τεχνολογιών*

- II. να προωθηθεί η από κοινού ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης και ανταλλαγή εμπειριών καθώς και η άριστη χρησιμοποίηση των δυνατοτήτων κατάρτισης σε κοινοτικό επίπεδο ·
- III. να βελτιωθεί η προσφορά κατάρτισης σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο με τη βοήθεια των ενδιαφερομένων φορέων συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ισόρροπη οικονομική ανάπτυξη της Κοινότητας·
- IV. να βελτιωθεί το επίπεδο κατάρτισης για να αντιμετωπιστούν οι τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές, εντοπίζοντας προοδευτικά τις προτεραιότητες που συνεπάγονται οι αλλαγές αυτές για το υπάρχον σύστημα κατάρτισης και οι οποίες απαιτούν την ανάληψη συμπληρωματικής δράσης τόσο στα κράτη μέλη όσο και σε κοινοτικό επίπεδο, προωθώντας ταυτόχρονα την ισότητα ευκαιριών ανδρών και γυναικών (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1986, σ.2).

Ως περίοδος υλοποίησης του προγράμματος COMETT ορίστηκε το 1987 έως το 1989, όμως με απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 16 Δεκεμβρίου 1988, εγκρίθηκε η δεύτερη φάση υλοποίησης του προγράμματος, γνωστό ως COMETT II για το 1990 έως το 1994 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989). Παράλληλα, ως ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο φάσεις του προγράμματος COMETT, θα μπορούσε να αναφερθεί το γεγονός ότι σύμφωνα με τον Beukel (2001), ο προϋπολογισμός του COMETT II ήταν σχεδόν τετραπλάσιος από τον προϋπολογισμό του COMETT.

2.2.2. Το πρόγραμμα ERASMUS

Στα πλαίσια ενίσχυσης της κινητικότητας των φοιτητών καθώς και της προώθησης της διακρατικής συνεργασίας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 15 Ιουνίου 1987, θεσπίζει το κοινοτικό πρόγραμμα ERASMUS για την κινητικότητα των φοιτητών (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987β). Ο συνολικός προϋπολογισμός του προγράμματος για την περίοδο υλοποίησής του, από την 1^η Ιουλίου 1987 έως την 30^η Ιουνίου 1990, ανέρχονταν σε 85 εκατομμύρια ECU. Το Πρόγραμμα ERASMUS είχε ως βασικούς στόχους, να αυξήσει τον αριθμό των επωφελούμενων του προγράμματος έτσι ώστε όσο το δυνατόν περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες να αποκτήσουν εμπειρία κινητικότητας σε άλλη χώρα-κράτος-μέλος, με στόχο την εξοικείωση τους με το οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι των άλλων κρατών-μελών της Ένωσης, ώστε οι μελλοντικοί απόφοιτοι να είναι ικανοί μέσω της εμπειρίας τους για διακρατική συνεργασία σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερη σημασία δίνονταν στην ισότητα

των ευκαιριών για κινητικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα. Παράλληλα μέσω του προγράμματος επιδιώκονταν η ενίσχυση και η εντατικοποίηση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και η αύξηση της κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού τους, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών τους, ώστε η Κοινότητα να είναι ικανή να διατηρήσει το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα έναντι των υπολοίπων χωρών. Επίσης, το ERASMUS είχε ως στόχο του, την ενδυνάμωση των σχέσεων και δεσμών των πολιτών της Κοινότητας με σκοπό να εδραιωθεί στη συνείδησή τους ότι η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, πέρα από Οικονομική είναι και Κοινότητα των Πολιτών (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Στη συνέχεια, με την Απόφαση της 14ης Δεκεμβρίου 1989, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προέβη σε τροποποίηση της αρχικής απόφασής θέσπισης του προγράμματος ERASMUS, συμπεριλαμβάνοντας στους δυνητικούς επωφελούμενους, όλους τους φοιτητές έως και το επίπεδο των διδακτορικών σπουδών, θέτοντας ως στόχο το 10% των φοιτητών της Κοινότητας να επωφεληθεί από το πρόγραμμα, συμμετέχοντας σε κινητικότητα για την παρακολούθηση μαθημάτων σε πανεπιστήμιο των υπολοίπων κρατών-μελών (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989β), ενώ μετά την τροποποίησή του, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το 1990 έως το 1994 (Beukel, 2001).

2.2.3. Το πρόγραμμα PETRA

Το πρόγραμμα PETRA θεσπίστηκε με Απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου την 1η Δεκεμβρίου 1987 και είχε ως σκοπό του την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ενήλικη και επαγγελματική ζωή (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987γ). Το εν λόγω πρόγραμμα ξεκίνησε να εφαρμόζεται την 1^η Ιανουαρίου 1988 και η διάρκειά του ήταν πενταετής. Το πρόγραμμα PETRA, αποσκοπούσε στην παροχή μονοετούς ή διετούς επαγγελματικής κατάρτισης στους νέους με το πέρας της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Ειδικότερα αποσκοπούσε στο:

- I. να ανεβάσει τη στάθμη και την ποιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης στην Κοινότητα και να βελτιώσει την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή, καθώς και για τη συνεχή τους επιμόρφωση*
- II. να διαφοροποιήσει την προσφερόμενη επαγγελματική κατάρτιση και να προτείνει στους νέους που οι ικανότητές τους είναι διαφορετικού επιπέδου, δυνατότητες επιλογής που να οδηγούν σε αναγνωρισμένα επαγγελματικά προσόντα*

- III. να προωθήσει την προσαρμοστικότητα των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης στις ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές*
- IV. να προσδώσει κοινοτική διάσταση στα επαγγελματικά προσόντα που ζητούνται ή προσφέρονται στην αγορά εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα να προωθηθεί η αντιστοιχία μεταξύ αυτών των προσόντων στα κράτη μέλη της Κοινότητας (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987γ, σ. 2).*

Στις 22 Ιουλίου 1991, η αρχική απόφαση του Συμβουλίου για το πρόγραμμα PETRA τροποποιήθηκε, με τον ορίζοντα υλοποίησης του να παρατείνεται έως το 1994 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1991).

2.2.4. Το πρόγραμμα Youth for Europe

Το πρόγραμμα Youth for Europe θεσπίστηκε με Απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 16 Ιουνίου 1988, με σκοπό την ενίσχυση των ανταλλαγών νέων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Το Πρόγραμμα Youth for Europe ή αλλιώς το πρόγραμμα Νεολαία για την Ευρώπη, είχε ως αντικείμενο του τη διοργάνωση διμερών η πολυμερών συνεργασιών με σκοπό την πραγματοποίηση ανταλλαγών και συναντήσεων για νέους και νέες ηλικίας από 15-25 ετών, με στόχο την προετοιμασία τους για την επαγγελματική τους ζωή, την ανταλλαγή απόψεων και την επαφή με άλλους νέους με σκοπό την κατανόηση της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας των άλλων κρατών-μελών καθώς και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ τους, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων και της αίσθησης του «ανήκειν» στο χώρο της Κοινότητας (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1998).

Το πρόγραμμα Youth for Europe είχε ως στόχο:

- I. να προωθηθούν οι ανταλλαγές των νέων μέσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα για έναν όλο και μεγαλύτερο αριθμό νέων που προέρχονται από όλα τα κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένων ειδικότερα των περιοχών όπου υπάρχουν συνήθως μικρές δυνατότητες ανταλλαγών*
- II. να βελτιωθεί η ποιότητα των ανταλλαγών των νέων, ιδίως βοηθώντας στην προετοιμασία και στη διοργάνωση των ανταλλαγών έτσι ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, καθώς και να μπορέσουν οι νέοι που συμμετέχουν σε αυτές να αποκομίσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο όφελος, ιδίως διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο στη διοργάνωση των ανταλλαγών*
- III. να ενθαρρυνθεί, στο μέτρο του δυνατού, η ποικιλία στις ανταλλαγές των νέων και η αποκατάσταση της ισόρροπης κατανομής τους μεταξύ των κρατών μελών, μεταξύ*

άλλων, με την προώθηση πολυμερών ανταλλαγών, έτσι ώστε να διευρυνθεί η συμμετοχή νέων που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον

- IV. να υποστηριχθεί η πραγματοποίηση ευρωπαϊκών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη μόνιμων δεσμών συνεργασίας μεταξύ νέων ή ομάδων νέων από διάφορα κράτη μέλη*
- V. να εξευρεθούν τα μέσα για να υπερνικηθούν τα οικονομικά, νομικά και διοικητικά εμπόδια που μπορεί να εμποδίσουν τη διοργάνωση ανταλλαγών των νέων ή τη συμμετοχή τους σ' αυτές*
- VI. να προσδιορισθούν, μέσα από την πείρα, νέες δράσεις που θα μπορούσαν να αναληφθούν για να καλυφθούν τα ενδεχόμενα κενά που διαπιστώνονται στα υπάρχοντα προγράμματα ανταλλαγών. Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1998, σ. 2).*

Στη συνέχεια με την Απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 29 Ιουλίου 1991, θεσπίζεται η δεύτερη φάση υλοποίησης του προγράμματος Youth for Europe με περίοδο υλοποίησης από την 1η Ιανουαρίου 1992 έως τις 31 Δεκεμβρίου 1994 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1991β). Στις 14 Μαρτίου 1995 εγκρίνεται η τρίτη φάση του προγράμματος Youth for Europe με περίοδο υλοποίησης από την 1η Ιανουαρίου 1995 έως τις 31 Δεκεμβρίου 1999 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1995β), ενώ τη 13^η Απριλίου 2000 τη θέση του Youth for Europe παίρνει το πρόγραμμα Youth, που θεσπίζεται με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου και θα υλοποιούνταν από την 1η Ιανουαρίου 2000 έως τις 31 Δεκεμβρίου 2006 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000β).

2.2.5. Το πρόγραμμα Lingua

Το πρόγραμμα Lingua που θεσπίστηκε με Απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 28 Ιουλίου 1989, είχε ως αποστολή του την προώθηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και διάρκεια υλοποίησης από το 1990 έως το 1994 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989γ). Το Lingua είχε ως στόχο «να προωθήσει την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της γνώσης ξένων γλωσσών, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ικανότητες επικοινωνίας εντός της Κοινότητας. Για το σκοπό αυτό, παρέχει δυνατότητες υποστήριξης και συμπλήρωσης των πολιτικών και των δράσεων των κρατών μελών προς την κατεύθυνση αυτή, με τη λήψη μέτρων σε κοινοτικό επίπεδο» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989γ σ. 2).

Για την αιτιολόγηση της θέσπισης του προγράμματος, το Συμβούλιο αναφέρονταν στην ανάγκη για την προώθηση και βελτίωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων ενώ παράλληλα τόνιζε την συμβολή του προγράμματος Lingua στην αποτελεσματική υλοποίηση των υπολοίπων προγραμμάτων της Ένωσης, ιδίως του ERASMUS, του COMETT, του YOUTH FOR EUROPE και του προγράμματος PETRA.

Όπως αναφέρει ο Périn (2006), η αρχή της υλοποίησης του προγράμματος Lingua δεν υπήρξε ανέφελη, διότι ορισμένα κράτη μέλη θεωρούσαν ότι θα λειτουργούσε παρεμβατικά στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσής τους. Παρά τις αρχικές αντιδράσεις και ενστάσεις, τα αποτελέσματα της υλοποίησής του προγράμματος αποτέλεσαν την αδιαφιλονίκητη απόδειξη της σημασίας του και της συμβολής του στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων καθώς και της θέλησης για διακρατική συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης.

2.2.6. Το πρόγραμμα EUROTECNET

Το πρόγραμμα EUROTECNET αποτέλεσε την απάντηση της Κοινότητας στην προσπάθεια να προσαρμοστούν και να βελτιωθούν τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών ώστε να μπορούν να παρακολουθούν τις τεχνολογικές εξελίξεις και την εξέλιξη στον τομέα των τεχνολογιών της πληροφορίας, ώστε να παρέχουν επικαιροποιημένα και όχι παρωχημένα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στο ανθρώπινο δυναμικό της Κοινότητας. Το πρόγραμμα θεσπίστηκε με Απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 18 Δεκεμβρίου 1989, με περίοδο υλοποίησης την 1^η Ιανουαρίου 1990 και με ορίζοντα πενταετίας (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989δ).

Σκοπός του προγράμματος EUROTECNET ήταν «να προωθηθεί η καινοτομία στους τομείς της βασικής και της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι τρέχουσες και μελλοντικές τεχνολογικές μεταβολές και οι επιπτώσεις τους στην απασχόληση, την εργασία και τα αναγκαία τυπικά προσόντα και ικανότητες» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989δ σ.2). Το πρόγραμμα στόχευε στο να ενισχύσει τη συνεργασία ανάμεσα στο ιδιωτικό και δημόσιο φορέα και να προωθήσει την ανάλυση των αναγκών προσόντων των εργαζομένων σε διάφορα διοικητικά επίπεδα με δεδομένες τις τεχνολογικές εξελίξεις, ώστε στη συνέχεια να αναπτυχθούν σχέδια για νέα προγράμματα παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα ικανοποιούσαν τις ανάγκες της εποχής.

Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία δίδονταν στη δυνατότητα κατάρτισης και επανακατάρτισης των νέων, των ανέργων και των γυναικών με στόχο να διευκολυνθεί η είσοδός τους στην αγορά εργασίας, ενώ προβλέπονταν δράσεις και για την βελτίωση των εκπαιδευτών. Παράλληλα, στα πλαίσια του προγράμματος ενισχύονταν η διακρατική συνεργασία και αναπτύσσονταν δίκτυα για την ανάπτυξη σχεδίων, την προώθηση της εφαρμογής των καινοτόμων σχεδίων σε διακρατικό επίπεδο, καθώς προβλέπονταν και η ανταλλαγή ορθών σχεδίων για νέα προγράμματα παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τη διάδοσή τους σε κοινοτικό επίπεδο (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989δ).

2.2.7. Το πρόγραμμα FORCE

Το πρόγραμμα FORCE, όπως και το πρόγραμμα EUROTECNET προέκυψε από την ανάγκη της Κοινότητας να έχει στη διάθεσή της το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό, που θα προσαρμοζόταν στις μεταβολές του τεχνολογικού περιβάλλοντος. Η Κοινότητα συνυπολόγιζοντας το ρόλο που διαδραματίζει το κατοχυρωμένο κοινωνικό δικαίωμα των εργαζομένων για πρόσβαση στη συνεχή εκπαίδευση στην επίτευξη της κοινωνικής και οικονομικής συνοχής, στις 29 Μαΐου 1990, θέσπισε το πρόγραμμα FORCE, με περίοδο υλοποίησης την 1η Ιανουαρίου 1991 μέχρι την 31η Δεκεμβρίου 1994. Το πρόγραμμα είχε ως αποστολή την προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης και την ενίσχυση της δράσης των κρατών-μελών της Κοινότητας προς την κατεύθυνση αυτή (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1990).

Παράλληλα, στη στόχευσή του περιλαμβάνονταν η προώθηση των επενδύσεων που πραγματοποιούνταν στον τομέα της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και η βελτίωση της αποδοτικότητας τους, κάνοντας κοινωνούς στην προσπάθεια αυτή διάφορες ομάδες ενδιαφερομένων όπως, δημόσιους φορείς, επιχειρήσεις, φορείς της βιομηχανίας αλλά και τους ίδιους τους εργαζόμενους. Επίσης, το πρόγραμμα προωθούσε την διάδοση των επιτυχών προγραμμάτων σε τομείς ή σε κράτη-μέλη που υστερούσαν, την υιοθέτηση καινοτόμων στοιχείων στα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης, την ανάπτυξη διακρατικών σχεδίων και την ανταλλαγή πληροφορήσης και ορθών πρακτικών με σκοπό την βελτίωση και την προσαρμογή της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης μέσω ενός συστήματος ελέγχου, ώστε να ικανοποιεί τις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς εργασίας (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1990).

2.2.8. Το πρόγραμμα TEMPUS

Το πρόγραμμα TEMPUS αποτελεί το πρόγραμμα της Κοινότητας για την ανάπτυξη της διευρωπαϊκής κινητικότητας για πανεπιστημιακές σπουδές και τη συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, το οποίο θεσπίστηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 7 Μαΐου 1990 και είχε ως δοκιμαστική περίοδο υλοποίησής του, την 1η Ιουλίου 1990 με ορίζοντα τριετίας, ενώ παράλληλα αναφέρονταν η δυνατότητα επέκτασής του, σε πενταετούς διάρκειας, εφόσον τα αποτελέσματα αξιολόγησης της δοκιμαστικής περιόδου το επέτρεπαν (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1990β).

Οι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν την παροχή βοήθειας για τη ανάπτυξη ανταλλαγών και κινητικότητας για τους σπουδαστές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των εν δυνάμει επωφελούμενων χωρών αλλά και αντίστροφα των σπουδαστών και του διδακτικού προσωπικού των κρατών-μελών προς τις επιλέξιμες χώρες, με ταυτόχρονη εξασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής για άντρες και γυναίκες. Παράλληλα, προωθούσε τη διδασκαλία και εκμάθηση των γλωσσών της Κοινότητας στις επιλέξιμες χώρες μέσω του προγράμματος LINGUA. Ακόμη, το πρόγραμμα είχε ως στόχο την αναβάθμιση της κατάρτισης στις εν δυνάμει επωφελούμενες χώρες καθώς και την προώθηση της συνεργασίας των χωρών αυτών με κοινοτικούς εταίρους (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1990β).

Στις 29 Απριλίου 1993, με Απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου εγκρίνεται η δεύτερη φάση του προγράμματος με περίοδο υλοποίησης, από την 1^η Ιουλίου 1994 έως το 1998, με το πρόγραμμα να αποκτά την ονομασία TEMPUS II και να συμπεριλαμβάνει πλέον στις επιλέξιμες και χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993). Στη συνέχεια με απόφαση του Συμβουλίου στις 29 Απριλίου 1999, εγκρίνεται η τρίτη φάση του προγράμματος, το Tempus III με περίοδο υλοποίησης από το 2000 έως 2006 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1999).

2.2.9. Το πρόγραμμα ALFA

Το Πρόγραμμα ALFA αποτέλεσε το πρόγραμμα της Ένωσης για την ανάπτυξη συνεργασίας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ της Ένωσης και της Λατινικής Αμερικής, η υλοποίηση του οποίου ξεκινούσε την 1^η Νοεμβρίου 1994 με ορίζοντα πενταετίας. Το πρόγραμμα υποστήριζε την δημιουργία δικτύων συνεργασίας, την ανάπτυξη σχεδίων για κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις ανταλλαγές φοιτητών μεταξύ ιδρυμάτων της Ένωσης και των χωρών της Λατινικής Αμερικής. Σύμφωνα με απόφαση της Επιτροπής στις 4 Δεκεμβρίου 1998, θεσπίστηκε η δεύτερη φάση υλοποίησης του

προγράμματος ALFA (European Commission, 2001), ενώ υπήρξε και τρίτη φάση υλοποίησης για την περίοδο 2007-2013 με την χρηματοδότηση να αγγίζει τα 75 εκατομμύρια (European Commission, 2019α)

2.3. Η Τρίτη γενιά Προγραμμάτων της Ένωσης από το 1995 έως το 2006

Το 1995 αποτελεί το έτος κατά το οποίο ξεκινά η δημιουργία μια νέας γενιάς προγραμμάτων, με δεδομένο ότι με τη συνθήκη του Μάαστριχτ σε ισχύ, η Ευρωπαϊκή πλέον Ένωση, πέραν της ενασχόλησής της με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, απέκτησε την απαραίτητη νομιμοποίηση για ανάπτυξη δράσης και στον τομέα της εκπαίδευσης βάσει του άρθρου 126 της Συνθήκης. Αυτή η εξέλιξη οδήγησε στην δημιουργία των προγραμμάτων SOCRATES και LEONARDO DA VINCI, τα οποία αποτέλεσαν τους αντικαταστάτες της προηγούμενης γενιάς προγραμμάτων που υλοποιούσε η Ένωση μέχρι το 1995 (Ertl, 2003β). Ουσιαστικά, τα δύο μεγάλα προγράμματα αποτέλεσαν την ομπρέλα κάτω από την οποία διενεργήθηκε η συγχώνευση των πολυάριθμων έως τότε προγραμμάτων της Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Παράλληλα θεσπίζονται και άλλα προγράμματα για τη διακρατική συνεργασία σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάμεσα στην Ένωση και σε τρίτες χώρες.

2.3.1. Το πρόγραμμα SOCRATES

Στις 14 Μαρτίου 1995 με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου θεσπίζεται το πρόγραμμα κοινοτικής δράσης SOCRATES, το οποίο είχε περίοδο υλοποίησης την 1η Ιανουαρίου 1995 έως την 31η Δεκεμβρίου 1999 και περιελάμβανε του παρακάτω τομείς δράσης:

- I. την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του Erasmus,
- II. την σχολική εκπαίδευση μέσω του Comenius και
- III. εγκάρσιες δραστηριότητες που αφορούσαν τις γλωσσικές γνώσεις στην Ένωση μέσω του Lingua, την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών μέσω του Eurymice και του Arion (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1995)

Παράλληλα, το πρόγραμμα είχε τους παρακάτω ειδικούς στόχους:

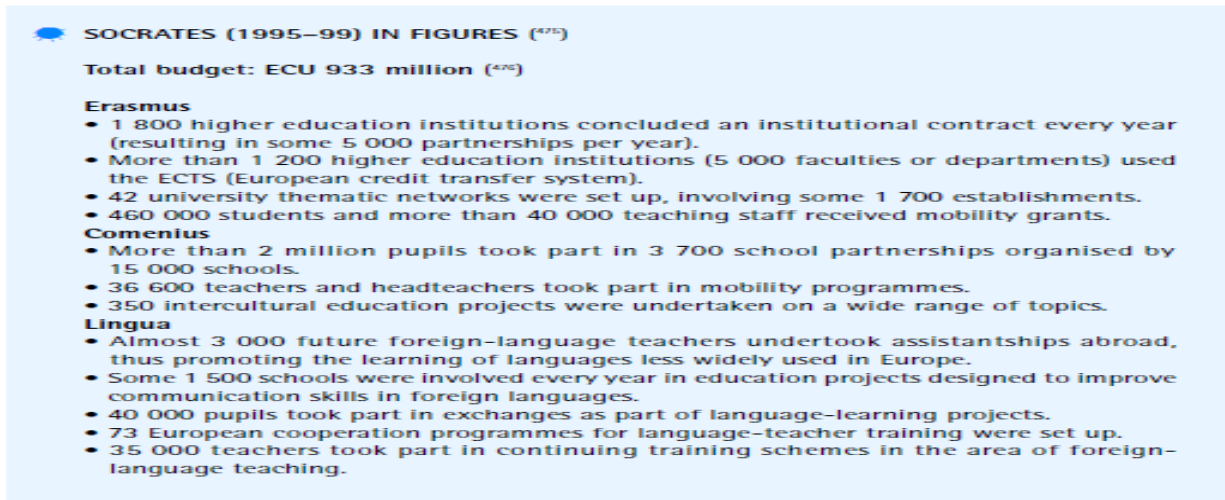
1. την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης με στόχο την εδραίωσή της στη συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη
2. την προώθηση της γνώσης των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την αναβάθμισή της σε ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο, ιδιαίτερα την προώθηση των

λιγότερο δημοφιλών γλωσσών της Ένωσης, με σκοπό την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των πολιτών της Ένωσης αλλά και την ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της διδασκαλίας

3. την ενίσχυση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών κάθε επιπέδου εκπαίδευσης με σκοπό την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους
4. την προώθηση της κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση τους και την ενίσχυση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών
5. την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών για παρακολούθηση μαθημάτων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα των υπολοίπων κρατών μελών με στόχο την παγίωση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα της εκπαίδευσης
6. την προώθηση των σχέσεων μεταξύ των φοιτούντων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης
7. την ενίσχυση της αναγνώρισης των ακαδημαϊκών τίτλων αλλά και των διαστημάτων σπουδών ή απόκτησης άλλων προσόντων, ώστε να προωθηθεί η δημιουργία ενός ανοικτού συνεργατικού ευρωπαϊκού χώρου στον τομέα της εκπαίδευσης
8. την προώθηση των μορφών ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
9. την ενίσχυση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών, με σκοπό η διαφορετικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών μελών να λειτουργήσει ως κινητήριος δύναμη για την βελτίωση τους (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1995)

Μια ιδιαίτερα σημαντική εξέλιξη που διαφοροποιεί το πρόγραμμα SOCRATES από τα προηγούμενα προγράμματα, αποτελεί το γεγονός ότι για πρώτη φορά η Ένωση αναπτύσσει δράση στο τομέα της σχολικής εκπαίδευσης μέσω του COMENIUS. Ο τομέας της σχολικής εκπαίδευσης αποτελούσε το τελευταίο οχυρό των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης που έως τότε δεν είχε κατακτηθεί. Έτσι λοιπόν, με το πρόγραμμα SOCRATES εγκαινιάζεται μια νέα εποχή για την Ένωση, η οποία ξεκινά την προσπάθεια για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και για τη σχολική εκπαίδευση. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.) παρουσιάζονται ορισμένα αριθμητικά δεδομένα του προγράμματος για την περίοδο 1995-1999, που αφορούν τον προϋπολογισμό και τον αριθμό των μετακινήσεων, των συνεργασιών και των δικτύων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος την εν λόγω περίοδο.

Πίνακας 5. Τα αριθμητικά δεδομένα του SOCRATES για την περίοδο 1995-1999



Πηγή: Périn, L., 2006, σ. 180

Με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου στις 24 Ιανουαρίου 2000, θεσπίζεται το δεύτερο στάδιο υλοποίησης του προγράμματος SOCRATES, με περίοδο υλοποίησης την 1η Ιανουαρίου 2000 έως την 31η Δεκεμβρίου 2006. Στους στόχους του συμπεριλαμβάνονταν και η ενθάρρυνση της εισαγωγής της καινοτομίας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και η προώθηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ακόμη, στις υφιστάμενες δράσεις του προγράμματος προστίθεται η δράση Grundtvig, για την εκπαίδευση των ενηλίκων και μια ακόμη δράση που αφορούσε την καινοτομία. Παράλληλα, αναφέρονταν και η ανάγκη για ανάπτυξη συνεργειών με τα υπόλοιπα προγραμμάτων της εποχής, το LEONARDO DA VINCI και το YOUTH καθώς και με άλλα κοινοτικά προγράμματα για την έρευνα και ανάπτυξη και τις νέες τεχνολογίες (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τις δύο φάσεις υλοποίησης του προγράμματος SOCRATES, η δράση COMENIUS προωθούσε την ανάπτυξη σχολικών συμπράξεων αλλά και την βελτίωση της αρχικής και συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δικτύων προς τούτο. Έτσι, από νωρίς η Ένωση απέδειξε την σημασία που προσέδιδε στον ρόλο των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας την συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

2.3.2. Το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI

Το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI που θεσπίστηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 6 Δεκεμβρίου 1994, αφορούσε τις δράσεις της Ένωσης για την επαγγελματική κατάρτιση και ως περίοδος υλοποίησής του ορίζονταν η 1η Ιανουαρίου 1995 έως την 31η Δεκεμβρίου 1999 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1994). Το πρόγραμμα προήλθε από την συγχώνευση προηγούμενων προγραμμάτων της Κοινότητας, συγκεκριμένα των προγραμμάτων FORCE, EUROTECNET, PETRA, COMETT και ενός μέρους του προγράμματος LINGUA (Péripin, 2006).

Το LEONARDO DA VINCI είχε ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση και την καλλιέργεια του καινοτόμου χαρακτήρα της επαγγελματικής κατάρτισης των κρατών-μελών με παράλληλη προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασής της και προσέβλεπε στο να αποκτήσουν πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση, όλοι οι εργαζόμενοι καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, οι νέοι, όσοι είχαν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο καθώς και κάθε άλλη ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, ώστε να αποτρέπεται ο αποκλεισμός από την οικονομική και κοινωνική ζωή, αποφεύγοντας παράλληλα οποιοδήποτε τύπου διάκριση. Απώτερος στόχος του ήταν η προώθηση της αρχικής και της συνεχούς κατάρτισης ώστε να αποκτούν οι επωφελούμενοι τα αναγκαία επαγγελματικά προσόντα που θα ήταν συμβατά με τις απαιτήσεις της αγοράς και τις εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα και θα αναγνωρίζονταν.

Ακόμη, προωθούσε τη διακρατική συνεργασία και τη διατομεακή συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικούς φορείς, όπως τα πανεπιστήμια και τις επιχειρήσεις. Ταυτόχρονα υποστήριζε την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων διαμέσου των δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης. Τέλος, το LEONARDO DA VINCI είχε ως στόχο τη δημιουργία δομών επαγγελματικού προσανατολισμού για όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, καθώς και την προώθηση της εξ αποστάσεως μαθητείας και κατάρτισης, με σκοπό τη διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1994).

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.) παρουσιάζονται ορισμένα αριθμητικά δεδομένα του προγράμματος για την περίοδο 1995-1999, που αφορούν τον προϋπολογισμό και τον αριθμό των μετακινήσεων, των πιλοτικών σχεδίων και των ανταλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος την εν λόγω περίοδο.

Πίνακας 6. Τα αριθμητικά δεδομένα του LEONARDO DA VINCI για την περίοδο 1995-1999

 **LEONARDO DA VINCI (1995–99) ⁽⁴⁷⁷⁾**

Total budget: ECU 794 million ⁽⁴⁷⁸⁾

- More than 10 000 transnational projects were set up, actively involving more than 77 000 partners.
- More than one third of the budget was spent on promoting mobility in vocational training. Almost 127 000 persons undergoing training took part in exchanges and work placements.
- More than 2 500 innovative, transnational pilot projects produced a wealth of different products (curricula, training modules, websites).
- 11 000 trainers and tutors also increased their professional experience by taking part in exchange programmes.

Πηγή: Répin,L., 2006, σ. 180

Το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI με την Απόφαση της 26^{ης} Απριλίου 1999 του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, περνάει στη δεύτερη φάση υλοποίησής του, η οποία άρχισε την 1η Ιανουαρίου 2000 και έληγε στις 31 Δεκεμβρίου 2006 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1999).

Όπως αναφέρουν οι Phillips και Ertl (2003), η μακρά περίοδος υλοποίησης των δύο προγραμμάτων του SOCRATES και του LEONARDO DA VINCI, αποτελούν απόδειξη της προσήλωσης της Ένωσης για την προώθηση της συνεργασίας σε κοινοτικό επίπεδο στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

2.3.3. Το πρόγραμμα Erasmus Mundus

Το πρόγραμμα Erasmus Mundus θεσπίστηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, στις 5 Δεκεμβρίου 2003 και αφορούσε την ποιοτική αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και κατανόησης μέσω της συνεργασίας της Ένωσης με τρίτες χώρες. Συγκεκριμένα, στις επιλέξιμες χώρες ανήκαν, οι χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (EOX), οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερων Συναλλαγών (ΕΖΕΣ) και οι χώρες που ήταν υποψήφιες για ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση με την περίοδο υλοποίησης του προγράμματος να ορίζεται από την 1η Ιανουαρίου 2004 έως την 31η Δεκεμβρίου 2008. Μέσω του προγράμματος προσφέρονταν προγράμματα μάστερ Erasmus Mundus στα οποία συμμετείχε τουλάχιστον ένα ίδρυμα τρίτης χώρας, υποτροφίες σε φοιτητές και ακαδημαϊκούς των τρίτων χωρών, προωθούνταν η ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων με τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των τρίτων χωρών, παρέχονταν μέτρα υποστήριξης για την υλοποίηση του προγράμματος, όπως η υποστήριξη από εμπειρογνώμονες, ενώ παράλληλα η Ένωση

προωθούσε την αναβάθμιση του προφίλ της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2003α).

Στη συνέχεια, με Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου στις 16 Δεκεμβρίου 2008, ορίζεται ως νέα περίοδο υλοποίησής του, η 1η Ιανουαρίου 2009 μέχρι την 31η Δεκεμβρίου 2013, ενώ παράλληλα στις επιλέξιμες χώρες, προστίθενται οι χώρες των Δυτικών Βαλκανίων και η Ελβετική Συνομοσπονδία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008).

2.3.4. Το πρόγραμμα eLearning

Το πρόγραμμα eLearning θεσπίστηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, στις 5 Δεκεμβρίου 2003 και είχε ως περίοδο υλοποίησής του την 1η Ιανουαρίου 2004 έως την 31η Δεκεμβρίου 2006. Με το eLearning η Ένωση επιχειρούσε να προωθήσει την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στα πλαίσια των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της. Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να ενημερώσει και να εξοικειώσει όλους τους εμπλεκόμενους με τα μέσα ηλεκτρονικής μάθησης και τα ψηφιακά μέσα ώστε να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που παρέχουν, ιδίως στη διδασκαλία, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη δικτύων για την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την παραγωγή ποιοτικών αποτελεσμάτων, την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

2.3.5. Το πρόγραμμα Edulink

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε την υλοποίηση του προγράμματος Edulink το 2006 με ορίζοντα το 2013. Το Edulink είχε ως αποστολή του την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της Ένωσης και των χωρών της Αφρικής, της Καραϊβικής και του Ειρηνικού. Στόχος του ήταν να προωθήσει την ποιοτική αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών αυτών, να ενθαρρύνει τους φοιτητές τους για την παρακολούθηση δευτέρου κύκλου σπουδών, ενώ παράλληλα προωθούσε την κινητικότητα των φοιτητών και του διδακτικού προσωπικού τους, την ανάπτυξη δικτύων και τη δημιουργία συμπράξεων ανάμεσα στα ιδρύματα της Ένωσης και εκείνων των χωρών της Αφρικής, της Καραϊβικής και του Ειρηνικού με σκοπό την ενίσχυση του ανταγωνιστικού χαρακτήρα των ιδρυμάτων τους (Burquel, 2013).

2.4. Το Πρόγραμμα Δια βίου Μάθησης της Ένωσης 2007-2013

Μετά το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 και με στόχο να αποκτήσει η οικονομία της Ευρώπης συγκριτικό πλεονέκτημα βασισμένο στην γνώση (European Council, 2000), η Ένωση αναγνωρίζοντας τη συμβολή της δια βίου μάθησης στην επίτευξη του παραπάνω στόχου αλλά και για την κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση των πολιτών της, ξεκινά να αναπτύσσει την στρατηγική της για τη δημιουργία Ευρωπαϊκού Χώρου Δια βίου μάθησης (Commission of the European Communities, 2001).

Με δεδομένα τα παραπάνω και με την πεποίθηση ότι η ενοποίηση των προγενέστερων προγραμμάτων σε ένα ενιαίο πρόγραμμα δια βίου μάθησης θα επέφερε πολλαπλά οφέλη στην ανάπτυξη διατομεακών συνεργιών, στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων επιπέδων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενώ παράλληλα θα παρουσίαζε διαχειριστικά και οργανωτικά πλεονεκτήματα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο στις 15 Νοεμβρίου 2006, θεσπίζουν το νέο ενιαίο πρόγραμμα δράσης για τον τομέα της δια βίου μάθησης, που θα υλοποιούνταν από την 1η Ιανουαρίου 2007 ως την 31η Δεκεμβρίου 2013 με προϋπολογισμό 6.970.000.000 ευρώ (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006). Το νέο πρόγραμμα Δια βίου μάθησης αποτέλεσε την ομπρέλα κάτω από την οποία συγχωνεύτηκαν οι διάφορες δράσεις των προηγούμενων προγραμμάτων της Ένωσης και συγκεκριμένα του LEONARDO DA VINCI, του SOCRATES και το πρόγραμμα eLearning προσφέροντας πρόσβαση σε δράσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλες τις ηλικίες (Lasonen, 2009, Sirok & Košmrlj, 2012).

Σκοπός του Προγράμματος Δια βίου μάθησης ήταν να συνεισφέρει στην οικοδόμηση της Ευρώπης της Γνώσης, προωθώντας τη βιώσιμη ανάπτυξη της οικονομίας της, ενισχύοντας και βελτιώνοντας ποιοτικά την απασχόληση, με παράλληλη προώθηση της συνοχής στις κοινωνίες των κρατών-μελών της και με σεβασμό στο περιβάλλον χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη δια βίου μάθηση. Ακόμη, το πρόγραμμα προωθούσε την περεταίρω ανάπτυξη της διακρατικής συνεργασίας στο τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης χρησιμοποιώντας ως μέσο, τις ανταλλαγές, τις συμπράξεις συνεργασίας και την κινητικότητα, με σκοπό η εκπαίδευση και η κατάρτιση της Ένωσης να καταστούν παγκόσμιο ορόσημο ποιότητας. Οι ειδικοί στόχοι του Προγράμματος ήταν:

- I. να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης, με την προώθηση του καινοτόμου χαρακτήρα της και παράλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ
- II. να προωθήσει τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Δια βίου μάθησης

- III. να δημιουργήσει ευκαιρίες για πρόσβαση σε ποιοτική δια βίου μάθηση για όλους χωρίς διακρίσεις
- IV. να συμβάλει στη ενδυνάμωση της κοινωνική συνοχής και των πολιτών της Ένωσης, στη ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά, προωθώντας παράλληλα τον διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, την ίση μεταχείριση των φύλων, το αίσθημα του Ευρωπαίου πολίτη, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών της Ένωσης
- V. να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολησιμότητας και της επιχειρηματικότητας
- VI. να υποστηρίξει τη εκμάθηση γλωσσών και την γλωσσική πολυμορφία
- VII. να ενισχύσει την ανάπτυξη ποιοτικών συνεργασιών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, με παράλληλη αξιοποίηση των παραγόμενων αποτελεσμάτων τους και την προώθηση των ορθών πρακτικών που εφαρμόζονται, ώστε να αναβαθμιστεί ποιοτικά η εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη την Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006).

Τα επιμέρους προγράμματά του ήταν, το πρόγραμμα COMENIUS για την προσχολική, τη σχολική και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πρόγραμμα Erasmus για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και μέχρι και το επίπεδο των διδακτορικών σπουδών, το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI, για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το πρόγραμμα GRUNDTVIG, για την εκπαίδευση ενηλίκων, το εγκάρσιο πρόγραμμα που αφορούσε την ανάπτυξη συνεργασίας στον τομέα των πολιτικών και της καινοτομίας για τη διά βίου μάθηση, την προώθηση της εκμάθησης των γλωσσών, του καινοτόμου χαρακτήρα της διά βίου μάθησης μέσω των ΤΠΕ και τη διάχυση και εκμετάλλευση των παραγόμενων αποτελεσμάτων των δράσεων του προγράμματος άλλα και εκείνων των παρελθόντων προγραμμάτων, καθώς και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών. Επίσης, υπήρχε και το πρόγραμμα JEAN MONNET, το οποίο προσέφερε υποστήριξη και επιχορηγούσε εκπαιδευτικά ιδρύματα και δραστηριότητες σχετικά με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006).

Ειδικότερα στα πλαίσια του επιμέρους προγράμματος Comenius που αφορούσε τη σχολική εκπαίδευση, στην οποία επικεντρώνεται το παρόν πόνημα, υποστηρίζονταν δράσεις που αφορούσαν την κινητικότητα των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού, τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές, τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την κατάρτιση

του προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης, τις επισκέψεις μελέτης, τις σχολικές και τις διαπεριφερειακές συμπράξεις, τα πολυμερή σχέδια για την ανταλλαγή και διάδοση των καλών πρακτικών και τη δημιουργία σχολικών δικτύων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Προγράμματος Δια βίου μάθησης 2007-2013, ο προϋπολογισμός του προγράμματος COMENIUS ανήλθε στα 1.190.000 ευρώ και οι επωφελούμενοι του προγράμματος COMENIUS στις 980.000 άτομα (European Commission, n.d., σ.2).

2.5. Το Πρόγραμμα Erasmus+ 2014-2020

Το πρόγραμμα Erasmus+ προέκυψε κατόπιν αιτήματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μέσω της ανακοίνωσής της «Προϋπολογισμός για την Ευρώπη 2020», για τη δημιουργία ενός ενιαίου προγράμματος που θα προέκυπτε από την συγχώνευση των προηγούμενων προγραμμάτων της Ένωσης. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα Διά βίου μάθησης, το Youth in Action, το Erasmus Mundus, το ALFA III, το Tempus και το Edulink, θα ενώνονταν κάτω από την ομπρέλα ενός νέου προγράμματος που θα συμπεριλάμβανε και δράσεις για τον τομέα του αθλητισμού. Στόχος της Ένωσης ήταν μέσω του νέου προγράμματος να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των δράσεών της και να αναπτυχθούν συνέργειες ανάμεσα στις διάφορες δράσεις του. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα στις 11 Δεκεμβρίου 2013 με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, να θεσπιστεί το πρόγραμμα Erasmus+ που αποτελεί μέχρι και σήμερα το πρόγραμμα της Ένωσης για τους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού με τον προϋπολογισμό του να ανέρχεται στα 14.774.524.000 ευρώ. Το νέο πρόγραμμα, απευθύνεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε όλα τα είδη της εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης και έχει ως περίοδο υλοποίησής του την 1η Ιανουαρίου 2014 έως και την 31η Δεκεμβρίου 2020. Το Erasmus+ έχει ως αποστολή του να διευκολύνει την πραγμάτωση των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», της Στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» και του πλαισίου συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας, προωθώντας ταυτόχρονα την ποιοτική αναβάθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης της Ένωσης με βιώσιμο τρόπο, την καλλιέργεια ευρωπαϊκής διάστασης στον τομέα του αθλητισμού, με έμφαση στο μαζικό αθλητισμό και τις αξίες της Ευρώπης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2013). Οι επιλέξιμες χώρες για τον τομέα της εκπαίδευσης ανέρχονται σε τριάντα τρεις στις οποίες περιλαμβάνονται, όλα τα κράτη μέλη της Ένωσης, η Βόρεια Μακεδονία, η Τουρκία, η Νορβηγία, η Ισλανδία και το Λιχτενστάιν (European Commission, 2018).

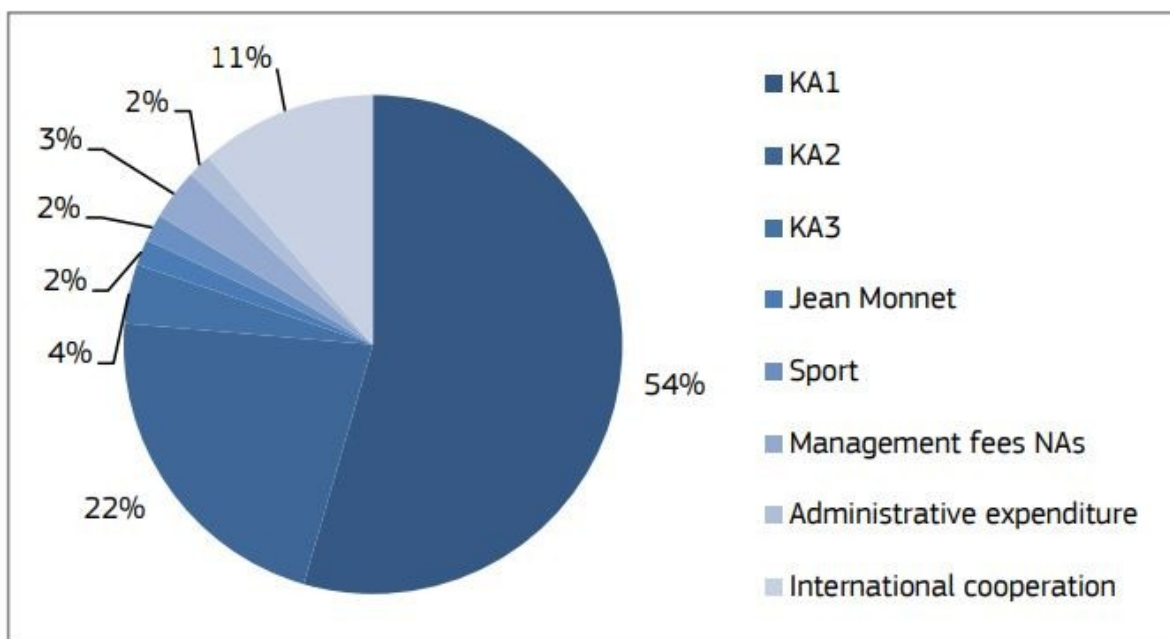
Στα πλαίσια του Erasmus+ αναπτύσσονται οι παρακάτω δράσεις και δραστηριότητες:

- I. Βασική Δράση 1. Μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων, των μαθητών και φοιτητών για εκπαίδευση, κατάρτιση, για την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και για μεταπτυχιακές σπουδές, κινητικότητα του εκπαιδευτικού και διδακτικού προσωπικού, καθώς και κινητικότητα για τους νέους με τη μορφή ανταλλαγών νέων και εθελοντισμού και των ατόμων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της νεολαίας μέσω δράσεων κατάρτισης και δικτύωσης.
- II. Βασική Δράση 2. Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών μέσω στρατηγικών συμπράξεων, συμμαχιών γνώσης και τομεακών συμμαχιών δεξιοτήτων.
- III. Βασική Δράση 3. Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής
- IV. Ειδικές Δραστηριότητες Jean Monnet που αφορούν την ενίσχυση της διδασκαλίας και της έρευνας για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και την παροχή υποστήριξης σε οργανισμούς που ασχολούνται με τον τομέα των σπουδών σχετικά με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και την παροχή υποστήριξης μέσω σήματος αριστείας Jean Monnet
- V. Δραστηριότητες στον τομέα του αθλητισμού που αφορούν την ανάπτυξη συμπράξεων συνεργασίας, μικρής ή μεγάλης κλίμακας, την υποστήριξη της διοργάνωσης ευρωπαϊκών αθλητικών εκδηλώσεων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, την υποστήριξη τη διαμόρφωσης πολιτικής στον τομέα του αθλητισμού και την ενίσχυση του διάλογου με ευρωπαϊκούς φορείς του αθλητισμού (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2013).

Το 2018, η Επιτροπή ανακοίνωσε την ετήσια Έκθεση της για την υλοποίηση του Προγράμματος Erasmus+ για το έτος 2017, η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη πηγή στατιστικών στοιχείων σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος (European Commission (2018). Στην Έκθεση αυτή αναφέρεται ότι ο προϋπολογισμός του προγράμματος για το έτος 2017 σχεδόν άγγιξε τα 2,56 δισεκατομμύρια ευρώ παρουσιάζοντας σημαντική αύξηση 12,8% σε σύγκρισή με το έτος 2016.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στατιστικά στοιχεία για την κατανομή του προϋπολογισμού ανάμεσα στις δράσεις και τις δραστηριότητες του προγράμματος, με την Βασική Δράση 1 να απορροφά το ½ των διαθέσιμων κονδυλίων και τη Βασική Δράση 2 να ακολουθεί με ποσοστό 22% επί του συνολικού προϋπολογισμού του προγράμματος (Γράφημα 1.).

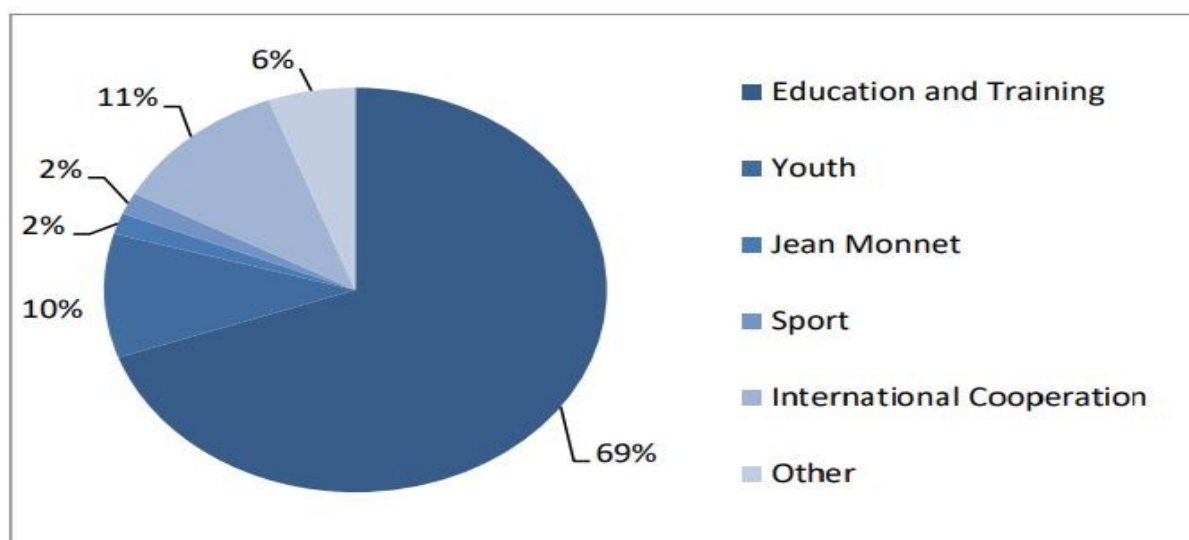
Γράφημα 1. Κατανομή του προϋπολογισμού του Erasmus+ στις δράσεις και δραστηριότητές του



Πηγή: European Commission, 2018, p. 14

Όσον αφορά την κατανομή του προϋπολογισμού στους τομείς στους οποίους δραστηριοποιείται το πρόγραμμα, το μεγαλύτερο μέρος του προϋπολογισμού, που ανέρχεται στο 69% δίδεται στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενώ δεύτερος ακολουθεί ο τομέας της νεολαίας με ποσοστό 10% (Γράφημα 2.)

Γράφημα 2. Κατανομή του προϋπολογισμού του Erasmus+ στους τομείς δράσης του

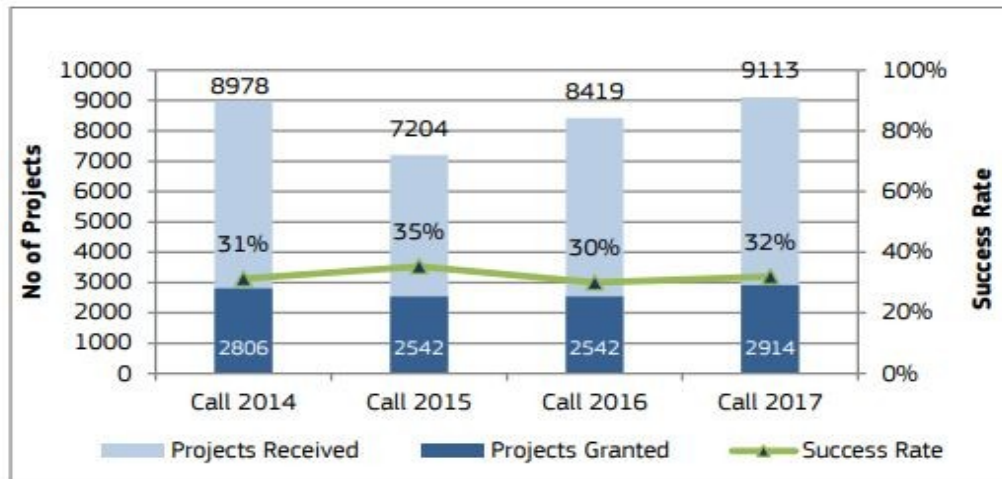


Πηγή: European Commission, 2018, p. 14

Παράλληλα, για τη σχολική εκπαίδευση που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής, για την Βασική Δράση 1, παρατηρείται μια αύξηση των σχεδίων που

υποβλήθηκαν προς αξιολόγηση, καθώς και εκείνων που τελικά έλαβαν χρηματοδότηση το 2017 σε σύγκριση με το 2016, με τα σχέδια προς αξιολόγηση για το 2017 να ανέρχονται σε 9.113 εκ των οποίων χρηματοδότηση έλαβαν τα 2.914 (Γράφημα 3.)

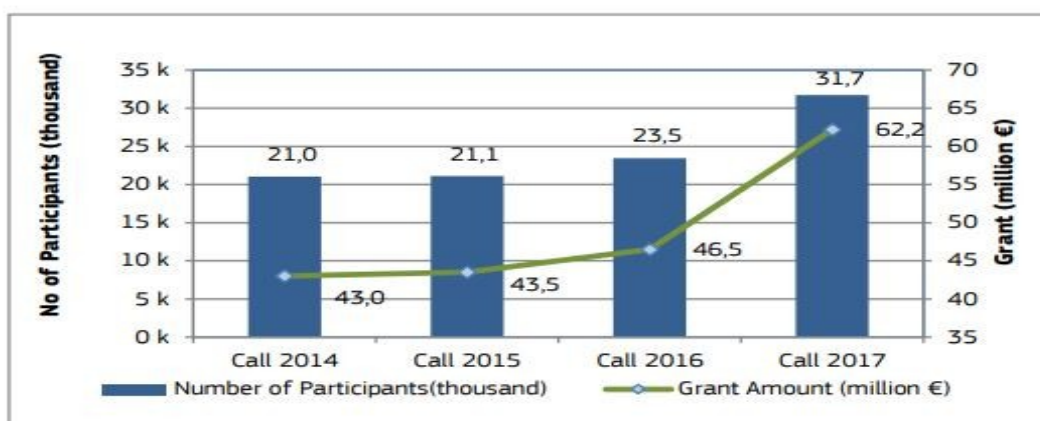
Γράφημα 3. Διαχρονική εξέλιξη των σχεδίων της Βασικής Δράσης 1 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017



Πηγή: European Commission, 2018, p. 21

Την ίδια στιγμή η χρηματοδότηση των σχεδίων για τη Δράση 1, για τον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης το 2017 ανήλθε στα 62,2 εκατομμύρια ευρώ και οι επωφελούμενοι στα 31.700 άτομα, με τη χρηματοδότηση και τους συμμετέχοντες να παρουσιάζουν διαχρονικά αυξητική τάση καθ' όλη την περίοδο 2014-2017 (Γράφημα 4.)

Γράφημα 4. Διαχρονική εξέλιξη της χρηματοδότησης και των επωφελούμενων της Δράσης 1 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017

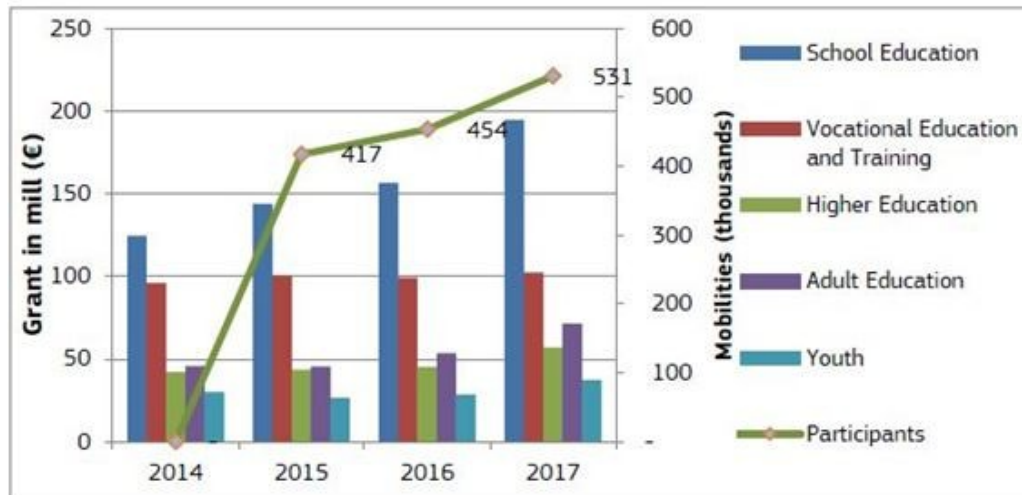


Πηγή: European Commission, 2018, p. 21

Σχετικά με την Δράση 2 που ασχολείται με την συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών, ο τομέας της σχολικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2014-2017, απορροφά το μεγαλύτερο μέρος των διαθέσιμων κονδυλίων της Δράσης με

ταυτόχρονη αύξηση των κινητικοτήτων, οι οποίες για το 2017 ανήλθαν στις 454.000 (Γράφημα 5).

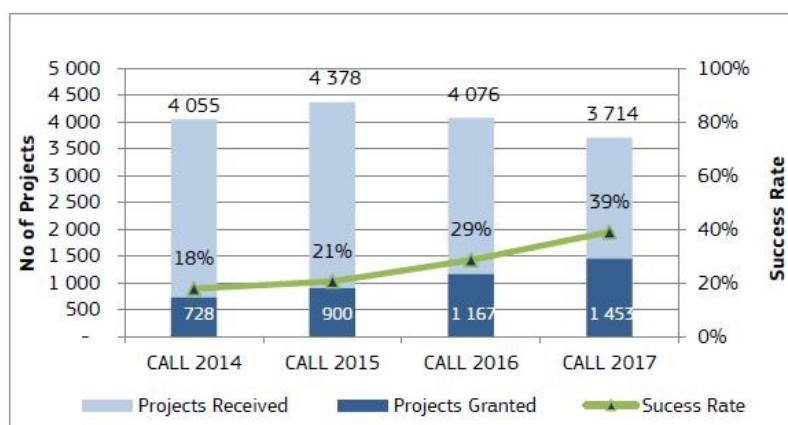
Γράφημα 5. Διαχρονική εξέλιξη της χρηματοδότησης και των κινητικοτήτων της Δράσης 2 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017



Πηγή: European Commission, 2018, p. 41

Ακόμη, σχετικά με τους δύο τύπους συμπράξεων συνεργασίας της Βασικής Δράσης 2, και συγκεκριμένα τον τύπο KA201 που αφορά συμπράξεις σχολείων με φορείς από διάφορους τομείς και τον τύπο KA219 που αφορά συμπράξεις αποκλειστικά ανάμεσα σε σχολικές μονάδες, για το 2017 υποβλήθηκαν συνολικά προς αξιολόγηση 3.714 προτάσεις από τις οποίες έλαβαν χρηματοδότηση οι 1.453 (Γράφημα 6.).

Γράφημα 6. Διαχρονική εξέλιξη των προτάσεων και των εγκεκριμένων σχεδίων των συμπράξεων συνεργασίας KA201 και KA229 της Δράσης 2 για τη σχολική εκπαίδευση 2014-2017

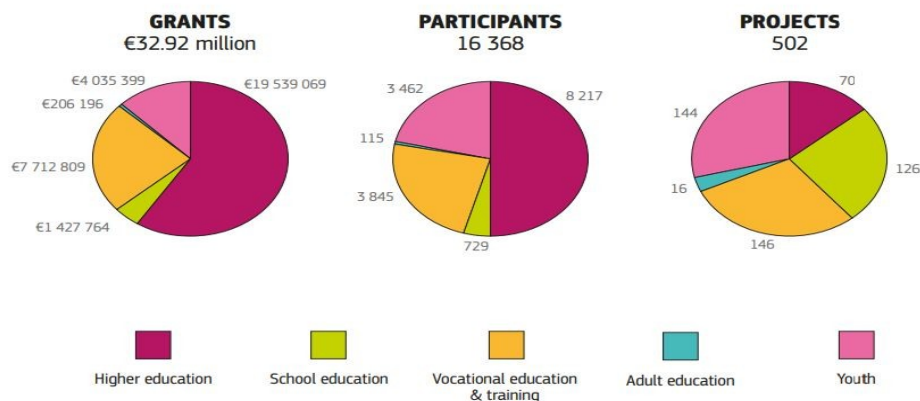


Πηγή: European Commission, 2018, p. 42

Επίσης, ανάλογο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στατιστικά στοιχεία που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2019, που αφορούν την υλοποίηση του προγράμματος Erasmus+ για τον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα για το έτος 2017 (European

Commission, 2019β). Σύμφωνα με την παραπάνω δημοσίευση, το 2017 στη Βασική Δράση 1 που αφορά τη μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων, ο τομέας της σχολικής εκπαίδευσης χρηματοδοτήθηκε με 1.427.764 ευρώ, με τα οποία πραγματοποιήθηκαν 729 μαθησιακές κινητικότητες και υλοποιήθηκαν 126 σχέδια κινητικότητας (Γράφημα 7.)

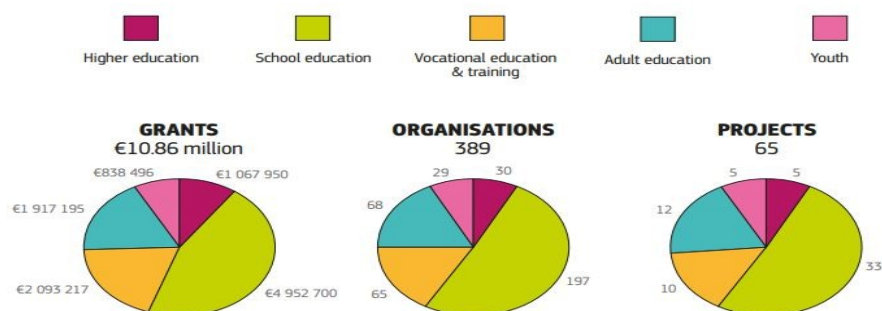
Γράφημα 7. Η χρηματοδότηση, ο αριθμός των συμμετεχόντων και ο αριθμός των εγκεκριμένων σχεδίων της Βασικής Δράσης 1 στην Ελλάδα για το έτος 2017



Πηγή: European Commission, 2019β, p. 1

Παράλληλα, στη ίδια δημοσίευση περιέχονταν πληροφορίες για τις συμπράξεις συνεργασίας της Βασικής Δράσης 2, που αφορούσαν το έτος 2007 στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις οποίες η σχολική εκπαίδευση απορροφούσε σχεδόν το ήμισυ των διαθέσιμων κονδυλίων και συγκεκριμένα 4.952.700 ευρώ, με 389 ελληνικές σχολικές μονάδες να συμμετέχουν σε συμπράξεις συνεργασίας και τον αριθμό των σχεδίων συνεργασίας να ανέρχεται στα 33 (Γράφημα 8.)

Γράφημα 8. Η χρηματοδότηση, ο αριθμός των σχολικών μονάδων και ο αριθμός των εγκεκριμένων σχεδίων της Βασικής Δράσης 2 στην Ελλάδα για το έτος 2017



Πηγή: European Commission, 2019β, p. 1

Με πρόγραμμα Erasmus+ να πλησιάζει στο τέλος του χρονικού ορίζοντα υλοποίησής του, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 30 Μαΐου 2018 δημοσίευσε την πρότασή της για το επόμενο πρόγραμμα της Ένωσης, το οποίο ονόμασε «Erasmus» και θα αποτελεί τον διάδοχο του

προγράμματος Erasmus+. Η Επιτροπή πρότεινε ο προϋπολογισμός του νέου προγράμματος, που αφορά την περίοδο 2021-2027, να ανέλθει στα 30 δισεκατομμύρια ευρώ (σχεδόν τριπλάσιος από τον προηγούμενο), με στόχο να τριπλασιαστούν και οι επωφελούμενοι, που προβλέπεται να ανέλθουν στα 12 εκατομμύρια. Στην πρόταση διατηρείται ο ενιαίος χαρακτήρα του προηγούμενου προγράμματος, καλύπτοντας κάθε επίπεδο και κάθε είδος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ακόμη, ανάμεσα στους στόχους του προγράμματος αναφέρονται η ανάπτυξη της σχολικής εκπαίδευσης, η άριστη διδασκαλία, η βελτίωση των δεξιοτήτων με στόχο την προώθηση της απασχολησιμότητας, η ενεργός συμμετοχή των πολιτών και ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ένωσης. Ταυτόχρονα, τονίζεται η ανάγκη για συμμετοχή περισσότερων νέων που προέρχονται από μειονεκτούν περιβάλλον, η αύξηση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία, η απλοποίηση των διαδικασιών ώστε το πρόγραμμα να καταστεί πιο προσιτό, ενώ παράλληλα προτείνονται αλλαγές στη δομή του και η εισαγωγή νέων πρωτοβουλιών κινητικότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018β)

Κεφάλαιο Τρίτο: Τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική πραγματεύεται τον αντίκτυπο του Προγράμματος Erasmus+ στη σχολική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες της Πιερίας. Στόχος της είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πιερίας για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+, για τον αντίκτυπο του στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας, ενώ ταυτόχρονα διερευνά τις στάσεις τους και το βαθμό ικανοποίησης τους από το πρόγραμμα.

Η παρούσα έρευνα διέπεται και καθοδηγείται από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πιερίας από το πρόγραμμα Erasmus+;
2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πιερίας από το πρόγραμμα Erasmus+ και των ποιοτικών μεταβλητών διάταξης που αναφέρονται στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
3. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων της Πιερίας ως προς το πρόγραμμα Erasmus+;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πιερίας σχετικά με τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη;

5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πιερίας σχετικά με τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας;

Κεφάλαιο Τέταρτο: Η Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία έρευνας, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2004), αναφέρεται στον προσδιορισμό εκ μέρους του ερευνητή όλων των παραγόντων που αφορούν την επιλογή των μεθόδων, των τεχνικών, των μέσων και γενικά όλων των διαδικασιών με τις οποίες ο ερευνητής ή η ερευνήτρια θα διεξάγει την έρευνά. Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρεται και αναλύεται το είδος της έρευνας, συγκεκριμένα της ποσοτικής και δίδονται πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής της, τον πληθυσμό και το δείγμα της, τη είδος και τη μέθοδο δειγματοληψίας, το εργαλείο της έρευνας, το χρονοδιάγραμμα που ακολουθήθηκε και τον τρόπο στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

4.1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας

4.1.1 Το είδος της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, η οποία σύμφωνα με τον Ζάχο (2001), έχει ως στόχο να συλλέξει δεδομένα, που δύναται να ποσοτικοποιηθούν και να συγκριθούν με άλλα δεδομένα. Η εν λόγω έρευνα ήταν πρωτογενής διότι σύλλεξε νέα δεδομένα, που δεν υπήρχαν έως τώρα. Μέσω της ποσοτικής έρευνας επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πιερίας σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης τους από το πρόγραμμα Erasmus+, τον αντίκτυπο του προγράμματος στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας, ενώ ταυτόχρονα διερευνήθηκαν οι στάσεις ως προς το πρόγραμμα Erasmus+.

4.1.2 Ο πληθυσμός της έρευνας

Ο πληθυσμός (N) της παρούσας έρευνας, αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πιερίας, οι οποίοι μέσω των σχολικών μονάδων τους συμμετείχαν ή συμμετέχουν σε προγράμματα Erasmus+ για την περίοδο υλοποίησης του προγράμματος 2014 έως 2020, οι οποίοι ανέρχονται στους 264 εκπαιδευτικούς συνολικά.

4.1.3 Η μέθοδος δειγματοληψίας και το δείγμα της έρευνας

Με δεδομένο ότι για τη διεξαγωγή της έρευνας δεν υπήρχε δειγματοληπτικό πλαίσιο και συγκεκριμένα μια λίστα με στοιχεία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πιερίας που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus+ για την περίοδο υλοποίησής του 2014-2020, προέκυψε η ανάγκη για την δημιουργία του, ώστε να καταστεί δυνατή η επιλογή του δείγματος της έρευνας. Για να δημιουργηθεί το απαραίτητο δειγματοληπτικό πλαίσιο, αναζητήθηκαν οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πιερίας που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, μέσω των αποτελεσμάτων επιλογής που ανακοινώνονται και είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, την εθνική μονάδα για τη διαχείριση των αποκεντρωμένων δράσεων του Erasmus+ στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ή συμμετέχουν στις παιδαγωγικές ομάδες των σχολείων που υλοποιούν προγράμματα του Erasmus+.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο στατιστικός πληθυσμός ήταν σαφώς ορισμένος και ομοιογενής, επιλέχθηκε ως είδος δειγματοληψίας, η δειγματοληψία με πιθανότητα η οποία σύμφωνα με το Ζαφειρόπουλο (2018), διέπεται από τη θεωρία των πιθανοτήτων και ως μέθοδος δειγματοληψίας, η απλή τυχαία δειγματοληψία με την οποία κάθε στοιχείο του πληθυσμού παρουσιάζει την ίδια πιθανότητα κατά την διαδικασία επιλογής για τη δημιουργία του δείγματος της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2018). Το μέγεθος του δείγματος (n), αποφασίστηκε να ανέλθει στους 200 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας της Πιερίας, οι οποίοι μέσω του δειγματοληπτικού πλαισίου, επιλέχθηκαν με τη δημιουργία τυχαίων αριθμών στο Excel.

4.1.4 Το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας

Ως εργαλείο συλλογής των πρωτογενών δεδομένων επιλέχθηκαν τμήματα ενός δομημένου ερωτηματολογίου από προηγούμενη έρευνα που διεξήχθη από την εθνική μονάδα διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων της Τουρκίας και αφορούσε την αξιολόγηση του αντίκτυπου του Comenius, του προγενέστερου υποπρογράμματος για τη σχολική εκπαίδευση, του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Sever, Esen & Türe, n.d.), τα οποία προσαρμόστηκαν στα δεδομένα του προγράμματος Erasmus+. Το δομημένο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα απλής επιλογής, ενώ για τις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+, σχετικά με τον αντίκτυπο του στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας χρησιμοποιήθηκαν, η κλίμακα τύπου Likert, για τη μέτρηση της ικανοποίησης,

της αποτελεσματικότητας και της θετικής στάσης ως προς το πρόγραμμα, η κλίμακα πολλαπλής επιλογής για τρεις από τις ερωτήσεις και η κλίμακα απλής επιλογής για δύο εκ των ερωτήσεων. Τέλος, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο γιατί διασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτώμενων και επιτυγχάνει την γρήγορη και οικονομική συλλογή δεδομένων.

4.1.5 Η διαδικασία και το χρονοδιάγραμμα της ποσοτικής έρευνας

Μετά την επιλογή του δείγματος και του εργαλείου της ποσοτικής έρευνας, στις 30 Οκτωβρίου 2019 ξεκίνησε η διανομή του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς που επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2019, ενώ η καταχώρηση και η στατιστική ανάλυση τους με το πρόγραμμα SPSS διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 1 έως 16 Δεκεμβρίου 2019. Παράλληλα, επιλέχθηκε να υπολογιστούν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτώμενων, να υπολογιστεί ο μέσος όρος (Mean), η τυπική απόκλιση (Standard Deviation) για μερικές από τις ερωτήσεις καθώς και τα περιγραφικά στατιστικά ορισμένων μεταβλητών για κάθε μια από τις κατηγορίες κάποιων από τις ποιοτικές μεταβλητές. Παράλληλα, μέσω της επαγωγικής στατιστικής διενεργήθηκαν έλεγχοι σημαντικότητας δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY και έλεγχος σημαντικότητας δύο εξαρτημένων δειγμάτων, μη παραμετρικός έλεγχος WILCOXON. Τέλος, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν έλεγχοι σημαντικότητας πολλών ανεξάρτητων δειγμάτων, μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS και να υπολογιστεί ο συντελεστής συσχέτισης SPEARMAN, για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ και ορισμένες από τις ποιοτικές μεταβλητές διάταξης.

Κεφάλαιο Πέμπτο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων των συνολικά 200 ερωτηματολογίων. Συγκριμένα μέσω της περιγραφικής στατιστικής έγινε υπολογισμός συχνοτήτων και ποσοστών για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όσο και για τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκαν η μέση τιμή (Mean), η τυπική απόκλιση (Standard Deviation) για μερικές από τις ερωτήσεις καθώς και τα περιγραφικά στατιστικά ορισμένων μεταβλητών για κάθε μια από τις κατηγορίες κάποιων από τις ποιοτικές μεταβλητές. Παράλληλα, διενεργήθηκε και επαγωγική στατιστική ανάλυση που περιελάμβανε έλεγχο σημαντικότητας δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, συγκεκριμένα μη

παραμετρικό έλεγχο MANN-WHITNEY και έλεγχο σημαντικότητας δύο εξαρτημένων δειγμάτων, συγκεκριμένα μη παραμετρικός έλεγχος WILCOXON. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι σημαντικότητας πολλών ανεξάρτητων δειγμάτων, μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS και υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης SPEARMAN για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ και ορισμένες από τις ποιοτικές μεταβλητές διάταξης.

5.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

5.1.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αφορούν το φύλο, την ηλικία, το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, τον φορέα εργασίας και τον τύπο της σχολικής τους μονάδας. Στον Πίνακα 7. παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα ποσοστά όλων των παραπάνω δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Πίνακας 7. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος

n=200	Ερώτηση	Ποσοστά
Φύλο	Άντρες	35.5
	Γυναίκες	64.5
Ηλικία	22-30	9.5
	31-40	12.5
	41-50	33.0
	Άνω των 50	45.0
Επάγγελμα	Στέλεχος Εκπαίδευσης	12.5
	Νηπιαγωγός	7.0
	Δάσκαλος/α	18.5
	Καθηγητής/τρια	62.0
Φορέας Εργασίας	Δημόσιο Σχολείο	82.5
	Ιδιωτικό Σχολείο	17.5
Τύπος Σχολείου	Νηπιαγωγείο	7.0
	Δημοτικό	22.5
	Γυμνάσιο	20.5
	Γενικό Λύκειο	25.0
	Επαγγελματικό Λύκειο	17.0
	Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	8.0
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Δευτεροβάθμια	0.5
	Τριτοβάθμια	57.0
	Μεταπτυχιακό	40.0
	Διδακτορικό	2.0
	Μεταδιδακτορικό	0.5

Από τους 200 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64,5%) είναι γυναίκες. Σε ποσοστό 9,5% η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ 22-30 χρονών, σχεδόν ένας στους δέκα συμμετέχοντες (12,5%) έχει ηλικία μεταξύ 31-40 χρόνων, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (33%) έχει ηλικία μεταξύ 41-50 χρονών, ενώ το 45% των συμμετεχόντων είναι πάνω από 50 ετών. Όσον αφορά το επάγγελμά τους, μόνο το 7% των εκπαιδευτικών είναι νηπιαγωγοί, σχεδόν ένας στους δέκα συμμετέχοντες (12,5%) δηλώνει στέλεχος εκπαίδευσης, το 18,5% είναι δάσκαλοι ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62%) είναι καθηγητές/τριες. Σχετικά με το φορέα εργασίας τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,5%) υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο ενώ οι υπόλοιποι σε ιδιωτικό. Παράλληλα, μόνο το 7% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε νηπιαγωγείο, το 8% των συμμετεχόντων υπηρετεί σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ενώ σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (22,5%) εργάζονται σε δημοτικό σχολείο. Ακόμη, ένας στους πέντε ερωτώμενους (20,5%) υπηρετεί σε γυμνάσιο, ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25%) εργάζεται σε γενικό λύκειο ενώ το 17% των συμμετεχόντων υπηρετεί σε επαγγελματικό λύκειο. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους, μόνο το 0,5% των ερωτώμενων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λίγο παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (57%) είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 40% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, μόνο το 2% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ενώ μόλις το 0,5% των εκπαιδευτικών κατέχουν μεταδιδακτορικό.

5.1.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις δράσεις του Προγράμματος Erasmus+

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα είδη δράσεων του προγράμματος Erasmus+ στα οποία έχουν συμμετέχει, το αριθμό των συμμετοχών τους ανά δράση καθώς και το χρονικό διάστημα συμμετοχής τους στο Erasmus+. Στον Πίνακα 8. παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα ποσοστά σχετικά με τις δράσεις που έχουν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 8. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των δράσεων στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί

Συμμετοχή σε Δράσεις Erasmus+	Ποσοστά
KA1 Ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας/κατάρτισης	27.0
KA1 Παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης στο Εξωτερικό	29.5
KA1 Παρακολούθηση εργασίας (job shadowing)	13.0
KA201 Συμπράξεις συνεργασίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας	22.0

KA201 Συμπράξεις συνεργασίας για ανταλλαγή καλών πρακτικών 32.0

KA229 Συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων 53.5

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (27%) έχει συμμετάσχει στη Δράση KA1 που αφορά την ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας και κατάρτισης σε φορέα άλλης χώρας, το 29,5% των εκπαιδευτικών έχουν συμμετάσχει σε Δράση KA1 παρακολουθώντας προγράμματα κατάρτισης στο εξωτερικό ενώ ένας στους δέκα (13%) έχει συμμετάσχει στη Δράση KA1 σχετικά με την παρακολούθηση εργασίας ((job shadowing) σε εκπαιδευτικό φορέα άλλης χώρας. Παράλληλα, οι μισοί εκπαιδευτικοί (53,5%) έχουν συμμετάσχει στη Δράση KA229 που αφορά συμπράξεις ανταλλαγών αποκλειστικά μεταξύ σχολικών μονάδων, 32% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει στη Δράση KA201 που αφορά συμπράξεις συνεργασίας για ανταλλαγή καλών πρακτικών ενώ ένας στους πέντε εκ των ερωτώμενων (22%) έχει συμμετάσχει στη Δράση KA201 που αφορά τις συμπράξεις συνεργασίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας.

Στον Πίνακα 9. γίνεται η παρουσίαση των ποσοστών σχετικά τον αριθμό συμμετοχών των εκπαιδευτικών ανά δράση του προγράμματος Erasmus+. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμμετείχαν στη Δράση KA1 για ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας μία φορά σε ποσοστό 14%, το 7,5% δύο φορές, μόλις το 1% τρεις φορές ενώ το 4,5% των ερωτώμενων έχει συμμετάσχει πάνω από τέσσερις φορές.

Πίνακας 9. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του αριθμού των συμμετοχών των εκπαιδευτικών ανά δράση του προγράμματος Erasmus+

Δράση του Erasmus+	Ποσοστά απαντήσεων			
	Αριθμός Συμμετοχών			
	1	2	3	4+
KA1 Ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας/κατάρτισης	14.0	7.5	1.0	4.5
KA1 Παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης στο Εξωτερικό	20.5	6.0	1.5	1.5
KA1 Παρακολούθηση εργασίας (job shadowing)	9.0	0.0	2.5	1.5
KA201 Συμπράξεις συνεργασίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας	10.0	4.5	2.5	5.0
KA201 Συμπράξεις συνεργασίας για ανταλλαγή καλών πρακτικών	14.0	8.0	4.0	6.0
KA229 Συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων	30.0	9.5	3.0	11.0

Σχετικά με τη Δράση ΚΑ1 Παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης στο εξωτερικό, ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (20,5%) έχει συμμετάσχει 1 φορά, το 6% δύο φορές ενώ οι τρεις και οι τέσσερις και πάνω φορές αναφέρονται σε ποσοστό 1,5% των εκπαιδευτικών. Στη Δράση που αφορά την παρακολούθηση εργασίας το 9% έχει συμμετάσχει μια φορά, το 2,5% των εκπαιδευτικών τρεις φορές και μόλις 1,5% των ερωτώμενων συμμετείχε τουλάχιστον τέσσερις φορές. Όσον αφορά τις Συμπράξεις συνεργασίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10%) δηλώνει ότι έχει συμμετάσχει μια φορά, το 4,5% δύο, τρεις φορές έχει συμμετάσχει το 2,5% ενώ σε ποσοστό 5% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τουλάχιστον τέσσερις συμμετοχές. Στις Συμπράξεις για την ανταλλαγή καλών πρακτικών το 14% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι συμμετείχαν μία φορά, το 8% συμμετεχόντων δύο φορές, το 4% των ερωτώμενων δηλώνει ότι συμμετείχε τρεις φορές, ενώ το 6% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο αριθμός των συμμετοχών του είναι τουλάχιστον τέσσερις. Τέλος, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (30%) δηλώνει ότι συμμετείχε μια φορά σε Σύμπραξη ανταλλαγών μεταξύ σχολείων, σχεδόν ένας στους δέκα (9,5%) δηλώνει δύο φορές συμμετοχής, το 3% των εκπαιδευτικών ότι συμμετείχαν τρεις φορές ενώ ένας στους δέκα (11%) αναφέρει ότι οι συμμετοχές του στην εν λόγω δράση είναι τουλάχιστον τέσσερις.

Τέλος, στον Πίνακα 10. παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με το χρονικό διάστημα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+. Με βάση την ανάλυση, σε ποσοστό 36,5%, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα από 5-8 ημέρες, το 12% αναφέρει ως διάστημα συμμετοχής τις 9-12 ημέρες, ένας στους δέκα ερωτώμενους (10%) δηλώνει 13-15 ημέρες ενώ το 41,5% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχει συμμετάσχει στο πρόγραμμα πάνω από 15 ημέρες.

Πίνακας 10. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του χρονικού διαστήματος συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+

Χρονικό διάστημα συμμετοχής στο Erasmus+	Ποσοστά
5-8 μέρες	36.5
9-12 μέρες	12.0
13-15 μέρες	10.0
πάνω από 15 μέρες	41.5

V.1.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+

(με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert για τη μέτρηση της ικανοποίησης με 1=Καθόλου... 5= Πολύ). Σύμφωνα με τα ευρήματα, λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (45%), αναφέρουν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι από το Erasmus+, λίγο παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54%), ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ενώ μόλις το 1% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ούτε λίγο, ούτε πολύ ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο Erasmus+ (Ποσοστά)

Κλίμακα και ερώτηση	Ποσοστά απαντήσεων				
	1= Καθόλου 5=Πολύ				
	1	2	3	4	5
Κλίμακα και ερώτηση	0.				
Βαθμός ικανοποίησης από το Erasmus+	0	0.0	1.0%	54%	45%

Ακόμη, όπως περιγράφεται στον Πίνακα 12, για την ίδια ερώτηση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από το Erasmus+ ενώ λόγω της σχετικά μικρής τυπική απόκλισης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι έντονα συγκεντρωμένες γύρω από το μέσο όρο (M.O.= 4.44 και T.A.= 0.52).

Πίνακας 12. Περιγραφική στατιστική ανάλυση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο Erasmus+ (Μέσος όρος, Τυπική απόκλιση)

	M.O.	T.A
Βαθμός Ικανοποίησης από το Erasmus+	4.44	0.52

V.1.4. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus+ στην προσωπική τους ανάπτυξη

Στον Πίνακα 13. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus+ για την προσωπική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 40,5% και 43,5% δηλώνουν ότι η συμμετοχή τους στο Erasmus+ ήταν πολύ ή αρκετά αποτελεσματική στο να δημιουργήσουν σχέσεις με ανθρώπους από άλλες χώρες. Ένας στους δέκα (10,5%) δηλώνει ουδέτερη στάση ενώ μόνο το 2% και 3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα υπήρξε καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματική για τη δημιουργία σχέσεων με ανθρώπους από άλλες χώρες.

Πίνακας 13. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του Erasmus+ στην προσωπική τους ανάπτυξη

Κλίμακα και ερωτήσεις	Ποσοστά απαντήσεων	
	1= Καθόλου αποτελεσματικό... 5=Πολύ αποτελεσματικό	

	1	2	3	4	5
Να δημιουργήσω σχέσεις με ανθρώπους από άλλες χώρες	2.0	3.5	10.5	43.5	40.5
Να γνωρίσω άλλους πολιτισμούς	1.0	2.5	7.5	40.5	48.5
Να παρουσιάσω τον δικό μου πολιτισμό	1.5	2.5	9.0	43.5	43.5
Να άρει τις προκαταλήψεις μου για άλλους συμμετέχοντες	3.5	9.0	24.5	35.0	28.0
Να βελτιώσω τις γνώσεις μου στο επιστημονικό μου πεδίο	1.5	4.5	17.0	47.0	30.0
Να αυξήσω το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία	1.5	5.0	17.0	44.5	32.0
Να μάθω νέες μεθόδους διδασκαλίας	1.5	5.5	15.0	39.5	38.5
Να αποκτήσω πολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες	0.5	2.5	14.0	44.5	38.5
Να αποκτήσω επίγνωση των δικών μου μεθόδων διδασκαλίας	2.5	2.5	18.5	50.0	26.5
Να ενημερωθώ για νέα θέματα και συζητήσεις	0.5	2.0	13.0	50.5	34.0
Να αναπτύξω τις γλωσσικές μου δεξιότητες	0.5	3.5	11.5	41.5	43.0
Να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα	1.0	2.5	12.5	41.5	42.5
Να αποκτήσω δεξιότητες για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση	18.0	15.0	26.5	24.0	16.5
Να αποκτήσω κίνητρο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας	5.5	8.5	18.5	38.5	29.0
Να αυξήσω τις γνώσεις μου για νέα εργαλεία και μεθόδους αξιολόγησης	1.5	6.0	20.0	48.5	24.0
Να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στη χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ)	4.0	6.0	23.5	43.5	23.0
Να αυξήσω τις γνώσεις μου για νέες προσεγγίσεις στη διοίκηση	15.0	11.0	29.0	31.5	13.5
Να αυξήσω τις γνώσεις μου στη διαχείριση συγκρούσεων	12.5	7.0	29.5	34.5	16.5

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (48,5%) δηλώνουν ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό, το 40% ότι ήταν αρκετά αποτελεσματικό ενώ μόλις το 1% και το 2,5% θεωρεί ότι η συμμετοχή στο Erasmus+ είχε μηδενική ή λίγη αποτελεσματικότητα στην γνωριμία με νέους πολιτισμούς. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί με ισόποσο ποσοστό 43,5%, δηλώνουν ότι ήταν το Erasmus+ υπήρξε πολύ ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικό στο να παρουσιάσουν τον ελληνικό πολιτισμό σε ξένους ανθρώπους, με

μόλις το 1% και 2,5% των ερωτώμενων να κρίνει το πρόγραμμα ως τελείως αναποτελεσματικό ή λίγο αποτελεσματικό στην παρουσίαση του πολιτισμού τους σε ξένους ανθρώπους. Ακόμη, το 28% και το 35% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικό στο άρει τις προκαταλήψεις τους για συμμετέχοντες από άλλες χώρες, ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (24,5%) εκφράζει ότι δεν ήταν ούτε λίγο ούτε πολύ αποτελεσματικό ενώ το 3% και το 9% των ερωτώμενων κρίνει ότι ήταν καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό.

Επίσης, το 30% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η συμμετοχή του στο Erasmus+ υπήρξε πολύ αποτελεσματική στη βελτίωση των γνώσεων τους στο επιστημονικό τους πεδίο, σχεδόν οι μισοί (47%) το κρίνουν ως αρκετά αποτελεσματικό, το 17% δηλώνει ουδέτερο ενώ μόλις το 1,5% και το 4,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ήταν τελείως αναποτελεσματικό ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό στο να βελτιώσουν τις γνώσεις στο επιστημονικό τους πεδίο. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, ένας στους τρεις (32%) δηλώνει ότι το Erasmus+ ήταν πολύ αποτελεσματικό, το 44,5% αρκετά αποτελεσματικό, σε ποσοστό 17% οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι δεν τους επηρέασε ενώ μόλις το 1,5% και 5% από τους ερωτώμενους το κρίνουν ως καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό. Ακόμη το 38,5% και το 39,5% των εκπαιδευτικών εκφράζουν ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικό στο να μάθουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, το 14% δηλώνει ότι δεν ήταν ότι ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματικό ενώ μόλις το 1,5% και 5,5% των εκπαιδευτικών το κρίνει ως καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό για την εκμάθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του Erasmus+ στην απόκτηση πολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, σε ποσοστό 38,5% και 44,5% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικό, το 14% εκφράζει ότι δεν ήταν ούτε λίγο ούτε πολύ αποτελεσματικό, ενώ μόλις το 0,5% και το 3,5% αντίστοιχα θεωρούν ότι υπήρξε καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό στο να αποκτήσουν κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες. Παράλληλα, ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (26,5%) δηλώνει ότι το Erasmus+ το υπήρξε πολύ αποτελεσματικό στο αποκτήσουν επίγνωση των μεθόδων διδασκαλίας τους, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) αναφέρουν ότι ήταν αρκετά αποτελεσματικό, σε ποσοστό 18,5% οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται ουδέτερα, ενώ σε ισόποσο ποσοστό 2,5% οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπήρξε αναποτελεσματικό ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό. Όσον αφορά την ενημέρωση για νέα θέματα και συζητήσεις, ένας στους τρεις (34%) κρίνει το Erasmus+ ως πολύ αποτελεσματικό, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50,5%) το

θεωρούν αρκετά αποτελεσματικό, ένας στους δέκα εκ των ερωτώμενων (13%) είναι ουδέτεροι ενώ σε ποσοστό 2% και μόλις 0,5% το χαρακτηρίζουν ως λίγο ή αντίστοιχα καθόλου αποτελεσματικό.

Παράλληλα, ως προς την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43% και 41,5% δηλώνουν ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικό, ένας στους δέκα (11,5%) τοποθετείται ουδέτερα ενώ μόνο το 0,5% και το 3,5% των ερωτώμενων χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα ως τελείως αναποτελεσματικό ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό. Αναφορικά με την απόκτηση γνώσεων για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, το 42,5% και 41,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το Erasmus+ υπήρξε πολύ ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικό, ένας στους δέκα (12,5%) το θεωρεί ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματικό και μόλις το 1% και το 2,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν το Erasmus+ ως καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό. Σχετικά με την απόκτηση δεξιοτήτων για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση το 16,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί το πρόγραμμα πολύ αποτελεσματικό, ένας στους πέντε (24%) αρκετά αποτελεσματικό, το 26,5% των ερωτώμενων είναι ουδέτεροι ενώ σε ποσοστό 18% και 15% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Erasmus+ δεν ήταν αποτελεσματικό ή ήταν λίγο αποτελεσματικό στο να αποκτήσουν δεξιότητες ειδικής αγωγής. Ως προς το κίνητρο να μάθουν μια ξένη γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 29% και 38,5%, θεωρούν ότι το πρόγραμμα υπήρξε πολύ ή αρκετά αποτελεσματικό, το 18,5% των ερωτώμενων είναι ουδέτεροι, ενώ το 5,5% και το 8,5% των εκπαιδευτικών κρίνουν το πρόγραμμα ως καθόλου ή λίγο αποτελεσματικό αντίστοιχα, στο να αποκτήσουν κίνητρο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά την αύξηση των γνώσεων σχετικά με νέα εργαλεία και μεθόδους αξιολόγησης ένας στους τέσσερις (24,5%) αναφέρει ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό, λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (48,5%) το κρίνουν ως αρκετά αποτελεσματικό, ένας στους πέντε (20%) το θεωρεί ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματικό ενώ μόλις το 1,5% και 6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματική στο να αυξήσουν τις γνώσεις τους σε νέες μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης. Παράλληλα, το 23% και το 43,5% των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι το πρόγραμμα συνέβαλε πολύ αποτελεσματικά ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικά, στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ), ένας στους πέντε (23%) θεωρεί ότι η συμμετοχή του στο πρόγραμμα δεν ήταν ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματική, ενώ μόνο το 4% και 6% των εκπαιδευτικών το κρίνουν ως καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό.

Ακόμη, 13,5% των εκπαιδευτικών αναφέρει το πρόγραμμα ως πολύ αποτελεσματικό για την απόκτηση γνώσεων για νέες προσεγγίσεις στη διοίκηση, ένας στους δέκα (11%) ως αρκετά αποτελεσματικό, το 29% των εκπαιδευτικών τοποθετείτε ουδέτερα, ενώ το 15% και το 11% των ερωτώμενων αναφέρει ότι το Erasmus+ υπήρξε καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό. Τέλος, αναφορικά με την αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση συγκρούσεων, το 16,5% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το πρόγραμμα ως πολύ αποτελεσματικό, ένας στους τρεις (34,5%) ως αρκετά αποτελεσματικό, σε ποσοστό 29,5% οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματικό, ενώ το 12,5% και το 7% των ερωτώμενων το κρίνει ως καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό στο να αποκτήσουν γνώσεις για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

V.1.5. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus+ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Σχετικά με τον αντίκτυπο της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Πίνακας 14.), το 31% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό στο να αποκτήσουν κίνητρο για να συνεχίζουν να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50,5%) ότι ήταν αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 1% και το 5% ότι ήταν καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό ενώ ένας στους δέκα (12,5%) τοποθετείται στο μεσαίο σημείο της κλίμακας. Αναφορικά με την ανάπτυξη επαγγελματικών σχέσεων με ξένους οργανισμούς σε ποσοστό 27% οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι το Erasmus+ υπήρξε πολύ αποτελεσματικό, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (37%) θεωρεί το πρόγραμμα αρκετά αποτελεσματικό, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (11%) χαρακτηρίζει το πρόγραμμα είτε καθόλου, είτε λίγο αποτελεσματικό ενώ το 12,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει ουδετερότητα. Όσον αφορά στην εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, σχεδόν ένας στους τρεις (31,5%) θεωρεί το πρόγραμμα πολύ αποτελεσματικό, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (44,5%) το χαρακτηρίζουν αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 2,5% και το 5,5 % αναφέρουν ότι είναι καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό, ενώ το 16% των εκπαιδευτικών δηλώνει ουδέτερο.

Πίνακας 14. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο του Erasmus+ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Κλίμακα και ερωτήσεις	Ποσοστά απαντήσεων				
	1	2	3	4	5
Να αποκτήσω κίνητρο για να συνεχίσω	1.0	5.0	12.5	50.5	31.0

να βελτιώνω τις επαγγελματικές μου ικανότητες					
Na αναπτύξω επαγγελματικές σχέσεις με ξένους οργανισμούς	11.0	11.0	12.5	37.0	28.5
Na εφαρμόσω νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	2.5	5.5	16.0	44.5	31.5
Na έρθω σε επαφή με νέο διδακτικό υλικό	3.0	6.0	13.5	47.5	30.0
Na εστιάσω στην ευρωπαϊκή διάσταση της μάθησης	1.0	5.0	14.0	47.5	32.5
Na αναπτύξω δεξιότητες συνεργασίας με διαφορετικές και πολυπολιτισμικές ομάδες	2.5	4.0	11.0	42.5	40.0
Na βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών	15.5	10.0	31.0	27.5	16.0
Na εφαρμόσω νέες μεθόδους και εργαλεία διαχείρισης της σχολικής τάξης	5.0	7.0	24.0	41.5	22.5
Na διαχειρίζομαι τη σχολική τάξη καλύτερα και να αναπτύσσω καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές μου	3.5	9.0	22.5	39.5	25.5
Na έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	7.5	9.5	24.0	39.5	19.5
Na κάνω καλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ)	1.5	6.0	21.5	47.0	24.0

Παράλληλα, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (30%) δηλώνουν ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό στο να έρθουν σε επαφή με νέο διδακτικό υλικό, λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικοί (47,5%) θεωρούν το πρόγραμμα αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 3% των ερωτώμενων και το 6% το χαρακτηρίζουν καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό, ενώ σχεδόν ένας στους δέκα (13,5%) τοποθετείται ουδέτερα. Ακόμη, σχεδόν ένας στους τρεις (32,5%) θεωρεί το πρόγραμμα πολύ αποτελεσματικό στο να εστιάσει στην ευρωπαϊκή διάσταση της μάθησης, λίγο λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς (47,5%) το κρίνουν αρκετά αποτελεσματικό, μόνο το 1% και το 5% το θεωρούν καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό ενώ σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (14%) δηλώνει ουδέτερος. Σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας με διαφορετικές και πολυπολιτισμικές ομάδες το 40% και το 42,5% θεωρούν ότι το Erasmus+ ήταν πολύ ή αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 2,5% και το 4% εκφράζουν ότι το πρόγραμμα ήταν καθόλου ή λίγο αποτελεσματικό ενώ ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (11%) δηλώνουν το πρόγραμμα ως ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματικό. Όσον αφορά τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, το 16% των ερωτώμενων αναφέρει το πρόγραμμα ως πολύ αποτελεσματικό, ένας στους τέσσερις (27,5%) ως αρκετά αποτελεσματικό, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς επιλέγει το μεσαίο σημείο της

κλίμακας, το 15,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το Erasmus+ αναποτελεσματικό ενώ ένας στους δέκα (10%) το χαρακτηρίζει ως λίγο αποτελεσματικό.

Επίσης, ένας στους πέντε (22,5%) αναφέρει ότι η συμμετοχή του υπήρξε πολύ αποτελεσματική στο να εφαρμόσει νέες μεθόδους και εργαλεία διαχείρισης της σχολικής τάξης, το 41,5% χαρακτηρίζει το πρόγραμμα ως αρκετά αποτελεσματικό, μόνο το 5% και το 7% αναφέρουν το πρόγραμμα ως καθόλου ή λίγο αποτελεσματικό, ενώ σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (24%) θεωρεί το πρόγραμμα ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματικό. Παράλληλα, ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25,5%) αναφέρουν ότι το Erasmus+ υπήρξε πολύ αποτελεσματικό στο να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη καλύτερα και να αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους, το 39,5% το χαρακτηρίζει ως αρκετά αποτελεσματικό, μόνο το 3,5% το χαρακτηρίζει ως αναποτελεσματικό, ένας στους δέκα (9%) το θεωρεί ως λίγο αποτελεσματικό και σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (22,5%) απαντά ουδέτερα.

Ακόμη, σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (19,5%) αναφέρει ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό στο να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, το 39,5% των ερωτώμενων το θεωρεί αρκετά αποτελεσματικό, το 7,5% των εκπαιδευτικών το αναφέρει ως αναποτελεσματικό, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (9,5%) ότι είναι λίγο αποτελεσματικό και σχεδόν ένας στους τέσσερις (24%) δηλώνει ουδετερότητα. Τέλος, σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (24%) αναφέρει ότι το πρόγραμμα υπήρξε πολύ αποτελεσματικό στο να κάνει καλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ), λίγο λιγότεροι από τους μισούς (47%), το χαρακτηρίζουν ως αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 1,5% και το 6% ως καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό, ενώ ένας στους πέντε (21,5%) το θεωρεί ούτε λίγο ούτε πολύ αποτελεσματικό.

V.1.6. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση της σχολικής τους μονάδας προς το πρόγραμμα Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

Σε δύο από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν (με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert με 1=Καθόλου... 5= Πολύ) πόσο θετική ήταν η στάση της σχολικής τους μονάδας ως προς το πρόγραμμα Erasmus+, πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε αυτό. Σχετικά με τη στάση της σχολικής τους μονάδας πριν τη συμμετοχή τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν μέτρια θετική (Μ.Ο.= 3.66 και Τ.Α.= 0.97), ενώ για τη στάση της σχολικής τους μονάδας μετά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν ιδιαίτερα θετική (Μ.Ο.= 4.57

και T.A.= 0.61) με τη σχετικά μικρή τυπική απόκλιση να δηλώνει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι έντονα συγκεντρωμένες γύρω από το μέσο όρο (Πίνακας 15.).

Πίνακας 15. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση της σχολικής τους μονάδας προς το Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή τους

	M.O.	T.A
Πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.	3,66	0,97
Πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.	4,57	0,61

5.1.7 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας

Στον Πίνακα 16. καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο του Erasmus+ στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας. Συγκεκριμένα, ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (22%) δηλώνει ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό στο να αυξηθεί η επιθυμία των συναδέλφων του να συμμετάσχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (48%) αναφέρουν ότι υπήρξε αρκετά αποτελεσματικό, μόνο το 1,5% το θεωρεί αναποτελεσματικό, σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (9%) το θεωρεί λίγο αποτελεσματικό, ενώ ένας στους πέντε (19,5%) δηλώνει ουδετερότητα. Παράλληλα το ένας στους πέντε (22,5%) θεωρεί ότι το πρόγραμμα υπήρξε πολύ αποτελεσματικό στην αύξηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στη σχολική του μονάδα, οι μισοί εκπαιδευτικοί το αναφέρουν ως αρκετά αποτελεσματικό, μόνο το 2% και 4,5% των ερωτώμενων θεωρεί ότι ήταν καθόλου η αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό ενώ ένας στους πέντε (19%) τοποθετείται στο μεσαίο σημείο της κλίμακας.

Πίνακας 16. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας

Κλίμακα και ερωτήσεις	Ποσοστά απαντήσεων				
	1= Καθόλου αποτελεσματικό		5=Πολύ αποτελεσματικό		
	1	2	3	4	5
Αύξησε την επιθυμία των συναδέλφων μου να συμμετάσχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες	1.5	9.0	19.5	48.0	22.0
Αύξησε την διαπολιτισμική ευαισθησία	2.0	4.5	19.0	52.0	22.5
Βελτίωσε τη συνεργασία ανάμεσα στους συναδέλφους	2.0	4.0	23.5	53.0	17.5
Δημιούργησε πιο ισχυρή ευρωπαϊκή διάσταση στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου	2.0	9.5	24.5	46.5	17.5

Ανέπτυξε/ Αύξησε τη χρήση νέου διδακτικού υλικού, προγραμμάτων	4.0	10.5	32.5	40.5	12.5
Εισηγήγα νέες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας στο σχολείο μου	7.0	8.5	27.0	42.5	15.0
Δημιούργησε εταιρική σχέση/ συνεργασία με ξένους οργανισμούς	6.0	10.0	25.5	37.0	21.5
Εισηγήγα νέα μαθήματα, ενότητες στο σχολείο μου	19.5	15.5	34.5	24.5	6.0
Εισηγήγα νέες στρατηγικές διοίκησης, νέες ιδέες και πρακτικές στο σχολείο μου	10.5	15.0	34.0	30.0	10.5
Αύξησε το ενδιαφέρον του προσωπικού για τις ξένες γλώσσες	6.5	13.0	29.5	37.5	13.5

Παράλληλα, το 17,5% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το πρόγραμμα υπήρξε πολύ αποτελεσματικό στη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας, οι μισοί εκπαιδευτικοί (53%) ότι ήταν αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 2% και το 4% των εκπαιδευτικών το θεωρούν καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό ενώ σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (23,5%) είναι ουδέτερος. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στη δημιουργία μιας πιο ισχυρής ευρωπαϊκής διάστασης στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου το 17,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το Erasmus+ ήταν πολύ αποτελεσματικό, λίγο λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς (46,5%) αξιολογούν ότι υπήρξε αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 2% το θεωρεί αναποτελεσματικό, σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (9%) το κρίνει ως λίγο αποτελεσματικό ενώ περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (24,5%) θεωρούν το πρόγραμμα ούτε λίγο, ούτε πολύ αποτελεσματικό ως προς τη δημιουργία ισχυρής ευρωπαϊκής διάστασης στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας του προγράμματος στη ανάπτυξη ή αύξηση της χρήσης νέου διδακτικού υλικού, προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 12,5% το θεωρούν πολύ αποτελεσματικό, το 40,5% ως αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 4% το θεωρεί τελείως αναποτελεσματικό, σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10,5%) το θεωρεί λίγο αποτελεσματικό, ενώ σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (32,5%), διατηρεί ουδέτερη στάση. Επίσης, σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην εισαγωγή νέων μεθόδων μάθησης και διδασκαλία στη σχολική μονάδα, το 15% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το πρόγραμμα συνέβαλε πολύ αποτελεσματικά, το 42,5% αρκετά αποτελεσματικά, το 27% είναι ουδέτερο ενώ το 7% και το 8,5% των εκπαιδευτικών απαντούν ότι το πρόγραμμα ήταν καθόλου ή αντίστοιχα λίγο αποτελεσματικό.

Όσον αφορά τη δημιουργία εταιρικών σχέσεων και τη συνεργασία με ξένους οργανισμούς ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (21,5%) θεωρεί ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό, το 37% των εκπαιδευτικών το αξιολογεί ως αρκετά αποτελεσματικό, μόλις το 6% των εκπαιδευτικών το κρίνει ως καθόλου αποτελεσματικό, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10%) το θεωρεί λίγο αποτελεσματικό, ενώ ένας στους τέσσερις (25,5%) εκφράζει ουδέτερη στάση. Σχετικά με την εισαγωγή νέων μαθημάτων, ενοτήτων στο σχολείο, μόλις το 6% θεωρεί το πρόγραμμα πολύ αποτελεσματικό, σχεδόν ένας στους πέντε (24,5%) το θεωρεί αρκετά αποτελεσματικό, ένας στους τρεις (34,5%) εκφράζεται ουδέτερα, σχεδόν ένας στους τέσσερις (19,5%) το κρίνει ως τελείως αναποτελεσματικό, ενώ 15,5% των εκπαιδευτικών το θεωρούν λίγο αποτελεσματικό. Παράλληλα, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10,5%) θεωρεί ότι το πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό στο να εισάγει νέες στρατηγικές διοίκησης, νέες ιδέες και πρακτικές στο σχολείο του, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (30%) το κρίνει ως αρκετά αποτελεσματικό, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10,5%) το θεωρεί εντελώς αναποτελεσματικό, το 15% των ερωτώμενων ότι είναι λίγο αποτελεσματικό, ενώ ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (34%) τοποθετείται στο μεσαίο σημείο. Τέλος, σχετικά με την αύξηση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού προσωπικού για τις ξένες γλώσσες, το 13,5 % και το 37,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το πρόγραμμα υπήρξε πολύ ή αντίστοιχα αρκετά αποτελεσματικό, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (29,5%) εκφράζεται ουδέτερα, μόλις το 6,5% των εκπαιδευτικών κρίνει το πρόγραμμα ως τελείως αναποτελεσματικό, ενώ ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (13%) ως λίγο αποτελεσματικό για την αύξηση του ενδιαφέροντος του προσωπικού για τις ξένες γλώσσες.

5.1.8 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διάχυση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus +

Σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus+ (Πίνακας 17), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92%) δήλωσε ότι μοιράστηκε τα αποτελέσματα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα. Ακόμη, τα 3/4 των εκπαιδευτικών (75%) δήλωσαν ότι μοιράστηκαν τα αποτελέσματα με τους μαθητές τους, ενώ παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (61%) με τα στελέχη της σχολικής τους μονάδας. Παράλληλα, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47,5%) απάντησαν ότι μοιράστηκαν τα αποτελέσματα με τοπικούς φορείς ενώ ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (36,5%) δήλωσε ότι τα μοιράστηκε με άλλα σχολεία και οργανισμούς. Επίσης, σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (9%), μοιράστηκε τα αποτελέσματα με μέλη

επαγγελματικών οργανώσεων, το 8,5% των ερωτώμενων με ερευνητές ενώ το 3,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μοιράστηκε τα αποτελέσματα με άλλου είδους φορείς, συγκεκριμένα 2% των εκπαιδευτικών με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και 1,5% με τους γονείς των μαθητών του. Τέλος μόνο το 0,5% των εκπαιδευτικών αποκρίθηκαν ότι δεν τα μοιράστηκαν με κανέναν.

Πίνακας 17. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής τους στο Erasmus+

Με ποιούς μοιραστήκαν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στο Erasmus+	Ποσοστά
Συνάδελφους στο σχολείο	92.0
Μαθητές	75.0
Στελέχη του σχολείου	61.0
Τοπικούς φορείς	47.5
Άλλα σχολεία και οργανισμούς	36.5
Μέλη επαγγελματικών οργανώσεων	9.0
Ερευνητές	8.5
Άλλο-Μ.Μ.Ε.	2.0
Άλλο-Γονείς	1.5
Δεν τη μοιράστηκα με κανένα	0.5

5.1.9 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο Erasmus+ στο ενδιαφέρον και στην επιθυμία τους για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργασίες.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 18.) παρουσιάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς η συμμετοχή τους στο Erasmus+ επηρέασε το ενδιαφέρον τους και την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργασίες. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64,7%) αναφέρει ότι μετά τη συμμετοχή τους στο Erasmus+ το ενδιαφέρον τους για νέες ευρωπαϊκές συνεργασίες ή προγράμματα αυξήθηκε, ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25%) δηλώνει ότι στο μέλλον θα συμμετέχει σε νέα προγράμματα ή συνεργασίες, ένα 5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει ήδη υποβάλει αίτηση για πρόγραμμα Erasmus+ αλλά δεν έγινε δεκτή και 5,5% των ερωτώμενων αποκρίθηκε ότι δεν ένιωσαν καμία αύξηση του ενδιαφέροντός τους.

Πίνακας 18. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς το Erasmus+ επηρέασε την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε άλλη ευρωπαϊκή συνεργασία ή πρόγραμμα

Πώς επηρεάζει η συμμετοχή στο πρόγραμμα το ενδιαφέρον και την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε άλλη ευρωπαϊκή συνεργασία ή πρόγραμμα	Ποσοστά
--	---------

Το ενδιαφέρον μου να συμμετέχω σε νέα προγράμματα έχει αυξηθεί	64.5
Αργότερα θα συμμετέχω σε νέα προγράμματα	25.0
Έκανα αίτηση αλλά απορρίφτηκε	5.0
Δεν ένιωσα καμία αύξηση του ενδιαφέροντος και της επιθυμίας μου	5.5

Παράλληλα σύμφωνα με τον Πίνακα 19., η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (69,5%) αναφέρει ότι έχει διατηρήσει σχέσεις με τους ανθρώπους που γνώρισε κατά την συμμετοχή στο Erasmus+ και το 38% των ερωτώμενων ότι έχει διατηρήσει επαφή με τους εκπαιδευτές που διοργάνωσαν το πρόγραμμα. Ακόμη 31,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι έχουν σχεδιάσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισαν κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητα του Erasmus+, ενώ το 18% ότι έχουν υλοποιήσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισαν σε δραστηριότητα του Erasmus+. Επίσης το 18,5% των ερωτώμενων αναφέρουν ότι με την εμπειρία που απέκτησαν σχεδίασαν ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζαν, ενώ σε ποσοστό 14,5 % ότι με την εμπειρία που απέκτησαν υλοποίησαν ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζαν. Τέλος, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (33,5%) αναφέρει ότι εμπνεύστηκε από συναδέλφους που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στο Erasmus+ ενώ σε ποσοστό 42,5% οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι οι συνάδελφοί τους που συμμετείχαν σε πρόγραμμα τους ενέπνευσαν στο να συμμετάσχουν.

Πίνακας 19. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Erasmus+

Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Erasmus+	Ποσοστά
Έχω διατηρήσει επαφές με ανθρώπους που γνώρισα στο πρόγραμμα	69.5
Είμαι ακόμη σε επαφές με τους εκπαιδευτές που διοργάνωσαν το πρόγραμμα	38.0
Έχουμε σχεδιάσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισα στη δραστηριότητα	31.5
Έχουμε υλοποιήσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισα στη δραστηριότητα	18.0
Με την εμπειρία που απέκτησα σχεδίασα ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζα	18.5
Με την εμπειρία που απέκτησα υλοποίησα ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζα	14.5
Οι συνάδελφοί μου που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα με ενέπνευσαν	33.5

V.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

5.2.1. Συντελεστής συσχέτισης SPEARMAN για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ και ορισμένες από τις ποιοτικές μεταβλητές διάταξης.

Με στόχο να διερευνηθεί η επίδραση που έχουν ορισμένες από τις ποιοτικές μεταβλητές διάταξης, συγκεκριμένα το φύλο, η θέση εργασίας (στέλεχος εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικός), η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και το χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα), στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το Erasmus+ υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης SPEARMAN και προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Όσον αφορά το συντελεστή συσχέτισης SPEARMAN ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από το Erasmus+ και το φύλο των συμμετεχόντων προέκυψε ότι υπάρχει μηδενική συσχέτιση ($\rho=0,032$). Παράλληλα, προέκυψε ότι ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης και στη θέση που κατέχει ο ερωτώμενος υπάρχει μηδενική συσχέτιση ($\rho= - 0,236$), η οποία είναι στατιστικά σημαντική με επίπεδο σημαντικότητας $p=0,01$. Ακόμη, από την έρευνα αναδείχθηκε ότι ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από το πρόγραμμα και την ηλικία των συμμετεχόντων υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ($\rho=0,262$), στατιστικά σημαντική με $p=0,01$. Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης και το επίπεδο εκπαίδευσης προέκυψε ότι υπάρχει μηδενική συσχέτιση ($\rho= 0,101$), ενώ μηδενική συσχέτιση ($\rho= -0,071$), υπάρχει και ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από το Erasmus+ και το χρονικό διάστημα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα.

5.2.2. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς το φύλο

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του βαθμού ικανοποίησης μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$) ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY. Σύμφωνα με τον έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει ομοιογένεια στο βαθμό ικανοποίησης των ανδρών και γυναικών (διότι $p= 0,650 > 0,05$, ως εκ τούτου δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση).

5.2.3. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς τη θέση που υπηρετούν (στέλεχος εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός)

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του βαθμού ικανοποίησης μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$) ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY. Σύμφωνα με τον έλεγχο προέκυψε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στο βαθμό ικανοποίησης των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών (διότι $p= 0,001 < 0,05$, ως εκ τούτου απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση).

5.2.4. Μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του βαθμού ικανοποίησης μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$), ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS. Σύμφωνα με τον έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει ομοιογένεια ως προς το βαθμό ικανοποίησης ανάμεσα στα επίπεδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (διότι $p= 0,199 > 0,05$, ως εκ τούτου δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση).

5.2.5. Μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς το χρονικό διάστημα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του βαθμού ικανοποίησης μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$), ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος KRUSKAL-WALLIS. Σύμφωνα με τον έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει ομοιογένεια ως προς το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ανάμεσα στα χρονικά διαστήματα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα (διότι $p= 0,352 > 0,05$, ως εκ τούτου δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση).

5.2.6. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για το βαθμό αποτελεσματικότητας του Erasmus+ για ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως προς το είδος του φορέα εργασίας τους

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του βαθμού αποτελεσματικότητας του προγράμματος για ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$) ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στο βαθμό αποτελεσματικότητας του Erasmus+ για ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως προς το είδος του φορέα εργασίας τους, δημόσια και ιδιωτική σχολική μονάδα (διότι $p= 0,021 < 0,05$ ως εκ τούτου απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση). Παράλληλα, από τη σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος για επαγγελματικές ευκαιρίες μετά τη συμμετοχή σε αυτό (Πίνακας 20.), οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα του Erasmus ήταν μέτρια θετική (M.O.= 3.45 και T.A.= 1.19), ενώ οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης την αξιολογούν σε μεγάλο βαθμό θετική (M.O.= 3.97 και T.A.= 0.71)

Πίνακας 20. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του Erasmus+ για περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες ανά είδος φορέα εργασίας

Πόσο αποτελεσματικό ήταν το Erasmus+ για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη ανά είδος φορέα εργασίας	M.O.	T.A
Δημόσιο σχολείο	3.45	1.19
Ιδιωτικό σχολείο	3.97	0.71

5.2.7. Μη παραμετρικός έλεγχος WILCOXON για τη στάση της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών προς το Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής της στάσης της σχολικής μονάδας πριν και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Erasmus+ μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$) ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος WILCOVXON. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στη στάση της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών ως προς το Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (διότι $p= 0,000 < 0,05$ ως εκ τούτου απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση). Παράλληλα, από τη σύγκριση των μέσων όρων σχετικά με το πόσο θετική ήταν η στάση της σχολικής μονάδας ως προς το Erasmus+

πριν και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα (Πίνακας 21.), πρόεκυψε ότι η στάση της σχολικής μονάδας για το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ήταν μέτρια θετική ((M.O.= 3.66 και T.A.= 0.97), ενώ μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα η στάση του σχολείου ως προς το Erasmus+ ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική (M.O.= 4.57 και T.A.= 0.61), με τις τιμές να εμφανίζουν μεγάλη συγκέντρωση γύρω από το μέσο όρο λόγω της χαμηλής τυπικής απόκλισης.

Πίνακας 21. Περιγραφική στατιστική ανάλυση της στάσης της σχολικής μονάδας προς το Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα

	M.O.	T.A
Πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα	3.66	0.97
Πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα	4.57	0.61

5.2.8. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για τη στάση της σχολική μονάδας των εκπαιδευτικών προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως προς το είδος του φορέα εργασίας τους (δημόσιο, ιδιωτικό σχολείο).

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής της στάσης της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών πριν τη συμμετοχή τους στο Erasmus+ ανά είδος φορέα εργασίας μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$) ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στη στάση της σχολικής μονάδας ως προς το Erasmus+, για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο και για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (διότι $p= 0,000 < 0,05$ ως εκ τούτου απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση). Παράλληλα, από τη σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο σχετικά με το πόσο θετική ήταν η στάση του σχολείου τους για το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Πίνακας 22.), οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η στάση του σχολείου τους ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή τους ήταν μέτρια θετική ((M.O.= 3.52 και T.A.= 0.98), ενώ οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης την αξιολογούν σε μεγάλο βαθμό θετική (M.O.= 4.29 και T.A.= 0.57).

Πίνακας 22. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση του σχολείου τους για το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ανά φορέα εργασίας

	M.O.	T.A
Πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα δημόσιο σχολείο	3.52	0.98
ιδιωτικό σχολείο	4.29	0.57

5.2.9. Μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY για τη στάση της σχολική μονάδας των εκπαιδευτικών προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως προς το είδος του φορέα εργασίας τους (δημόσιο, ιδιωτικό σχολείο).

Αφού προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής της στάσης της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών μετά τη συμμετοχή τους στο Erasmus+ ανά είδος φορέα εργασίας μέσω του Kolmogorov-Smirnov test, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p=0.000 < 0,05$) ως εκ τούτου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος MANN-WHITNEY. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στη στάση της σχολικής μονάδας ως προς το Erasmus+ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο και των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων, μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+ (διότι $p= 0,151 > 0,05$ ως εκ τούτου δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση). Συγκεκριμένα, οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η στάση της σχολικής τους μονάδας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν σε μεγάλο βαθμό θετική.

Πίνακας 23. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη στάση της σχολικής τους μονάδας προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ανά είδος φορέα εργασίας

Πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα	M.O.	T.A
δημόσιο σχολείο	4.53	0.63
ιδιωτικό σχολείο	4.57	0.61

Κεφάλαιο Έκτο: Ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την ποσοτική έρευνα που διεξήχθη προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε πρόγραμμα Erasmus+ είναι γυναίκες και ότι μόνο το 9,5% των ερωτώμενων ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 21-30 ετών που ενδεχομένως οφείλεται στον κανόνα 1 προς 5 που ίσχυε λόγω της οικονομικής κρίσης για τους διορισμούς στο δημόσιο τομέα. Τα παραπάνω ενισχύονται από το γεγονός ότι το παραπάνω ποσοστό των ερωτώμενων υπηρετεί στην ιδιωτική εκπαίδευση και όχι σε δημόσιο σχολείο. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων υπηρετούν σε θέση εκπαιδευτικού και μόλις ένας στους δέκα συμμετέχοντες υπηρετεί σε θέση στελέχους εκπαίδευσης. Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα υπηρετεί σε δημόσιο σχολείο, ενώ μόλις το 7% των συμμετεχόντων είναι νηπιαγωγοί που ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι η συμμετοχή τους σε κινητικότητα του Erasmus+ μπορεί να παρακωλύεται από

τη δυσκολία αναπλήρωσής τους. Επίσης, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι τουλάχιστον απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός από το οποίο διαφαίνεται η ενίσχυση της δια βίου μάθησης, αφού μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων συνεχίζει τις σπουδές του σε μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή ακόμη και σε μεταδιδακτορικό επίπεδο.

Παράλληλα, η δράση KA229 που αφορά τις συμπράξεις συνεργασίας αποκλειστικά ανάμεσα σε σχολεία φαίνεται να προηγείται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, με δεδομένο ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί (53,5%) έχουν συμμετάσχει στην εν λόγω δράση, σχετικά δε με τον αριθμό των συμμετοχών ανά δράση παρατηρείται ότι για όλες τις δράσεις τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνει η μια συμμετοχή, ενώ αναφορικά με το χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως χρονικό διάστημα συμμετοχής στο Erasmus + 13 και πάνω ημέρες.

Παράλληλα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (99%) είναι ικανοποιημένοι σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+ (Laliotou et al., 2017), ενώ ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι κανείς από τους ερωτωμένους δεν απέδωσε αρνητικό πρόσημο στο βαθμό ικανοποίησής του, αφού το υπολειπόμενο 1% των εκπαιδευτικών απάντησε με ουδέτερο τρόπο. Ακόμη, από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, το χρονικό διάστημα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και από το αν οι συμμετέχοντες υπηρετούν ως στελέχη εκπαίδευσης ή ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, από την έρευνα αναδείχθηκε ότι υπάρχει η τάση ο βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα να αυξάνεται όταν αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, ιδιότητα που γενικεύεται για όλο τον πληθυσμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι βάσει των αποτελεσμάτων υπάρχει ομοιογένεια στο βαθμό ικανοποίησης των ανδρών και των γυναικών, δεν υπάρχει ομοιογένεια στο βαθμό ικανοποίησης των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, ενώ υπάρχει ομοιογένεια ως προς το βαθμό ικανοποίησης και στα επίπεδα εκπαίδευσης των ερωτώμενων. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ομοιογένεια στο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα Erasmus+ ως προς τα χρονικά διαστήματα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα φαίνεται να επηρεάζει και τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε νέα ευρωπαϊκά σχέδια συνεργασίας και προγράμματα, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων δηλώνουν ότι είναι θετικοί για συμμετοχή σε παρόμοιες ευρωπαϊκές δράσεις, με μόλις 5,5 % των εκπαιδευτικών να

δηλώνουν ότι δεν υπήρξε καμία αύξηση του ενδιαφέροντός τους για συμμετοχή σε ανάλογες δραστηριότητες. Επίσης, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει διατηρήσει σχέσεις με τους ανθρώπους που γνώρισε κατά τη συμμετοχή στο Erasmus+, αποτελεί ένδειξη της επιτυχίας του κοινωνικού χαρακτήρα του προγράμματος και της προώθησης της διακρατικής συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς φορείς, που αποτελεί στόχο του Erasmus+ αλλά και της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα παραπάνω ενισχύονται από το γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα επέδρασε θετικά στο να προβούν στο σχεδιασμό ή ακόμη και στην υλοποίηση νέων προγραμμάτων Erasmus+ με ανθρώπους που γνώρισαν σε προηγούμενη δράση (Lalioy et al., 2017) ή ακόμη και με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζαν, ενδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς το Erasmus+ αλλά και την ανάπτυξη της διακρατικής συνεργασίας.

Επίσης, η έρευνα ανέδειξε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την προώθηση του Erasmus+ στη σχολική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός, με δεδομένο ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρακινήθηκε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα από τη θετική στάση των συναδέλφων τους προς το Erasmus+. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν λοιπόν να θεωρηθούν ως πολλαπλασιαστές της διάδοσης του προγράμματος στη σχολική εκπαίδευση. Ακόμη, μέσω των ευρημάτων προέκυψε ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+ διενεργείται κυρίως σε ομάδες στόχους εντός της σχολικής τους μονάδας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης της διάδοσης του προγράμματος και των αποτελεσμάτων του σε τοπικούς φορείς, σχολικές μονάδες, οργανώσεις και οργανισμούς εντός και εκτός του χώρου της σχολικής εκπαίδευσης ώστε να μεγιστοποιηθεί ο αντίκτυπος του προγράμματος και να επιτευχθεί η περαιτέρω διάδοσή του.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Erasmus+ φαίνεται να ασκεί επίδραση και στη στάση των σχολικών μονάδων τους προς το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η στάση των δημόσιων σχολικών μονάδων προς το Erasmus+, πριν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, ήταν μέτρια θετική ενώ μετά τη συμμετοχή έγινε σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική. Όσον αφορά τη στάση των ιδιωτικών σχολικών μονάδων προς το πρόγραμμα, πριν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική, ενώ μετά τη συμμετοχή τους ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να λεχθεί ότι τα δημόσια σχολεία εμφανίζονται αρχικά επιφυλακτικά ως προς το πρόγραμμα Erasmus+ ίσως λόγω των γραφειοκρατικών διαδικασιών, της έλλειψης προσωπικού και του επιπλέον όγκου εργασίας

(Laliotou et al., 2017, Nordhagen, Dahle, 2017), όμως μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα αντιλαμβάνονται τα οφέλη του και αποκτούν πολύ θετική στάση προς αυτό. Όσον αφορά τις ιδιωτικές σχολικές μονάδες θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η πολύ θετική τους στάση προς το πρόγραμμα πριν και μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό, έγκειται ενδεχομένως στο γεγονός ότι διαθέτουν τα μέσα και τη σχετική κατάρτιση για την υλοποίησή του αλλά και γιατί η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα συνοδεύεται από χρηματοδότηση ενώ ταυτόχρονα προωθεί και βελτιώνει τη φήμη της ιδιωτικής σχολικής μονάδας στην ευρύτερη κοινωνία αποφέροντας έτσι πρόσθετα οφέλη. Με βάση όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα συμβάλλει στη επίτευξη του στόχου του Erasmus+ και της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών μονάδων απέναντι στα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Παράλληλα, όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus+ για την προσωπική τους ανάπτυξη, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στο πρόγραμμα υπήρξε σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική στο να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, να παρουσιάσουν τον ελληνικό πολιτισμό σε ξένους (European Commission, 2019γ), και στην απόκτηση πολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Elvasdottir & Halldorsdottir, 2017, European Commission, 2019γ), ενώ για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η συμμετοχή στο πρόγραμμα ήρε τις προκαταλήψεις τους για άλλους συμμετέχοντες (European Commission, 2019γ). Με δεδομένα τα παραπάνω, θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο στόχος του Erasmus+ για ανάπτυξη μεγαλύτερης κατανόησης και ανταπόκρισης των πολιτών της Ευρώπης στην κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία φαίνεται επιτυγχάνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό καθώς και ο στόχος για ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στις αξίες που η Ευρωπαϊκή Ένωση προσβύει.

Επίσης, για τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στο Erasmus+ υπήρξε πολύ αποτελεσματική στη βελτίωση των γνώσεων στο επιστημονικό τους πεδίο, στο να μάθουν νέες μεθόδους διδασκαλίας (Nordhagen, Dahle, 2017, European Commission, 2019γ), στο να αποκτήσουν επίγνωση των δικών τους, να ενημερωθούν για νέα θέματα και να αυξήσουν τις γνώσεις τους για νέα εργαλεία και μεθόδους αξιολόγησης. Τα παραπάνω μπορούν να θεωρηθούν απόδειξη επίτευξης του στόχου του προγράμματος και της Ένωσης για βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τα επαγγελματικά τους προσόντα για τη διδασκαλία και για την καλύτερη ποιότητα της εργασίας και των δράσεων τους προς όφελος των μαθητών/τριών τους. Παράλληλα, οι προηγούμενοι ισχυρισμοί

ενισχύονται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το πρόγραμμα υπήρξε πολύ αποτελεσματικό στο να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων και δεξιότητες για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ο στόχος του Erasmus+ για αυξημένη ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των μειονεκτούντων ατόμων. Επίσης, μέσω της βελτίωσης των ικανοτήτων που συνδέονται με τα επαγγελματικά προσόντα για τη διδασκαλία, ιδιαίτερα για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς, επιτυγχάνεται και ο στόχος του προγράμματος για την βελτίωση της απασχολησιμότητας των ατόμων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (Laliotou et al., 2017, European Commission, 2019γ).

Ακόμη, από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται ότι επιτυγχάνεται ο στόχος του προγράμματος για αυξημένο επίπεδο ψηφιακής ικανότητας, αφού η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα βελτίωσε τις δεξιότητές τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ). Την ίδια στιγμή, ο στόχος του προγράμματος για την επίτευξη περισσότερων κινήτρων και ικανοποίησης από την καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών έχει σε μεγάλο βαθμό επιτευχθεί αφού τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι το Erasmus+ υπήρξε σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικό για την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για τη διδασκαλία (Laliotou et al., 2017). Ταυτόχρονα, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, ο στόχος του προγράμματος για βελτιωμένες ικανότητες ξένων γλωσσών φαίνεται ότι επιτυγχάνεται, διότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η συμμετοχή στο Erasmus+ υπήρξε σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους (Elvasdottir, Halldorsdottir, 2017, Laliotou et al., 2017, Nordhagen, Dahle, 2017, European Commission, 2019γ) ενώ παράλληλα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το πρόγραμμα λειτούργησε πολύ αποτελεσματικά στο να αποκτήσουν κίνητρο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί το πρόγραμμα σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικό για την απόκτηση γνώσεων για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, γεγονός που διευκολύνει την επίτευξη του στόχου του Erasmus+ για ευρεία κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, πολιτικών και συστημάτων που ισχύουν σε ευρωπαϊκό και όχι μόνο επίπεδο.

Ακόμη, από την έρευνα προέκυψε ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στο πρόγραμμα υπήρξε σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, συγκεκριμένα για την απόκτηση κινήτρων για συνεχή βελτίωση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων και για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Laliotou et al., 2017, Nordhagen, Dahle, 2017), την επαφή με νέο

διδακτικό υλικό και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με διαφορετικές και πολυπολιτισμικές ομάδες. Παράλληλα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι το Erasmus+ υπήρξε σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικό στο να μάθουν να εφαρμόζουν νέες μεθόδους διαχείρισης της σχολικής τάξης, να δημιουργούν καλύτερο κλίμα εντός της τάξης και να αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές/τριες τους. Επίσης, για τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή του στο πρόγραμμα συνέβαλε σε πολύ μεγάλο βαθμό στο να κάνουν καλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και στο να εστιάσουν στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί στρατηγικό στόχο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών το πρόγραμμα υπήρξε πολύ αποτελεσματικό στο να αναπτύξουν επαγγελματικές σχέσεις με ξένους οργανισμούς, με παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι το Erasmus+ συντέλεσε αρκετά στο να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, συντελώντας έτσι στην επίτευξη είναι ενός εκ των κυρίων στόχων του προγράμματος για απόκτηση περισσότερων ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη. Ακόμη, από την έρευνα αναδείχθηκε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας του προγράμματος για την απόκτηση περισσότερων ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στη μονιμότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης.

Σχετικά με τον αντίκτυπο του Erasmus+ στην ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα υπήρξε αρκετά αποτελεσματική για την αύξηση της επιθυμίας των συναδέλφων τους να συμμετάσχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες, για τη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσά τους και καθώς και για την προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στη σχολική τους μονάδα (Elvasdottir & Halldorsdottir, 2017). Από τα παραπάνω φαίνεται να προκύπτει ότι το Erasmus+ συντέλεσε στη δημιουργία καλύτερου σχολικού και εργασιακού κλίματος.

Παράλληλα, από το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το πρόγραμμα υπήρξε πολύ αποτελεσματικό για τη δημιουργία πιο ισχυρής ευρωπαϊκής διάστασης στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου τους και για τη δημιουργία εταιρικών σχέσεων συνεργασίας με ξένους οργανισμούς (Elvasdottir & Halldorsdottir, 2017, Laliotou et al., 2017), συντελεί στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος για διεθνές άνοιγμα των εκπαιδευτικών οργανισμών, για την προώθηση της διακρατικής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και για πιο ενεργή συμμετοχή στην

κοινωνία. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το γεγονός ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών το Erasmus+ συντέλεσε αρκετά αποτελεσματικά στο να συμμετάσχει η σχολική τους μονάδα στη ανάπτυξη και τη χρήση νέου διδακτικού υλικού και προγραμμάτων (Laliotou et al., 2017), γεγονός που ευθυγραμμίζεται με το στόχο του Erasmus+ και της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για εκσυγχρονισμό και βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας υπέρ των μαθητών/τριών (Elvasdottir, Halldorsdottir, 2017, Laliotou et al., 2017, European Commission, 2019γ)

Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα φαίνεται να υπήρξε λιγότερο αποτελεσματική για την εισαγωγή νέων μαθημάτων και ενοτήτων στη σχολική τους μονάδα καθώς και για την εφαρμογή νέων στρατηγικών διοίκησης, ιδεών και πρακτικών στο σχολείο τους, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ευόδωση των παραπάνω. Τέλος, με τους μισούς εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι η συμμετοχή τους στο Erasmus+ υπήρξε αρκετά αποτελεσματική στο να αυξηθεί το ενδιαφέρον του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας για τις ξένες γλώσσες (Elvasdottir, Halldorsdottir, 2017, Laliotou et al., 2017, Nordhagen, Dahle, 2017), φαίνεται να προωθείται ο στόχος του προγράμματος και της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για μεγαλύτερη κατανόηση και ανταπόκριση στη γλωσσική πολυμορφία και για βελτίωση των ικανοτήτων ξένων γλωσσών.

Κεφάλαιο Έβδομο: Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική είχε ως στόχο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης να παρουσιάσει την ανάπτυξη και την ιστορική εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και μέσω της ποσοτικής έρευνας να διερευνήσει τον αντίκτυπο του Erasmus+, της ναυαρχίδας των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, στην σχολική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές μονάδες της Πιερίας.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Πιερίας στο πρόγραμμα Erasmus+ είχε θετικό αντίκτυπο, τόσο στην προσωπική, όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και στη ανάπτυξη των σχολικών τους μονάδων. Ιδιαίτερα σημαντικό, είναι επίσης το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν σε υψηλό βαθμό ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα γεγονός που

ενισχύει την επιτυχία του. Ακόμη, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, το χρονικό διάστημα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και από το αν οι συμμετέχοντες υπηρετούν ως στελέχη εκπαίδευσης ή ως εκπαιδευτικοί ενώ υπάρχει η τάση ο βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα να αυξάνεται όταν αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, ιδιότητα που γενικεύεται για όλο τον πληθυσμό. Παράλληλα, μέσω των ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το Erasmus+ είναι πολύ θετική και ενισχύεται περισσότερο μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ενώ η συμμετοχή τους στο Erasmus+ ενισχύει περισσότερο και τη θετική στάση των σχολικών τους μονάδων προς αυτό. Επίσης, η έρευνα ανέδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα συντελεί στην προώθηση και στην επίτευξη των στόχων του Erasmus+ αλλά και της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, γεγονός που δικαιολογεί το χαρακτηρισμό του προγράμματος ως του πιο ισχυρού εργαλείου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της πολιτικής της στο τομέα της εκπαίδευσης. Ακόμη, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο αντίκτυπος του προγράμματος θα ήταν ενδεχομένως μεγαλύτερος στην περίπτωση που οι σχολικές μονάδες απολάμβαναν μεγαλύτερη αυτονομία αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν λιγότερο συγκεντρωτικό.

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής υπόκεινται σε περιορισμούς. Ένας από τους περιορισμούς είναι ότι η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας ήταν γεωγραφικά περιορισμένη και αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας, ενώ περιοριστικά υπήρξαν και τα στενά χρονικά περιθώρια εκπόνησης της διπλωματικής. Με δεδομένα όλα τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας, θα μπορούσαν να μετασχηματιστούν στις προδιαγραφές μιας νέας πρότασης για έρευνα επί του θέματος, η οποία θα διεξάγονταν σε πανελλαδικό επίπεδο, με μεγαλύτερο δείγμα, εφαρμόζοντας μια άλλη ποσοτική μέθοδο όπως η αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία, με την οποία θα εξασφαλιζόνταν η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό, ενώ η εφαρμογή ενός συνδυασμού ποιοτικής και ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου ενδεχομένως θα οδηγούσε στην παραγωγή περισσότερων αποτελεσμάτων. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η επέκταση της έρευνας σε εκπαιδευτικούς περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών με σκοπό την συγκριτική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο σχετικά με τον αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus+ στην σχολική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γκόβαρης, Χ., Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γλαρέντζου, Ε., Χαραμής, Π.(2008). Πρόγραμμα σπουδών και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. 8^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ. Σχολικά προγράμματα και βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πνευματικό Κέντρο Χανίων, 8-10 Μαΐου 2008. Διαθέσιμο σε: <https://synekde.files.wordpress.com/2012/03/2-5-08-cf87ceb1cf81-ceb3cebb.pdf>(Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1974). *Υπόθεση 9/74 Donato Casagrande κατά Landeshauptstadt München*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1570287859567&uri=CELEX:61974CJ0009> (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1982). *Υπόθεση 152/82 Sandro Forcheri και Marisa Marino, συζύγου Forcheri, κατοίκων Linkebeek κατά του Βελγικού κράτους*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:61982CJ0152&qid=1569141537679&from=EN> (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1985). *Υπόθεση 293/83 Françoise Gravier κατά της πόλης της Λιέγης*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1569143525718&uri=CELEX:61983CJ0293> (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988α). *Υπόθεση 24/86 Vincent Blaizot κατά τους Πανεπιστημίου της Λιέγης και άλλων*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1569146740877&uri=CELEX:61986CJ0024> (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988β). *Υπόθεση 309/85 Bruno Barra κατά Βελγικού δημοσίου και Δήμου Λιέγης*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1569148670357&uri=CELEX:61985CJ0309> (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1997). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Για μια Ευρώπη της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997DC0563&rid=1>(Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2019)
- Ευρωπαϊκή Ένωση (1997). *Συνθήκη του Άμστερνταμ*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Διαθέσιμο σε: https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_el.pdf (Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2014). *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Η Ευρώπη σε 12 μαθήματα*, του Pascal Fontaine. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Ένωση (2019α). EUR-Lex. *Οι πηγές δικαίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:114534> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Ευρωπαϊκή Ένωση (2019β). EUR-Lex. *Λευκή Βίβλος*. Διαθέσιμο σε: https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white_paper.html (Ανακτήθηκε 6 Οκτωβρίου, 2009)

Ευρωπαϊκή Ένωση (2019γ). EUR-Lex. *Πράσινη Βίβλος*. Διαθέσιμο σε: https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/green_paper.html?locale=el (Ανακτήθηκε 6 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993). *Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*. Λευκό Βιβλίο. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και Εκμάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης COM(95) 590*. Διαθέσιμο σε: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>(Ανακτήθηκε 06 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Πράσινη Βίβλος για την Καινοτομία*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Διαθέσιμο σε: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ad1d6f21-0b2e-423f-9301-c608035e906f> (Ανακτήθηκε 06 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). Ανακοίνωση της Επιτροπής, προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/el/TXT/?uri=CELEX:52008DC0865> (Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020. Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας 2014-2015*. Διαθέσιμο σε: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_el.pdf (Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). *Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος, Έκδοση (2019): 24/10/2018*. Διαθέσιμο σε: <https://www.iky.gr/el/eggrafa-eplus/odigos-eplus> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2018β). *Πρόταση, Κανονισμός του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, και για την κατάργηση του κανονισμού (ΕΕ) αριθ. 1288/2013*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018PC0367&from=EN> (Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019). *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020. Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας ΕΚ2020 2016-2017*. Διαθέσιμο σε: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document->

[library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_el.pdf](#) (Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (1957). EUR-Lex. Διαθέσιμο σε: <http://data.europa.eu/eli/treaty/euratom/sign> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (1951). EUR-Lex . Διαθέσιμο σε <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:11951K/TXT>(Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1957). EUR-Lex. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:11957E/TXT> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Ευρωπαϊκές Κοινότητες (1987). Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, L 169/1. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=EL> (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκές Κοινότητες (1992). Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, EEC191. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT> (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2019). *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Διαθέσιμο σε <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/home> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1995). Απόφαση αριθ. 819/95/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14ης Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* L87/10. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31995D0819> (Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1995β). Απόφαση αριθ. 818/95/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14ης Μαρτίου 1995 για την έγκριση της τρίτης φάσης του προγράμματος «Νεολαία για την Ευρώπη». *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* L87/1. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31995D0818> (Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). Απόφαση αριθ. 253/2000/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 24ης Ιανουαρίου 2000, για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ». *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* L28/1. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A32000D0253> (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000β). Απόφαση αριθ. 1031/2000/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 13ης Απριλίου 2000 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης «Νεολαία». *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*

L117/1. Διαθέσιμο σε: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/19523603-a365-44dc-9e0a-254f743d0391> (Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2003α). Απόφαση αριθ. 2317/2003/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 2003 σχετικά με τη θέσπιση προγράμματος για την αύξηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες (Erasmus Mundus) (2004-2008). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L 345/1. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003D2317&qid=1571761937376&from=EL> (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2003β). Απόφαση αριθ. 2318/2003/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 2003, για τη θέσπιση πολυετούς προγράμματος (2004-2006) για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα eLearning). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L 345/9. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1571772781315&uri=CELEX:32003D2318> (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006). Απόφαση αριθ. 1720/2006/εκ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L 327/45. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:32006D1720> (Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2019).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2008). Απόφαση αριθ. 1298/2008/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του προγράμματος δράσης Erasmus Mundus 2009-2013 για την ενίσχυση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L 340/83. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1571761937376&uri=CELEX:32008D1298> (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2013). Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/EK, αριθ. 1720/2006/EK και αριθ. 1298/2008/EK. *Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* L 347/50. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1571239614116&uri=CELEX:32013R1288> (Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου, 2019).

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1994). Απόφαση 1999/382/EK του Συμβουλίου της 6ης Δεκεμβρίου 1994 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης σχετικά με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας

για την επαγγελματική κατάρτιση. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* L 340/8. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31994D0819&from=SL> (Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1999). Απόφαση 1999/382/EK του Συμβουλίου της 26ης Απριλίου 1999 για την καθιέρωση της δεύτερης φάσης του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης Leonardo da Vinci. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* L 146/33. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31999D0382&from=EL> (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). Συμπεράσματα της Προεδρίας Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνα 23 και 24 Μάρτιου 2000. Διαθέσιμο σε: http://www2.parliament.cy/parliamentgr/101/conclusion_lisbon.pdf (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου 2019)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη» *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* C 70/09. Διαθέσιμο σε: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EL) (Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2019)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* C 417/25. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:%3A52015XG1215%2802%29> (Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου, 2019)

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2018). *Σημειώσεις για το Μάθημα Μεθοδολογίες Έρευνας στην Εκπαίδευση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης

Ζάχος, Θ. (2010). *Σημειώσεις για το Μάθημα Δομή και Σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο «ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΛΗΝΟΣ»

Ιορδανίδης, Γ., Ζάρκος, Β. (2006). Διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Πολιτικών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε μια μονάδα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*. Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διαθέσιμο σε: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf> (Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2019)

- Μιχελάκη, Θ. (2003). Ο θεσμός της Ε.Ε. ως παράγοντας διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων. Η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της Ο.Δ. Γερμανίας(1980-1996). 2^ο Συνέδριο *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*. Πάτρα, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο σε: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/michelaki.htm> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)
- Μουαμελετζή, Ε. (1996). *Η επίδραση του Κοινοτικού Δικαίου στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών, αναγνώριση διπλωμάτων, ιδιωτικά πανεπιστήμια*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας
- Μπούμπας, Δ.Μ.(2011).*Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση υπό το φως της ευρωπαϊκής ενοποίησης.Μια συγκριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών ιστοριών και συστημάτων σε Ελλάδα και Γερμανία (Η περίπτωση του ομόσπονδου κράτους της Βαυαρίας)*, Διδακτορική Διατριβή. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Οικονόμου, Α. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική: Η περίπτωση των Κοινωνικών Σπουδών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1993-2006)*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική 1950-1999*. Αθήνα: Gutenberg
- Πασιάς, Γ. (2017). Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ: πολιτικές διακυβέρνησης και εκμάθησης στη μετρήσιμη «Ευρώπη της γνώσης». *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*, 58. Παλλήνη: Έκδοση της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου
- Πασιάς, Γ., Ρουσσάκης, Ι. (2003). Οι σχηματισμοί λογού της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. 2^ο Συνέδριο *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*. Πάτρα, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο σε: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)
- Πανδής, Π. (2004). Οι πολιτικές κινητικότητας ως κλειδί της προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης μέσα στην ευρωπαϊκή ένωση και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην προσπάθεια αυτή: Μια ιστορική επισκόπηση από το '70 ως τις μέρες μας. 3ο Συνέδριο *Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 1-3 Οκτωβρίου 2004. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο σε: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/pandis.htm> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ). Διαθέσιμο σε: <http://hdl.handle.net/10795/1377> (Ανακτήθηκε 07 Σεπτεμβρίου, 2019)

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα: Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ). Διαθέσιμο σε: <http://hdl.handle.net/10795/1093> (Ανακτήθηκε 07 Σεπτεμβρίου, 2019)

Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., και Μπούρας, Σ.(2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα..*Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 88-101 Διαθέσιμο σε: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/109> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Σταμέλος, Γ. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα. 2^ο Συνέδριο *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*. Πάτρα, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο σε: <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS09.pdf> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα :Μεταίχιμο.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2011). Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση. Στο Σακελλαρόπουλος, Θ. (2011). *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος. 487-532

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο σε: <http://hdl.handle.net/11419/226> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Benchmarks). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C134*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A52003XG0607%2801%29> (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004). Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010. Βασικά μηνύματα του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο — Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C104/1*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52004XG0430%2801%29> (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C119/2* Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29&from=EN> (Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1975). *Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου της 10ης Φεβρουαρίου 1975 περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 39/1. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31975R0337> (Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1986). Απόφαση του Συμβουλίου της 24ης Ιουλίου 1986 για την έγκριση του προγράμματος συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων όσον αφορά την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας (COMETT) *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L 222/ 17*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31986D0365&from=SL> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987). *Κείμενα για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Διαθέσιμο σε: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d477acbc-fb32-4f1d-a417-16c50c0fb4a1> (Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987β). Απόφαση του Συμβουλίου της 15ης Ιουνίου 1987 για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετική με την κινητικότητα των φοιτητών (ERASMUS). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L166/20*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31987D0327> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987γ). Απόφαση του Συμβουλίου της 1ης Δεκεμβρίου 1987 σχετικά με πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 346/31*. Διαθέσιμο σε: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d1f1b4f1-2156-4458-8af5-6f8ab155026e/language-en> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988). Απόφαση του Συμβουλίου της 16ης Ιουνίου 1988 για την έγκριση προγράμματος δράσης για την προώθηση των ανταλλαγών νέων μένα στην Κοινότητα — Πρόγραμμα «Νεολαία για την Ευρώπη». *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L 158/42*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31988D0348> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989). Απόφαση του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 1988 για την έγκριση της δεύτερης φάσης του κοινοτικού προγράμματος συνεργασίας μεταξύ

πανεπιστημίων και επιχειρήσεων όσον αφορά την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας (COMETT II) (1990-1994). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L 13/28*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31989D0027> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989β). Απόφαση του Συμβουλίου της 14ης Δεκεμβρίου 1989 η οποία τροποποιεί την απόφαση 87/327/ΕΟΚ για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (ERASMUS). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L 395/23*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1571583467204&uri=CELEX:31989D0663> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989γ). Απόφαση του Συμβουλίου της 28ης Ιουλίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Lingua). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L239/24*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A31989D0489> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989δ). Απόφαση του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της καινοτομίας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης η οποία προκύπτει από τις τεχνολογικές μεταβολές στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (EUROTECNET). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L 393/29*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A31989D0657> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1990). Απόφαση του Συμβουλίου της 29ης Μαΐου 1990 περί θεσπίσεως του κοινοτικού προγράμματος δράσης για την ανάπτυξη της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Force). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L 156/1*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31990D0267&from=EN> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1990β). Απόφαση του Συμβουλίου της 7ης Μαΐου 1990 για τη θέσπιση διευρωπαϊκού προγράμματος κινητικότητας για πανεπιστημιακές σπουδές («TEMPUS»). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L131/21*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A31990D0233> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1991). Απόφαση του Συμβουλίου της 22ας Ιουλίου 1991 για την τροποποίηση της απόφασης 87/569/ΕΟΚ σχετικά με πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή (Petra). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. L 214/69*. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A31991D0387> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1991β). Απόφαση του Συμβουλίου της 29ης Ιουλίου 1991 για τη θέσπιση του προγράμματος «Νεολαία για την Ευρώπη» (δεύτερη φάση) *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* Αριθ. L 217/25. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31991D0395> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993). Απόφαση του Συμβουλίου της 29ης Απριλίου 1993 για την έγκριση της δεύτερης φάσης του διευρωπαϊκού προγράμματος συνεργασίας στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Tempus II) (1994-1998). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* Αριθ. L131/21. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1571603602951&uri=CELEX:31993D0246> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1999). Απόφαση του Συμβουλίου της 29ης Απριλίου 1999 σχετικά με την έγκριση της τρίτης φάσης του διευρωπαϊκού προγράμματος συνεργασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Tempus III) (2000-2006). *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων* Αριθ. L120/30. Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1571740851539&uri=CELEX:31999D0311> (Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2019)

Τσαουσής, Δ.Γ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg

Ξερόγλωσση Βιβλιογραφία

Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of Education Policy: researching changing governance and ‘new’ modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, 2 (2). Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.2304%2Frcie.2007.2.2.102> (Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου, 2019)

Andersen, S.S., Eliassen, K.A.(2001). Informal processes: lobbying, actor strategies, coalitions and dependencies. In Andersen, S.S., Eliassen, K.A (2001). *Making Policy in Europe*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications

Barnard, C. (1992). The Maastricht agreement and education: one step forward, two steps back?. *Education and the Law*, 4(3). 123-134 Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.1080/0953996920040302> (Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2019)

Barnard, C. (1995). The Treaty on European Union, Education and Vocational Training. *Oxford Studies in Comparative Education*, 5(2),7-9.

Beukel, E. (2001). Educational policy: Institutionalization and multi-level governance. In Andersen, S. S., Eliassen, K.A. (2001). *Making Policy in Europe (2nd Ed.)*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. 124-139.

Beveridge, F., Nott, S., Stephen, K. (2000). Addressing Gender in Law and Policy- making. In Shaw, J. (2000). *Social Law and Policy in an Evolving European Union*. Portland: Hart Publishing

Brock, C., Tulasiewicz, W. (2000). Introduction: The place of education in a united Europe. *Education in a Single Europe*. London: Routledge

- Burquel, N. (2013). *EDULINK Cooperation Programme in Higher Education. Synopsis of the EDULINK I programme.* Διαθέσιμο σε: https://static1.squarespace.com/static/51390207e4b0f3422dd48a5f/t/5a6ae6489140b7ecab47ffd8/1516955215219/EDULINK+I+Study_final.pdf (Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2019)
- Byrne, K., Cremin, P., Griffin, R. (2000). The European dimension: general. In Brock, C., Tulasiewicz, W. (2000). Introduction: The place of education in a united Europe. *Education in a Single Europe*. London: Routledge
- Cankaya, S., Kutlu, O., Cebeci, E. (2015). The educational policy of the European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174.886-893.
- Ceri Jones, H. (2017). Celebrating 30 years of the Erasmus programme. *European Journal of Education*, 52(4), 558–562. Διαθέσιμο σε <https://doi.org/10.1111/ejed.12251> (Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2019)
- Copeland, P., Haar, B. (2015) The Open Methods of Coordination as Amplifier for EU Soft Law. The case of EU Youth Policy. *Acta Juridica Hungarica*, 51(6). 14-29. Διαθέσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/280574740_The_Open_Methods_of_Coordination_as_Amplifier_for_EU_Soft_Law_The_case_of_EU_Youth_Policy (Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. New York: Palgrave Macmillan
- Community Research and Development Information Service (1996). *ALFA programme: Academic training in Latin America*. Διαθέσιμο σε: <https://cordis.europa.eu/article/rcn/5833/en> (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019)
- Corner, T. (2015). *Education in the European Union: Pre-2003 Member States*. London and New York: Bloomsbury
- Commission of the European Communities (2001). *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality COM (2001) 678*. Διαθέσιμο σε: [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf) (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019)
- Council of the European Communities (1963). *Council Decision of 2 April 1963 laying down general principles for implementing a common vocational training policy (63/266/EEC)*. Διαθέσιμο σε: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7bc95c31-a382-403f-8c69-d9733cb35247/language-en> (Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Dahl, B. (2003). Tensions Between the European and the Nordic Dimension in Education, with Particular Reference to Sweden. In Phillips, D., Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.87-116

De Bièvre, D., Neuhold, C. (2007). *Dynamics and obstacles of European governance*, Cheltenham: Edward Elgar.

De la Porte, C. (2002). Is Open Method of Coordination appropriate for organizing activities at European level in sensitive policy areas? *European Law Journal*, 8 (1). 38-58

De Wit, H. (2015). The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education. *International Higher Education*, 0(18) Διαθέσιμο σε: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6850> (Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2019)

Elvasdóttir, A., Halldórsdóttir, B. K. (2017). *Evaluation of the Implementation and Impact of Erasmus+ in Iceland*. Reykjavík: Attentus – Human Resource Consulting for the Ministry of Education, Science and Culture of Iceland. Διαθέσιμο σε: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/el_national_report/IS_National%20Report.pdf (Ανακτήθηκε 06 Ιανουαρίου, 2020)

Ertl, H. (2003α). The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives. In Phillips, D., Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.13-40

Ertl, H. (2003β). EU Programmes in Education and Training: Development and Implementation in Germany, Sweden and the United Kingdom. In Phillips, D., Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.213-264

Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?. *Comparative Education* 42(1). 5-27. Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.1080/03050060500515652> (Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2019)

European Commission (1993). *Green Paper on the European Dimension in Education*. Διαθέσιμο σε: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082> (Ανακτήθηκε 06 Οκτωβρίου, 2019)

European Commission (1996). Green Paper on Education, training, research: The obstacles to transnational mobility. *Bulletin of the European Union Supplement* 5/96. Διαθέσιμο σε: <http://aei.pitt.edu/80912/1/1996.5.pdf> (Ανακτήθηκε 06 Οκτωβρίου, 2019)

European Commission (2001). ALFA programme call for proposals continuous submission scheme 2001 deadlines for receipt of project proposals: 30 April and 30 October. *Official Journal of the European Communities*, C102 (44). Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2001:102:FULL&from=ES> (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019)

European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*,

Strengthening European Identity through Education and Culture. Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. Strasbourg: European Commission Διαθέσιμο σε: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2017:673:FIN> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

European Commission (2018). *Erasmus+ Annual report 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο σε: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/statistics_en (Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2019)

European Commission (2019α). *Latin America - ALFA III - Building the Future on Education* Διαθέσιμο σε: https://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/alfa_en (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019)

European Commission (2019β). *Erasmus+ programme country factsheets. Greece*. Διαθέσιμο σε: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-annual-report-factsheets-greece_en (Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2019)

European Commission (2019γ). *Erasmus+ Higher Education Impact Study Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο σε: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/94d97f5c-7ae2-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en> (Ανακτήθηκε 06 Ιανουαρίου, 2020)

European Commission (n.d.). ERASMUS+ predecessor programmes. Διαθέσιμο σε: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/lifelong-learning-programme-factsheet_en.pdf (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019)

European Communities (1970). *Bulletin of the European Communities Vol. 3, No. 1, January 1970*. Διαθέσιμο σε: <http://aei.pitt.edu/58651/1/BUL154.pdf> (Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2019)

European Communities (1973). For a Community policy on education, Report by Henri Janne. *Bulletin of the European Communities Supplement 10/73*. Διαθέσιμο σε: <http://aei-dev.library.pitt.edu/5588/1/5588.pdf> (Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2019)

European Communities (1974). Education in the European Community (Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974). *Bulletin of the European Communities, Supplement 3/74*. Διαθέσιμο σε: <http://aei-dev.library.pitt.edu/5593/> (Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2019)

European Communities (1985). A People's Europe. Reports from the ad hoc Committee. Pietro Adonnino. *Bulletin of the European Communities Supplement 7/85*. Διαθέσιμο σε: http://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf (Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2019)

European Council (1999). Berlin European Council, 24 and 25 March 1999, Presidency Conclusions. European Parliament. Διαθέσιμο σε: https://www.europarl.europa.eu/summits/ber1_en.htm#partI (Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2019)

European Council (2000). *Lisbon European Council Meeting - Presidency Conclusions*. Διαθέσιμο σε: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

European Council (2001). *Stockholm European Council, 23 and 24 March 2001, Presidency Conclusions*. Διαθέσιμο σε: http://aei.pitt.edu/43341/1/Stockholm_2001.pdf (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2019)

European Council. (2001β). *Outcome of proceedings of the Council, 14 February 2001. Report from the Education Council to the European Council, The concrete future objectives of education and training systems*. Διαθέσιμο σε: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/report%20on%20the%20concrete%20objectives%20of%20ed%20sys.pdf (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2019)

European Council (2002). *Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions*. Διαθέσιμο σε: https://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_en.htm (Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2019)

European Council (2005α). *Brussels European Council, 22 and 23 March 2005, Presidency Conclusions*. Διαθέσιμο σε: <https://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%207619%202005%20REV%201> (Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2019)

European Council (2005β). *Brussels European Council, 16 and 17 June 2005, Presidency Conclusions*. Διαθέσιμο σε: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10255-2005-REV-1/en/pdf> (Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2019)

Fredriksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4). 522–546. Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.4.3> (Ανακτήθηκε 07 Σεπτεμβρίου, 2019)

Gornitzka, A. (2006). *The Open Method of Coordination as practice - A watershed in European education policy?*. ARENA Working Papers 16, ARENA Center of European Studies. Oslo: University of Oslo. Διαθέσιμο σε: <https://ideas.repec.org/p/erp/arenax/p0227.html> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Guasconi, M. E. (2002). The European trade unions and Cedefop: an analysis of labour's approach to vocational education and training in the 1970s. In Cedefop Panorama series, 101 (2004). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective Proceedings of the first international conference October 2002, Florence Volume II*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Διαθέσιμο σε: https://www.cedefop.europa.eu/files/5153_2_en.pdf (Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2019)

Johnson, N. (1999). From vocational training to education: the development of a no-frontiers education policy for Europe? *Education and the law*, 11 (3). 199-213 Διαθέσιμο σε: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0953996990110303>

Jover, G. (2002). Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union. In: Ibáñez-Martín, J.A., Jover, G.(2002). *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Springer

- Laliotou, I., Patsikas, S., Kyridis, A., Vidalis, P. (2017). *Greece Erasmus+ Programme, Education, Training and Youth, Interim Evaluation Report 2017*. Athens: Hellenic Republic, Ministry of Education, Research and Religious Affairs Διαθέσιμο σε: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/el_national_report/EL_National%20Report.pdf (Ανακτήθηκε 06 Ιανουαρίου, 2020)
- Lasonen, J. (2009). European Action Programmes for Lifelong Learning. In Maclean, R., Wilson, D. (Eds.) (2009). *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. Dordrecht: Springer. 583-595
- Lawn, M., Lingard, B. (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, 1(2). 290-307. Διαθέσιμο σε: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2002.1.2.6> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10(2). 259-272. Διαθέσιμο σε: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2011.10.2.259> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)
- Livingston, K. (2014). Teacher Educators: hidden professionals?. *European Journal of Education*, 49(2). 218-232. Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.1111/ejed.12074> Διαθέσιμο σε: (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2009)
- Nordhagen, I.C., Dahle M. (2017). *National Report on the implementation and impact of Erasmus+ in Norway*. Oslo: Ideas2evidence Διαθέσιμο σε: <https://www.regjeringen.no/contentassets/92e16a1e04104a35a669377ffa04754d/national-report-on-the-implementation-and-impact-of-erasmus-in-norway.pdf> (Ανακτήθηκε 06 Ιανουαρίου, 2020)
- Novoa, A., De Jong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: An analysis of EU educational policies. In Phillips, D., Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 41-72
- Onursal-Beşgül, O. (2012). Constructing the European Education Space. *Uluslararası İlişkiler*, 9(35). 81-99. Διαθέσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/286518717_Constructing_The_European_education_space (Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Pépin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making — an example*. Luxembourg: European Commission, Office for Official Publications of the European Communities Διαθέσιμο σε: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2686e4f1-7bcf-4c15-bf68-56db0639cbbb> (Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42 (1). 121-132. Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00288.x> (Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου, 2019)

- Phillips, D. (1995). Introduction. *Oxford Studies in Comparative Education*, 5(2).7-9.
- Phillips, D., Ertl, H. (2003). Conclusions. Standardisation and Expansion in EU Education and Training Policy: Prospects and Problems. In Phillips, D., Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.305-318
- Ryba, R. (2000). Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe. In Sherman Swing, E., Schriewer, J., Orivel, F. (2000). *Problems and Prospects in European Education*. Westport: Praeger Publishers
- Sever, M., Esen Y., Türe E. (n.d.). *2007-2013 School education (Comenius) programme in-service training activities evaluation and impact analysis report*. Ankara: The Centre for EU Education and Youth Programmes (Turkish National Agency). Διαθέσιμο σε: <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/Kitaplar/sch-%C4%B1impact-analysis-report.pdf?sfvrsn=0> (Ανακτήθηκε, 24 Οκτωβρίου, 2019)
- Shaw, J. (1991). Education and the European Community. *Education and the Law*, 3:1. 1-18
Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.1080/0953996910030101> (Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2019)
- Sirok, K., Košmrlj, K. (2012). Lifelong Learning Programme as a Mechanism of Change at the National Level: The Case of Slovenia. *Managing Global Transitions*, 10. 379-398.
Διαθέσιμοσε:https://www.researchgate.net/publication/259745337_Lifelong_Learning_Programme_as_a_Mechanism_of_Change_at_the_National_Level_The_Case_of_Slovenia (Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019)
- Teichler, U. (2010). Internationalising Higher Education: Dedates and Changes in Europe. In Mattheou, D.(2010). *Changing Educational Landscapes: Educational Policies, Schooling Systems and Higher Education - a comparative perspective*. Dordrecht: Springer
- Wahlström, N. (2010). A European Space for Education Looking for Its Public .*European Educational Research Journal*, 9 (4). 432-443
- Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4). 567-587. Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.1080/13501760801996741> (Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου, 2019)
- West, J. (2012). The Evolution of European Union Policies on Vocational Education and Training. *LLAKES Research Paper 34, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES)*. London: Institute of Education, University of London. Διαθέσιμο σε: <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/34.%20West%20-%20final.pdf> (Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου, 2019)

Wielemans, W. (2000). European educational policy on shifting sand? *European Journal for Education Law and Policy* 4(1). 21-34 Διαθέσιμο σε: <https://doi.org/10.1023/A:1009988123028> (Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου, 2019)

Zmas, A. (2012). The Transformation of European educational discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3). 364-378. Διαθέσιμο σε: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1465-3435.2012.01531.x> (Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2019)

Παραρτήματα

Παράρτημα Α- Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ
Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος και έχει ως σκοπό να ερευνησει τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που συμμετέχουν ή συμμετείχαν στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+, ως προς το πρόγραμμα και τον αντίκτυπό του στη σχολική εκπαίδευση. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα είναι απολύτως εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

1. Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό ικανοποίησής σας από το πρόγραμμα Erasmus+ που συμμετείχατε ή συμμετέχετε.

1	Καθόλου	4	Αρκετά
2	Λίγο	5	Πολύ
3	Ούτε λίγο ούτε πολύ		

2 . Παρακαλώ να προσδιορίσετε σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματικό πρόγραμμα Erasmus+ που συμμετέχετε ή συμμετείχατε για τα ακόλουθα:

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Αρκετά	Πολύ
Να δημιουργήσω σχέσεις με ανθρώπους από άλλες χώρες	1	2	3	4	5
Να γνωρίσω άλλους πολιτισμούς	1	2	3	4	5
Να παρουσιάσω τον δικό μου πολιτισμό	1	2	3	4	5
Να άρει τις προκαταλήψεις μου για άλλους συμμετέχοντες	1	2	3	4	5
Να βελτιώσω τις γνώσεις μου στο επιστημονικό μου πεδίο	1	2	3	4	5
Να αυξήσω το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
Να μάθω νέες μεθόδους διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Να αποκτήσω πολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
Να αποκτήσω επίγνωση των δικών μου μεθόδων διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Να ενημερωθώ για νέα θέματα και συζητήσεις	1	2	3	4	5
Να αναπτύξω τις γλωσσικές μου δεξιότητες	1	2	3	4	5
Να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα	1	2	3	4	5
Να αποκτήσω δεξιότητες για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Να αποκτήσω κίνητρο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας	1	2	3	4	5
Να αυξήσω τις γνώσεις μου για νέα εργαλεία και μεθόδους αξιολόγησης	1	2	3	4	5
Να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στη χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ)	1	2	3	4	5
Να αυξήσω τις γνώσεις μου για νέες προσεγγίσεις στη διοίκηση	1	2	3	4	5
Να αυξήσω τις γνώσεις μου στη διαχείριση συγκρούσεων	1	2	3	4	5
Να αποκτήσω κίνητρο για να συνεχίζω να βελτιώνω τις επαγγελματικές μου ικανότητες	1	2	3	4	5
Να αναπτύξω επαγγελματικές σχέσεις με ξένους	1	2	3	4	5
Να εφαρμόσω νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης	1	2	3	4	5
Να έρθω σε επαφή με νέο διδακτικό υλικό	1	2	3	4	5
Να εστιάσω στην ευρωπαϊκή διάσταση της μάθησης	1	2	3	4	5
Να αναπτύξω δεξιότητες συνεργασίας με διαφορετικές και πολυπολιτισμικές ομάδες	1	2	3	4	5
Να βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών	1	2	3	4	5
Να εφαρμόσω νέες μεθόδους και εργαλεία διαχείρισης της σχολικής τάξης	1	2	3	4	5
Να διαχειρίζομαι τη σχολική τάξη καλύτερα και να αναπτύσσω καλύτερες σχέσεις με	1	2	3	4	5

τους μαθητές μου					
Να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	1	2	3	4	5
Να κάνω καλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ)	1	2	3	4	5
Αύξησε την επιθυμία των συναδέλφων μου να συμμετάσχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες	1	2	3	4	5
Αύξησε τη διαπολιτισμική ευαισθησία	1	2	3	4	5
Βελτίωσε τη συνεργασία ανάμεσα στους συναδέλφους	1	2	3	4	5
Δημιούργησε πιο ισχυρή ευρωπαϊκή διάσταση στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
Ανέπτυξε/ Αύξησε τη χρήση νέου διδακτικού υλικού, προγραμμάτων	1	2	3	4	5
Εισηγήγε νέες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
Δημιούργησε εταιρική σχέση/ συνεργασία με ξένους οργανισμούς	1	2	3	4	5
Εισηγήγε νέα μαθήματα, ενότητες στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
Εισηγήγε νέες στρατηγικές διοίκησης, νέες ιδέες και πρακτικές στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
Αύξησε το ενδιαφέρον του προσωπικού για τις ξένες γλώσσες	1	2	3	4	5

3. Παρακαλώ αξιολογήστε πόσο θετική ήταν η στάση του σχολείου σας ως προς το πρόγραμμα Erasmus+ πριν και μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.

Πριν		Μετά	
1	Καθόλου	1	Καθόλου
2	Λίγο	2	Λίγο
3	Ούτε λίγο ούτε πολύ	3	Ούτε λίγο ούτε πολύ
4	Αρκετά	4	Αρκετά
5	Πολύ	5	Πολύ

4. Με ποιους μοιραστήκατε τα αποτελέσματα της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα Erasmus+; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια επιλογές)

1	Μαθητές	6	Άλλα σχολεία και οργανισμούς
2	Στελέχη του σχολείου	7	Ερευνητές
3	Συνάδελφους στο σχολείο	8	Δεν τη μοιράστηκα με κανένα
4	Μέλη επαγγελματικών οργανώσεων	9	Άλλο
5	Τοπικούς φορείς		

6. Πως επηρεάζει η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα Erasmus+ το ενδιαφέρον και την επιθυμία σας να συμμετέχετε σε άλλη ευρωπαϊκή συνεργασία η πρόγραμμα;

1	Αργότερα θα συμμετέχω σε νέα προγράμματα	3	Έκανα αίτηση αλλά απορρίφτηκε
2	Το ενδιαφέρον μου να συμμετέχω σε νέα προγράμματα έχει αυξηθεί	4	Δεν ένιωσα καμία αύξηση του ενδιαφέροντος και της επιθυμίας μου

7. Παρακαλώ επιλέξτε αυτά με τα οποία συμφωνείτε σχετικά με το πρόγραμμα Erasmus+ (Μπορείτε να επιλέξετε και παραπάνω από μία επιλογές).

1	Έχω διατηρήσει επαφές με ανθρώπους που γνώρισα στο πρόγραμμα
2	Είμαι ακόμη σε επαφές με τους εκπαιδευτές που διοργάνωσαν το πρόγραμμα
3	Έχουμε σχεδιάσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισα στη δραστηριότητα
4	Έχουμε υλοποιήσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισα στη δραστηριότητα
5	Με την εμπειρία που απέκτησα σχεδίασα ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζα
6	Με την εμπειρία που απέκτησα υλοποίησα ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζα
7	Οι συνάδελφοί μου που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα με ενέπνευσαν .

8	Οι συνάδελφοί μου που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα με ενέπνευσαν .
---	--

8. Σε ποιες από τις παρακάτω δράσεις του Erasmus+ έχετε συμμετάσχει; Μπορείτε να επιλέξετε πάνω από ένα είδος δραστηριότητας και σημειώστε τον αριθμό των συμμετοχών σας.

Δραστηριότητες	Συμμετοχή	Οι φορές που συμμετείχατε			
KA1 Ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας/κατάρτισης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 +
KA1 Παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης στο Εξωτερικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 +
KA1 Παρακολούθηση εργασίας (job shadowing)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 +
KA201 Συμπράξεις συνεργασίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 +
KA201 Συμπράξεις συνεργασίας για ανταλλαγή καλών πρακτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 +
KA229 Συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 +

9. Για πόσο χρονικό διάστημα συμμετείχατε στο πρόγραμμα Erasmus+;

1	5-8 μέρες	3	13-15 μέρες
2	9-12 μέρες	4	Πάνω από 15 μέρες

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας..... Γυναίκα.....

Ηλικία: 22-30..... 31-40..... 41-50..... Άνω των 50.....

Τη θέση εργασίας σας (όταν συμμετείχατε στο πρόγραμμα Erasmus+):

1	Στέλεχος εκπαίδευσης
2	Νηπιαγωγός
3	Δάσκαλος/α
4	Καθηγητής
5	Διοικητικό προσωπικό

Το είδος του φορέα εργασίας σας όταν συμμετείχατε στο πρόγραμμα Erasmus+;

1	Δημόσιο σχολείο
2	Ιδιωτικό σχολείο

Τον τύπο του σχολείου στο οποίο εργαζόσασταν όταν συμμετείχατε στο πρόγραμμα Erasmus+;

1	Νηπιαγωγείο
2	Δημοτικό
3	Γυμνάσιο
4	Γενικό Λύκειο
5	Επαγγελματικό Λύκειο
6	Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Παρακαλώ σημειώστε το επίπεδο εκπαίδευσής σας (όταν συμμετείχατε στο πρόγραμμα Erasmus+.

1	Δευτεροβάθμια	4	Διδακτορικό
2	Τριτοβάθμια	5	Μεταδιδακτορικό
3	Μεταπτυχιακό		

Παράρτημα Β- Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης μέσω του SPSS

Frequency Table

Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα Erasmus+

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ούτε λίγο ούτε πολύ	2	1,0	1,0	1,0
	Αρκετά	108	54,0	54,0	55,0
	Πολύ	90	45,0	45,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να δημιουργήσω σχέσεις με ανθρώπους από άλλες χώρες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	7	3,5	3,5	5,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	21	10,5	10,5	16,0
	Αρκετά	87	43,5	43,5	59,5
	Πολύ	81	40,5	40,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να γνωρίσω άλλους πολιτισμούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	5	2,5	2,5	3,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	15	7,5	7,5	11,0
	Αρκετά	81	40,5	40,5	51,5
	Πολύ	97	48,5	48,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να παρουσιάσω το δικό μου πολιτισμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,5	1,5	1,5
	Λίγο	5	2,5	2,5	4,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	18	9,0	9,0	13,0
	Αρκετά	87	43,5	43,5	56,5
	Πολύ	87	43,5	43,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να άρει τις προκαταλήψεις μου για άλλους συμμετέχοντες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	3,5	3,5	3,5
	Λίγο	18	9,0	9,0	12,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	49	24,5	24,5	37,0
	Αρκετά	70	35,0	35,0	72,0
	Πολύ	56	28,0	28,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να βελτιώσω τις γνώσεις μου στο επιστημονικό μου πεδίο βελτιώσω

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,5	1,5	1,5
λίγο	9	4,5	4,5	6,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	34	17,0	17,0	23,0
αρκετά	94	47,0	47,0	70,0
πολύ	60	30,0	30,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αυξήσω το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,5	1,5	1,5
λίγο	10	5,0	5,0	6,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	34	17,0	17,0	23,5
αρκετά	89	44,5	44,5	68,0
πολύ	64	32,0	32,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να μάθω νέες μεθόδους διδασκαλίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	3	1,5	1,5	1,5
λίγο	11	5,5	5,5	7,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	30	15,0	15,0	22,0
αρκετά	79	39,5	39,5	61,5
πολύ	77	38,5	38,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αποκτήσω πολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	1	,5	,5	,5
λίγο	5	2,5	2,5	3,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	28	14,0	14,0	17,0
αρκετά	89	44,5	44,5	61,5
πολύ	77	38,5	38,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αποκτήσω επίγνωση των δικών μου μεθόδων διδασκαλίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	5	2,5	2,5	2,5
λίγο	5	2,5	2,5	5,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	37	18,5	18,5	23,5
αρκετά	100	50,0	50,0	73,5

πολύ	53	26,5	26,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να ενημερωθώ για νέα θέματα και συζητήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	1	,5	,5	,5
λίγο	4	2,0	2,0	2,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	26	13,0	13,0	15,5
αρκετά	101	50,5	50,5	66,0
πολύ	68	34,0	34,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αναπτύξω τις γλωσσικές μου δεξιότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	1	,5	,5	,5
λίγο	7	3,5	3,5	4,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	23	11,5	11,5	15,5
αρκετά	83	41,5	41,5	57,0
πολύ	86	43,0	43,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	1,0	1,0	1,0
λίγο	5	2,5	2,5	3,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	25	12,5	12,5	16,0
αρκετά	83	41,5	41,5	57,5
πολύ	85	42,5	42,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αποκτήσω δεξιότητες για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	36	18,0	18,0	18,0
λίγο	30	15,0	15,0	33,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	53	26,5	26,5	59,5
αρκετά	48	24,0	24,0	83,5
πολύ	33	16,5	16,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αποκτήσω κίνητρο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	11	5,5	5,5	5,5
	λίγο	17	8,5	8,5	14,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	37	18,5	18,5	32,5
	αρκετά	77	38,5	38,5	71,0
	πολύ	58	29,0	29,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αυξήσω τις γνώσεις μου για νέα εργαλεία και μεθόδους αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	1,5	1,5	1,5
	λίγο	12	6,0	6,0	7,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	40	20,0	20,0	27,5
	αρκετά	97	48,5	48,5	76,0
	πολύ	48	24,0	24,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

**πόσο αποτελεσματικό για να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στη χρήση των νέων τεχνολογιών
επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	4,0	4,0	4,0
	λίγο	12	6,0	6,0	10,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	47	23,5	23,5	33,5
	αρκετά	87	43,5	43,5	77,0
	πολύ	46	23,0	23,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αυξήσω τις γνώσεις μου για νέες προσεγγίσεις στη διοίκηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	30	15,0	15,0	15,0
	λίγο	22	11,0	11,0	26,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	58	29,0	29,0	55,0
	αρκετά	63	31,5	31,5	86,5
	πολύ	27	13,5	13,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αυξήσω τις γνώσεις μου στη διαχείριση συγκρούσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	καθόλου	25	12,5	12,5	12,5
	λίγο	14	7,0	7,0	19,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	59	29,5	29,5	49,0
	αρκετά	69	34,5	34,5	83,5
	πολύ	33	16,5	16,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αποκτήσω κίνητρο για να συνεχίζω να βελτιώνω τις επαγγελματικές μου ικανότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,0	1,0	1,0
	λίγο	10	5,0	5,0	6,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	25	12,5	12,5	18,5
	αρκετά	101	50,5	50,5	69,0
	πολύ	62	31,0	31,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αναπτύξω επαγγελματικές σχέσεις με ξένους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	22	11,0	11,0	11,0
	λίγο	22	11,0	11,0	22,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	25	12,5	12,5	34,5
	αρκετά	74	37,0	37,0	71,5
	πολύ	57	28,5	28,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να εφαρμόσω νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	2,5	2,5	2,5
	λίγο	11	5,5	5,5	8,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	32	16,0	16,0	24,0
	αρκετά	89	44,5	44,5	68,5
	πολύ	63	31,5	31,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να έρθω σε επαφή με νέο διδακτικό υλικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	3,0	3,0	3,0
	λίγο	12	6,0	6,0	9,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	27	13,5	13,5	22,5
	αρκετά	95	47,5	47,5	70,0

πολύ	60	30,0	30,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να εστιάσω στην ευρωπαϊκή διάσταση της μάθησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	1,0	1,0	1,0
λίγο	10	5,0	5,0	6,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	28	14,0	14,0	20,0
αρκετά	95	47,5	47,5	67,5
πολύ	65	32,5	32,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αναπτύξω δεξιότητες συνεργασίας με διαφορετικές και πολυπολιτισμικές ομάδες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	5	2,5	2,5	2,5
λίγο	8	4,0	4,0	6,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	22	11,0	11,0	17,5
αρκετά	85	42,5	42,5	60,0
πολύ	80	40,0	40,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	31	15,5	15,5	15,5
λίγο	20	10,0	10,0	25,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	62	31,0	31,0	56,5
αρκετά	55	27,5	27,5	84,0
πολύ	32	16,0	16,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να εφαρμόσω νέες μεθόδους και εργαλεία διαχείρισης της σχολικής τάξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	10	5,0	5,0	5,0
λίγο	14	7,0	7,0	12,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	48	24,0	24,0	36,0
αρκετά	83	41,5	41,5	77,5
πολύ	45	22,5	22,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να διαχειρίζομαι τη σχολική τάξη καλύτερα και να αναπτύσσω καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	7	3,5	3,5	3,5
	λίγο	18	9,0	9,0	12,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	45	22,5	22,5	35,0
	αρκετά	79	39,5	39,5	74,5
	πολύ	51	25,5	25,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	15	7,5	7,5	7,5
	λίγο	19	9,5	9,5	17,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	48	24,0	24,0	41,0
	αρκετά	79	39,5	39,5	80,5
	πολύ	39	19,5	19,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να κάνω καλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	1,5	1,5	1,5
	λίγο	12	6,0	6,0	7,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	43	21,5	21,5	29,0
	αρκετά	94	47,0	47,0	76,0
	πολύ	48	24,0	24,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αυξήσει την επιθυμία των συναδέλφων μου να συμμετάσχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	1,5	1,5	1,5
	λίγο	18	9,0	9,0	10,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	39	19,5	19,5	30,0
	αρκετά	96	48,0	48,0	78,0
	πολύ	44	22,0	22,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να αυξήσει την διαπολιτισμική ευαισθησία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	2,0	2,0	2,0
	λίγο	9	4,5	4,5	6,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	38	19,0	19,0	25,5

αρκετά	104	52,0	52,0	77,5
πολύ	45	22,5	22,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό για να βελτιώσει τη συνεργασία ανάμεσα στους συναδέλφους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	4	2,0	2,0	2,0
λίγο	8	4,0	4,0	6,0
ούτε λίγο ούτε πολύ	47	23,5	23,5	29,5
αρκετά	106	53,0	53,0	82,5
πολύ	35	17,5	17,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό στη δημιουργία πιο ισχυρής ευρωπαϊκής διάστασης στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	4	2,0	2,0	2,0
λίγο	19	9,5	9,5	11,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	49	24,5	24,5	36,0
αρκετά	93	46,5	46,5	82,5
πολύ	35	17,5	17,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό στην ανάπτυξη/αύξηση της χρήσης νέου διδακτικού υλικού, προγραμμάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	8	4,0	4,0	4,0
λίγο	21	10,5	10,5	14,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	65	32,5	32,5	47,0
αρκετά	81	40,5	40,5	87,5
πολύ	25	12,5	12,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό στην εισαγωγή νέων μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας στο σχολείο μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	14	7,0	7,0	7,0
λίγο	17	8,5	8,5	15,5
ούτε λίγο ούτε πολύ	54	27,0	27,0	42,5
αρκετά	85	42,5	42,5	85,0
πολύ	30	15,0	15,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό στην δημιουργία εταιρικής σχέσης/ συνεργασίας με ξένους οργανισμούς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	καθόλου	12	6,0	6,0	6,0
	λίγο	20	10,0	10,0	16,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	51	25,5	25,5	41,5
	αρκετά	74	37,0	37,0	78,5
	πολύ	43	21,5	21,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό στην εισαγωγή νέων μαθημάτων, ενοτήτων στο σχολείο μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	39	19,5	19,5	19,5
	λίγο	31	15,5	15,5	35,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	69	34,5	34,5	69,5
	αρκετά	49	24,5	24,5	94,0
	πολύ	12	6,0	6,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό στην εισαγωγή νέων στρατηγικών διοίκησης, νέων ιδεών και πρακτικών στο σχολείο μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	21	10,5	10,5	10,5
	λίγο	30	15,0	15,0	25,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	68	34,0	34,0	59,5
	αρκετά	60	30,0	30,0	89,5
	πολύ	21	10,5	10,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

πόσο αποτελεσματικό στην αύξηση του ενδιαφέροντος του προσωπικού για τις ξένες γλώσσες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	13	6,5	6,5	6,5
	λίγο	26	13,0	13,0	19,5
	ούτε λίγο ούτε πολύ	59	29,5	29,5	49,0
	αρκετά	75	37,5	37,5	86,5
	πολύ	27	13,5	13,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Frequency Table

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	50	25,0	25,0	25,0
	ναι	150	75,0	75,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_ στελέχη σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	78	39,0	39,0	39,0
	ναι	122	61,0	61,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_ συναδέλφους σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	16	8,0	8,0	8,0
	ναι	184	92,0	92,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_ μέλη επαγγελματικών οργανώσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	182	91,0	91,0	91,0
	ναι	18	9,0	9,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_ τοπικούς φορείς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	105	52,5	52,0	52,0
	ναι	95	47,5	47,5	99,5
	Total	200	100,0	100,0	100,0

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_ άλλα σχολεία οργανισμούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	127	63,5	63,5	63,5
	ναι	73	36,5	36,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_ ερευνητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	183	91,5	91,5	91,5
	ναι	17	8,5	8,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_ δεν τα μοιράστηκα με κανένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	όχι	199	99,5	99,5	99,5
	ναι	1	,5	,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

με ποιούς μοιραστήκατε τα αποτελέσματα_άλλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	193	96,5	96,5	96,5
	ναι	7	3,5	3,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

ποιοί είναι οι άλλοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		193	96,5	96,5	96,5
	ΓΟΝΕΙΣ	3	1,5	1,5	98,0
	MME	4	2,0	2,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Frequency Table

πως επηρεάζει η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα το ενδιαφέρον και την επιθυμία σας να συμμετέχετε σε άλλη ευρωπαϊκή συνεργασία η πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αργότερα θα συμμετέχω σε νέα προγράμματα	50	25,0	25,0	25,0
	Το ενδιαφέρον μου να συμμετέχω σε νέα προγράμματα έχει αυξηθεί	129	64,5	64,5	89,5
	Έκανα αίτηση αλλά απορρίφτηκε	10	5,0	5,0	94,5
	Δεν ένιωσα καμία αύξηση του ενδιαφέροντος και της επιθυμίας μου	11	5,5	5,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Έχω διατηρήσει επαφές με ανθρώπους που γνώρισα στο πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ	139	69,5	69,5	69,5
	δεν συμφωνώ	61	30,5	30,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Είμαι ακόμη σε επαφές με τους εκπαιδευτές που διοργάνωσαν το πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	συμφωνώ	76	38,0	38,0	38,0
	δεν συμφωνώ	124	62,0	62,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Έχουμε σχεδιάσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισα στη δραστηριότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ	63	31,5	31,5	31,5
	δεν συμφωνώ	137	68,5	68,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Έχουμε υλοποιήσει ένα νέο πρόγραμμα Erasmus+ με τους ανθρώπους που γνώρισα στη δραστηριότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ	36	18,0	18,0	18,0
	δεν συμφωνώ	164	82,0	82,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Με την εμπειρία που απέκτησα σχεδίασα ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ	37	18,5	18,5	18,5
	δεν συμφωνώ	163	81,5	81,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Με την εμπειρία που απέκτησα υλοποίησα ένα νέο πρόγραμμα με ανθρώπους που αρχικά δεν γνώριζα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ	29	14,5	14,5	14,5
	δεν συμφωνώ	171	85,5	85,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Οι συνάδελφοί μου που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα με ενέπνευσαν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ	67	33,5	33,5	33,5
	δεν συμφωνώ	133	66,5	66,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Οι συνάδελφοί μου που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα με ενέπνευσαν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ	85	42,5	42,5	42,5
	δεν συμφωνώ	115	57,5	57,5	100,0

Total	200	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Frequency Table

Συμμετοχή σε ΚΑ1 Ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας/κατάρτισης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid όχι	146	73,0	73,0	73,0
ναι	54	27,0	27,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πλήθος συμμετοχών σε ΚΑ1 Ανάθεση καθηκόντων διδασκαλίας/κατάρτισης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καμία	146	73,0	73,0	73,0
μια	28	14,0	14,0	87,0
δύο	15	7,5	7,5	94,5
τρεις	2	1,0	1,0	95,5
τέσσερις και πάνω	9	4,5	4,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε ΚΑ1 Παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης στο Εξωτερικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid όχι	141	70,5	70,5	70,5
ναι	59	29,5	29,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πλήθος συμμετοχών σε ΚΑ1 Παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης στο Εξωτερικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καμία	141	70,5	70,5	70,5
μια	41	20,5	20,5	91,0
δύο	12	6,0	6,0	97,0
τρεις	3	1,5	1,5	98,5
τέσσερις και πάνω	3	1,5	1,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε ΚΑ1 Παρακολούθηση εργασίας (job shadowing)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid όχι	174	87,0	87,0	87,0
ναι	26	13,0	13,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πλήθος συμμετοχών σε ΚΑ1 Παρακολούθηση εργασίας (job shadowing)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καμία	174	87,0	87,0	87,0
μια	18	9,0	9,0	96,0
τρεις	5	2,5	2,5	98,5
τέσσερις και πάνω	3	1,5	1,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε ΚΑ201 Συμπράξεις συνεργασίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid όχι	156	78,0	78,0	78,0
ναι	44	22,0	22,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πλήθος συμμετοχών σε ΚΑ201 Συμπράξεις συνεργασίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καμία	156	78,0	78,0	78,0
μια	20	10,0	10,0	88,0
δύο	9	4,5	4,5	92,5
τρεις	5	2,5	2,5	95,0
τέσσερις και πάνω	10	5,0	5,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε ΚΑ201 Συμπράξεις συνεργασίας για ανταλλαγή καλών πρακτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid όχι	136	68,0	68,0	68,0
ναι	64	32,0	32,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πλήθος συμμετοχών σε ΚΑ201 Συμπράξεις συνεργασίας για ανταλλαγή καλών πρακτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καμία	136	68,0	68,0	68,0
μια	28	14,0	14,0	82,0
δύο	16	8,0	8,0	90,0
τρεις	8	4,0	4,0	94,0
τέσσερις και πάνω	12	6,0	6,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε ΚΑ229 Συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid όχι	93	46,5	46,5	46,5
ναι	107	53,5	53,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Πλήθος συμμετοχών σε ΚΑ229 Συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καμία	93	46,5	46,5	46,5
μία	60	30,0	30,0	76,5
δύο	19	9,5	9,5	86,0
τρεις	6	3,0	3,0	89,0
τέσσερις και πάνω	22	11,0	11,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5-8 μέρες	73	36,5	36,5	36,5
9-12 μέρες	24	12,0	12,0	48,5
13-15 μέρες	20	10,0	10,0	58,5
πάνω από 15 μέρες	83	41,5	41,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Statistics

	φύλο	ηλικία	επάγγελμα	είδος φορέα εργασίας	τύπος σχολείου	επίπεδο εκπαίδευσης
N Valid	200	200	200	200	200	200
Missing	0	0	0	0	0	0

Frequency Table

φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid άντρας	71	35,5	35,5	35,5
γυναίκα	129	64,5	64,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-30	19	9,5	9,5	9,5
31-40	25	12,5	12,5	22,0
41-50	66	33,0	33,0	55,0
άνω των 50	90	45,0	45,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

επάγγελμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid στέλεχος	25	12,5	12,5	12,5
νηπιαγωγός	14	7,0	7,0	19,5

δάσκαλος/α	37	18,5	18,5	38,0
καθηγητής/τρια	124	62,0	62,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

είδος φορέα εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid δημόσιο σχολείο	165	82,5	82,5	82,5
ιδιωτικό σχολείο	35	17,5	17,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

τύπος σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid νηπιαγωγείο	14	7,0	7,0	7,0
δημοτικό	45	22,5	22,5	29,5
γυμνάσιο	41	20,5	20,5	50,0
γενικό λύκειο	50	25,0	25,0	75,0
επαγγελματικό λύκειο	34	17,0	17,0	92,0
σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	16	8,0	8,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

επίπεδο εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid δευτεροβάθμια	1	,5	,5	,5
τριτοβάθμια	114	57,0	57,0	57,5
μεταπτυχιακό	80	40,0	40,0	97,5
διδακτορικό	4	2,0	2,0	99,5
μεταδιδακτορικό	1	,5	,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα Erasmus+	200	3	5	4,44	,517
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.	200	1	5	3,66	,965

πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.	200	2	5	4,57	,606
Valid N (listwise)	200				

GET

```
FILE='C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
NONPAR CORR
  /VARIABLES=e1 e7
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created		19-DEC-2019 12:59:56
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax	NONPAR CORR /VARIABLES=e1 e7 /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.		
Resources	Processor Time		00:00:00,00
	Elapsed Time		00:00:00,08
	Number of Cases Allowed	629145 cases ^a	

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet1] C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav

Correlations

			Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	φύλο
Spearman's rho	Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	Correlation Coefficient	1,000	,032
		Sig. (2-tailed)	.	,651
		N	200	200
φύλο		Correlation Coefficient	,032	1,000
		Sig. (2-tailed)	,651	.
		N	200	200

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=e1 position
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	19-DEC-2019 13:00:45		
Comments			
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav	
	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File	200	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.	

Syntax	NONPAR CORR /VARIABLES=e1 position /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.		
Resources	Processor Time		00:00:00,00
	Elapsed Time		00:00:00,01
	Number of Cases Allowed	629145 cases ^a	

a. Based on availability of workspace memory

Correlations

			Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	θέση
Spearman's rho	Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	Correlation Coefficient	1,000	-,236**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	200	200
	θέση	Correlation Coefficient	-,236**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	200	200

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=e1 e8
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	19-DEC-2019 13:01:15	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax	NONPAR CORR /VARIABLES=e1 e8 /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.		
Resources	Processor Time		00:00:00,00
	Elapsed Time		00:00:00,01
	Number of Cases Allowed	629145 cases ^a	

a. Based on availability of workspace memory

Correlations

			Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	ηλικία
Spearman's rho	Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	Correlation Coefficient	1,000	,262**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	200	200
	ηλικία	Correlation Coefficient	,262**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	200	200

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=e1 e12
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	19-DEC-2019 13:01:42	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax	NONPAR CORR /VARIABLES=e1 e12 /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.		
Resources	Processor Time		00:00:00,02
	Elapsed Time		00:00:00,02
	Number of Cases Allowed	629145 cases ^a	

a. Based on availability of workspace memory

Correlations

			Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	επίπεδο εκπαίδευσης
Spearman's rho	Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	Correlation Coefficient	1,000	,101
		Sig. (2-tailed)	.	,156
		N	200	200
	επίπεδο εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,101	1,000
		Sig. (2-tailed)	,156	.
		N	200	200

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=e1 e19
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	19-DEC-2019 13:02:28		
Comments			
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav	
	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File	200	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.	

Syntax	NONPAR CORR /VARIABLES=e1 e19 /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.		
Resources	Processor Time		00:00:00,00
	Elapsed Time		00:00:00,01
	Number of Cases Allowed	629145 cases ^a	

a. Based on availability of workspace memory

Correlations

			Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα
Spearman's rho	Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	Correlation Coefficient	1,000	-,071
		Sig. (2-tailed)	.	,317
		N	200	200
	χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα	Correlation Coefficient	-,071	1,000
		Sig. (2-tailed)	,317	.
		N	200	200

MEANS TABLES=e2_28 BY e10
/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Means

Notes

Output Created	20-DEC-2019 10:58:59	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	For each dependent variable in a table, user- defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing.

Syntax	Cases Used	Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values. MEANS TABLES=e2_28 BY e10 /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη * είδος φορέα εργασίας	200	100,0%	0	0,0%	200	100,0%

Report

πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη

είδος φορέα εργασίας	Mean	N	Std. Deviation
δημόσιο σχολείο	3,45	165	1,186
ιδιωτικό σχολείο	3,97	35	,707
Total	3,54	200	1,134

```
EXAMINE VARIABLES=e1 BY e7
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

Notes

Output Created		16-DEC-2019 18:24:25
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.

Syntax		EXAMINE VARIABLES=e1 BY e7 /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:01,08
	Elapsed Time	00:00:00,70

φύλο

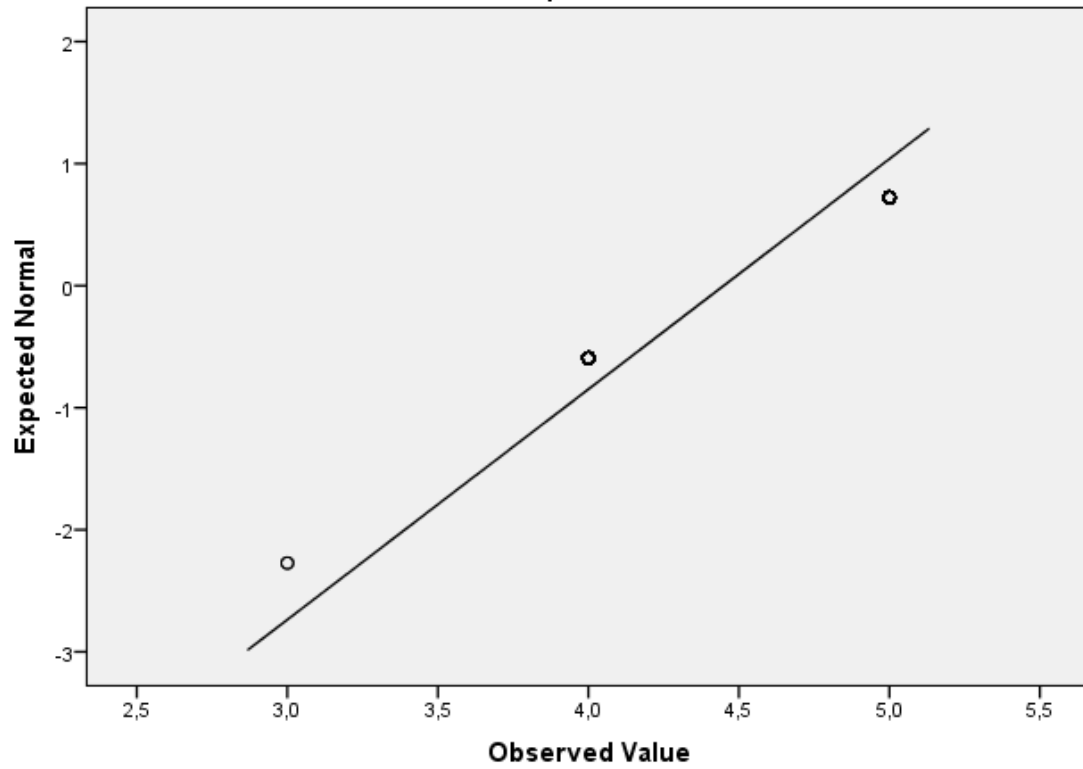
Case Processing Summary

	φύλο	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	άντρας	71	100,0%	0	0,0%	71	100,0%
	γυναίκα	129	100,0%	0	0,0%	129	100,0%

Descriptives

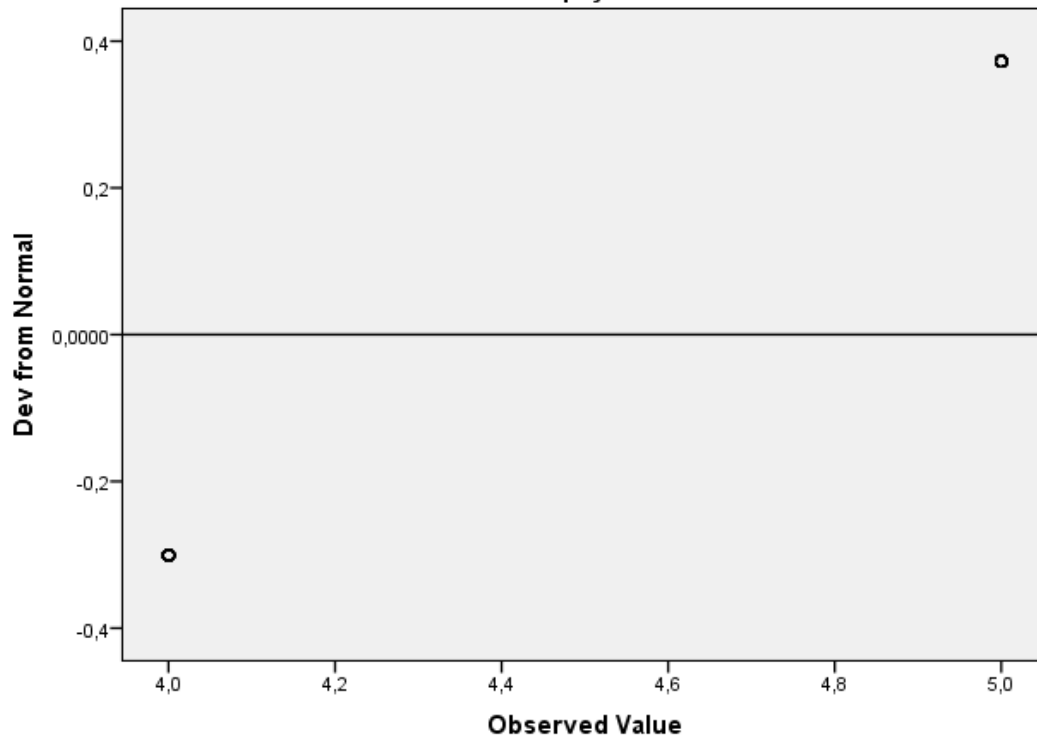
	φύλο		Statistic	Std. Error
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	άντρας	Mean	4,42	,059
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,30
		Upper Bound	4,54	
		5% Trimmed Mean	4,41	
		Median	4,00	
		Variance	,247	
		Std. Deviation	,497	
	Minimum	4		
	Maximum	5		
	Range	1		
	Interquartile Range	1		
	Skewness	,320	,285	
	Kurtosis	-1,953	,563	
	γυναίκα	Mean	4,45	,047
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	4,36	
Upper Bound		4,54		
5% Trimmed Mean		4,46		
Median		4,00		
Variance		,281		
Std. Deviation		,530		

Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e7= γυναίκα

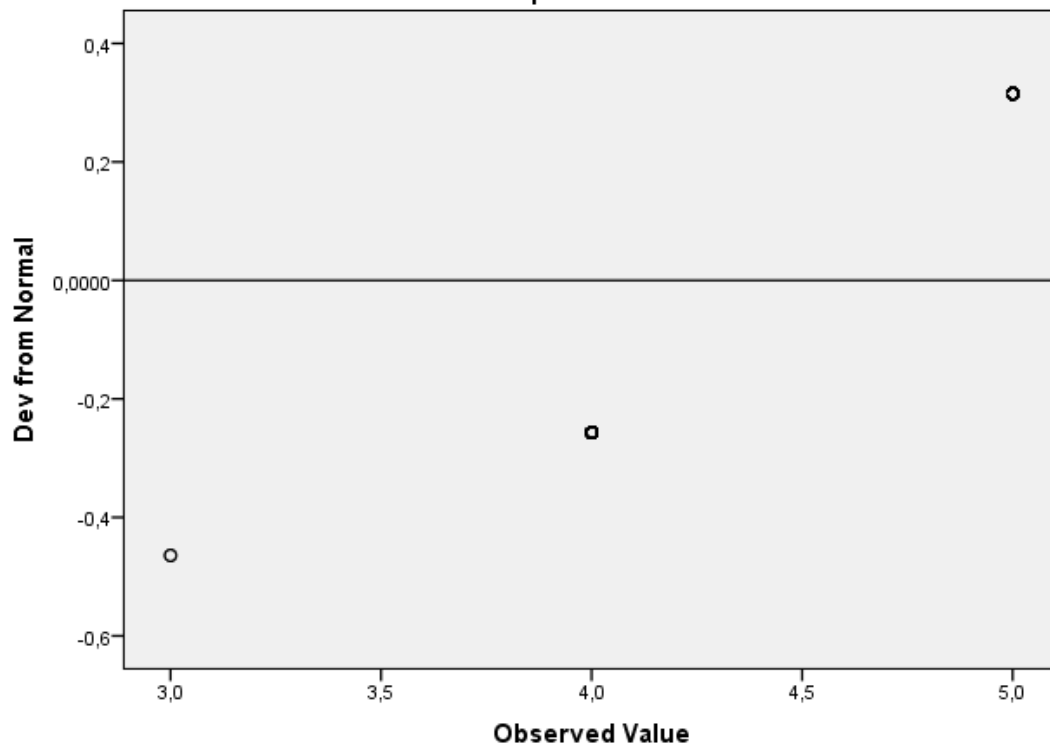


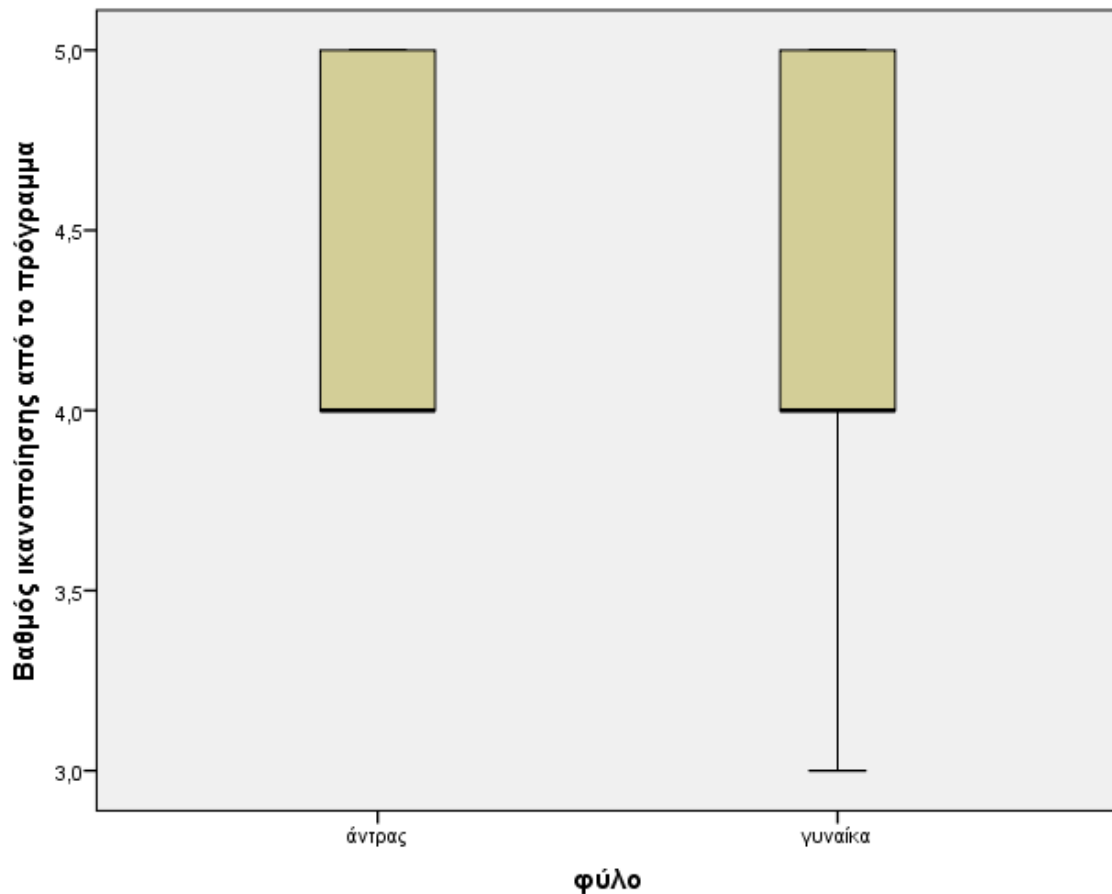
Detrended Normal Q-Q Plots

Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e7= άντρας



Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e7= γυναίκα





*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (e7) MANN_WHITNEY

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

Nonparametric Tests

Notes

Output Created	16-DEC-2019 18:25:15	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200

Syntax	<pre> NPTESTS /INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (e7) MANN_WHITNEY /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95. </pre>	
Resources	Processor Time	00:00:00,16
	Elapsed Time	00:00:00,19

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is the same across categories of φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,650	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

```

GET
FILE='C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=e1 BY e12
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

```

Explore

Notes	
Output Created	16-DEC-2019 19:41:31
Comments	
Input	
Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	200

Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		<pre> EXAMINE VARIABLES=e1 BY e12 /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL. </pre>
Resources	Processor Time	00:00:03,31
	Elapsed Time	00:00:02,38

[DataSet1] C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav

Warnings

Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is constant when επίπεδο εκπαίδευσης = δευτεροβάθμια. It will be included in any boxplots produced but other output will be omitted.

Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is constant when επίπεδο εκπαίδευσης = μεταδιδακτορικό. It will be included in any boxplots produced but other output will be omitted.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
επίπεδο εκπαίδευσης		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	δευτεροβάθμια	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
	τριτοβάθμια	114	100,0%	0	0,0%	114	100,0%
	μεταπτυχιακό	80	100,0%	0	0,0%	80	100,0%
	διδακτορικό	4	100,0%	0	0,0%	4	100,0%
	μεταδιδακτορικό	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%

Descriptives^{a,b}

επίπεδο εκπαίδευσης		Statistic	Std. Error
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	τριτοβάθμια	Mean	4,39 ,047
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 4,29 Upper Bound 4,48
		5% Trimmed Mean	4,38
		Median	4,00
		Variance	,257

	Std. Deviation		,507	
	Minimum		3	
	Maximum		5	
	Range		2	
	Interquartile Range		1	
	Skewness		,266	,226
	Kurtosis		-1,440	,449
μεταπτυχιακό	Mean		4,51	,059
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	4,40 4,63	
	5% Trimmed Mean		4,53	
	Median		5,00	
	Variance		,278	
	Std. Deviation		,528	
	Minimum		3	
	Maximum		5	
	Range		2	
	Interquartile Range		1	
	Skewness		-,316	,269
	Kurtosis		-1,326	,532
διδασκτορικό	Mean		4,25	,250
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	3,45 5,05	
	5% Trimmed Mean		4,22	
	Median		4,00	
	Variance		,250	
	Std. Deviation		,500	
	Minimum		4	
	Maximum		5	
	Range		1	
	Interquartile Range		1	
	Skewness		2,000	1,014
	Kurtosis		4,000	2,619

a. Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is constant when επίπεδο εκπαίδευσης = δευτεροβάθμια. It has been omitted.

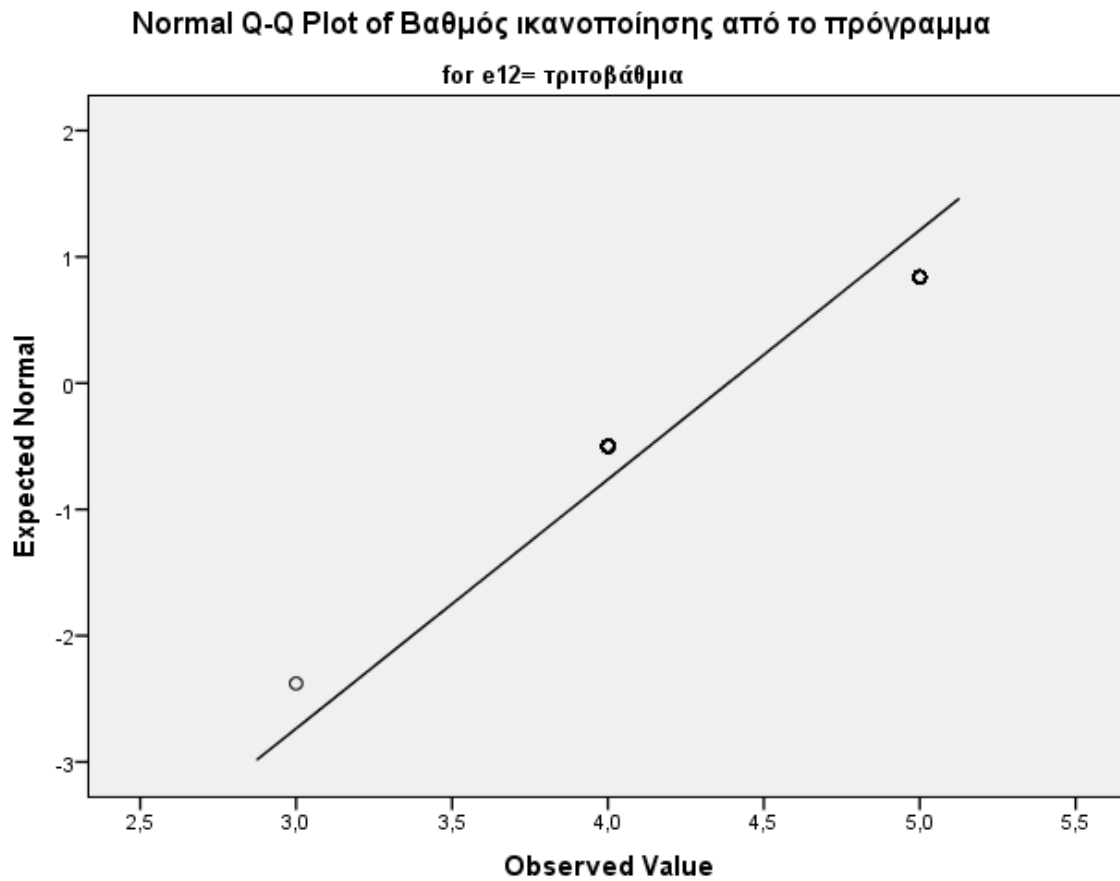
b. Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is constant when επίπεδο εκπαίδευσης = μεταδιδασκτορικό. It has been omitted.

Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα Stem-and-Leaf Plot for e12= διδακτορικό

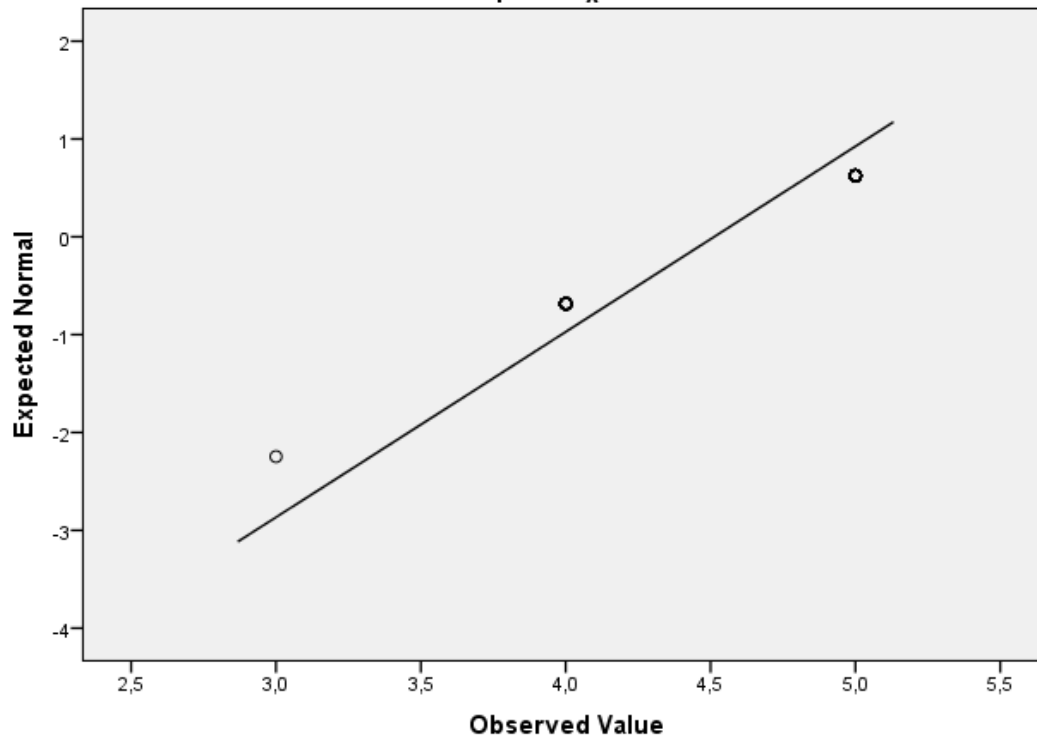
Frequency	Stem & Leaf
3,00	4 . 000
,00	4 .
1,00	5 . 0

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)

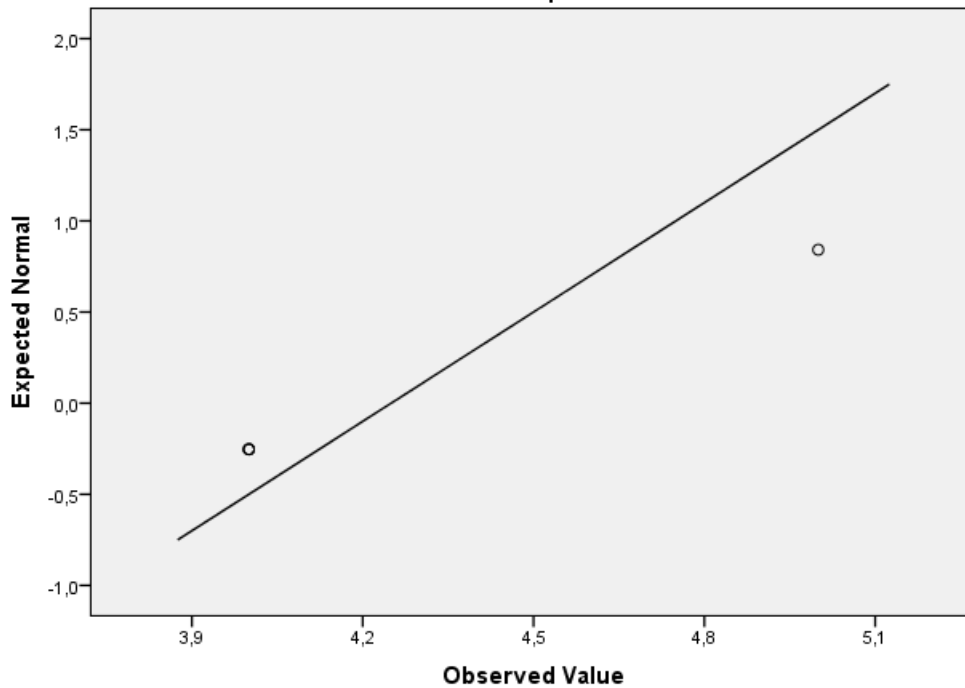
Normal Q-Q Plots



Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e12= μεταπτυχιακό

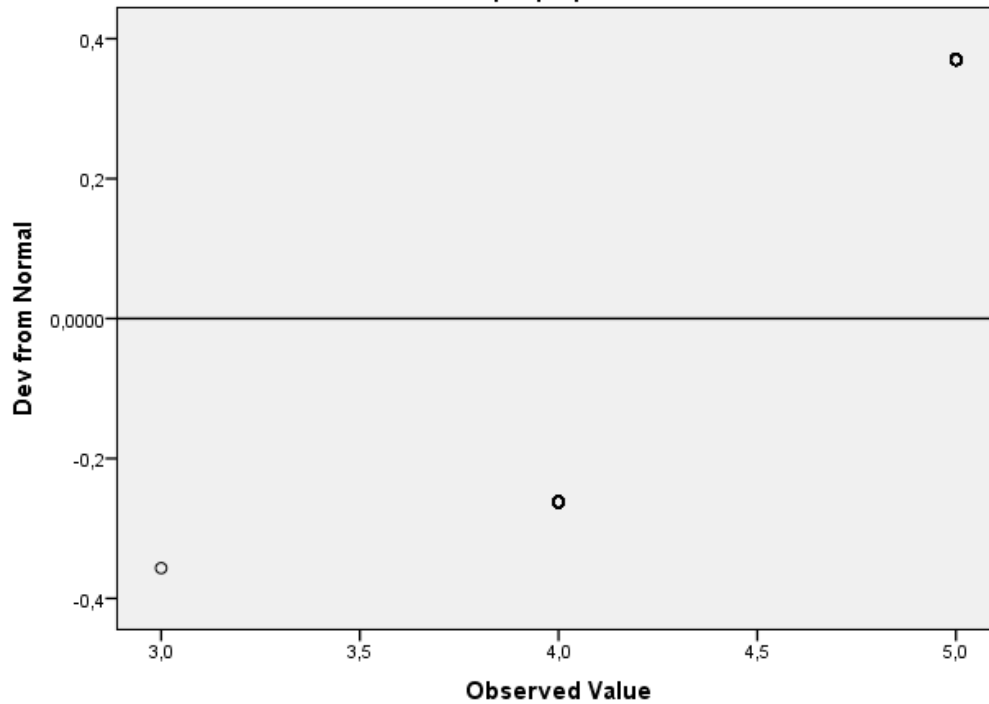


Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e12= διδακτορικό

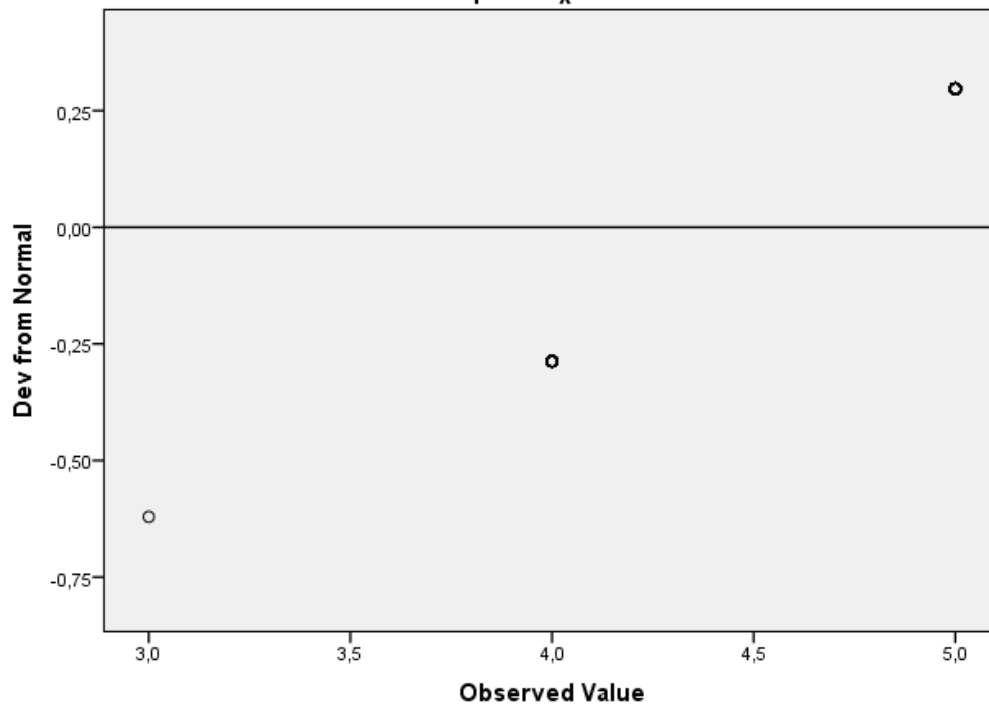


Detrended Normal Q-Q Plots

Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e12= τριτοβάθμια

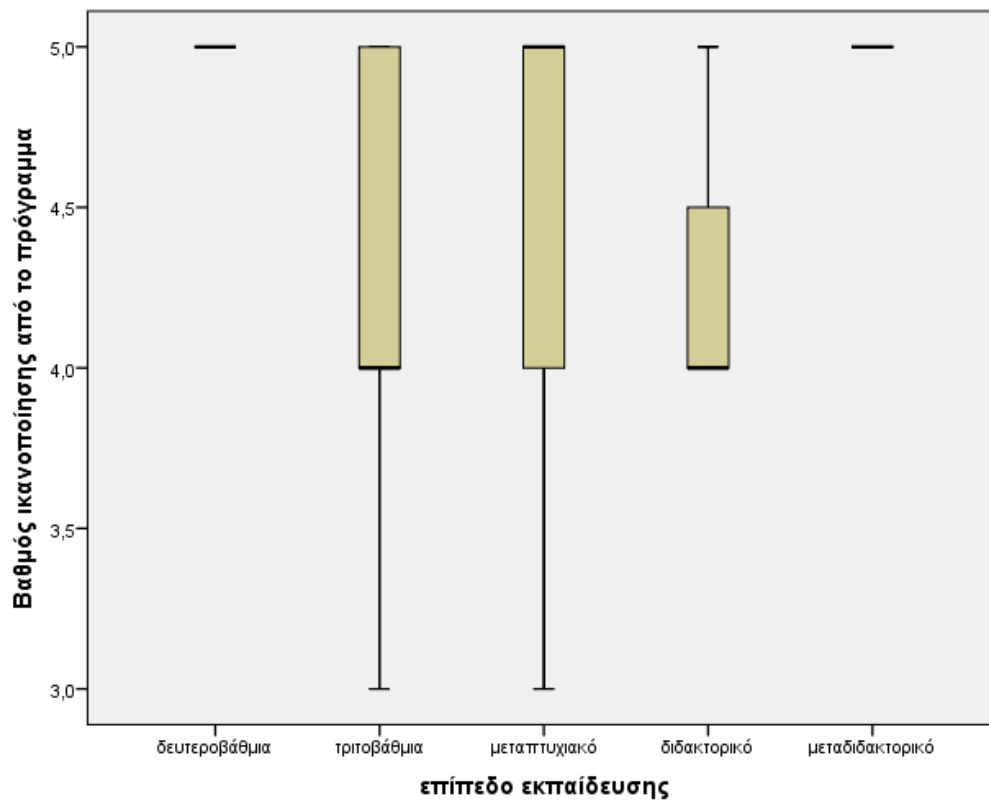
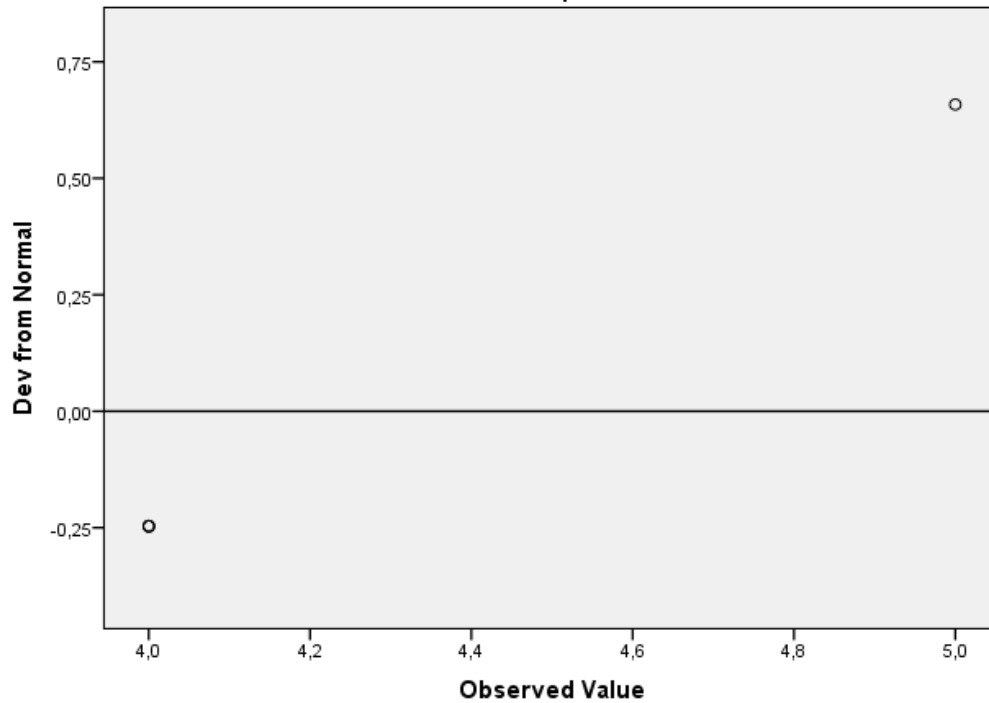


Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e12= μεταπτυχιακό



Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα

for e12= διδακτορικό



*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

```

/INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (e12) KRUSKAL_WALLIS (COMPARE=PAIRWISE)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
    
```

Nonparametric Tests

Notes		
Output Created		16-DEC-2019 19:49:08
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Syntax		NPTESTS /INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (e12) KRUSKAL_WALLIS (COMPARE=PAIRWISE) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Resources	Processor Time	00:00:00,84
	Elapsed Time	00:00:00,76

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is the same across categories of επίπεδο εκπαίδευσης.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,199	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

```

EXAMINE VARIABLES=e1 BY position
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

```

Explore

Notes

Output Created	16-DEC-2019 18:27:40	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax	EXAMINE VARIABLES=e1 BY position /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.	
Resources	Processor Time	00:00:01,25
	Elapsed Time	00:00:00,81

θέση

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Βαθμός ικανοποίησης	στέλεχος	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%
από το πρόγραμμα	εκπαιδευτικός	175	100,0%	0	0,0%	175	100,0%

Descriptives

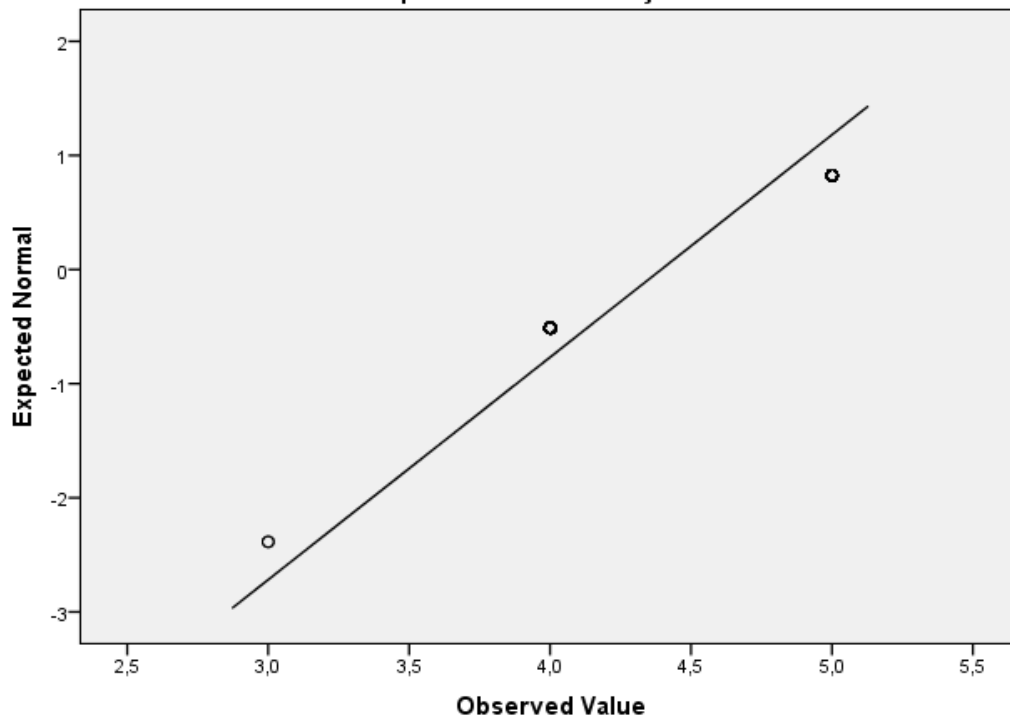
		θέση	Statistic	Std. Error	
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	στέλεχος	Mean	4,76	,087	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 4,58	Upper Bound 4,94	
		5% Trimmed Mean	4,79		
		Median	5,00		
		Variance	,190		
		Std. Deviation	,436		
		Minimum	4		
		Maximum	5		
		Range	1		
		Interquartile Range	1		
		Skewness	-1,297	,464	
		Kurtosis	-,354	,902	
		εκπαιδευτικός	Mean	4,39	,039
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 4,32	Upper Bound 4,47
5% Trimmed Mean	4,40				
Median	4,00				
Variance	,263				
Std. Deviation	,513				
Minimum	3				
Maximum	5				
Range	2				
Interquartile Range	1				
Skewness	,177		,184		
Kurtosis	-1,371		,365		

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	στέλεχος	,469	25	,000	,533	25	,000
	εκπαιδευτικός	,373	175	,000	,668	175	,000

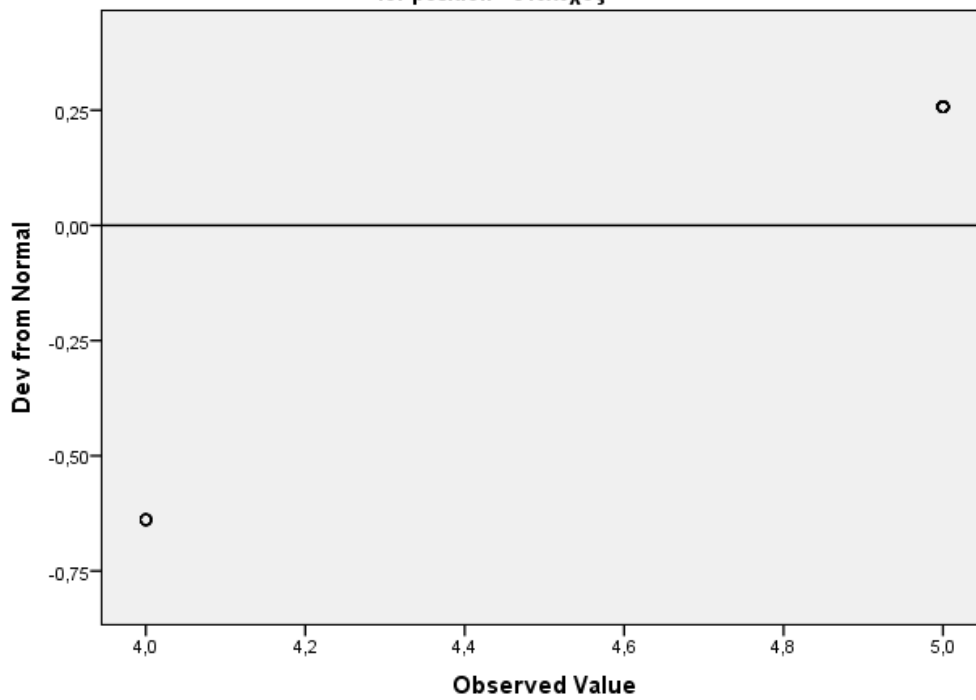
a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for position= εκπαιδευτικός

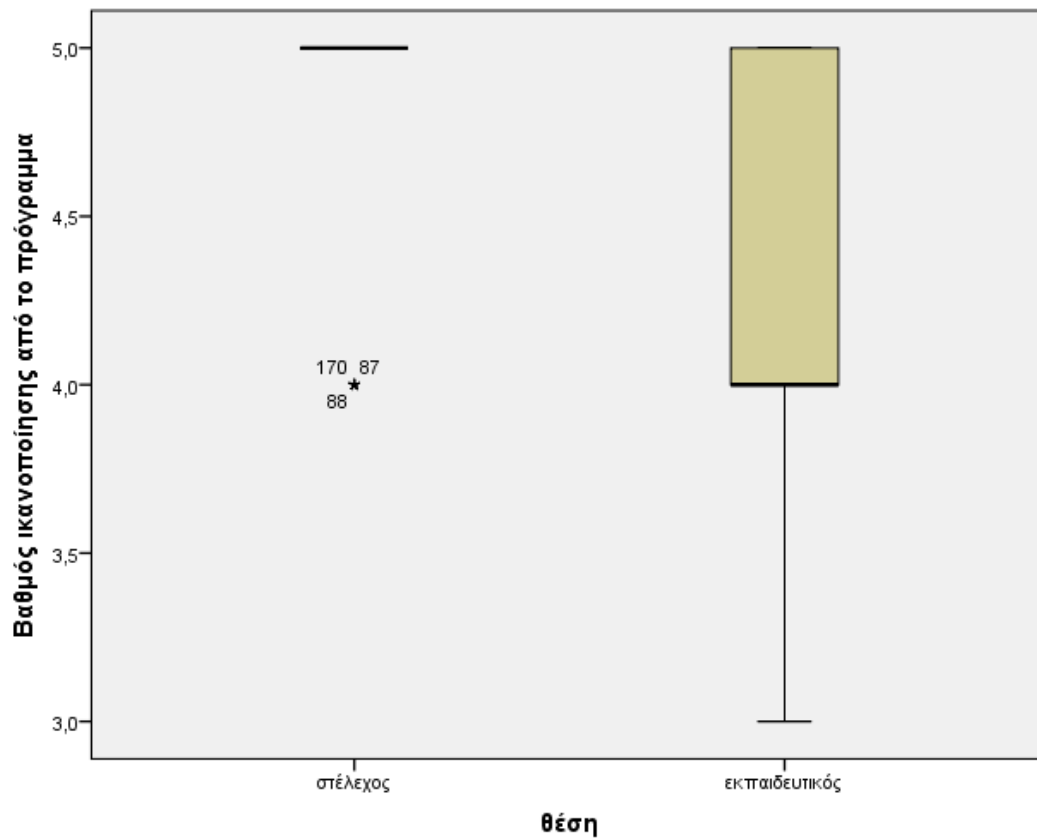
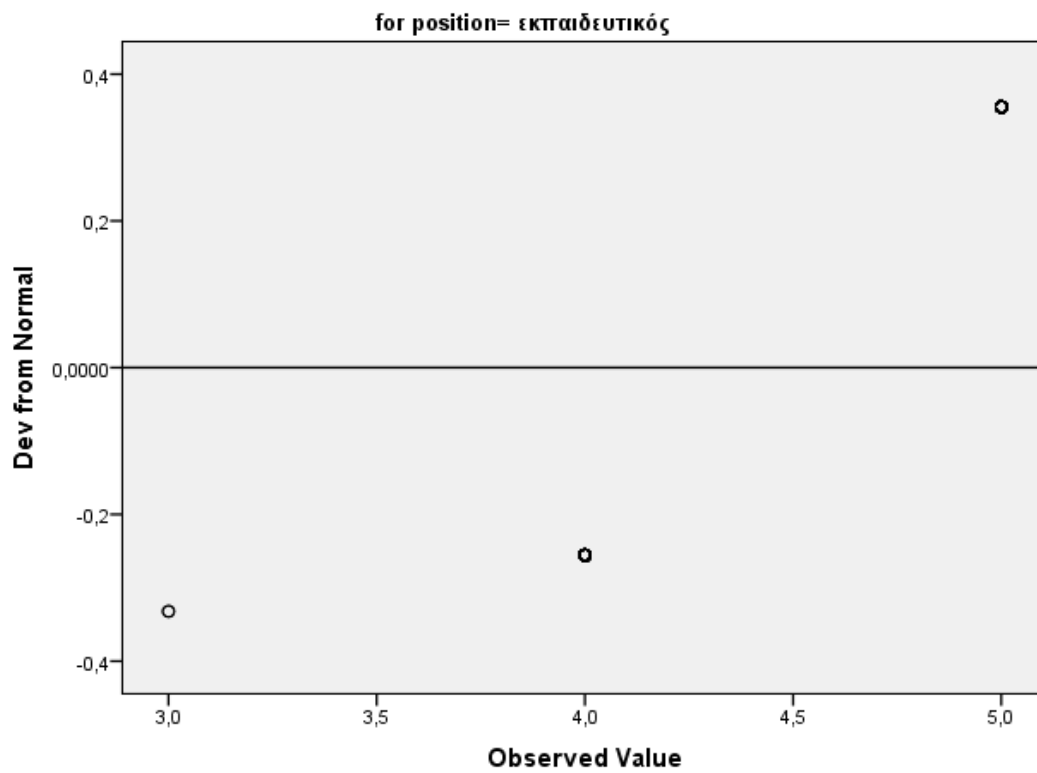


Detrended Normal Q-Q Plots

Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for position= στέλεχος



Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα



*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

```

/INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (position) MANN_WHITNEY
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

```

Nonparametric Tests

Notes

Output Created	16-DEC-2019 18:28:38	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Syntax	NPTESTS /INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (position) MANN_WHITNEY /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.	
Resources	Processor Time	00:00:00,17
	Elapsed Time	00:00:00,11

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is the same across categories of θέση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

```

EXAMINE VARIABLES=e1 BY e19
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

```

Explore

Notes

Output Created	16-DEC-2019 20:30:18	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax	EXAMINE VARIABLES=e1 BY e19 /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.	
Resources	Processor Time	00:00:01,65
	Elapsed Time	00:00:01,22

χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα

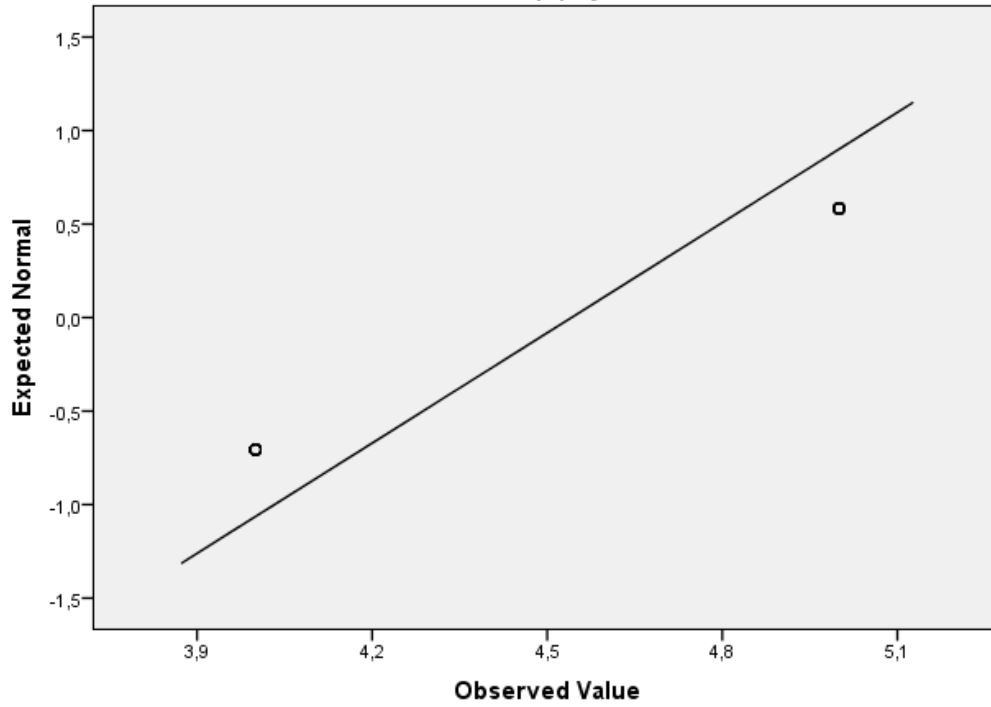
Case Processing Summary

	χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	5-8 μέρες	73	100,0%	0	0,0%	73	100,0%
	8-12 μέρες	24	100,0%	0	0,0%	24	100,0%
	12-15 μέρες	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%
	πάνω από 15 μέρες	83	100,0%	0	0,0%	83	100,0%

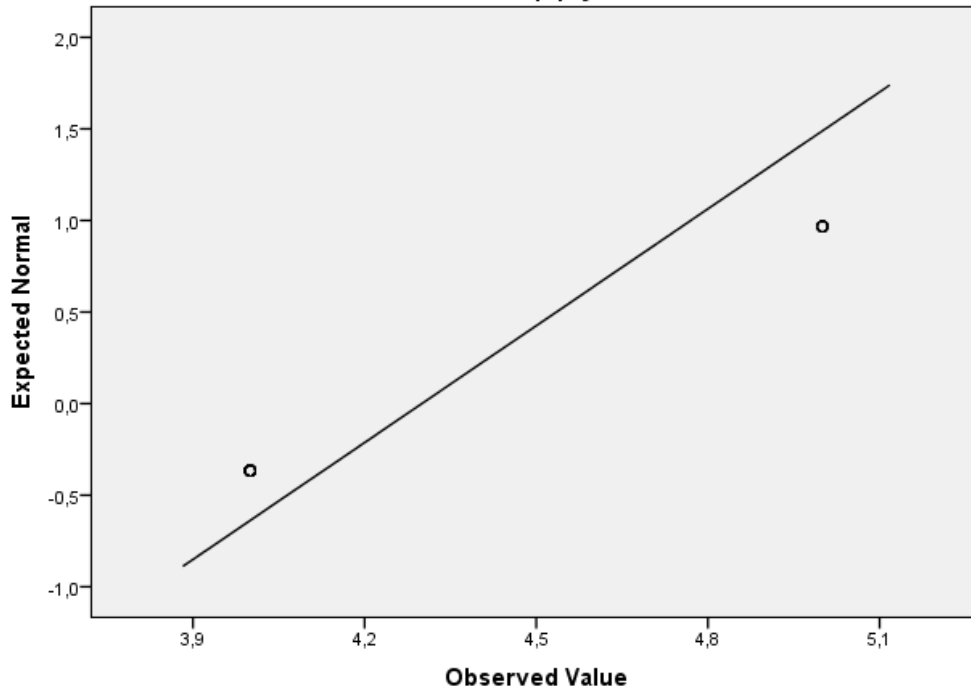
Descriptives

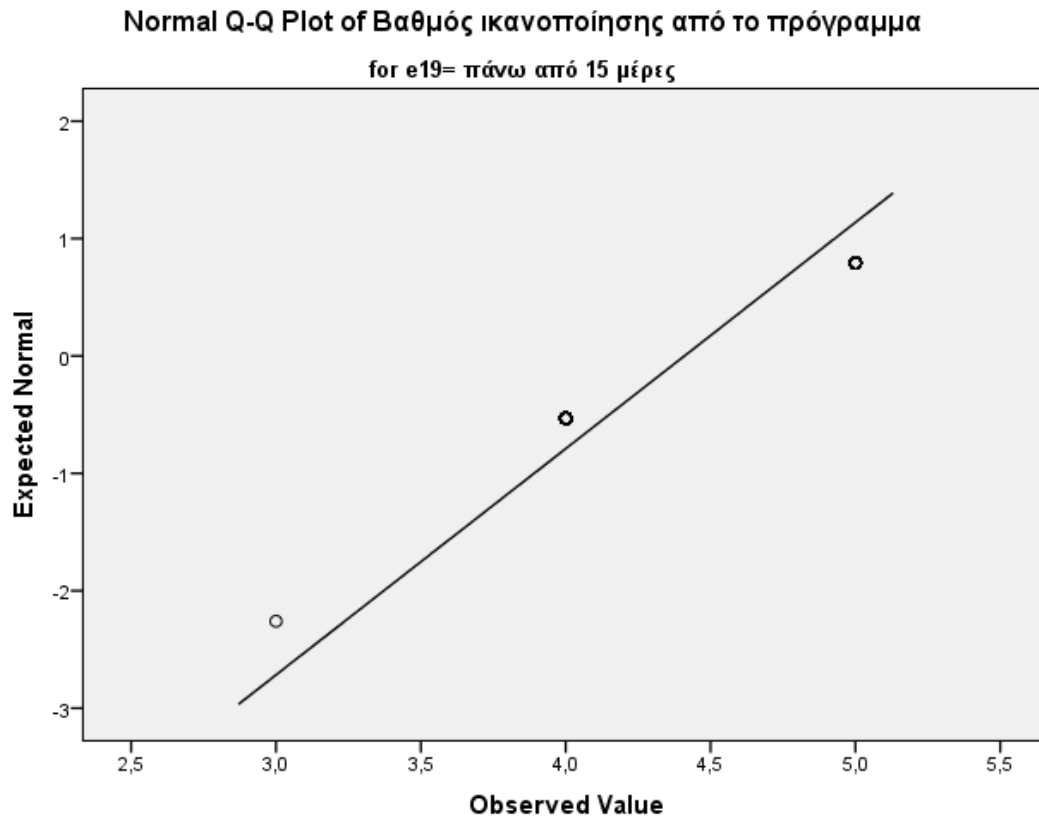
		χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα	Statistic	Std. Error		
Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα	5-8 μέρες	Mean	4,48	,062		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 4,36	Upper Bound 4,60		
		5% Trimmed Mean	4,49			
		Median	4,00			
		Variance	,281			
		Std. Deviation	,530			
		Minimum	3			
		Maximum	5			
		Range	2			
		Interquartile Range	1			
		Skewness	-,204	,281		
		Kurtosis	-1,342	,555		
		8-12 μέρες	8-12 μέρες	Mean	4,54	,104
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 4,33	Upper Bound 4,76
5% Trimmed Mean	4,55					
Median	5,00					
Variance	,259					
Std. Deviation	,509					
Minimum	4					
Maximum	5					
Range	1					
Interquartile Range	1					
Skewness	-,179			,472		
Kurtosis	-2,156			,918		
12-15 μέρες	12-15 μέρες			Mean	4,30	,105
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 4,08	Upper Bound 4,52
		5% Trimmed Mean	4,28			
		Median	4,00			
		Variance	,221			
		Std. Deviation	,470			
		Minimum	4			
		Maximum	5			
		Range	1			

Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e19= 8-12 μέρες

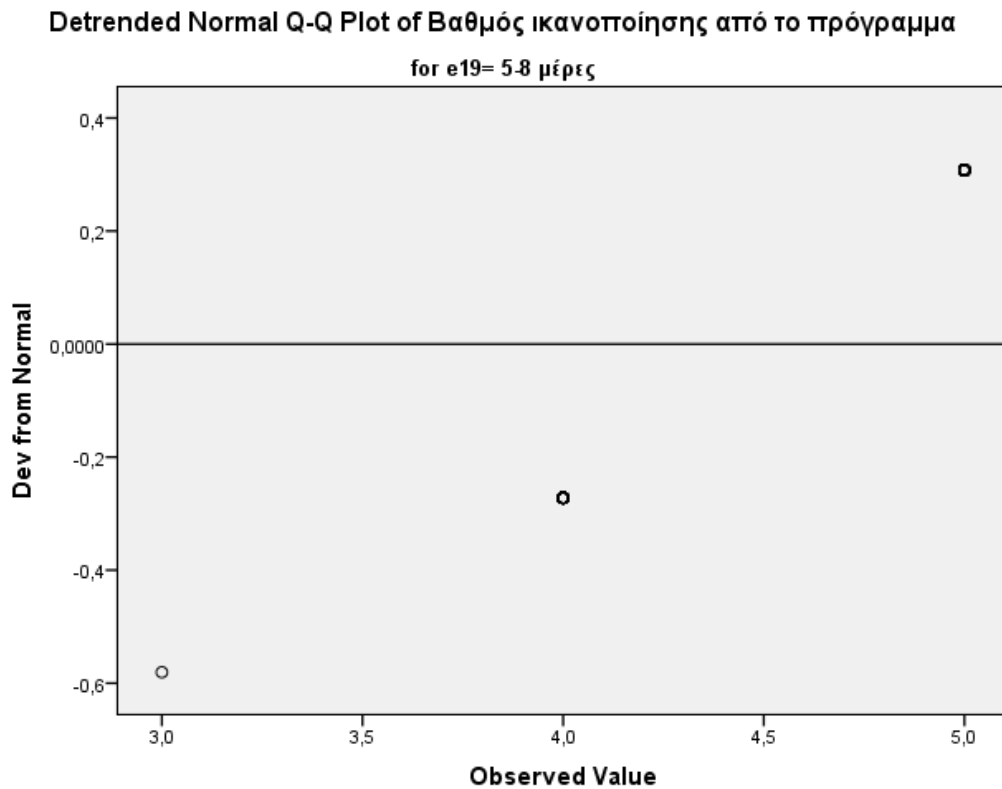


Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e19= 12-15 μέρες



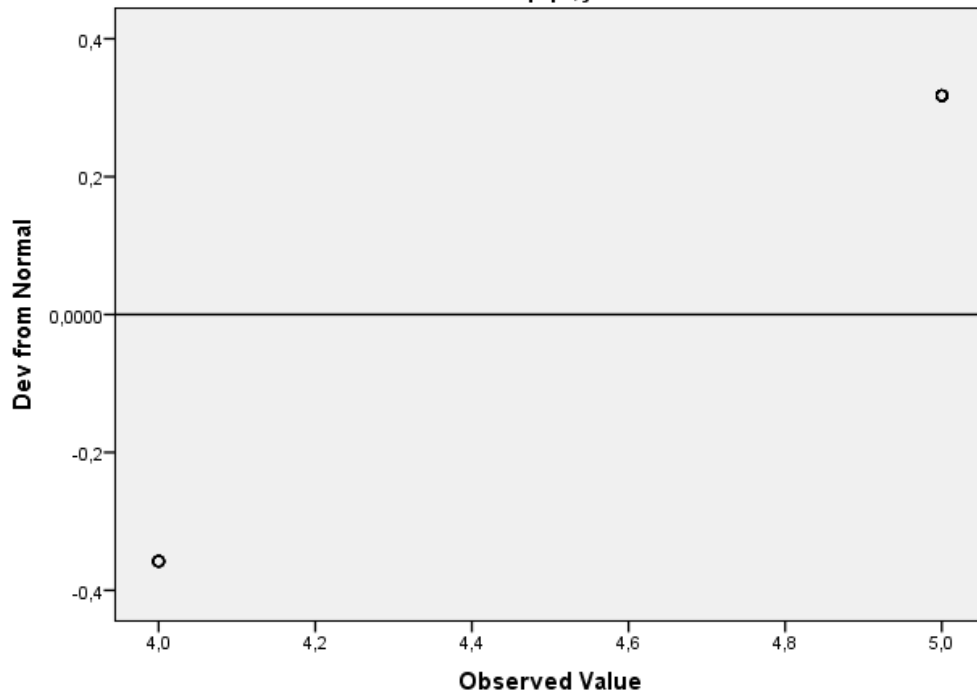


Detrended Normal Q-Q Plots



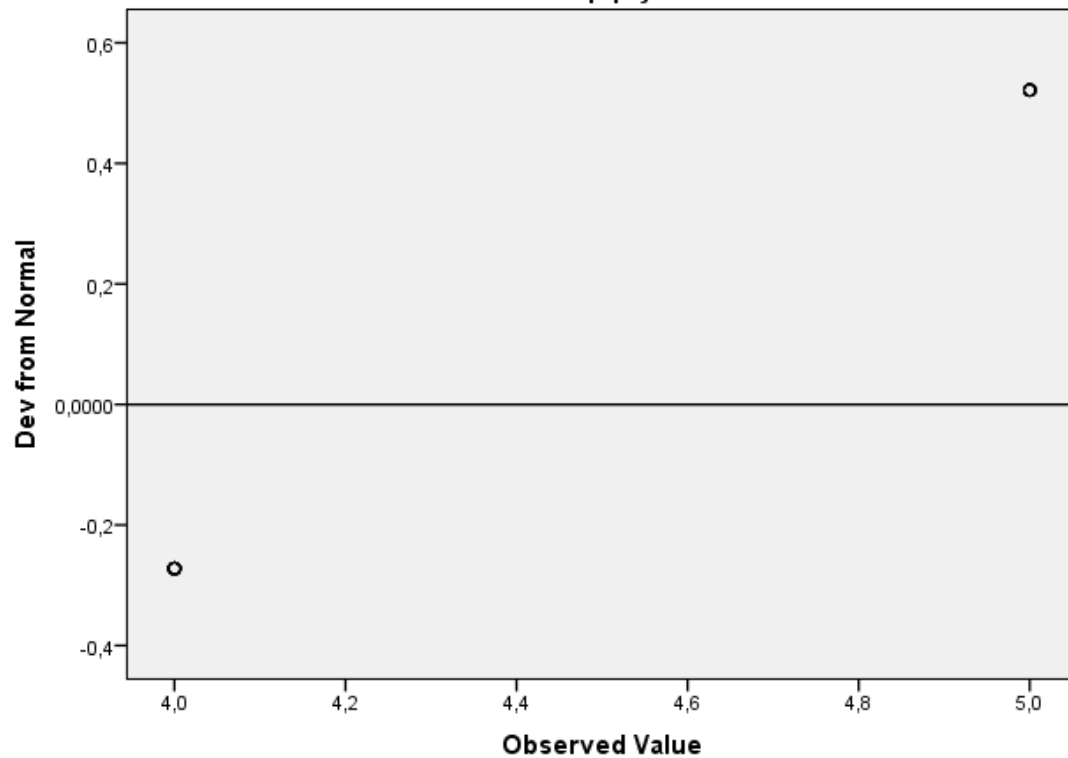
Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα

for e19= 8-12 μέρες

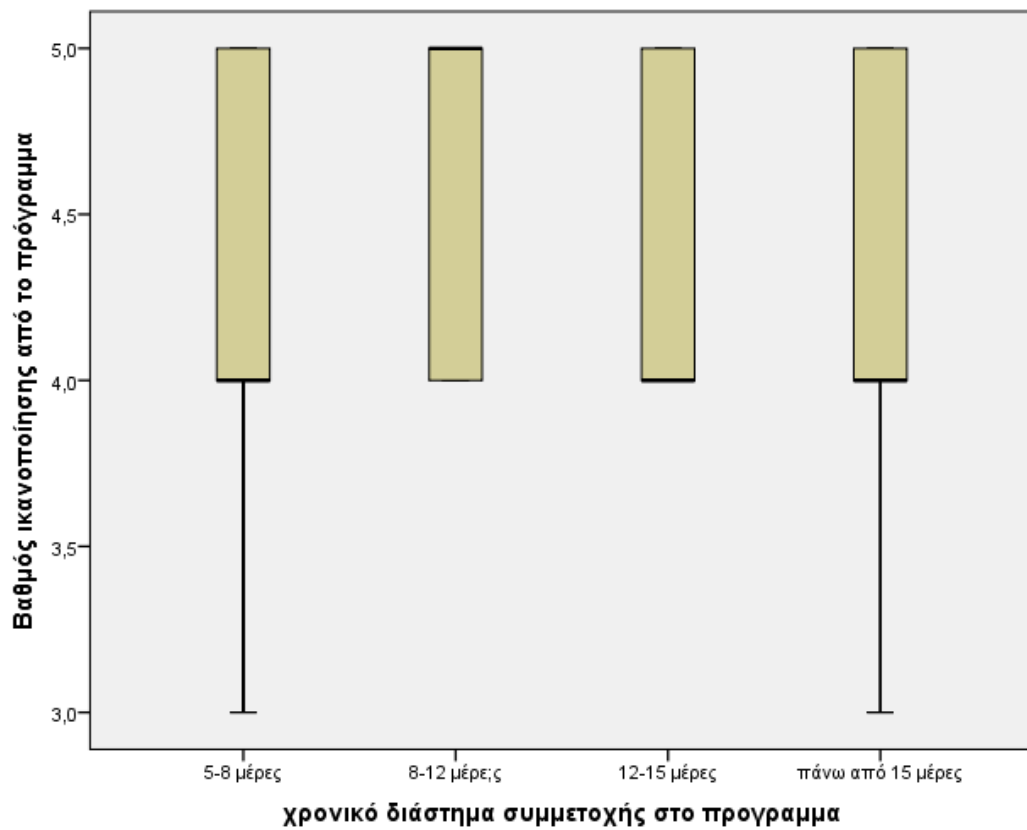
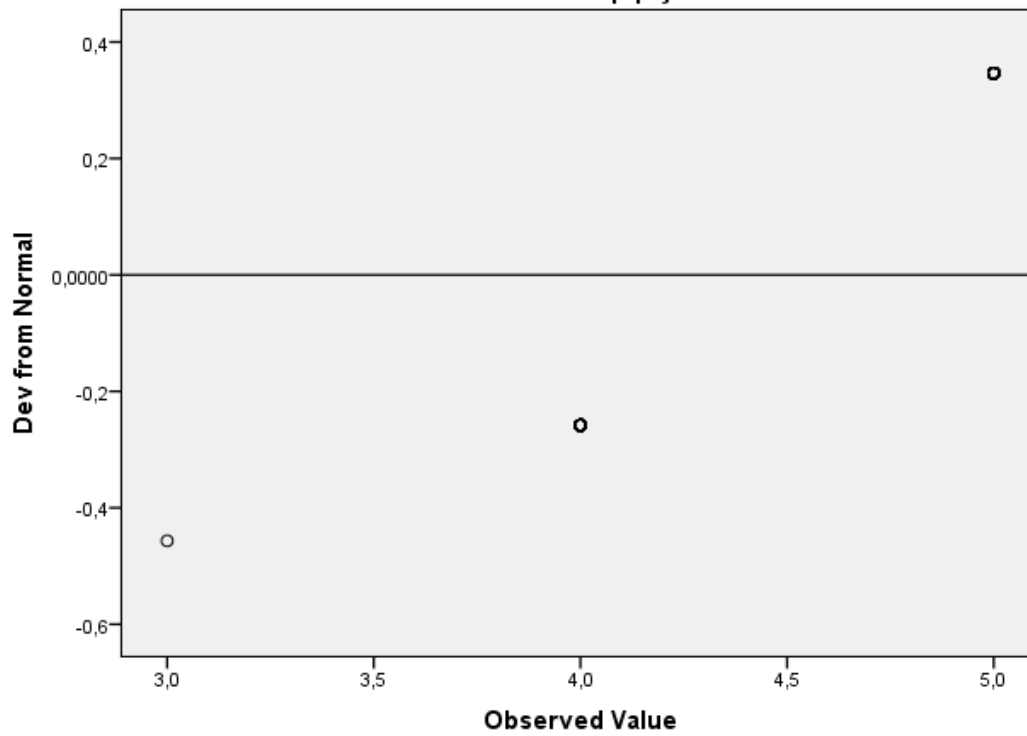


Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα

for e19= 12-15 μέρες



Detrended Normal Q-Q Plot of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα
for e19= πάνω από 15 μέρες



*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

```

/INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (e19) KRUSKAL_WALLIS (COMPARE=PAIRWISE)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

```

Nonparametric Tests

		Notes
Output Created		16-DEC-2019 20:31:48
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Syntax		NPTESTS /INDEPENDENT TEST (e1) GROUP (e19) KRUSKAL_WALLIS (COMPARE=PAIRWISE) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Resources	Processor Time	00:00:00,14
	Elapsed Time	00:00:00,13

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα is the same across categories of χρονικό διάστημα συμμετοχής στο πρόγραμμα.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,352	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

GET

```

FILE='C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=e2_28 BY e10
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

```

Explore

Notes

Output Created	20-DEC-2019 10:54:48		
Comments			
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav	
	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File	200	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.	
Syntax	<pre>EXAMINE VARIABLES=e2_28 BY e10 /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.</pre>		
Resources	Processor Time	00:00:03,20	
	Elapsed Time	00:00:02,28	

[DataSet1] C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav

είδος φορέα εργασίας

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	δημόσιο σχολείο	165	100,0%	0	0,0%	165	100,0%
	ιδιωτικό σχολείο	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%

Descriptives

		είδος φορέα εργασίας	Statistic	Std. Error		
πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	δημόσιο σχολείο	Mean	3,45	,092		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,27		
			Upper Bound	3,63		
		5% Trimmed Mean	3,50			
		Median	4,00			
		Variance	1,407			
		Std. Deviation	1,186			
		Minimum	1			
		Maximum	5			
		Range	4			
		Interquartile Range	1			
		Skewness	-,552	,189		
		Kurtosis	-,467	,376		
		ιδιωτικό σχολείο	Mean	3,97	,119	
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,73	
				Upper Bound	4,21	
			5% Trimmed Mean	4,00		
			Median	4,00		
			Variance	,499		
Std. Deviation	,707					
Minimum	2					
Maximum	5					
Range	3					
Interquartile Range	0					
Skewness	-,490		,398			
Kurtosis	,700		,778			

Tests of Normality

	είδος φορέα εργασίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	δημόσιο σχολείο	,224	165	,000	,888	165	,000
	ιδιωτικό σχολείο	,316	35	,000	,813	35	,000

a. Lilliefors Significance Correction

πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη

Stem-and-Leaf Plots

πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσό
e10= δημόσιο σχολείο

Frequency	Stem &	Leaf
15,00	Extremes	(=<1,0)
18,00	2 .	00000000000000000000
,00	2 .	
,00	2 .	
,00	2 .	
,00	2 .	
42,00	3 .	000
,00	3 .	
,00	3 .	
,00	3 .	
,00	3 .	
58,00	4 .	
000		
,00	4 .	
,00	4 .	
,00	4 .	
,00	4 .	
32,00	5 .	0000000000000000000000000000000000

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)

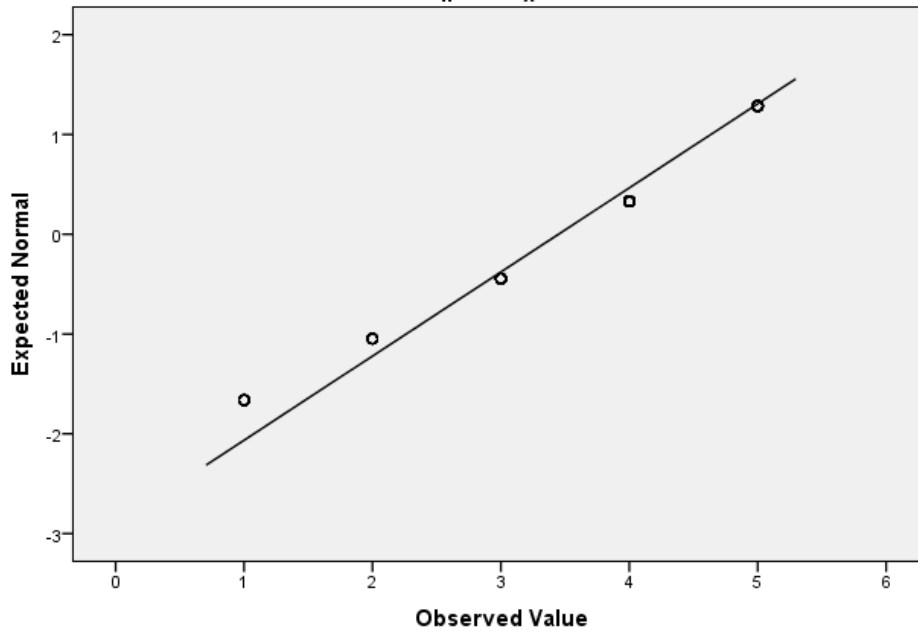
πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσό Stem-and-Leaf Plot for
e10= ιδιωτικό σχολείο

Frequency	Stem &	Leaf
7,00	Extremes	(=<3)
,00	0 .	
21,00	0 .	44444444444444444444444444444444
7,00	Extremes	(>=5)

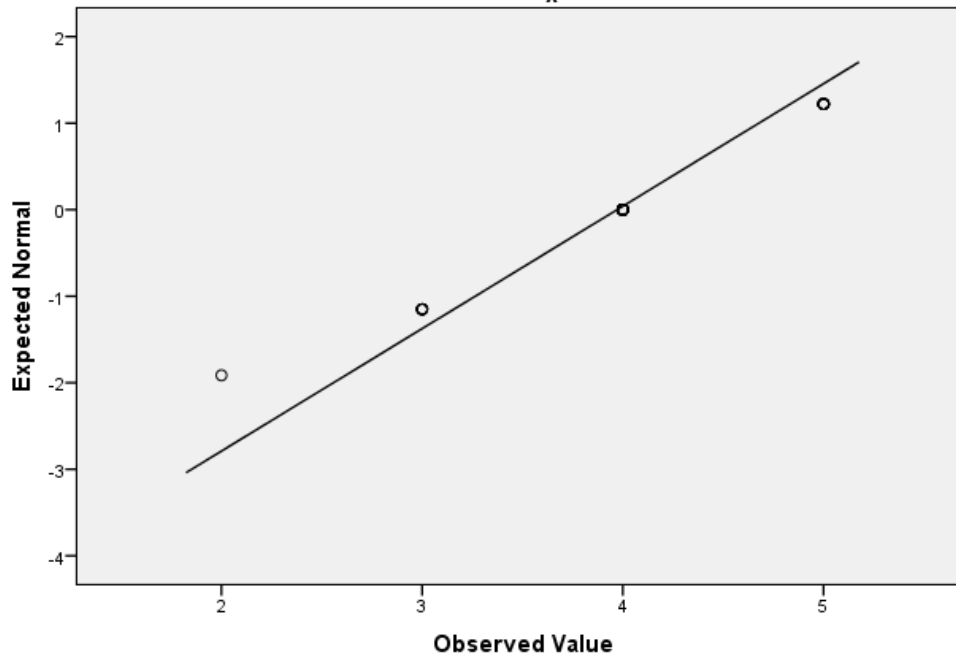
Stem width: 10
Each leaf: 1 case(s)

Normal Q-Q Plots

Normal Q-Q Plot of πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη
for e10= δημόσιο σχολείο

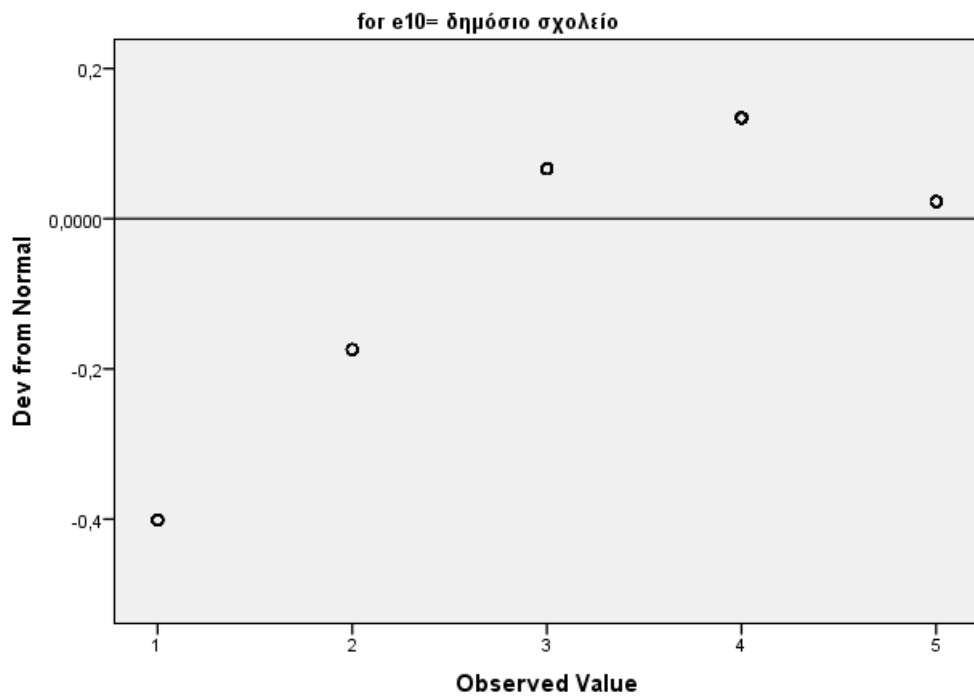


Normal Q-Q Plot of πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη
for e10= ιδιωτικό σχολείο

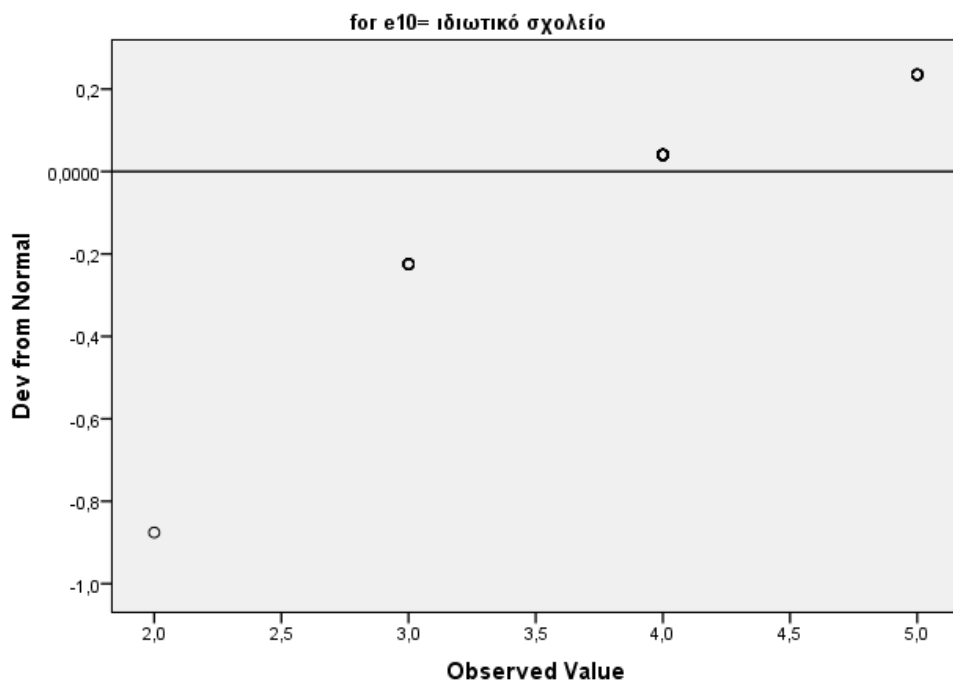


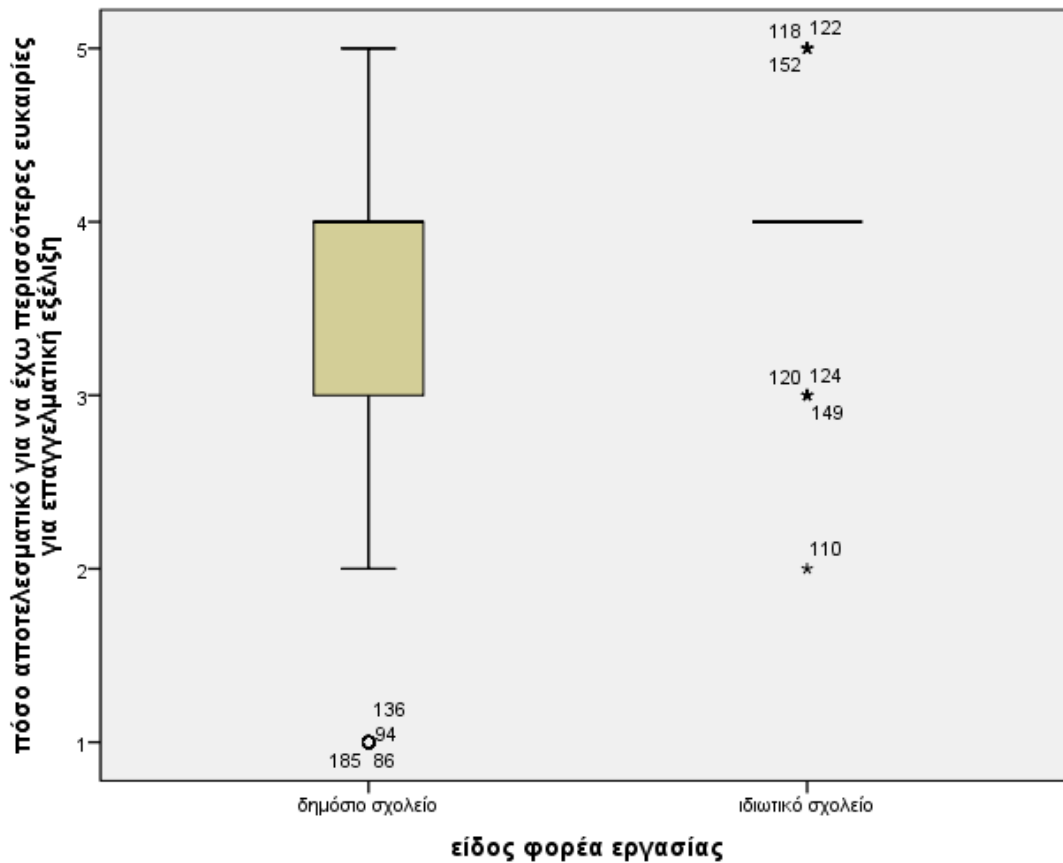
Detrended Normal Q-Q Plots

Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη



Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη





*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

```

/INDEPENDENT TEST (e2_28) GROUP (e10) MANN_WHITNEY
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

```

Nonparametric Tests

Notes

Output Created	20-DEC-2019 10:56:24	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Syntax	NPTESTS /INDEPENDENT TEST (e2_28) GROUP (e10) MANN_WHITNEY /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.	
Resources	Processor Time	00:00:00,45
	Elapsed Time	00:00:01,57

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of πόσο αποτελεσματικό για να έχω περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη is the same across categories of είδος φορέα εργασίας.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,021	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

```
EXAMINE VARIABLES=e3_1 e3_2
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

Notes

Output Created		16-DEC-2019 16:56:50
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		EXAMINE VARIABLES=e3_1 e3_2 /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:03,01
	Elapsed Time	00:00:02,08

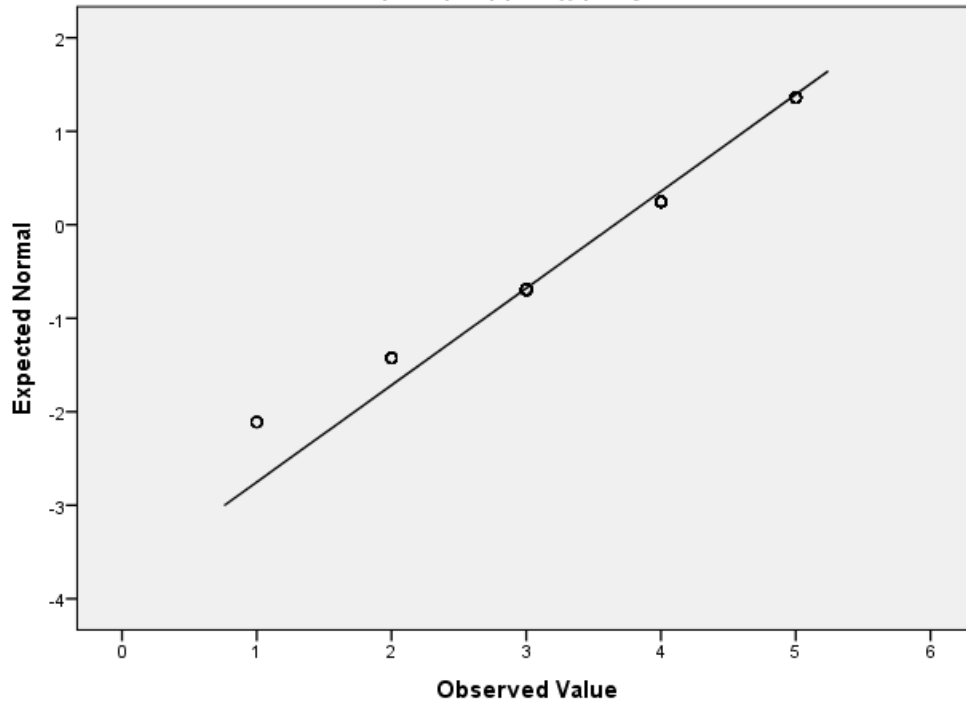
Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.	200	100,0%	0	0,0%	200	100,0%
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.	200	100,0%	0	0,0%	200	100,0%

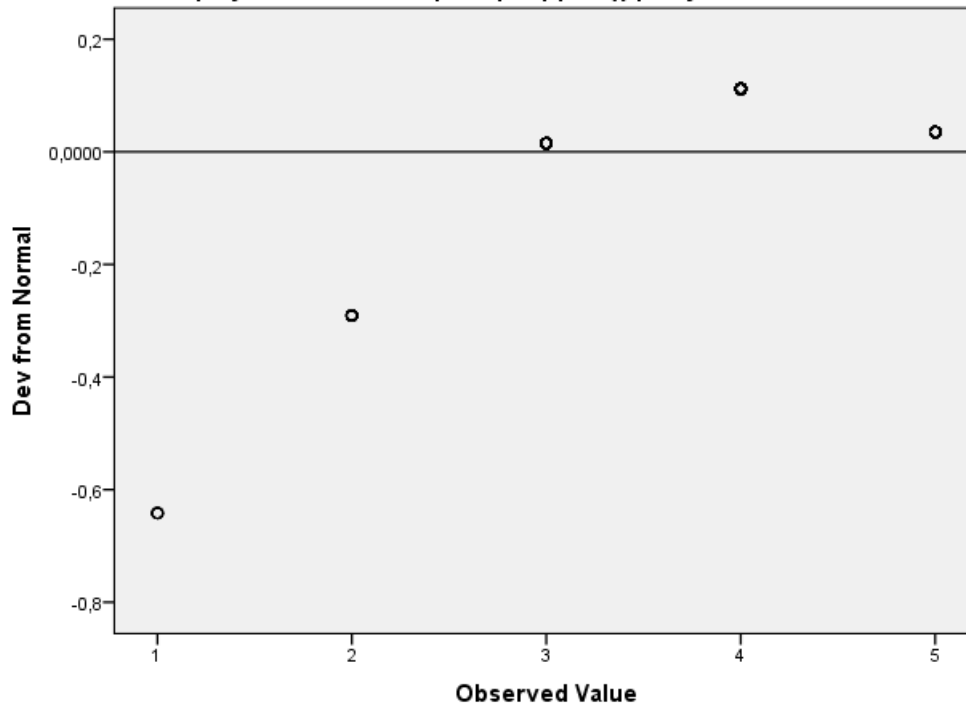
Descriptives

			Statistic	Std. Error
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.	Mean		3,66	,068
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,52	
		Upper Bound	3,79	
	5% Trimmed Mean		3,71	
	Median		4,00	
	Variance		,931	
	Std. Deviation		,965	
	Minimum		1	
	Maximum		5	
	Range		4	
	Interquartile Range		1	
	Skewness		-,685	,172
	Kurtosis		,272	,342
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.	Mean		4,57	,043
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,48	
		Upper Bound	4,65	
	5% Trimmed Mean		4,63	
	Median		5,00	
	Variance		,368	
	Std. Deviation		,606	
	Minimum		2	
Maximum		5		

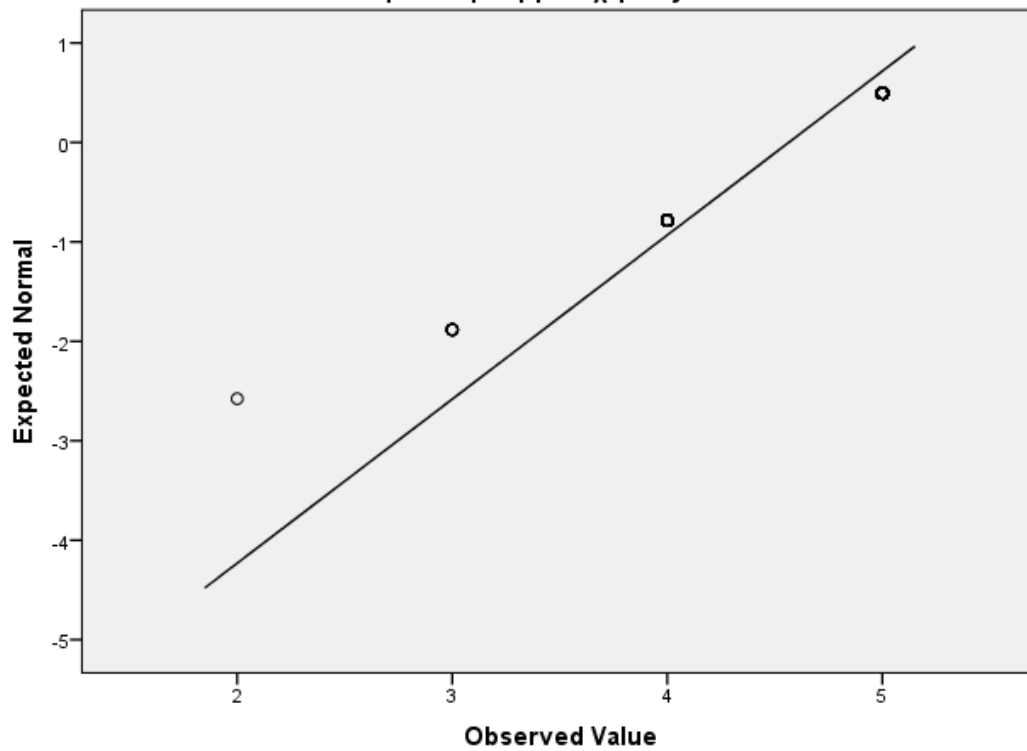
Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.



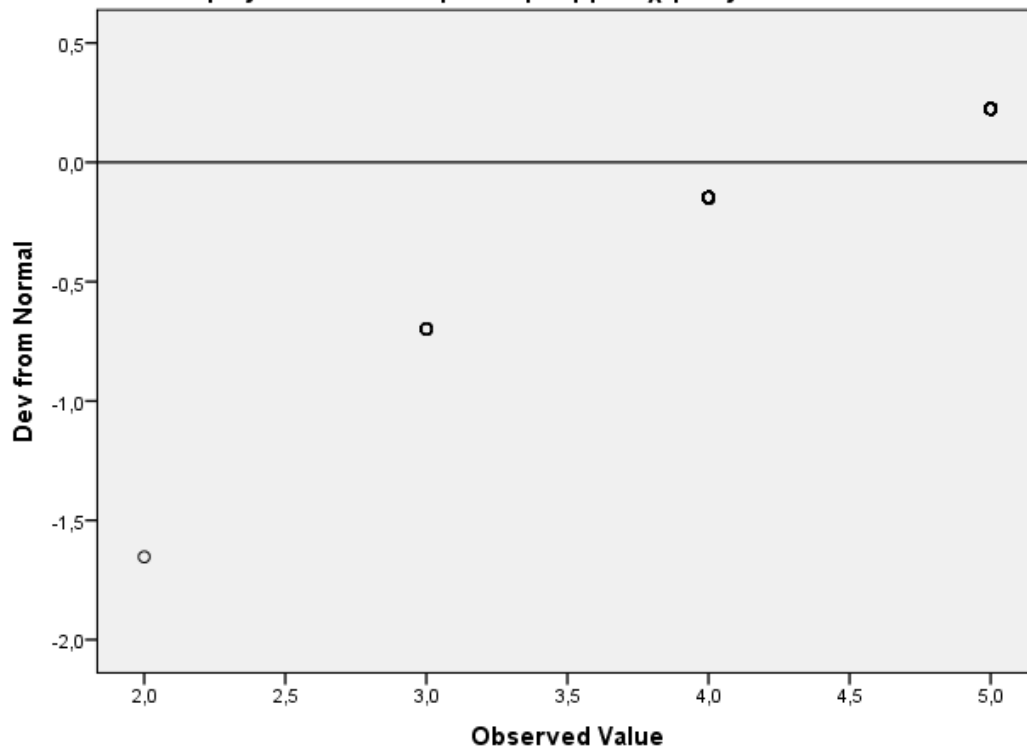
Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.

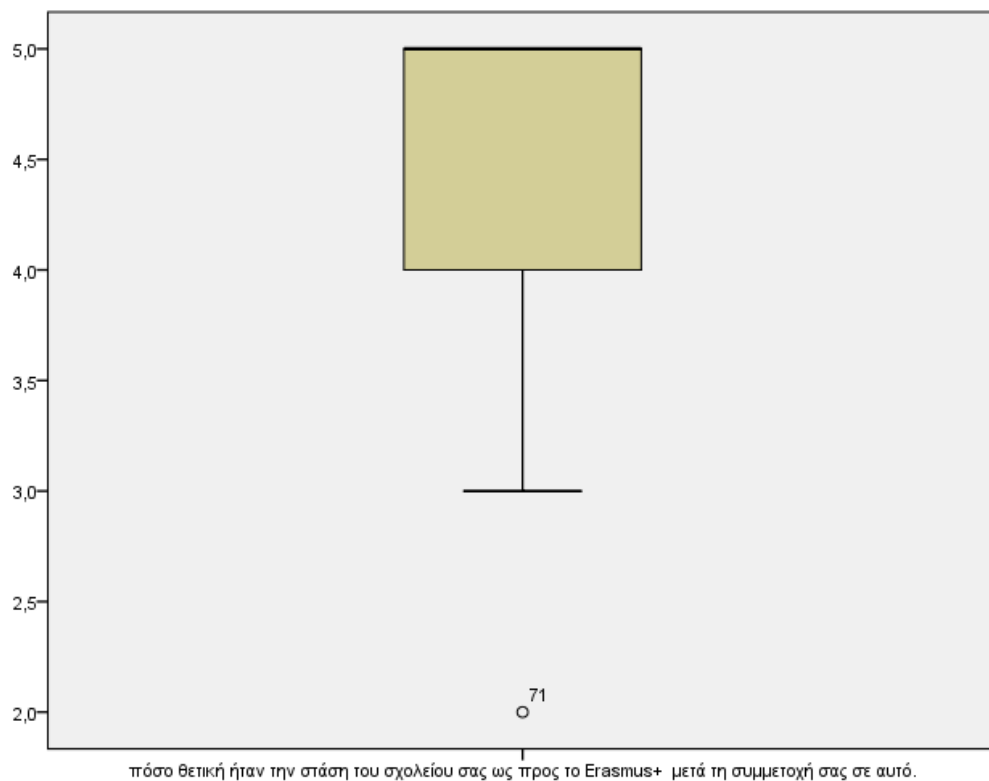


Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.



Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.





*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

```

/RELATED TEST(e3_1 e3_2) WILCOXON
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

```

Nonparametric Tests

Notes

Output Created	16-DEC-2019 16:59:34	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Syntax	NPTESTS /RELATED TEST(e3_1 e3_2) WILCOXON /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.	
Resources	Processor Time	00:00:00,37
	Elapsed Time	00:00:00,86

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between πόσο θετική ήταν την σπάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό. and πόσο θετική ήταν την σπάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό. equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

GET

```
FILE='C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=e3_1 BY e10
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

Notes

Output Created		16-DEC-2019 18:11:27
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.

Syntax		EXAMINE VARIABLES=e3_1 BY e10 /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:02,98
	Elapsed Time	00:00:02,14

[DataSet1] C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav

είδος φορέα εργασίας

Case Processing Summary

	είδος φορέα εργασίας	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.	δημόσιο σχολείο	165	100,0%	0	0,0%	165	100,0%
	ιδιωτικό σχολείο	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%

Descriptives

	είδος φορέα εργασίας	Statistic	Std. Error	
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.	δημόσιο σχολείο	Mean	3,52 ,076	
		95% Confidence Interval	Lower Bound	3,37
		for Mean	Upper Bound	3,67
		5% Trimmed Mean		3,56
		Median		4,00
		Variance		,958
		Std. Deviation		,979
		Minimum		1
		Maximum		5
		Range		4
		Interquartile Range		1
		Skewness		-,573 ,189
		Kurtosis		,052 ,376
			ιδιωτικό σχολείο	Mean


```

,00      4 .
,00      4 .
22,00    5 . 000000000000000000000000

```

```

Stem width:      1
Each leaf:       1 case(s)

```

πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου Stem-and-Leaf Plot for e10= ιδιωτικό σχολείο

```

Frequency      Stem & Leaf
      2,00      3 . 00
       ,00      3 .
     21,00      4 . 000000000000000000000000
       ,00      4 .
     12,00      5 . 0000000000000000

```

```

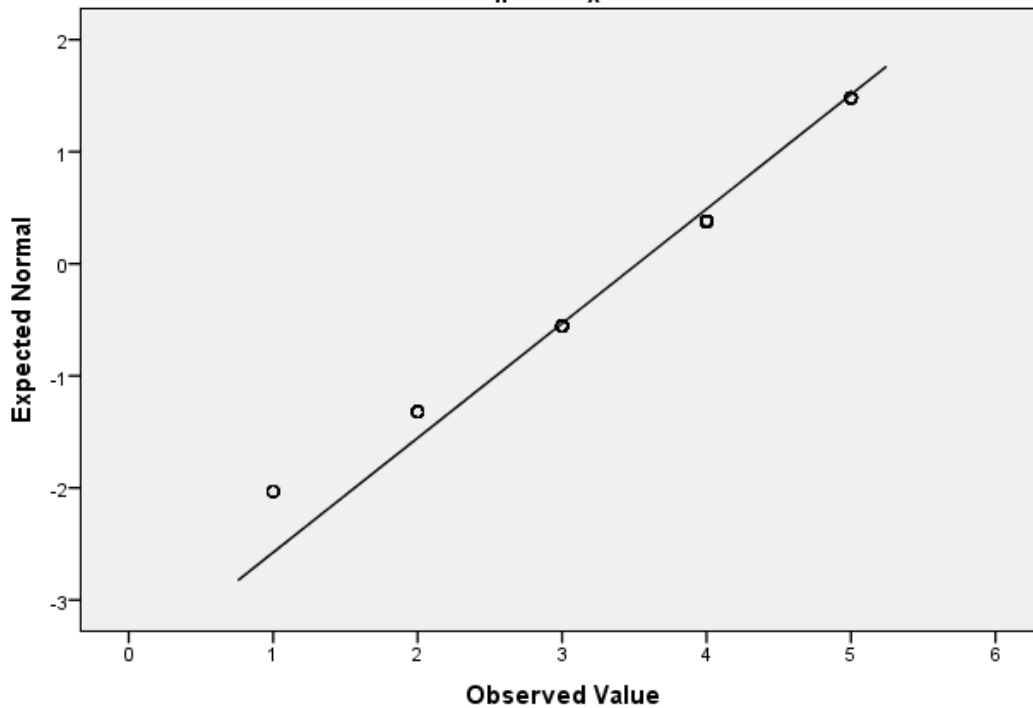
Stem width:      1
Each leaf:       1 case(s)

```

Normal Q-Q Plots

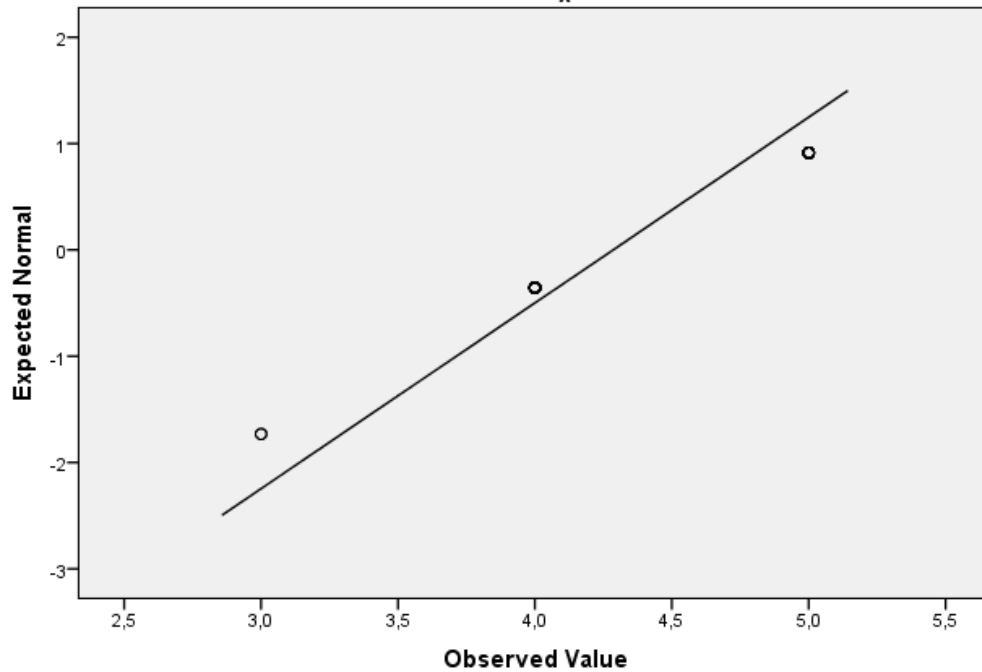
Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.

for e10= δημόσιο σχολείο



Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.

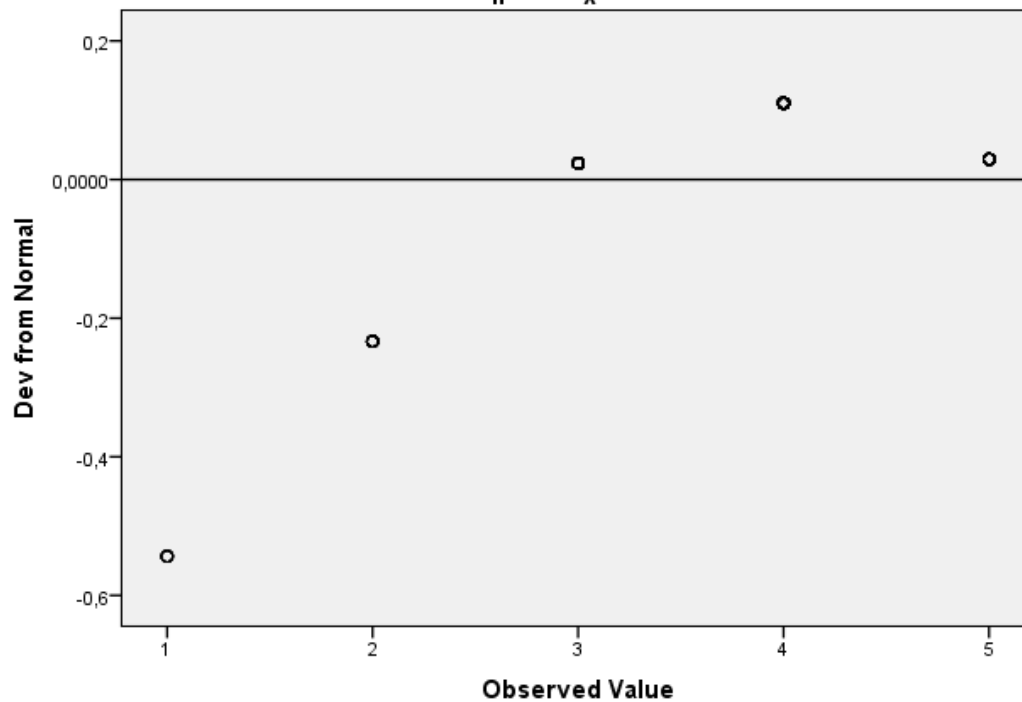
for e10= ιδιωτικό σχολείο



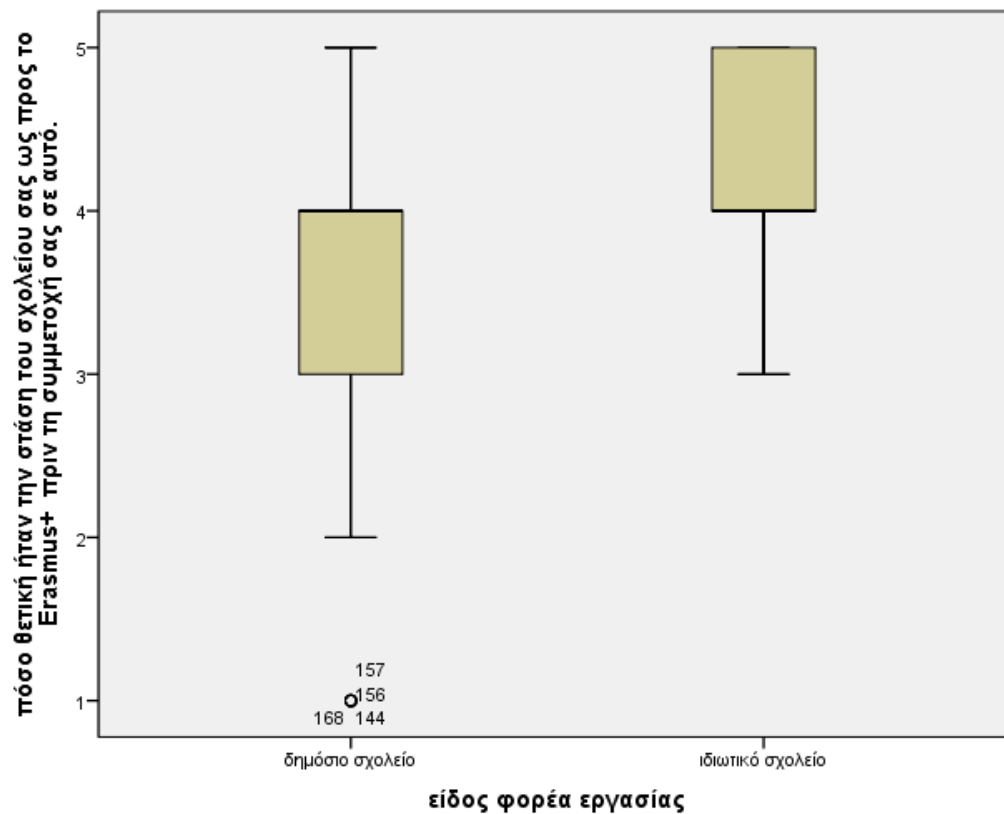
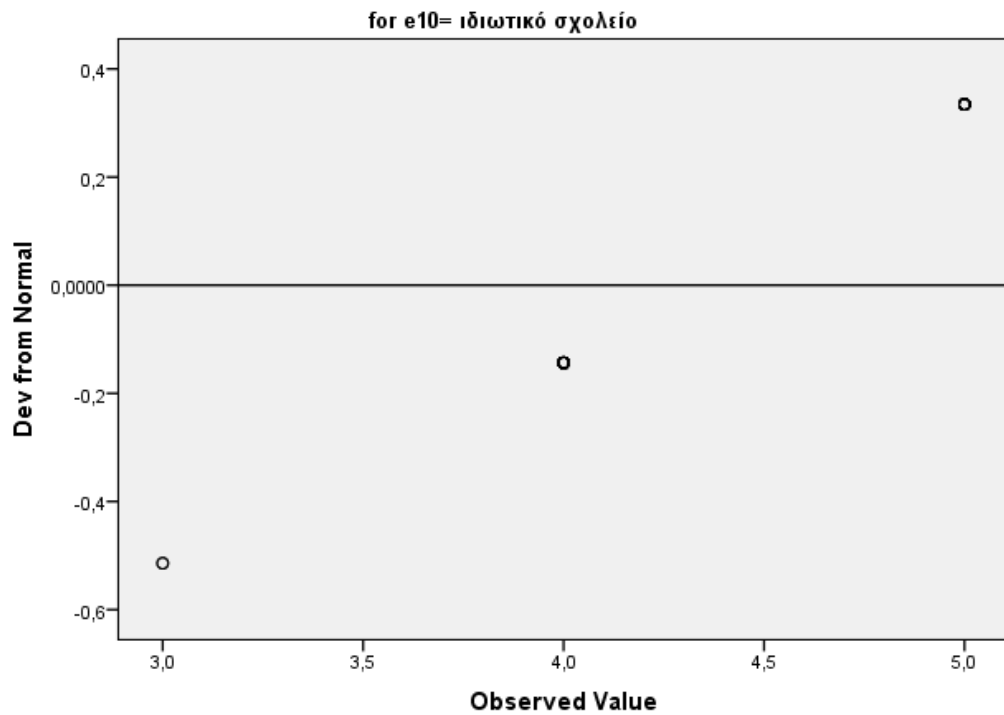
Detrended Normal Q-Q Plots

Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.

for e10= δημόσιο σχολείο



Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.



*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

```

/INDEPENDENT TEST (e3_1) GROUP (e10) MANN_WHITNEY
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
    
```

Nonparametric Tests

Notes

Output Created	16-DEC-2019 18:13:43		
Comments			
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav	
	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File	200	
Syntax	NPTESTS /INDEPENDENT TEST (e3_1) GROUP (e10) MANN_WHITNEY /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.		
Resources	Processor Time	00:00:00,51	
	Elapsed Time	00:00:00,93	

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό. is the same across categories of είδος φορέα εργασίας.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

```

EXAMINE VARIABLES=e3_2 BY e10
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

```

Explore

Notes

Output Created	16-DEC-2019 18:20:46	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax	EXAMINE VARIABLES=e3_2 BY e10 /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.	
Resources	Processor Time	00:00:02,56
	Elapsed Time	00:00:00,88

είδος φορέα εργασίας

Case Processing Summary

	είδος φορέα εργασίας	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.	δημόσιο σχολείο	165	100,0%	0	0,0%	165	100,0%
	ιδιωτικό σχολείο	35	100,0%	0	0,0%	35	100,0%

Descriptives

		είδος φορέα εργασίας	Statistic	Std. Error	
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.	δημόσιο σχολείο	Mean	4,53	,049	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,44	
			Upper Bound	4,63	
		5% Trimmed Mean	4,60		
		Median	5,00		
		Variance	,397		
		Std. Deviation	,630		
		Minimum	2		
		Maximum	5		
		Range	3		
	Interquartile Range	1			
	Skewness	-1,164	,189		
	Kurtosis	,969	,376		
	ιδιωτικό σχολείο	Mean	4,71	,077	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,56	
			Upper Bound	4,87	
		5% Trimmed Mean	4,74		
		Median	5,00		
		Variance	,210		
		Std. Deviation	,458		
Minimum		4			
Maximum		5			
Range		1			
Interquartile Range	1				
Skewness	-,992	,398			
Kurtosis	-1,082	,778			

Tests of Normality

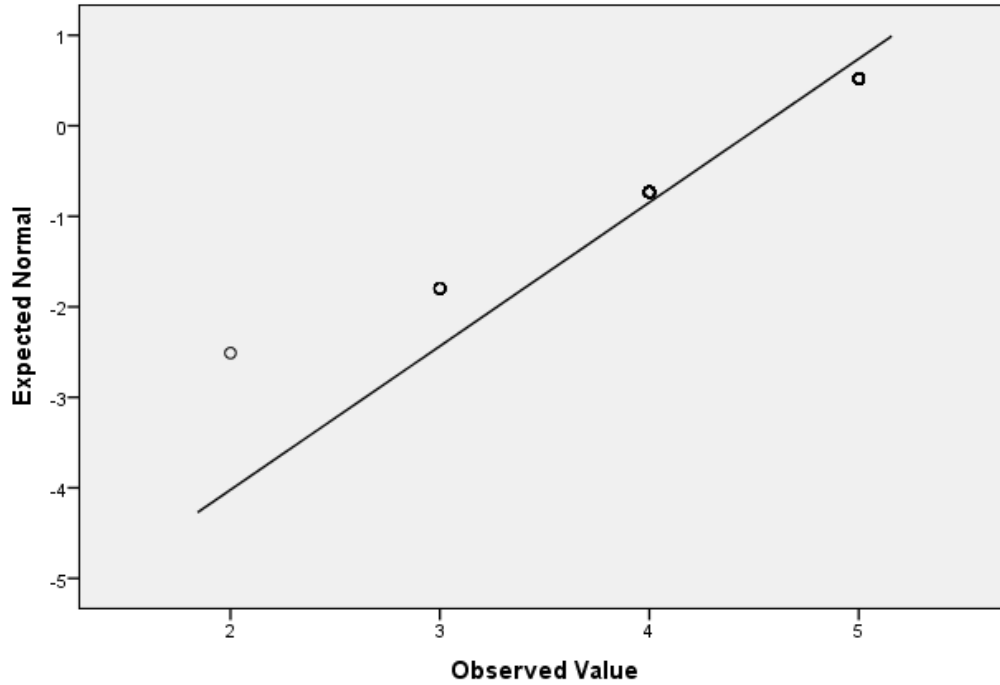
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.	δημόσιο σχολείο	,371	165	,000	,696	165	,000
	ιδιωτικό σχολείο	,448	35	,000	,567	35	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plots

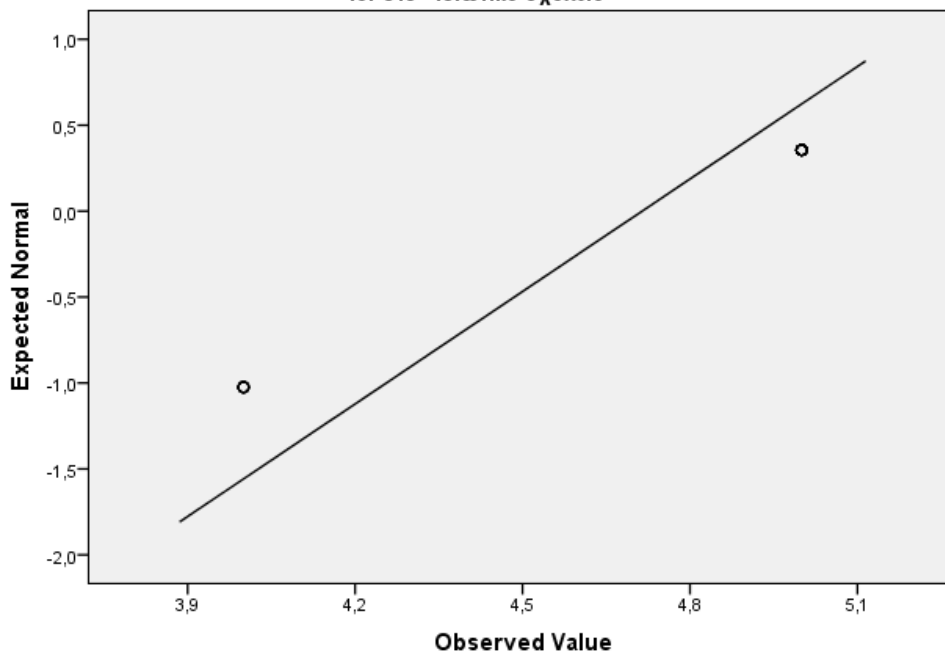
Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.

for e10= δημόσιο σχολείο



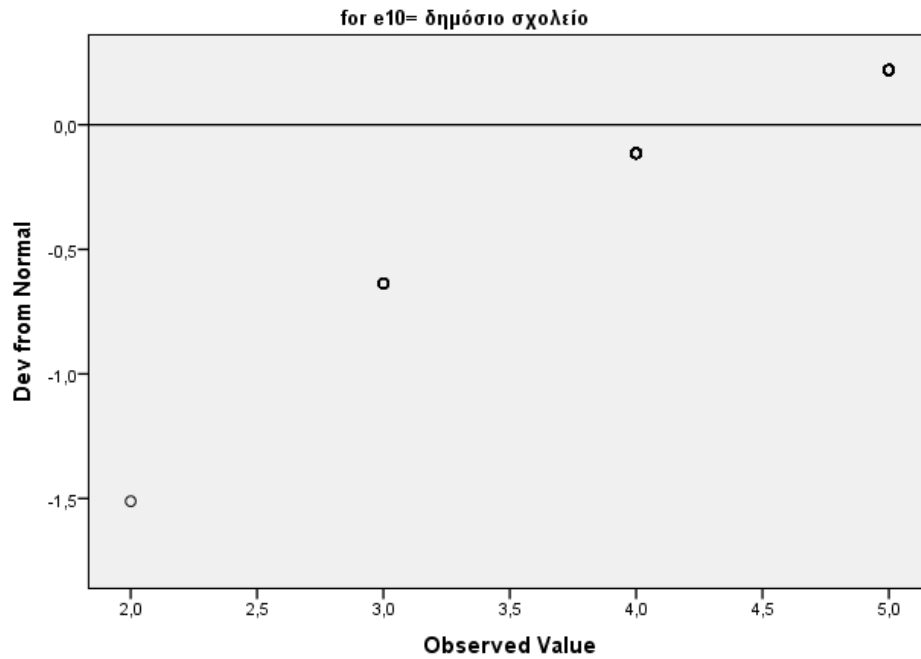
Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.

for e10= ιδιωτικό σχολείο

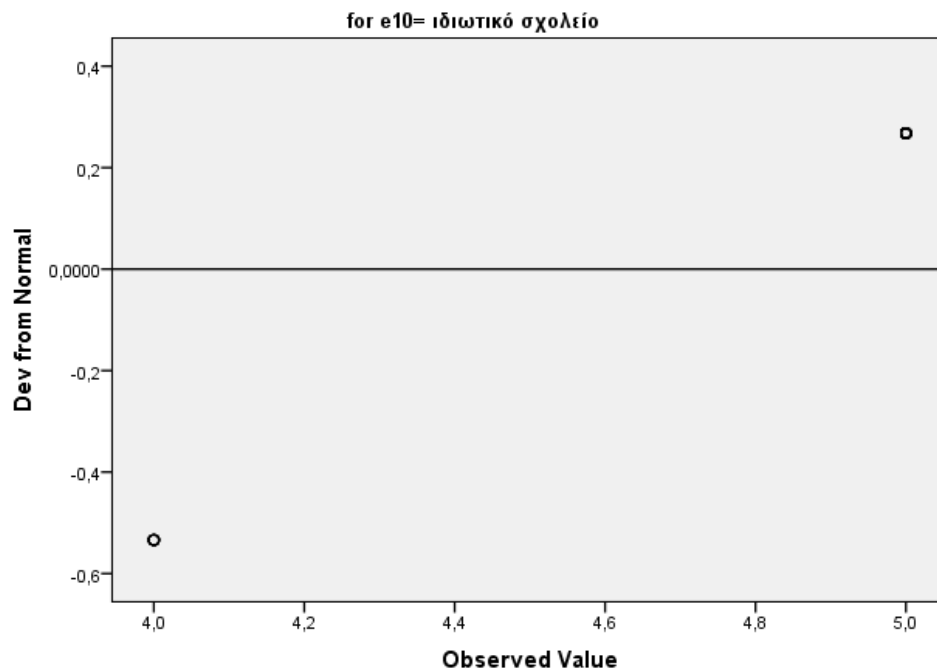


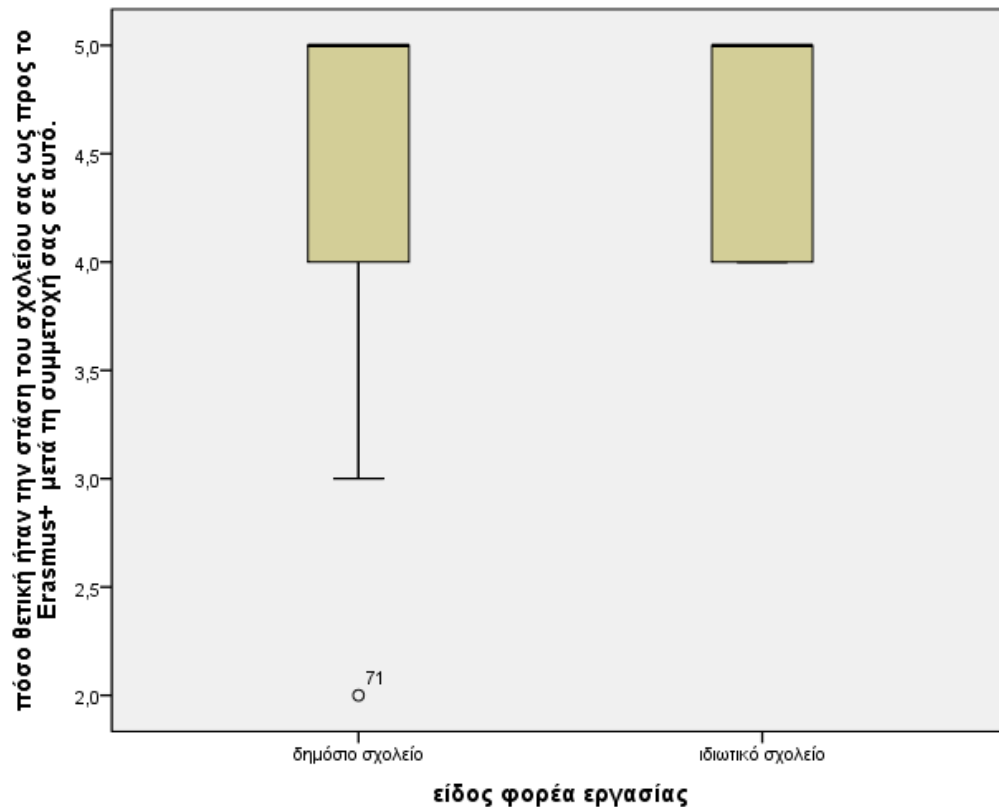
Detrended Normal Q-Q Plots

Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.



Detrended Normal Q-Q Plot of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.





*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

```

/INDEPENDENT TEST (e3_2) GROUP (e10) MANN_WHITNEY
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

```

Nonparametric Tests

Notes

Output Created	16-DEC-2019 18:21:31	
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Syntax	NPTESTS /INDEPENDENT TEST (e3_2) GROUP (e10) MANN_WHITNEY /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.	
Resources	Processor Time	00:00:00,47
	Elapsed Time	00:00:00,37

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό. is the same across categories of είδος φορέα εργασίας.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,151	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

```
MEANS TABLES=e3_1 e3_2 BY e10
/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.
```

Means

Notes

Output Created		16-DEC-2019 20:40:59
Comments		
Input	Data	C:\Users\pysde\Desktop\statistical analysis.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing.
	Cases Used	Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values.
Syntax		MEANS TABLES=e3_1 e3_2 BY e10 /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό. * είδος φορέα εργασίας	200	100,0%	0	0,0%	200	100,0%
πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό. * είδος φορέα εργασίας	200	100,0%	0	0,0%	200	100,0%

Report

είδος φορέα εργασίας		πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ πριν τη συμμετοχή σας σε αυτό.	πόσο θετική ήταν την στάση του σχολείου σας ως προς το Erasmus+ μετά τη συμμετοχή σας σε αυτό.
δημόσιο σχολείο	Mean	3,52	4,53
	N	165	165
	Std. Deviation	,979	,630
ιδιωτικό σχολείο	Mean	4,29	4,71
	N	35	35
	Std. Deviation	,572	,458
Total	Mean	3,66	4,57
	N	200	200
	Std. Deviation	,965	,606