

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΕΥΡΩΠΑΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΕΙΣΑΓΟΥΝ
ΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

του

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Ιωάννης Νάνος

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

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2020



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- 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 CreativeCommonsόπως 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, 3/5/2020

Ο Δηλών

Δημήτριος Σακελλαρίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα του καινοτόμου ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+, εντάσσοντάς το στο ευρύτερο πλαίσιο της καινοτομίας και δη της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πρόκειται για εμβληματικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο οποίο έχουν επενδυθεί, πέραν των υλικών πόρων, πάρα πολλές ελπίδες για τη συμβολή του στην επίτευξη της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Εξετάσαμε στην αρχή τις αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο εννοιών συγγενικών, όπως αλλαγή, μεταρρύθμιση και καινοτομία και προχωρήσαμε σε εννοιολογικές αποσαφηνίσεις με τη βοήθεια θεωρητικών προσεγγίσεων. Διατρέξαμε στη συνέχεια την ιστορία του προγράμματος Erasmus+ αναζητώντας τις καταβολές του και την πορεία μετεξέλιξής του στη σημερινή μορφή. Ακολούθως ασχοληθήκαμε με το θέμα της αξιολόγησης του προγράμματος. Μετά από διερεύνηση της έννοιας και της σημασίας της αξιολόγησης, παρουσιάσαμε διάφορα θεωρητικά μοντέλα αξιολόγησης της καινοτομίας και ειδικά της εκπαιδευτικής καινοτομίας και επικεντρωθήκαμε ειδικότερα στις μορφές και τα στάδια αξιολόγησης των προγραμμάτων Erasmus+ με αναφορά των κριτηρίων που έχουν υιοθετήσει οι αρμόδιοι εθνικοί φορείς για την αξιολόγηση ενός προγράμματος στο στάδιο της έγκρισης και στο στάδιο της αποτίμησης. Μετά την προηγηθείσα θεωρητική πλαισίωση προχωρήσαμε στη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών από τα σχολεία 5 ευρωπαϊκών χωρών τα οποία έχουν υλοποιήσει σχετικά προγράμματα Erasmus+. Αναζητήσαμε τη γνώμη εκπαιδευτικών που έχουν εμπλακεί άμεσα στην υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων μέσω της συμμετοχής στις παιδαγωγικές ομάδες υποστήριξης του προγράμματος, καθώς η μαρτυρία των εμπλεκομένων είναι αυτή που καταξιώνει μια δραστηριότητα με επισήμανση δυνατοτήτων και ενδεχόμενων αδυναμιών με στόχο τη βελτίωσή της. Με χρήση ερωτηματολογίου καταγράψαμε τις απόψεις σχετικά με την έννοια και τη σημασία της καινοτομίας στον χώρο της εκπαίδευσης, τις αντιλήψεις τους για το πρόγραμμα και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν εν σχέσει προς αυτό και ολοκληρώσαμε με την αποτύπωση και καταγραφή των αντιλήψεών τους σχετικά με τα προγράμματα τα οποία υλοποίησαν στα σχολεία τους και με το ποια ήταν τα αποτελέσματα που αυτά απέδωσαν. Η παρούσα εργασία είναι η πρώτη που διερευνά σε ευρεία κλίμακα και με συνθετικό τρόπο το θέμα της καταγραφής των απόψεων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική καινοτομία και για το πρόγραμμα Erasmus+ καθώς και με τη συσχέτιση των δύο αυτών αυτών στοιχείων και μάλιστα σε

πανευρωπαϊκό επίπεδο, μιας και απευθυνθήκαμε, εκτός των Ελλήνων, και σε εκπαιδευτικούς 4 άλλων ευρωπαϊκών χωρών για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Πέραν των αντιλήψεων και των στάσεων έναντι του προγράμματος που διερευνήθηκαν σε παρόμοια προηγούμενη ερευνητική προσπάθεια που εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία, για πρώτη φορά καταγράφουμε και τις εκτιμήσεις για τα αποτελέσματα του προγράμματος, κρίσιμο στοιχείο για την αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς μάλιστα οι απόψεις που καταγράψαμε δεν βρίσκονται πάντα σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα ανάλογων θεσμικών ερευνών που διεξήχθησαν από φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο τέλος συγκεντρώσαμε και κωδικοποιήσαμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και διατυπώσαμε σχετικές προτάσεις για ενδεχόμενη περαιτέρω διερεύνηση.

ABSTRACT

The present paper addresses the issue of the innovative European program Erasmus+, integrating it into the wider context of innovation, in particular educational innovation. It is a European Union flagship program upon which have been invested, in addition to material resources, many hopes for its contribution to the achievement of European integration. We first examined perceptions about the content of similar concepts such as change, reform and innovation, and proceeded to conceptual clarifications with the help of theoretical approaches. We then went through the history of the Erasmus+ program looking for its origins and its evolutionary path to its present form. We then studied the subject of program evaluation. After exploring the meaning and significance of evaluation, we presented various theoretical models for evaluating innovation and specifically educational innovation, and focused in particular on the forms and stages of evaluation of Erasmus+ programs, with reference to the criteria adopted by national assessment authorities. Following the above theoretical framework, we proceeded to investigate teachers' perceptions of schools in 5 European countries that have implemented Erasmus+ programs. We sought the opinion of teachers who are directly involved in the implementation of relevant programs through participation in the program's pedagogical support groups, as it is the testimony of those who develop an activity that highlights strong points and potential weaknesses aiming at improving it. Using a questionnaire we recorded

the views of teachers on the meaning and importance of innovation in the field of education, their perceptions of the program and the actions they implement in relation to it, and completed by capturing and recording their perceptions of the Erasmus+ projects they implemented in their schools and what the results were. The present work is the first to address in a broad way the issue of recording teachers' views on both educational innovation and the Erasmus + program at a pan-European level, as we addressed, in addition to Greeks, to teachers from 4 European countries, who participated in the research. In addition to the perceptions and attitudes towards the program investigated in a previous research effort, we record, for the first time, estimates of program results, a critical element in evaluating the program, as the views we have recorded are not in strict agreement with the results of similar institutional research carried out by European Union bodies. At the end we recorded the conclusions of the research and made proposals for further investigation.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
1.1 Περίγραμμα προβληματισμού.....	15
1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας	16
1.2.1 Στόχοι της έρευνας	17
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	17
1.4 Δομή της εργασίας	18
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19
2.1 Εκπαίδευση: ρόλος και σημασία.....	19
2.2 Μορφές της αλλαγής στην εκπαίδευση.....	19
2.3 Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	20
2.4 Εκπαιδευτική καινοτομία	21
2.4.1 Καινοτομία και εκπαιδευτική καινοτομία	21
2.4.2 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής καινοτομίας.....	25
2.4.3 Κατηγορίες της εκπαιδευτικής καινοτομίας.....	26
2.4.4 Στάδια εισαγωγής της εκπαιδευτικής καινοτομίας.....	28
2.5 Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας	29
2.5.1 Η έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της	29
2.5.2 Μοντέλα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής καινοτομίας	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+	36
3.1 Ιστορική αναδρομή	36
3.2 Οι μορφές του προγράμματος	38
3.2.1 Ωφελούμενοι.....	38
3.2.2 Οι δράσεις του προγράμματος.....	39
3.3 Οι στόχοι του προγράμματος	39
3.4 Αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+	40
3.4.1 Αξιολόγηση των προς υλοποίηση προγραμμάτων	41
3.4.2 Αξιολόγηση υλοποιημένων προγραμμάτων	42
II. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	49

4.1 Εισαγωγή.....	49
4.2 Χαρακτηριστικά της έρευνας.....	49
4.3 Ερωτηματολόγιο και τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων.....	51
4.4 Δείγμα έρευνας.....	52
4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	60
5.1 Απόψεις έναντι της καινοτομίας.....	60
5.2 Αντιλήψεις για το πρόγραμμα Erasmus+.....	71
5.3 Στάσεις έναντι του προγράμματος Erasmus+.....	85
5.4 Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων υλοποιημένου προγράμματος Erasmus+.....	99
5.5 Συσχετίσεις.....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	120
6.1 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντική έρευνα.....	129
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	137

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

I. Διαγράμματα

Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.....	53
Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία.....	53
Διάγραμμα 3: Ποσοστά του δείγματος βάσει ακαδημαϊκών τίτλων	54
Διάγραμμα 4: Θέση στην ιεραρχία των εκπόν στην ιεραρχία	55
Διάγραμμα 5: Προϋπηρεσία σε έτη των μελών του δείγματος.....	56
Διάγραμμα 6: Ποσοστά του δείγματος βάσει προηγούμενης συμμετοχή σε Erasmus+	58
Διάγραμμα 7: Αριθμός υλοποιηθέντων προγραμμάτων	58
Διάγραμμα 8: Ποσοστό ερωτώμενων ανά χώρα	59
Διάγραμμα 9: Σύγκριση των ποσοστών Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών στην έρευνα	59
Διάγραμμα 10: Ποσοστιαία αποτίμηση της εκτίμησης υποστήριξης της καινοτομίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος	66
Διάγραμμα 11: Το ποσοστό επί του βαθμού συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτομίας στα σχολεία.....	67
Διάγραμμα 12: Ποσοστό συμφωνίας με την άποψη ότι η σχολική μονάδα υποστηρίζει την εισαγωγή καινοτομιών.	67
Διάγραμμα 13: Ποσοστιαία παρουσίαση βαθμού συμφωνίας ως προς την ύπαρξη κλίματος μετάδοσης εμπειριών από καινοτομίες μεταξύ των συναδέλφων.....	68
Διάγραμμα 14: Οι μ.τ. των απαντήσεων του 1 ^{ου} άξονα ανά φύλο	68
Διάγραμμα 15: Οι μ.τ. των απαντήσεων του 1 ^{ου} άξονα ανά ηλικιακή ομάδα	69
Διάγραμμα 16: Οι μ.τ. των απαντήσεων του 1 ^{ου} άξονα βάσει της προϋπηρεσίας.....	69
Διάγραμμα 17: Οι μ.τ. των απαντήσεων του 1 ^{ου} άξονα βάσει των ακαδημαϊκών τίτλων.....	70
Διάγραμμα 18: Οι μ.τ. των απαντήσεων του 1 ^{ου} άξονα βάσει της προηγούμενης συμμετοχής σε άλλο πρόγραμμα Erasmus+	70
Διάγραμμα 19: Οι μ.τ. των απαντήσεων του 1 ^{ου} άξονα βάσει της χώρας προέλευσης	71
Διάγραμμα 20: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B1-B4.....	72
Διάγραμμα 21: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B1-B4 ανά δημογραφική κατηγορία	73
Διάγραμμα 22: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B2-B8.....	75
Διάγραμμα 23: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B2-B8 ανά δημογραφική κατηγορία	76
Διάγραμμα 24: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B3-B5.....	78
Διάγραμμα 25: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B3-B5 ανά δημογραφική κατηγορία	79
Διάγραμμα 26: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B6-B7.....	81
Διάγραμμα 27: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B6-B7 ανά δημογραφική κατηγορία	82
Διάγραμμα 28: οι μ.τ. στις θετικές κρίσεις βάσει των δημογραφικών κατηγοριών	84
Διάγραμμα 29: οι μ.τ. στις αρνητικές κρίσεις βάσει των δημογραφικών κατηγοριών.....	85
Διάγραμμα 30: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ1-Γ10	86
Διάγραμμα 31: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις Γ1-Γ10 ανά δημογραφική κατηγορία ...	87
Διάγραμμα 32: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ2-Γ6	89

Διάγραμμα 33: Συγκριτική παρουσίαση των μ.τ. στις ερωτήσεις Γ2 και Γ6 βάσει των δημογραφικών κατηγοριών.....	90
Διάγραμμα 34: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ3-Γ4.....	91
Διάγραμμα 35: Συγκριτική παρουσίαση των μ.τ. στις ερωτήσεις Γ3 και Γ4 βάσει των δημογραφικών κατηγοριών.....	92
Διάγραμμα 36: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ5-Γ6.....	93
Διάγραμμα 37: Συγκριτική παρουσίαση των μ.τ. στις ερωτήσεις Γ5 και Γ8 βάσει των δημογραφικών κατηγοριών.....	94
Διάγραμμα 38: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ7-Γ9.....	96
Διάγραμμα 39: Οι μ.τ. των ερωτήσεων Γ7 και Γ9, βάσει των δημογραφικών στοιχείων.....	97
Διάγραμμα 40: Οι μ.τ. των ερωτήσεων Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, βάσει των δημογραφικών στοιχείων.....	102
Διάγραμμα 41: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ1 στην Ενδιάμεση Έκθεση.....	104
Διάγραμμα 42: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ1 στην έρευνά μας..	104
Διάγραμμα 43: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ2 στην Ενδιάμεση Έκθεση.....	105
Διάγραμμα 44: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ2 στην έρευνά μας..	105
Διάγραμμα 45: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ3 στην Ενδιάμεση Έκθεση.....	106
Διάγραμμα 46: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ3 στην έρευνά μας..	107
Διάγραμμα 47: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ4 στην Ενδιάμεση Έκθεση.....	108
Διάγραμμα 48: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ4 στην έρευνά μας..	108
Διάγραμμα 49: μ.τ. του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του 4 ^{ου} άξονα που αναφέρονται στην επίδραση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς .	111
Διάγραμμα 50: μ.τ. του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του 4 ^{ου} άξονα που αναφέρονται στην επίδραση του προγράμματος στους μαθητές.....	114
Διάγραμμα 51: μ.τ. του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του 4 ^{ου} άξονα που αναφέρονται στην επίδραση του προγράμματος στο σχολείο.....	116
Διάγραμμα 52: Οι μ.τ. των απαντήσεων δ/ντών-εκπ/κών ως προς τις θετικές επιδράσεις που είχε το πρόγραμμα στο σχολείο.....	117

II. Πίνακες

Πίνακας 1: Αριθμητικά δεδομένα δείγματος ως προς το φύλο	53
Πίνακας 2: Αριθμητικά δεδομένα δείγματος ως προς την ηλικία	54
Πίνακας 3: Αριθμητικά δεδομένα για την υπηρεσιακή θέση των μελών του δείγματος	55
Πίνακας 4: Κατανομή των μελών του δείγματος ως προς την ειδικότητα	56
Πίνακας 5: Ποσοστό ανά ειδικότητα μόνιμων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	57
Πίνακας 6: Κατάταξη των ερωτήσεων του 1 ^{ου} άξονα σε φθίνουσα σειρά των μέσων τιμών	60
Πίνακας 7: Οι μ.τ. των θετικών κρίσεων ανά δημογραφική κατηγορία.....	63
Πίνακας 8: Οι μ.τ. των αρνητικών κρίσεων ανά δημογραφική κατηγορία	65
Πίνακας 9: Οι τιμές της έρευνας της Ρέπουλη για τις ερωτήσεις A1 (=25.α), A2 (=25.β), A3 (=25.γ) και A5 (=25.δ)	66
Πίνακας 10: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B1 και B4 ανά δημογραφική υποομάδα	74
Πίνακας 11: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B2 και B8 ανά δημογραφική υποομάδα	77
Πίνακας 12: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B3 και B5 ανά δημογραφική υποομάδα	80
Πίνακας 13: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B6 και B7 ανά δημογραφική υποομάδα	82
Πίνακας 14: Φθίνουσα κατάταξη των μ.τ. των απαντήσεων του 2 ^{ου} άξονα.....	83
Πίνακας 15: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ1 και Γ10 ανά δημογραφική υποομάδα	87
Πίνακας 16: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ2 και Γ6 ανά δημογραφική υποομάδα	90
Πίνακας 17: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ3 και Γ4 ανά δημογραφική υποομάδα	92
Πίνακας 18: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ5 και Γ8 ανά δημογραφική υποομάδα	95
Πίνακας 19: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ7 και Γ9 ανά δημογραφική υποομάδα	97
Πίνακας 20: Φθίνουσα κατάταξη των μ.τ. των απαντήσεων του 3 ^{ου} άξονα.....	98
Πίνακας 21: Φθίνουσα κατάταξη των μ.τ. των απαντήσεων του 4 ^{ου} άξονα.....	100
Πίνακας 22: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ1 ως Δ4 ανά δημογραφική υποομάδα	103
Πίνακας 23: Τα αριθμητικά δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ1 στην έρευνά μας	104
Πίνακας 24: Τα αριθμητικά δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ2 στην έρευνά μας	106
Πίνακας 25: Τα αριθμητικά δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ3 στην έρευνά μας	107
Πίνακας 26: Τα δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ4 στην έρευνά μας	109
Πίνακας 27: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ1 ως Δ4 ανά δημογραφική υποομάδα	109
Πίνακας 28: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ8, Δ9, Δ10, Δ11 ως Δ13 ανά δημογραφική υποομάδα.....	113
Πίνακας 29: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ7, Δ14 και Δ15 ανά δημογραφική υποομάδα.....	115

Ευχαριστίες

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ι. Νάνο για την καθοδήγηση, τις υποδείξεις ως προς τον προσδιορισμό και διατύπωση του θέματος και την ορθή διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, καθώς και τον εν γένει επιστημονικό έλεγχο και την υποστήριξη που παρέσχε στη διάρκεια της σύνταξης της παρούσας διπλωματικής.

Ευχαριστώ επίσης τους συναδέλφους μου, Έλληνες και ξένους, που πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ειδικότερα τη Veronique Lemaitre, τον Rogelio Martinez del Oro και τη Renata Madaric που μερίμνησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διακίνηση των ερωτηματολογίων στις χώρες τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως αναγνωρίζεται όλο και συχνότερα, και μάλιστα από επίσημους εκπροσώπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η Πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Ursula von der Leyen, η ευρωπαϊκή κοινωνία και, κατ' επέκταση, ο πολιτικός εκφραστής της, η Ευρωπαϊκή Ένωση, αντιμετωπίζουν ποικιλώνυμες προκλήσεις σε ένα διεθνές περιβάλλον ανασφάλειας και ένα ρευστό πολιτικο-κοινωνικό συγκείμενο, ενώ προβλήματα όπως η μεταναστευτική κρίση, οι οικονομικές δυσκολίες με την απομάκρυνση του οράματος της σύγκλισης των οικονομιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η προστασία του περιβάλλοντος, θέτουν μετ' επιτάσεως το αίτημα για έγκαιρη και ουσιαστική παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους (Leyen, 2019). Επιπλέον, οι αυξανόμενες εθνικιστικές και λαϊκιστικές τάσεις, η ριζοσπαστικοποίηση και οι διακρίσεις λειτουργούν ως προσκόμματα, που υπονομεύουν το όραμα για μια ανοιχτή και δημοκρατική κοινωνία σε μια ενωμένη Ευρώπη, στηριγμένη στην ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία τόσο σε εθνικό όσο και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες και αναντικατάστατο εργαλείο για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Πολύ περισσότερο, μάλιστα, η εκπαίδευση που υιοθετεί καινοτόμα εργαλεία, καθώς η καινοτομία αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας που υπηρετεί (Kovacs, 2017). Τέτοιο καινοτόμο εργαλείο αποτελεί το πρόγραμμα Erasmus+. Το Erasmus+ ως το μεγαλύτερο ευρωπαϊκό πρόγραμμα στήριξης της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό στοιχείο για τη συμβολή μέσω της διεθνούς συνεργασίας στη διδασκαλία των κοινών αξιών, της κοινωνικής ένταξης και της διαπολιτισμικής κατανόησης, ενώ η συμμετοχή στο πρόγραμμα υποβοηθάει τη σταδιοδρομία και την αναζήτηση εργασίας, ενισχύει την αίσθηση της συμμετοχής στην Ευρώπη και προάγει τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την κοινωνική ένταξη (Steinman, 2015).

Από τη σύλληψη του προγράμματος Erasmus και την έναρξη υλοποίησής του έως σήμερα, επωφελήθηκαν απ' αυτό εκατομμύρια Ευρωπαίοι από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς αυτό άρχισε από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως πρόγραμμα μετακίνησης και ανταλλαγής φοιτητών και σταδιακά αγκάλιασε και τις υπόλοιπες βαθμίδες. Στην μορφή του ως Erasmus+ αντικατέστησε και ενσωμάτωσε όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και

κατέστη ιδιαίτερα δημοφιλές και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις μορφές KA1 και KA2, με την οποία ασχοληθήκαμε ιδιαίτερα στην έρευνά μας.

Αφού διενεργήσαμε πρώτα τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας, της οποίας εμβληματικός εκπρόσωπος είναι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αναδιφήσαμε στην ιστορία του προγράμματος, τα είδη και τον τρόπο υλοποίησής του και επικεντρωθήκαμε ιδιαίτερα στην αξιολόγησή του, στάδιο αναγκαίο για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Αυτό, μάλιστα, αφορά πολύ περισσότερο μια καινοτομία στην οποία έχουν επενδυθεί, εκτός από άπειρες ώρες εργασίας από τους εκάστοτε εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα, τεράστια χρηματικά ποσά, αφού, σύμφωνα με σχετική ανακοίνωση στον ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο προϋπολογισμός του προγράμματος για το 2020 ανέρχεται σε 3 δισ. ευρώ, αυξημένος κατά 19% σε σχέση με το 2019 (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_19_6218).

Ακολούθως, προχωρήσαμε σε εμπειρική έρευνα καταγράφοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών από σχολεία 5 ευρωπαϊκών χωρών και αναλύσαμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους έναντι γενικότερα της καινοτομίας και ειδικότερα του προγράμματος και τις οποίες παρουσιάζουμε στο οικείο κεφάλαιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η βιβλιογραφική αναζήτηση έδειξε ότι για πρώτη φορά γίνεται απόπειρα συγκριτικής καταγραφής των αντιλήψεων των ευρωπαίων εκπαιδευτικών για τα θέματα της εκπαιδευτικής καινοτομίας και του προγράμματος Erasmus+, το οποίο εγγράφεται στο πλαίσιο της. Σε προηγούμενη εργασία καταγράφηκαν οι στάσεις Ευρωπαίων εκπαιδευτικών έναντι του προγράμματος Erasmus+, αλλά εμείς προχωρήσαμε και στην καταγραφή των απόψεων 147 εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και άλλες 4 ευρωπαϊκές χώρες τόσο για την εκπαιδευτική καινοτομία όσο και για τα αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή του προγράμματος στα σχολεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα μάλιστα της έρευνάς μας δεν βρίσκονται πάντα σε αντιστοιχία με τα πορίσματα ερευνών που διεξήγαγαν φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως φαίνεται από την παρουσίαση στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Διαπιστώσαμε τη θετική στάση που τηρούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόσο έναντι της εκπαιδευτικής καινοτομίας όσο και έναντι του καινοτόμου ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+, αλλά παράλληλα εντοπίσαμε μέσα από τις απαντήσεις και τις επιφυλάξεις, περισσότερο ή λιγότερο κεκαλυμμένες, που αποτελούν έναυσμα για παρεμβάσεις στο πρόγραμμα στο πλαίσιο των επιδιώξεων βελτίωσής του. Τέλος, και βάσει των πορισμάτων της

έρευνας, εξαγάγαμε τα σχετικά συμπεράσματα, τα οποία και εκθέτουμε ως απότοκο της έρευνας, αλλά και ως εφελτήριο για περαιτέρω διερεύνηση για ένα πρόγραμμα που φιλοδοξεί να καταστεί ο σημαντικότερος πυλώνας οικοδόμησης της ενωμένης Ευρώπης και της διαμόρφωσης της κοινής ευρωπαϊκής μας ταυτότητας.

1.1 Περίγραμμα προβληματισμού

Είναι κοινός τόπος η διαπίστωση της αναγκαιότητας της καινοτομίας στην εκπαίδευση σε πανευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (βλ. ενδεικτικά, μεταξύ άλλων, Ανθοπούλου, 2013, 63, Κυριακώδη και Τζιμογιάννης, 2015, 123, Θεοδωρόπουλος, 2019, 7), καθώς στόχευση πλέον κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διασύνδεση της διδασκαλίας με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα μέσα από την αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, γεγονός που καθιστά τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια και εν γένει τα αναλυτικά προγράμματα, μετά την πάροδο ενός όλο και μικρότερου χρονικού διαστήματος, σε μεγάλο βαθμό απαρχαιωμένα ή αναντίστοιχα με τις ανάγκες της εποχής. Η καινοτομία δύναται, λοιπόν, συνεισφέρει τα μέγιστα στην επίτευξη αυτού του στόχου, πολλώ δε μάλλον που το πεδίο εφαρμογών της υπερβαίνει τον χώρο της εκπαίδευσης και αγγίζει κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής. Καθώς μάλιστα διάγουμε περίοδο εξόδου από την χειρότερη οικονομική κρίση της νεότερης εποχής, χρειάζεται η καινοτομία και η επένδυση σ' αυτή να αποτελέσουν βασικά εργαλεία άσκησης πολιτικής (OECD, 2014, 15). Είναι τόσο καθοριστικός ο ρόλος της, που για πολλούς αποτελεί προϋπόθεση για την περαιτέρω ύπαρξη κάθε ζωναντού οργανισμού. Το σύνθημα «καινοτομώ για να συνεχίσω να υπάρχω» ακούγεται όλο και περισσότερο, καθώς η καινοτομία γίνεται συνώνυμο όχι του περισσότερου αλλά του καλύτερου, σε πείσμα, μάλιστα, ενδεχόμενης αποτυχίας, καθώς, όπως υποστήριξε ο Eric Berne, κερδίζει όχι αυτός που δεν αποτυγχάνει, αλλά αυτός που αξιοποιεί την αποτυχία για να βελτιωθεί (αναφέρεται στο Lopez, 2017).

Συνώνυμο, λοιπόν, της ζωής η καινοτομία, όπως, ούτως ή άλλως, αποδεικνύεται κι από την επιστήμη της βιολογίας, καθώς στη βίοςφαιρα προκύπτουν συνεχώς «καινοτομίες», δηλ. νέες μορφές, όπως επί παραδείγματι συμβαίνει με την ποικιλία των ειδών, συνεπεία της εξέλιξης (Loubat, 2012, 1). Συνιστά θεμελιώδη σταθερά της ανθρώπινης ιστορίας, καθώς σηματοδοτεί τις μεγάλες πολιτιστικές αλλαγές με τα

αντίστοιχα ιστορικά στάδια (π.χ. εποχή του λίθου, χρήση της φωτιάς, χρήση του χαλκού, επχολή του σιδήρου κ.ο.κ.), αν και το καθεστώς αποδοχής της αλλάζει από εποχή σε εποχή ανάλογα με τις εκάστοτε ιδεολογίες και τα δόγματα που κυριαρχούν, με αποτέλεσμα ενίοτε να απορρίπτεται και να στοχοποιείται (πβ. την αντιμετώπιση του Γαλιλαίου, του Κοπέρνικου κτλ.) (Loubat, 2017, 2).

Η έρευνά μας επικεντρώθηκε, λοιπόν, λόγω και προσωπικών ενδιαφερόντων και σχετικής μακρόχρονης ενασχόλησης, στο σημείο εκείνο όπου η καινοτομία διασταυρώνεται με την εκπαίδευση και στο πώς αυτή η σύζευξη επιτυγχάνεται με την ένταξη καινοτόμων προγραμμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης σε έναν πανευρωπαϊκό σχεδιασμό, όπως αυτός για την επιλογή και προώθηση του εμβληματικού προγράμματος Erasmus+. Έναυσμα υπήρξε η κατ' επανάληψη συμμετοχή της σχολικής μας μονάδας σε δράσεις ΚΑ2 του προγράμματος, ενώ αξιοποιήθηκαν οι εμπειρίες από την υλοποίηση των δράσεων του προγράμματος και οι επαφές που αποκτήσαμε με σχολεία του εξωτερικού αλλά και με σχολεία της περιοχής μας, με τα οποία συνεργαστήκαμε για την προβολή και διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων μας στην τοπική κοινωνία.

1.2 Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Βάσει του παραπάνω πλαισίου, θέσαμε καταρχάς το αντικείμενο γενικότερα της εργασίας μας, το οποίο συνίσταται στην εξέταση του θέματος της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της μορφής που αυτή λαμβάνει με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+. Μέσω της βιβλιογραφικής αναζήτησης αναζητήσαμε τις απόψεις των μελετητών για το τι συνιστά καινοτομία στην εκπαίδευση, ποια τα χαρακτηριστικά και οι κατηγορίες της και ποια τα στάδια εισαγωγής της. Επειδή μας ενδιέφερε ειδικότερα το πρόγραμμα Erasmus+ ως καινοτόμος εκπαιδευτική δράση, μελετήσαμε την ιστορία και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος και κατόπιν αυτού προσδιορίσαμε και το ειδικότερο αντικείμενο της έρευνάς μας: τη διερεύνηση των αντιλήψεων Ευρωπαίων εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της καινοτομίας και ειδικότερα των απόψεων και των στάσεων έναντι του καινοτόμου προγράμματος Erasmus+ και την αξιολόγηση εκ μέρους τους των αποτελεσμάτων του προγράμματος στην υλοποίηση του οποίου συμμετείχαν.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία παρουσιάζεται στο θεωρητικό μέρος, μας οδήγησε στη διατύπωση των στόχων της έρευνας και συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων ως ακολούθως.

1.2.1 Στόχοι της έρευνας

Η έρευνά μας αποσκοπεί στο:

- 1) Να διερευνήσει τη στάση που τηρούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έναντι της καινοτομίας ως εκπαιδευτικής επιλογής και έναντι των καινοτόμων δράσεων στα σχολεία τους.
- 2) Να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων που έχουν για την καινοτομία Erasmus+ και των δράσεων που αναλαμβάνουν εν σχέσει προς αυτή οι εκπαιδευτικοί των υπό διερεύνηση σχολείων.
- 3) Να εξετάσει αν παράγοντες όπως η εθνικότητα, το φύλο, οι περαιτέρω σπουδές, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας διαφοροποιούν τις στάσεις και δράσεις των εκπαιδευτικών.
- 4) Να διερευνήσει βάσει των αποτελεσμάτων κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι γενικοί στόχοι του προγράμματος.
- 5) Να ελέγξει κατά πόσο εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι τους βοήθησε το πρόγραμμα.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων και τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα και την επίδραση της εφαρμογής του καινοτόμου προγράμματος Erasmus+ σε ευρωπαϊκά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

1. Ποια στάση υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έναντι της καινοτομίας στη σχολική μονάδα;
2. Ποιες είναι οι θετικές αντιλήψεις και στάσεις τους έναντι του καινοτόμου ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ και πώς αυτές μετασχηματίζονται σε δράσεις;
3. Ποιες είναι οι αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις τους έναντι του προγράμματος αυτού και πώς λειτουργούν ανασχετικά ως προς την ανάληψη δράσης;
4. Ποια η σχέση αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

5. Μπορούν παράγοντες όπως το φύλο, οι περαιτέρω σπουδές, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας να διαφοροποιήσουν τις απόψεις και τις δράσεις των εκπαιδευτικών έναντι του προγράμματος;

6. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα του προγράμματος και την επίδραση που αυτό είχε στο σχολείο γενικά αλλά και ειδικότερα σε καθηγητές και μαθητές;

Πριν απ' αυτό, όμως, καταγράψαμε μια σειρά από υποθέσεις που σχετίζονται με το μελετώμενο θέμα:

1. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά έναντι της καινοτομίας
2. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το πρόγραμμα Erasmus+ και αναγνωρίζουν τη σημασία του
3. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το πρόγραμμα με κάθε τρόπο στη σχολική τους πρακτική
4. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις θετικές συνέπειες που αυτό έχει για όλους τους εμπλεκόμενους στην υλοποίησή του
5. Οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά στην προοπτική της εκ νέου εμπλοκής τους σ' αυτό

1.4 Δομή της εργασίας

Η εργασίας μας παρουσιάζει την ακόλουθη δομή. Στο 1^ο κεφάλαιο, περιλαμβάνεται η εισαγωγή στο θέμα και το περιεχόμενο της εργασίας, καθώς και οι ενότητες με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Ακολούθως αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου κινήθηκε η έρευνα. Συγκεκριμένα, στο 2^ο κεφάλαιο, εξετάζεται ο ρόλος της καινοτομίας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα οι ποικίλες μορφές αλλαγών και ειδικότερα η εκπαιδευτική καινοτομία και η αξιολόγησή της. Στο 3^ο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε το πρόγραμμα Erasmus+, δηλαδή την ιστορία του, τις μορφές και τους στόχους τους, καθώς και τους τρόπους αξιολόγησής του. Η εμπειρική διερεύνηση εκτείνεται στο 4^ο κεφάλαιο, όπου αναπτύσσουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, και στο 5^ο, όπου αναλύουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος στο 6^ο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε αναλυτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εκπαίδευση: ρόλος και σημασία

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδους σημασίας θεσμό για την κοινωνία. Εξυπηρετώντας βασικές της ανάγκες, είναι απαραίτητη για να μπορέσει η τελευταία να επιβιώσει και να ευδοκιμήσει. Έτσι, λοιπόν, δεν πρέπει να είναι μόνο πλήρης, βιώσιμη και ποιοτική, αλλά χρειάζεται να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται συνεχώς για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της ταχέως μεταβαλλόμενης και απρόβλεπτης παγκοσμιοποίησης (Serdyukov, 2017). Αυτή η εξέλιξη πρέπει να είναι συστηματική, συνεπής και κλιμακωτή και, ως εκ τούτου, τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και οι διοικητικοί υπάλληλοι, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να ανανεώνουν, να καινοτομούν ως προς τη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και σε όλες τις πτυχές που συγκροτούν το εκπαιδευτικό σύστημα, για να εξασφαλιστεί η ποιοτική προετοιμασία όλων των σπουδαστών για τη ζωή και την εργασία. Προσεγγίζοντας την κεντρική έννοια, λοιπόν, αυτής της προσπάθειας, την καινοτομία στην εκπαίδευση, πρέπει καταρχάς να οριοθετήσουμε τα σημασιολογικά πεδία συγγενικών πλην διακριτών εννοιών.

2.2 Μορφές της αλλαγής στην εκπαίδευση

Στη σχετική βιβλιογραφία οι έννοιες εκπαιδευτική καινοτομία, αλλαγή και μεταρρύθμιση παρουσιάζονται συχνά ως συνώνυμες και αμοιβαία εναλλασσόμενες. Υπάρχει, ωστόσο, διαβάθμιση, ως προς το περιεχόμενό τους, γι' αυτό καλό είναι να τις αποσαφηνίσουμε, ώστε να γίνεται εξαρχής σαφές περί τίνος ακριβώς συζητούμε κάθε φορά. Στη ρίζα της εμφάνισης και των τριών βρίσκεται η δημιουργικότητα, η διάθεση δηλ. να υπερβούμε τις συνήθειες πρακτικές στη διεκπεραίωση μιας εργασίας και να ανανεώσουμε τον τρόπο δράσης μας, στοιχείο που κατ' εξοχήν χαρακτηρίζει το πρόγραμμα Erasmus+, όπως υλοποιείται στα σχολεία, καθώς αυτό προτείνει νέες μεθόδους πρόσκτησης της γνώσης και δη με τρόπο συνεργατικό.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση που προτείνει ο Μαυροσκούφης, η μεταρρύθμιση ορίζεται ως υλοποίηση καινούργιων συστημάτων και μεθόδων, ως σύνολο με στόχο τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης, που, προφανώς, κρίνεται ως αναποτελεσματική, ενώ καινοτομία είναι μια ενέργεια που διακρίνεται για τη νέα και

ριζοσπαστική αντιμετώπιση της πραγματικότητας (Μαυροσκούφης, 2002). Υπό την έννοια αυτή, συνεχίζει ο ίδιος, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι περισσότερο μια πολιτική επιλογή που συναντά και τις περισσότερες αντιδράσεις, γιατί συνδέεται με συστήματα αξιών και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις, ενώ θίγει και τον πυρήνα κατεστημένων συνθηκών και συμφερόντων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν είναι τόσο συστημικές και ριζικές ανατροπές, αλλά μάλλον αλλαγές που έχουν ως στόχο νεωτεριστικές προσεγγίσεις και τομές για να υπερκεραστούν τα εμπόδια και η τελμάτωση της δύναμης της αδράνειας που διακρίνει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυροσκούφης, 2002).

Επειδή στο πεδίο των εκπαιδευτικών καινοτομιών εντάσσεται και το πρόγραμμα Erasmus+, που βρίσκεται στον πυρήνα της ερευνητικής μας απόπειρας, ερχόμενο να θεραπεύσει παθογένειες που δεν φάνηκε να αντιμετωπίζονται με τους παραδοσιακούς τρόπους, θα επικεντρωθούμε και θα εμβαθύνουμε στην έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αφού πρώτα εξετάσουμε και την έννοια της μεταρρύθμισης.

2.3 Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Όπως παρατηρεί η Smallwood, εξετάζοντας τις έννοιες της καινοτομίας και της μεταρρύθμισης στον χώρο του μάνατζμεντ, η καινοτομία έχει τη διάσταση της επανεξέτασης, ενώ η μεταρρύθμιση ορίζεται ως η μετάβαση από το παρόν επίπεδο σε μια διαφορετική και καλύτερη κατάσταση (Smallwood, 2016).

Μέσα από μια πιο συγκεκριμένη γωνία εξέτασης για τον ορισμό της μεταρρύθμισης, το σημαντικό είναι να προσδιοριστούν τα κριτήρια εκείνα που θα δώσουν σε μια εκπαιδευτική αλλαγή τον χαρακτήρα της μεταρρύθμισης, όπως είναι για παράδειγμα το ποσοτικό κριτήριο που προτείνει ο Fullan, ο οποίος δέχεται ότι για να λάβει μια αλλαγή τον χαρακτηρισμό «μεταρρύθμιση» θα πρέπει να εστιάζει σε ένα ολόκληρο και ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα με εμπλοκή στις υιοθετούμενες αλλαγές 50 τουλάχιστον εκπαιδευτικών μονάδων ή περισσότερων από 20.000 εκπαιδευόμενων (αναφέρεται στη Δακοπούλου, 2008).

Ανάλογη χρήση του κριτηρίου του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος κάνει και ο Δημαράς, ο οποίος ταυτίζει τη μεταρρύθμιση με την αλλαγή προσανατολισμού και την επικράτηση ενός νέου πνεύματος, θεωρώντας, κατά συνέπεια, ότι από το σύνολο των αλλαγών, τον τίτλο της μεταρρύθμισης ή του μετασχηματισμού δικαιούνται εκείνες που μετασχηματίζουν τον σκοπό της διδασκαλίας, διευρύνουν το δικαίωμα

απόφασης σε περισσότερους φορείς και επιτυγχάνουν ευρεία μεταβολή του συστήματος (αναφέρεται στη Δακοπούλου, 2008). Αυτό π.χ. συμβαίνει στην περίπτωση της αλλαγής - που δικαιωματικά χαρακτηρίζεται μεταρρύθμιση - από ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα προς ένα μαθητοκεντρικό, που μπορεί να επιτευχθεί, όταν τα εργαλεία ΤΠΕ συντελούν στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης ιδιαίτερα σε χώρες με αυξημένο νεανικό πληθυσμό. Δημιουργούν υπεύθυνους πολίτες και ωθούν στη μετάβαση σε μια οικονομία στηριγμένη στη γνώση, μέσω της καλλιέργειας στους νέους καινούργιων δεξιοτήτων, όπως γίνεται χαρακτηρισικά με το ολιστικό μετασχηματιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο “*Intel*” (Aslan και Ghobashy, 2015).

2.4 Εκπαιδευτική καινοτομία

2.4.1 Καινοτομία και εκπαιδευτική καινοτομία

Επικεντρώνοντας, λοιπόν, στην καινοτομία, διαπιστώνουμε ότι καινοτομία και δημιουργικότητα, έννοιες αλληλένδετες, θεωρούνται κρίσιμα στοιχεία για έναν αποτελεσματικό στις στοχεύσεις του οργανισμό. Η δημιουργικότητα, σύμφωνα με τον West περιλαμβάνει τις διαδικασίες που οδηγούν δημιουργία καινοτομιών προκειμένου να δημιουργηθεί προστιθέμενη αξία για τα άτομα και οργανώσεις. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποίησαν οι Somech και Drach-Zahavy, οι περισσότεροι μελετητές δεν διαφοροποιούν μεταξύ των δύο σταδίων της καινοτομίας, δηλ. του σταδίου της δημιουργικότητας, που οδηγεί στη γέννηση νέων ιδεών, και του σταδίου της υλοποίησης, που αφορά την υιοθέτηση της εκάστοτε δημιουργικής ιδέας (αναφέρεται στην Byers, 2017).

Αλλά και στον χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης, οι αλλαγές είναι ένα από τα φαινόμενα-κλειδιά, καθώς και αναπόσπαστο συστατικό της σύγχρονης παιδαγωγικής και περιλαμβάνουν αλλαγές σε εκπαιδευτικό υλικό και διδακτικές μεθόδους, αντιλήψεις, θεωρίες και συμπεριφορές, στοιχεία που εντοπίζονται κατεξοχήν στο πρόγραμμα Erasmus+. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και μια ετερογενή διαδικασία με πολλούς εμπλεκόμενους παράγοντες και συνθήκες που επηρεάζουν την εκδήλωσή του (Vrabcová, 2014, 475).

Ο όρος καινοτομία εισήχθη στην εκπαίδευση από τον χώρο της παραγωγής και της διοίκησης και τέθηκε σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές μεθόδους που εφαρμόζονταν στον χώρο. Στους χώρους αυτούς χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει την υιοθέτηση νέων ιδεών για τη βελτίωση της οικονομικής δραστηριότητας σε

επίπεδο κυρίως της επιχείρησης, ενώ αργότερα επεκτάθηκε η χρήση του για να οριστούν οι αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και οργανωτικό επίπεδο με διαφορετικές κάθε φορά διαστάσεις και συμφραζόμενα (Παπακωνσταντίνου, 2008, 231).

Πιο συγκεκριμένα, ως παραδοσιακές χαρακτηρίζονται μέθοδοι και τεχνικές οι οποίες εμπλέκουν την «άμεση μετάδοση γνώσεων». Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν τη γνώση με σαφή και δομημένο τρόπο, χρησιμοποιώντας και εξηγώντας τις λύσεις των προβλημάτων. Επικεντρώνουν, βέβαια, ενίοτε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, αλλά οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για πειραματισμούς ή για εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν σε άλλους τομείς. Η δε γνώση δομείται και μεταδίδεται μέσα σε παραδοσιακές και διακριτές κατηγορίες, όπως μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, τέχνες κτλ. και απουσιάζει ουσιαστικά η διεπιστημονική προσέγγιση. Εν αντιθέσει προς αυτά, η καινοτομία έχει καθαρά μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και λειτουργεί υπό το θεωρητικό πλαίσιο του εποικοδομισμού («constructivism»). Εδώ οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η ορθολογιστική προσέγγιση σε διαθεματικό και διεπιστημονικό πλαίσιο, ενώ οι δάσκαλοι ξεφεύγουν από τη μετωπική διδασκαλία και εμπλέκονται σε μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, καθοδηγώντας τους μαθητές στη δική τους έρευνα που θα τους οδηγήσει στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από δικά τους μονοπάτια (Looney, 2009, 5). Τέτοιου είδους δεξιότητες καλλιεργούνται με το πρόγραμμα Erasmus+, στην δράση KA2, όπου εμπλέκονται μαθητές και μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος αναπτύσσουν ανάλογες δεξιότητες.

Η έννοια της καινοτομίας, στον βαθμό που συσχετίστηκε με την εκπαίδευση, εμφανίστηκε εμποτισμένη από την αντίληψη ότι η πρόοδος στην επιστήμη και την τεχνολογία θα καθόριζαν την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Η έμφαση, μάλιστα, στην τεχνολογική διάσταση ως έναυσμα για καινοτομίες υπ' αυτό το πρίσμα έχει επηρεάσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις μεταρρυθμίσεις από τη δεκαετία του 1950 (Teixeira, 2010). Το να δίνουμε, ωστόσο, υπερβολικά μεγάλη προσοχή στην τεχνολογική διάσταση, οδηγεί ενίοτε στην εκδήλωση αδιαφορίας για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους (Serdyukov, 2017).

Προσπερνώντας την τεχνολογική διάσταση, ο Huberman ορίζει την εκπαιδευτική καινοτομία ως μια σκοπούμενη και μετρήσιμη βελτίωση στον χώρο της εκπαίδευσης με μόνιμο χαρακτήρα (Huberman, 1972, 96), γεγονός που εντοπίζουμε και στο

πρόγραμμα Erasmus+ με τις διαδικασίες αξιολόγησής του, ενώ και ο Cros επισημαίνει τη σύνδεση καινοτομίας και βελτίωσης, μετά από μια διαπίστωση ανεπάρκειας ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί (αναφέρεται στο Legendre, 2005).

Γιατί, λοιπόν, να καινοτομούμε στον χώρο της εκπαίδευσης; Εάν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας την οποία υπηρετεί, τότε απλώς διαχέεται η γνώση των εφαρμοζόμενων πρακτικών. Ένα τέτοιο σύστημα, όμως, είναι αμφίβολο αν εμφανίστηκε ποτέ (Nisbet-Collins, 1978, 2). Ως εκ τούτου, δεν απορούμε που στην ιστορία της Παιδαγωγικής, η καινοτομία υπήρξε το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για την απόρριψη της μοιρολατρίας (Meirrieu, 2001) και την αποφυγή της αποτελμάτωσης, στην οποία οδηγεί η αέναη επανάληψη των ίδιων ενεργειών, παθογένειες που ήρθε να αντιμετωπίσει το πρόγραμμα Erasmus+.

Έτσι, για να μπορέσει ένα άτομο ή μια ομάδα να επιβιώσει και να προοδεύσει, η καινοτομία και η εξέλιξη στην εκπαίδευση είναι εκ των ων ουκ άνευ, καθώς η εκπαίδευση παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος (Serdyukov, 2017). Όπως επισημαίνει και η Birgit Kolkman, ζούμε πραγματικά σε μια πολύ κρίσιμη κατάσταση που δεν χρειάζεται ωραιοποίηση και γι' αυτό πρέπει να σκεφτούμε το μέλλον μας, ακόμη και σε αυτή την κρίσιμη κατάσταση και το μέλλον είναι καινοτομία και σημαίνει εκπαίδευση και σημαίνει ανάπτυξη (Kolkman, 2008).

Το να καινοτομείς σημαίνει να υπερβαίνεις αυτό που κάνεις και να αναπτύξεις μια νέα ιδέα που βοηθάει να κάνεις τη δουλειά σου με έναν νέο τρόπο. Ο σκοπός είναι να δημιουργήσεις κάτι διαφορετικό απ' αυτό που έκανες, διαφορετικό είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά (Serdyukov, 2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία, λοιπόν, ταυτίζεται με την ουσιαστική και ριζική τροποποίηση των υιοθετημένων πρακτικών. Μπορεί να θεωρηθεί συνώνυμη του «νεωτερισμού», καθώς προϋποθέτει την παρέμβαση σ' αυτές τις πρακτικές, αποτελώντας μια δραστηριότητα που εφαρμόζεται για πρώτη φορά στο δεδομένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί που περιλαμβάνει δεν είναι αναγκαίο να καλύπτονται από το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και μπορεί να είναι απότοκος δράσεων πολιτικών προσώπων ή στελεχών της εκπαίδευσης ή και μεμονωμένων εκπαιδευτικών (Δακοπούλου, 2008).

Όπως επισημαίνεται και από το γαλλικό υπουργείο Εθνικής Παιδείας το σχολείο δεν είναι ακίνητο, αλλά πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και κίνηση για να

προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας και στην εν γένει εξέλιξη της γνώσης, έχοντας ως βάση τα επιστημονικά κεκτημένα. Η καινοτομία βρίσκεται στον πυρήνα αυτής της προσπάθειας και αφορά τόσο τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει τροποποιώντας κατά περίπτωση την επαγγελματική πρακτική του, όσο και κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα ή δίκτυο ιδρυμάτων, με στόχο την προώθηση της αριστείας και τον αγώνα ενάντια στις ανισότητες για να επιτευχθεί βελτίωση όλων των μαθητών. Η καινοτομία δεν είναι μονοπώλιο ορισμένων, αλλά αφορά όλους - εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικούς και ιθύνοντες, ανεξαρτήτως του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος, (Ministère de l'éducation nationale (2011). Άρα, για να ικανοποιήσει τις ανάγκες μιας ταχέως εξελισσόμενης κοινωνίας, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, ώστε η εκπαίδευση και οι εμπειρίες που αποκτούν μέσω αυτής οι μαθητές να έχουν νόημα γι' αυτούς και να είναι σχετικές με τις συνθήκες της ζωής τους (Nisbet-Collins, 1978, 2), στοιχεία που έχουν στο επίκεντρό τους τα προγράμματα Erasmus+ που υλοποιούν τα σχολεία. Ικανοποιούν έτσι τις βασικές προϋποθέσεις αποδοχής από την κοινωνία, μεταξύ των οποίων είναι η επίτευξη στενών δεσμών μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και η πρόκληση θετικών επιπτώσεων στην άσκηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος (James, 1997).¹

Η καινοτομία στην εκπαίδευση δεν αποτελεί, πάντως, πανάκεια για την επίλυση όλων των προβλημάτων που την ταλανίζουν, καθώς εντοπίζονται μια σειρά από αντιφάσεις. Επί παραδείγματι, η εκπαιδευτική καινοτομία ταυτίζεται συχνά, πλην εσφαλμένα βεβαίως, με την ένταξη της τεχνολογίας και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως, επισημαίνει, όμως, και ο Hubert Guillaud, παραθέτοντας σχετικές μελέτες και αντικρούοντας τον Nicolas Negroponte, εμπνευστή του προγράμματος OLPC², οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι δεν αρκεί η απλή εισαγωγή υπολογιστών στα σχολεία για να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών, αλλά χρειάζεται και σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ένταξη των υπολογιστών στα αναλυτικά προγράμματα (Guillaud, 2012). Υπονοεί, λοιπόν, ότι η εκπαιδευτική καινοτομία είναι μια διαδικασία πολυσύνθετη, που οφείλει

¹ Ούτως ή άλλως, η εκπαίδευση τροφοδοτείται από την κοινωνία και με τη σειρά της τροφοδοτεί την κοινωνία. Όπως παρατηρεί και ο Serdyukov, ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνήθως το παράγωγο ενός συνόλου ιστορικών, πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Καθώς, μάλιστα, αποτελεί ένα πλήρες σύστημα, τα διάφορα τμήματά του αλληλεξαρτώνται αλλά και ενεργούν από κοινού. Κατά συνέπεια, κάθε αλλαγή ή καινοτομία σε ένα τμήμα επιφέρει αλλαγές και στα υπόλοιπα (Serdyukov, 2017).

² One Laptop per Child

να λάβει υπ' όψιν πλήθος παραγόντων, καθώς πολυπαραγοντική είναι και η ίδια η διαδικασία της εκπαίδευσης.

Καθοριστικός για την εισαγωγή και την επιτυχία της καινοτομίας σε μια εκπαιδευτική μονάδα είναι ο ρόλος του διευθυντή. Αυτός θα πρέπει σε προκαταρκτικό στάδιο να είναι κάτοχος του νοήματος της έννοιας «αλλαγή», για να μπορέσει να τη μεταδώσει εν συνεχεία σε όσους θα εμπλακούν, υπό την μία ή την άλλη μορφή, στην προσπάθεια μεταβολής που θα επιχειρηθεί. Σ' αυτούς περιλαμβάνονται κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικοί και γονείς. Ως εκ τούτου θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ η εκπαιδευτική ηγεσία να κατέχει και τις αναγκαίες γνώσεις, αλλά και τις ικανότητες για να διαχειριστεί την αλλαγή (Ράπτης, 2006, 34).

Συνοψίζοντας, βάσει των προηγούμενων παρατηρήσεων, διαπιστώνουμε ότι η καινοτομία θεωρείται από τους ερευνητές συστατικό στοιχείο της σύγχρονης παιδαγωγικής, γι' αυτό και διερευνήσαμε τις στάσεις που κρατούν οι εκπαιδευτικοί έναντι της καινοτομίας, αλλά και πόσο ενεργά εμπλέκονται σ' αυτή. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι αυτή χαρακτηρίζεται για τον μαθητοκεντρικό της χαρακτήρα, αφού δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές και μαθήτριες να εμπλακούν με βιωματικό τρόπο στην οικοδόμηση της γνώσης τους, στοιχείο που ιδιαίτερα εντοπίζουμε στα προγράμματα Erasmus+ KA2 και το οποίο διερευνήσαμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας με τις σχετικές ερωτήσεις που υποβάλαμε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Από την άλλη σημαντική κρίνεται η συμβολή της εκπαιδευτικής καινοτομίας στη διασύνδεση της σχολικής μονάδας με τον κοινωνικό περίγυρο, στοιχείο που επίσης διερευνήσαμε αναζητώντας τα αποτελέσματα των υλοποιηθέντων προγραμμάτων όχι μόνο στο έμπυχο δυναμικό των σχολείων, δηλ. σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσονται π.χ. με γονείς και τον κοινωνικό περίγυρο.

2.4.2 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Σύμφωνα με τους Lacroix και Potvin (2009), η εκπαιδευτική καινοτομία παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

α) είναι ένας νεωτερισμός: επισημαίνουν ότι η καινοτομία δεν είναι εφεύρεση, διότι αυτό που είναι καινούργιο στην καινοτομία δεν είναι το ίδιο το αντικείμενο ή το περιεχόμενο, αλλά η νέα χρήση, η εισαγωγή της σε ένα δεδομένο περιβάλλον. Είναι

μια ιδέα ή μια πρακτική που γίνεται αντιληπτή ως τέτοια από τα μέλη ενός συστήματος,

β) αφορά ένα παραγόμενο προϊόν, στο οποίο αποδίδουμε την ιδιότητα του καινούργιου,

γ) η αλλαγή και η βελτίωση: η καινοτομία έρχεται ως ανατροπή επαγγελματικών πρακτικών δυσλειτουργικών και τελματωμένων και στοχεύει στη βελτίωση καταστάσεων που δεν ικανοποιούν τους επιθυμητούς στόχους και στην επίλυση προβλημάτων, την οποία ωστόσο υπερβαίνει, καθώς περικλείει εντός της τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία. Καθώς επιζητεί το καλύτερο για τον μαθητή, συνεπάγεται και απαιτεί αλλαγή συμπεριφορών και τρόπου σκέψης, με στόχο τη μείωση της απόστασης ανάμεσα στους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και τις εφαρμοζόμενες πρακτικές,

δ) η διάρκεια και η δυνατότητα μετάδοσης: δεν είναι μια πράξη εφήμερη και μεμονωμένη, δεδομένου ότι υπερβαίνει το άτομο και τον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο εφαρμογής της.

Το συγκεκριμένο τετράπτυχο χαρακτηριστικών αντιστοιχίζεται απολύτως με τα βασικά χαρακτηριστικά του Erasmus+, όπως θα δούμε στο οικείο κεφάλαιο.

2.4.3 Κατηγορίες της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Ως προς τα είδη της εκπαιδευτικής καινοτομίας, οι μελετητές έχουν προτείνει ποικιλία ταξινομήσεων.

Επί παραδείγματι, η Καβούρη αναφερόμενη στις καινοτομίες και διοικητικής υφής, που αφορούν τη γενικότερη οργάνωση του σχολείου, αλλά και στις παιδαγωγικές και διδακτικές, που αφορούν την υλοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την εν γένει πορεία τη διδασκαλίας, διακρίνει τις καινοτομίες σε:

α) υποχρεωτικές: αυτές επιβάλλονται από το Υπουργείο ή την διοίκηση γενικότερα και συνοδεύονται από τις σχετικές οδηγίες και εγκυκλίους, το ανάλογο έντυπο ή ψηφιακό υλικό, τη διοργάνωση ενημερωτικών σεμιναρίων κτλ., ώστε να γίνουν κατανοητές και εν συνεχεία να εφαρμοστούν από το σύνολο των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται και

β) προαιρετικές: είναι όσες προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς φορείς ή και από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή άλλους ευαισθητοποιημένους στο θέμα πολίτες. Η υιοθέτηση και εφαρμογή τους επαφίεται

στην ατομική ευαισθησία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών οι οποίοι υπερβαίνουν τη δύναμη της αδράνειας που συχνά καταδικάζει την εκπαίδευση σε τέλμα και οι οποίοι έρχονται σε σύγκρουση με κατεστημένες λογικές που αποστρέφονται οτιδήποτε διαταράσσει το δημοσιοϋπαλληλικό εφησυχασμό (Καβούρη, 1999).

Ο Huberman, προσεγγίζοντας ευρύτερα το θέμα της αλλαγής και της καινοτομίας, διακρίνει τρεις τύπους καινοτόμων παρεμβάσεων (Huberman, 1972, 11):

α) όσες αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και στον εμπλουτισμό της με αίθουσες, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, χώρους άθλησης κτλ.

β) όσες αφορούν το πρόγραμμα διδασκαλίας και τις μεθόδους μετάδοσης και οικείωσης των γνώσεων και

γ) τις σχετιζόμενες με τις διαπροσωπικές σχέσεις, π.χ. μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κτλ.

Δεν παραλείπει δε να επισημάνει ότι ακόμη και οι αλλαγές υλικής φύσεως έχουν στην εκπαίδευση την ιδιαιτερότητα ότι επιφέρουν αλλαγές στους ρόλους και στις σχέσεις των εμπλεκόμενων στη διδακτική πράξη, δεδομένου ότι το προϊόν, όπως το ονομάζει, του σχολικού συστήματος, δηλαδή η διδασκαλία των παιδιών, είναι ανθρώπινο χαρακτηριστικό και η παρασκευή του «προϊόντος» προκύπτει από την αλληλεπίδραση ενηλίκων και ανηλίκων.

Τέλος, οι Lacroix και Potvin (2009) διαφοροποιούν τις καινοτόμες πρακτικές στον χώρο της εκπαίδευσης, με κριτήριο το σε ποιον απευθύνονται και διακρίνουν:

α) Καινοτόμες πρακτικές για τους εκπαιδευτικούς: περιλαμβάνουν τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, καθώς και με τους κανόνες του επαγγέλματός τους, που αφορούν τη συμπεριφορά τους και τη διαχείριση της τάξης.

β) Καινοτόμες πρακτικές για άλλους επαγγελματίες που συνδέονται με τον χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, οι κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά. Οι καινοτομίες εδώ αφορούν τις μεθόδους παρέμβασης που υιοθετούν.

γ) Καινοτόμες πρακτικές για τους ασκούντες διοίκηση: αφορούν την εφαρμογή πολιτικών και τους κανόνες διοίκησης. Συνδέονται με ποικίλες σφαίρες της διαχείρισης και διοίκησης ενός σχολείου, από τις αλλαγές στην υλικοτεχνική υποδομή ως τα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας ή τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.4.4 Στάδια εισαγωγής της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Η εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι μια διαδικασία που ακολουθεί μια σειρά από βήματα, πριν την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της και την οριστική της εισαγωγή. Ο Fullan πρότεινε τρεις ευρείες φάσεις στη διαδικασία αλλαγής (Fullan, 1982):

1) Έναρξη (Initiation): οι παράγοντες που επηρεάζουν τις εισαγωγικές φάσεις περιλαμβάνουν την ύπαρξη και την ποιότητα των καινοτομιών, την πρόσβαση σ' αυτές, την υποστήριξη που θα προσφέρουν στην εισαγωγή τους η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης αλλά και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και εξωτερικούς παράγοντες που συνδέονται με την αλλαγή (π.χ. γονείς κτλ.)

2) Εφαρμογή (Implementation): τρεις είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή: τα χαρακτηριστικά της αλλαγής (π.χ. η ανάγκη για αλλαγή, η διαύγεια των στόχων και των αναγκών, η έκταση της απαιτούμενης αλλαγής), οι τοπικοί παράγοντες του χώρου εφαρμογής της (π.χ. η περιοχή του σχολείου και η τοπική αυτοδιοίκηση, ο διευθυντής οι εκπαιδευτικοί) και εξωτερικοί παράγοντες (π.χ. η κυβέρνηση ή άλλοι φορείς).

3) Συνέχιση: είναι η απόφαση για θεσμοθέτηση μιας καινοτομίας που βασίζεται στην αντίδραση στην αλλαγή, η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Εξαρτάται από το αν η καινοτομία θα ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική δομή (π.χ. μέσω ένταξης στον προϋπολογισμό ή στο ωρολόγιο πρόγραμμα), αν θα προκαλέσει την υποστήριξη της διοίκησης ή των εκπαιδευτικών και αν θα προκαλέσει διαδικασίες για συνέχιση της υποστήριξης προς αυτήν. Η αντίδραση προς την εκπαιδευτική καινοτομία καθιστά αδύνατη την εφαρμογή της, ιδιαίτερα όταν αυτή προέρχεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αν και η αντίδραση είναι, ως έναν βαθμό, συστατικό στοιχείο κάθε επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής και πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν κατά τους σχεδιασμούς εισαγωγής καινοτομιών (Vrabcová, 2014, 476).

Σε σχετική μελέτη του ισπανικού Υπουργείου Παιδείας (Ministerio de Educación de España, 2011, 33), επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική καινοτομία είναι ένα δομημένο σύνολο από δραστηριότητες και στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δυναμικές σχέσεις και διαμορφώνουν μια διαδικασία που αποτελείται από έξι στάδια που είναι:

1) ο σχεδιασμός: στη φάση αυτή απαιτείται μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και των υπαρχουσών αναγκών. Χρειάζεται η παρουσίαση ορθολογικών λύσεων,

σχεδιασμός και προσδιορισμός των προτεραιοτήτων και των στόχων, καθώς και καθορισμός των υποχρεώσεων κάθε εμπλεκόμενου παράγοντα και επιλογή των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν.

2) η διάχυση: περιλαμβάνει τους τρόπους βάσει των οποίων θα γίνει η διάδοση του καινοτόμου προγράμματος.

3) η υιοθέτηση της καινοτομίας: η φάση αυτή επικεντρώνεται στις αντιδράσεις εκείνων που θα αναλάβουν να φέρουν εις πέρας την καινοτομία. Ιδιαίτερης σημασίας θεωρούνται οι στρατηγικές που θα επιλεγούν για να αντιμετωπιστούν οι ενδεχόμενες αντιδράσεις στην εισαγωγή της.

4) η ανάπτυξη ή εφαρμογή: αφορά την πραγματοποίηση των βημάτων που είχαν προβλεφθεί και κατά συνέπεια την έμπρακτη εφαρμογή της καινοτόμου δράσης.

5) η αξιολόγηση: δεν υλοποιείται κατ' ανάγκην στο τέλος της εφαρμογής της καινοτομίας, αλλά κατά τη διάρκεια υλοποίησής της αντλούνται πληροφορίες χρήσιμες για την αξιολόγησή της, ενώ ως προς τη μορφή της μπορεί να είναι είτε εσωτερική, από όσους δηλ. την υλοποιούν, είτε εξωτερική, από παράγοντες εκτός του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος, όταν π.χ. η καινοτομία εκκινεί από πρωτοβουλία της διοίκησης.

6) η θεσμοθέτηση: είναι η τελική φάση, χωρίς την ύπαρξη της οποίας η καινοτομία δεν έχει ουσιαστικό νόημα. Στη φάση αυτή η εκπαιδευτική καινοτομία, αφού αξιολογηθεί, προσαρμόσκει και γενικευτεί, ενσωματώνεται στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας που την καθιστά συστατικό της στοιχείο.

Οι φάσεις αυτές αφορούν καινοτομίες που εκπορεύονται είτε από την διοίκηση είτε από την ίδια τη σχολική μονάδα που πειραματίζεται σε νέες μεθόδους με σκοπό τη βελτίωσή της.

2.5 Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας

2.5.1 Η έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από την ακόλουθη διαδικασία αξιολόγησης, ώστε απ' αυτή να προκύψουν τα στοιχεία εκείνα που θα επιτρέψουν να εκτιμηθεί κατά πόσο αυτή ήταν επιτυχημένη και επωφελής για τον φορέα υλοποίησής της. Έτσι μόνο θα έχει ουσιαστικό νόημα, ώστε να αποβεί ωφέλιμη στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαιδευτικής καινοτομίας, η φάση της αξιολόγησης θεωρείται κεφαλαιώδους σημασίας, για να

μπορέσουν να εξαχθούν συμπεράσματα εν σχέσει προς την επιτυχία και την αναγκαιότητα παγίωσης της εισαχθείσας και εν συνεχεία αξιολογούμενης καινοτομίας.

Όπως επισημαίνει ο Dejean, δεν υπάρχει μία αξιολόγηση, αλλά μάλλον ορισμοί ή προβληματισμοί για την αξιολόγηση. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι είναι διαφορετική από τον έλεγχο, από τη μέτρηση και από τη βαθμολόγηση. (Dejean, 2003, 2). Τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης από τον έλεγχο τονίζει και η Le Guen, η οποία διαβλέπει στη διαδικασία της αξιολόγησης της καινοτομίας πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που τις υιοθετεί. Καταρχάς, καθώς η αξιολόγηση δεν είναι έλεγχος, επιτρέπει στους εμπλεκόμενους στην καινοτομία παράγοντες να λειτουργήσουν πιο υπεύθυνα, δεδομένου ότι αυτοί δεν κρίνονται για τις πράξεις τους. Σημαντικό είναι ότι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται βάσει αντικειμενικών δεδομένων που προκύπτουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης της καινοτομίας (Le Guen, 2001, 11). Σ' αυτή τη λογική εντάσσεται και η αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+, στην οποία προέβησαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

Συχνά, πάντως, η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης ταυτίζεται με τον έλεγχο των γνώσεων των εκπαιδευομένων και συγγέεται μάλιστα και με τη βαθμολογία. Για να διερευνήσουμε τα όριά της, ας εξετάσουμε, αρχικά, το περιεχόμενο της έννοιας. Πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση είναι η εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για να ανακαλύψουμε τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί τα αποτελέσματα της καινοτομίας που εισαγάγαμε καθώς και τον αντίκτυπο που θέλαμε να επιτύχουμε με την καινοτομία αυτή (Ballagué, 2017). Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό, αν αναλογιστούμε την ετυμολογία της λέξης που μας παραπέμπει στην έννοια «αξία». Η αξιολόγηση δεν αφορά απλώς τον σεβασμό των διαδικασιών που ακολουθούνται για την υλοποίηση ενός σχεδιασμού, αλλά την εκτίμηση της αξίας μιας πράξης. Εννοούμε, λοιπόν, περισσότερο την έννοια της εκτίμησης, της κρίσης μιας πράξης, παρά της επαλήθευσης (Dejean, 2003, 2). Μια άλλη προσέγγιση είναι του καθηγητή Barbier που ορίζει την αξιολόγηση ως μια πράξη σκόπιμη και οργανωμένη κοινωνικά που στοχεύει στην παραγωγή και διατύπωση μιας κρίσης για την αξία μιας ενέργειας (Barbier, 2005).

Το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί την αξιολόγηση από τον έλεγχο, καθώς η αξιολόγηση επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της αξιολογούμενης πράξης. Καθώς όμως στις πράξεις που συνδέονται με την υλοποίηση ενός σχεδιασμού εμπλέκονται

περισσότεροι παράγοντες - και αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την εκπαίδευση -, διαπιστώνεται η ανάγκη ευρύτερης συμμετοχής όσων θα αξιολογήσουν, μέσα από τη διατύπωση γνώμων και αντιλήψεων. Αυτήν ακριβώς την ανάγκη καλύπτει και η δική μας έρευνα, η οποία καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν σε προγράμματα Erasmus+, ώστε να αποκαλυφθεί, στο μέτρο που μια περιορισμένη έρευνα το επιτρέπει, ο βαθμός στον οποίο το εκάστοτε πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στους στόχους που είχαν τεθεί κατά τη σύλληψη και τη διατύπωσή του.

Ιδιαίτερα σήμερα η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατάρτισης είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία, καθώς κανένας φορέας παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν ικανοποιείται με το να «εκπαιδεύει για να εκπαιδεύει», δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα κοστίζουν και σε χρήμα και σε χρόνο και είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε πού γίνεται η σχετική επένδυση και ποιους ανταποδοτικούς καρπούς αποφέρει. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις οι αξιολογήσεις είναι σπάνιες και περιορίζονται σε ένα απλό «ερωτηματολόγιο ικανοποίησης» από τη συμμετοχή στην κατάρτιση (Gerard, 2001).

Όπως επισημαίνει ο Gerard, το παράδοξο αυτό οφείλεται στο ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος κατάρτισης είναι σύνθετη διαδικασία, ενώ λείπουν και τα σχετικά εργαλεία (Gerard, 2001). Επιπλέον, συχνά η αξιολόγηση θεωρείται μια μορφή λογοδοσίας και όχι αφορμή για βελτίωση. Κι αυτό τη στιγμή μάλιστα που η αξιολόγηση μιας καινοτόμου δράσεως κατάρτισης δεν πρέπει να υλοποιείται στο τέλος της, αλλά να εφαρμόζεται σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης, καθώς η διαδικασία της συνεχούς ανατροφοδότησης είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη μιας ουσιαστικής μεταρρύθμισης κι όχι μιας απλής αλλαγής (Centeno, 2018).

2.5.2 Μοντέλα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών που ασχολήθηκαν με τη χρήση μοντέλων για την αξιολόγηση των καινοτομιών που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση κατέδειξε ότι δεν υπάρχει μια ενιαία εφαρμογή κριτηρίων, ενώ πολλοί μελετητές περιορίζονται στη διατύπωση γενικόλογων προτάσεων, χωρίς να προτείνουν ή να υιοθετούν μετρήσιμα κριτήρια. Μεταξύ αυτών που εντοπίστηκαν, τα πιο αξιόλογα μοντέλα είναι του Gerard και του Kirkpatrick.

α) Το μοντέλο Gerard

Ο François-Marie Gerard (Gerard, 2001) διατυπώνει την άποψη ότι η αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων κατάρτισης μπορεί να προσεγγιστεί υπό το πρίσμα τριών αλληλοσυμπληρούμενων διαστάσεων και επιπέδων:

1. Το πρώτο επίπεδο αφορά την αξιολόγηση των όσων αποκτήθηκαν ή της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας. Εδώ τίθενται ερωτήματα που σχετίζονται με την επίτευξη στόχων και την απόκτηση στο τέλος της κατάρτισης των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων.

2. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τη μεταφορά. Εδώ εξετάζεται αν οι αποκτηθείσες γνώσεις της κατάρτισης εφαρμόστηκαν στην πράξη, αν δηλ. οι καταρτιζόμενοι, επιστρέφοντας στην εργασία τους, θέτουν σε εφαρμογή τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά την κατάρτισή τους.

3. Το τρίτο επίπεδο αφορά την επίδραση της κατάρτισης. Ερευνάται δηλ. αν οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στην κατάρτιση επιτρέπουν να επιτευχθούν κάποια συγκεκριμένα αποτελέσματα ή, με άλλα λόγια, αν οι νέες δεξιότητες των συμμετεχόντων επιτρέπουν την εξέλιξη του εκάστοτε οργανισμού.

Το σημαντικότερο, όμως, είναι να γίνει αντιληπτό ότι για τον οργανισμό εκείνο που μετράει είναι η επίδραση της κατάρτισης, αν δηλ. επιτεύχθηκαν οι αναμενόμενοι στόχοι στην πράξη.

Πρέπει, ωστόσο, να ληφθεί υπ' όψιν ότι για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ανακύπτουν μια σειρά από δυσκολίες:

1^η) Το αναμενόμενο αποτέλεσμα δεν είναι ξεκάθαρο. Επί παραδείγματι, ένας καταρτιζόμενος συμμετέχει σε σχετικό πρόγραμμα απλώς και μόνο επειδή του το ζήτησαν ή επειδή αυτή είναι η πολιτική του οργανισμού. Έτσι, δεν μπορούμε να μετρήσουμε το αποτέλεσμα, καθώς δεν ξέρουμε ποιο θα μπορούσε ή ποιο θα έπρεπε να είναι.

2^η) Το αποτέλεσμα είναι πολλαπλό και όχι πάντοτε αυτό που περιμέναμε.

β) Το μοντέλο Kirkpatrick

Το μοντέλο Kirkpatrick είναι ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα ανάλυσης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων κατάρτισης. Το πρόγραμμα Erasmus+ είναι βέβαια ένα πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών και φοιτητών, αλλά καθώς η στόχευσή του καλύπτει και τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να

εφαρμοστεί και εδώ, γι' αυτό και ένα τμήμα του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στις προτάσεις του μοντέλου αυτού. Άλλωστε, κάθε φορά που υλοποιείται ένα πρόγραμμα κατάρτισης σε μια ομάδα, είναι αναγκαίο να ξέρουμε πόσο αποτελεσματικό ήταν. Εξετάζουμε δηλ. αν ενέταξαν οι καταρτιζόμενοι την αποκτηθείσα γνώση στην πρακτική δράση τους και αν επηρέασε το πρόγραμμα θετικά τον ρόλο τους αλλά και γενικότερα τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Το μοντέλο Kirkpatrick βοηθάει δυνητικά στην απάντηση ανάλογων ερωτήσεων, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλυθεί η επίδραση της κατάρτισης, για να διαπιστωθεί πόσο καλά έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι και για να βελτιωθεί η μάθησή τους στο μέλλον.

Το συγκεκριμένο μοντέλο, λοιπόν, λαμβάνει υπόψη κάθε μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο επίσημης όσο και ανεπίσημης. Προσδιορίζει την ικανότητα που αποκτάται από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και βασίζεται σε κριτήρια τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick, 2013), ενώ σε μεταγενέστερο στάδιο προστέθηκε και η διάσταση της εμπιστοσύνης (confidence) και της δέσμευσης (commitment) στο New Workd Kirkpatrick Level 2, όπου η εμπιστοσύνη λαμβάνει το νόημα της πεποίθησης ότι μπορεί ο ερωτώμενος να εφαρμόσει μια καινοτομία στη δουλειά του (Kirkpatrick, 2010, 1).

1^ο επίπεδο: αντίδραση (reaction)

Το 1^ο επίπεδο αφορά την *αντίδραση* (reaction) και μετρά τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιδρούν στην εκπαίδευση (αν π.χ. υπάρχει ικανοποίηση).

Ούτως ή άλλως, οι διοργανωτές ή εμπνευστές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επιθυμούν οι συμμετέχοντες σ' αυτό να το θεωρούν χρήσιμο. Μετρώντας πόσο αφοσιωμένοι είναι οι τελευταίοι σ' αυτό, πόσο συνεισέφεραν ενεργητικά και πώς αντέδρασαν στην εκπαίδευση, βοηθά στο να γίνει κατανοητό πόσο καλά το δέχτηκαν.

Στους εκπαιδευόμενους μπορούν να τεθούν ερωτήσεις όπως:

1. Ένιωσες ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα άξιζε τον χρόνο σου;
2. Πιστεύεις ότι ήταν επιτυχημένο;
3. Ποια ήταν η σημαντικότερη αδυναμία και η σημαντικότερη αδυναμία του προγράμματος;
4. Σου άρεσαν ο τόπος και ο τρόπος παρουσίασης;
5. Ήταν η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμοσμένη στον προσωπικό σου τρόπο μάθησης;
6. Ποια είναι τα 3 πιο σημαντικά πράγματα που έμαθες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

7. Από όσα έμαθες, ποια σχεδιάζεις να εφαρμόσεις στη δουλειά σου;
8. Ποια υποστήριξη θα χρειαζόσουν για να εφαρμόσεις όσα έμαθες;

2^ο επίπεδο: μάθηση (learning)

Το 2^ο επίπεδο επικεντρώνεται στη μέτρηση του τι έμαθαν και τι δεν έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι. Σε νεότερη έκδοση του εργαλείου, στο 2^ο επίπεδο μετριέται επίσης το τι νομίζουν ότι είναι ικανοί να κάνουν διαφορετικά ως αποτέλεσμα, πόση εμπιστοσύνη έχουν οι εκπαιδευόμενοι στο ότι μπορούν να το κάνουν και πόσο νιώθουν ότι έχουν παρακινηθεί για να κάνουν αλλαγές.

Αυτό το επίπεδο δείχνει πώς η εκπαίδευση ανέπτυξε τις δεξιότητές τους, τις στάσεις τους και τη γνώση τους, καθώς και την εμπιστοσύνη και τη δέσμευσή τους σ' αυτό που πρόκειται να κάνουν.

Για να μετρηθεί πόσα έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι, ξεκινάμε από την ταυτοποίηση του τι θέλουμε να αξιολογήσουμε. Τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει να έχουν ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι και αποτελούν το σημείο εκκίνησης της αξιολόγησης.

Καλό είναι να πιστοποιούμε τις γνώσεις των καταρτιζόμενων πριν αρχίσει το πρόγραμμα κατάρτισης. Όταν τελειώσει το πρόγραμμα ελέγχουμε τις γνώσεις για 2^η φορά και διαπιστώνουμε τι έχουν μάθει.

3^ο επίπεδο: συμπεριφορά (behavior)

Αυτό το επίπεδο επιτρέπει να κατανοήσουμε το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι εφαρμόζουν όσα έμαθαν στη διάρκεια της κατάρτισης, καθώς και το αν χρειάζονται κάποια βοήθεια. Επί παραδείγματι, μετά από κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης διαπιστώνεται μικρή αλλαγή σε σχέση με την προηγούμενη πρακτική που ακολουθείτο και εικάζει κανείς ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έμαθαν τίποτα. Ίσως όμως να φταίει το οργανωσιακό κλίμα που εμποδίζει να εφαρμόσουν όσα έμαθαν, οπότε οι εργαζόμενοι δεν νιώθουν εμπιστοσύνη για να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις ή δεν υπήρχε επαρκής χρόνος. Κατά συνέπεια, πρέπει να υιοθετηθούν διαδικασίες που ενισχύουν και ενθαρρύνουν και ανταμείβουν τις αλλαγές στη συμπεριφορά.

Η αποτελεσματική μέτρηση της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία μακροπρόθεσμη που θα έπρεπε να λάβει χώρα εβδομάδες ή και μήνες μετά την υλοποίηση της κατάρτισης.

Μεταξύ των ερωτημάτων που δύνανται να τεθούν είναι:

1. Έθεσαν οι καταρτιζόμενοι σε εφαρμογή όσα έμαθαν;
2. Είναι ικανοί οι καταρτιζόμενοι σε θέση να διδάξουν τις νέες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές σε άλλους;
3. Συνειδητοποίησαν οι καταρτιζόμενοι ότι άλλαξε η συμπεριφορά τους;

Η μέτρηση της αλλαγής της συμπεριφοράς μπορεί να γίνει με παρατήρηση και συνεντεύξεις ή με την ενσωμάτωση των νέων δεξιοτήτων στα καθήκοντα που τίθενται στον εργαζόμενο, ώστε αυτός να επιδείξει τα όσα έμαθε.

4^ο επίπεδο: αποτελέσματα

Στο επίπεδο αυτό αναλύονται τα τελικά αποτελέσματα ενός προγράμματος κατάρτισης και προσδιορίζεται ποια απ' αυτά είναι καλά για τον οργανισμό και τα μέλη του, ώστε να υιοθετηθούν.

Είναι το πιο χρονοβόρο στάδιο, καθώς πρέπει να αποσαφηνιστεί ποια πλεονεκτήματα ή τελικά αποτελέσματα συνδέονται με την κατάρτιση και με το πώς θα βρεθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μετρηθούν αυτά μακροπρόθεσμα. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν το μοντέλο Kirkpatrick ανάστροφα, δηλ. πρώτα προσδιορίζουν ποια αποτελέσματα επιθυμούν να δούνε και εν συνεχεία αναπτύσσουν την εκπαίδευση που είναι η πιο πιθανή να τα επιτύχει.

Μεταξύ των αποτελεσμάτων που λαμβάνονται υπ' όψιν, αναλόγως των στόχων μιας κατάρτισης είναι: η αύξηση της παραγωγής, η βελτίωση του ηθικού των εργαζομένων, η αύξηση των πωλήσεων, η μείωση παραπόνων κτλ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+

3.1 Ιστορική αναδρομή

Μεταξύ των καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιούνται στα ευρωπαϊκά (αλλά και όχι μόνο) σχολεία είναι το πρόγραμμα Erasmus. Το πρόγραμμα θεωρείται ότι οφείλει την ύπαρξή του στη δράση μιας Ιταλίδας, που υπήρξε εκείνη η οποία προσπάθησε επί μακρόν να επιβάλει στους ακαδημαϊκούς και πολιτικούς κύκλους της Ε.Ε. τη σημασία της κινητικότητας αρχικά των φοιτητών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της γηραιάς ηπείρου. Πρόκειται για την Ιταλίδα πανεπιστημιακό Σοφία Κορράντι, την επονομαζόμενη στη σχετική βιβλιογραφία «Mamma Erasmus». Με αφορμή την προσωπική της προσπάθεια να αναγνωριστεί η φοίτησή της σε σχολή του εξωτερικού, επιδίωξε επί χρόνια, μέσα από απανωτές συζητήσεις, συναντήσεις και επίμονη υπέρβαση εμποδίων, να καταστήσει αποδεκτή την αναγκαιότητα της υποστήριξης της κινητικότητας των φοιτητών σε πανεπιστήμια του εξωτερικού. Παρουσίασε για πρώτη φορά την ιδέα της στη σύνοδο των ευρωπαίων πρυτάνεων το 1969 στη Γενεύη, ενώ το 1976 αναγνωρίστηκαν από τις ακαδημαϊκές αρχές της πατρίδας τους οι σπουδές των Ιταλών φοιτητών που πραγματοποιήθηκαν στη Γαλλία (Álvarez, 2016). Η προσπάθειά της στέφτηκε από επιτυχία με τη σχετική απόφαση του συμβουλίου Υπουργών τον Ιούνιο του 1987, χρονιά έναρξης του προγράμματος, κατά την οποία οι πρώτοι 3.000 φοιτητές αξιοποίησαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν την εκπαίδευσή τους σε ένα πανεπιστήμιο του εξωτερικού (De Gregorio, 2016).

Όπως αποσαφηνίζεται στον ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el), το πρόγραμμα Erasmus+ είναι ένα πρόγραμμα συνεργασίας σε πανευρωπαϊκό επίπεδο που υλοποιείται υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και καλύπτει τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και της νεολαίας και του αθλητισμού. Αποτελεί εξέλιξη του αρχικού προγράμματος Erasmus (ακρωνύμιο για τον τίτλο *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, αλλά και αναφορά στο όνομα του Ολλανδού φιλοσόφου και θεολόγου Έρασμου, ανθρωπιστή της Αναγέννησης), που ξεκίνησε το 1987 ως πρόγραμμα φοιτητικής κινητικότητας και εξελίχθηκε σε πρόγραμμα-πλαίσιο που καλύπτει πλέον μια σειρά από δράσεις, έχοντας αντικαταστήσει προηγούμενα προγράμματα όπως το Comenius, το Leonardo da Vinci, το Grundtvig κ.ά.

Το Erasmus+, το οποίο ξεκίνησε το 2014 και αρχικά προβλεπόταν να διαρκέσει έως το 2020, δεν προσφέρει δυνατότητες μετακίνησης μόνο σε φοιτητές. Ενσωματώνοντας τα προηγούμενα προγράμματα, προσφέρει τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την οικονομική υποστήριξη του μια ευρεία ομάδα ατόμων και οργανισμών. Ο προϋπολογισμός του, ύψους 14,7 δισ. ευρώ, δίνει την ευκαιρία σε εκατομμύρια Ευρωπαίους να σπουδάσουν, να παρακολουθήσουν προγράμματα κατάρτισης, να εκπαιδευτούν και να αποκτήσουν εμπειρία στο εξωτερικό.

Στις δράσεις του προγράμματος μπορούν να συμμετάσχουν δημόσιοι αλλά και ιδιωτικοί φορείς που αναπτύσσουν δραστηριότητα στους προαναφερθέντες τομείς, αλλά και ομάδες νέων των οποίων η δραστηριότητα περιλαμβάνει τη νεολαία. Όλοι αυτοί μπορούν να υποβάλουν αίτηση για να εξασφαλίσουν χρηματοδότηση για τη κινητικότητα νέων. Οι χώρες οι οποίες μπορούν να συμμετάσχουν πλήρως στο σύνολο των δράσεων του προγράμματος Erasmus+ (2) είναι: οι 27 πλέον χώρες-μέλη της Ε.Ε., οι 3 του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (Ισλανδία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία, καθώς και οι 3 υποψήφιες προς ένταξη στην ΕΕ χώρες: Τουρκία, Βόρεια Μακεδονία και Σερβία.

Στη διάρκεια της υπερτριακονταετούς ζωής του, το πρόγραμμα βοήθησε στη σφυρηλάτηση της ιδέας και της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, καθώς και στη διαμόρφωση μιας γενιάς ανθρώπων, της ονομαζόμενης «γενιάς Erasmus», όπως είναι ο όρος που χρησιμοποιείται στη σχετική δήλωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-generation-declaration_en.pdf). Πρόκειται για τη γενιά της ανοιχτής Ευρώπης, που είναι απαλλαγμένη από τα στερεότυπα, τις εχθρότητες και τις προκαταλήψεις που υπήρξαν η αφορμή για δύο παγκοσμίους πολέμους. Κι αυτό χάρη στο γεγονός ότι, στο πλαίσιο του προγράμματος αποκτήθηκαν κοινές εμπειρίες και καλλιεργήθηκαν συναισθήματα που βοήθησαν στη σύνθεση του ιστού του κοινού ευρωπαϊκού οράματος (Μπάσδρα, 2019). Στη Μ. Βρετανία, μάλιστα, πριν από την αποχώρησή της από την Ε.Ε., είχαν διατυπωθεί προτάσεις για αποχώρηση και από το πρόγραμμα, γεγονός που είχε προκαλέσει έντονες αντιδράσεις ιδιαίτερα μεταξύ των Βρετανών φοιτητών που επωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Protagon team, 2020), αν και, κατά βάση, η Μ. Βρετανία υπήρξε χώρα προορισμού για τους Ευρωπαίους φοιτητές, και μάλιστα από τους πλέον δημοφιλείς λόγω γλώσσας, παρά χώρα αποστολής φοιτητών στην υπόλοιπη Ευρώπη. Το θέμα, πάντως, αποτέλεσε αντικείμενο των διαπραγματεύσεων μεταξύ Βρετανίας και Ε.Ε. για τις συνθήκες

αποχώρησης της χώρας, καθώς αυτή ήταν και η γενικότερη απαίτηση των ενδιαφερομένων (Crowcroft, 2020), παρόλο που το βρετανικό κοινοβούλιο απέρριψε τροπολογία που ζητούσε από την κυβέρνηση να διαπραγματευτεί τη συνέχιση της πλήρους παραμονής της χώρας στο πρόγραμμα (Wareham, 2020).

3.2 Οι μορφές του προγράμματος

Το πρόγραμμα απευθύνεται τόσο σε άτομα όσο και σε οργανισμούς, παρέχοντας τη δυνατότητα ενίσχυσης σε φοιτητές, εργαζόμενους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε εθελοντές, ασκούμενους και άλλους. Μάλιστα, δεν καλύπτει μόνο την Ευρώπη ή τους Ευρωπαίους καθώς άτομα απ' όλο τον κόσμο μπορούν να κάνουν χρήση των δυνατοτήτων που παρέχει το πρόγραμμα.

Από τη μια, λοιπόν, σε ατομικό επίπεδο προσφέρει τη δυνατότητα σε μεμονωμένους συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως ηλικίας, να αναπτύξουν και να ανταλλάξουν γνώσεις και να αποκτήσουν εμπειρίες μετακινούμενοι σε ιδρύματα, φορείς και οργανισμούς που εδρεύουν σε διάφορες χώρες. Από την άλλη, μέσω του Erasmus+, διευκολύνονται φορείς που ειδικεύονται στην παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης, ερευνητικά ιδρύματα αλλά και ιδιωτικές επιχειρήσεις να αναζητήσουν χρηματοδότηση και να επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους ή τους εργαζόμενους τους να διευρύνουν το πεδίο των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους κινούμενοι σε όλο το εύρος της ευρωπαϊκής ηπείρους.

3.2.1 Ωφελούμενοι

Στα 30 χρόνια λειτουργίας του προγράμματος Erasmus εκατομμύρια φοιτητές - και όχι μόνο - έχουν επωφεληθεί από τη χρηματοδότηση και πραγματοποιήσαν ένα μέρος των σπουδών τους σε πανεπιστήμιο άλλης χώρας. Εκτός των φοιτητών, όμως, και άλλες κατηγορίες ωφελουμένων μπορούν να αξιοποιήσουν τις παροχές του προγράμματος, όπως τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού Πανεπιστημίων και σχολείων, εργαζόμενοι στην εκπαίδευση ενηλίκων, ασκούμενοι που βοηθούνται μέσω του Erasmus+ να αποκτήσουν πολύτιμη εργασιακή εμπειρία, με περιόδους πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό και νέοι που έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν εθελοντική εργασία στο εξωτερικό (Ευρώπη και αλλού) ή να συμμετάσχουν σε ανταλλαγές νέων.

3.2.2 Οι δράσεις του προγράμματος

Το πρόγραμμα Erasmus+ δομείται σε 3 βασικές Δράσεις (Key Actions) για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία, οι οποίες είναι:

1) Βασική Δράση 1 (KA1): Περιλαμβάνει σχέδια που προσφέρουν στους συμμετέχοντες (π.χ. εκπαιδευτικό προσωπικό όλων των βαθμίδων) τη δυνατότητα να μετακινούνται σε άλλη χώρα-εταίρο, για να σπουδάσουν, να δουλέψουν, να εκπαιδεύσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες.

2) Βασική Δράση 2 (KA2): περιλαμβάνει σχέδια μέσω των οποίων ενισχύονται οι ονομαζόμενες Συμμαχίες Γνώσης, η Ανάπτυξη Δυνατοτήτων στον χώρο της νέας γενιάς και οι Τομεακές Συμμαχίες Δεξιοτήτων.

Μέσω αυτής ενισχύονται και Αποκεντρωμένες Δράσεις, όπως είναι οι Στρατηγικές Συμπράξεις στην εκπαίδευση, τη νεολαία και την κατάρτιση που δίνουν τη δυνατότητα στους οργανισμούς που θα συνεργαστούν να αντιμετωπίσουν από κοινού θέματα κοινού ενδιαφέροντος και να μοιραστούν καινοτόμες πρακτικές. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων προγραμμάτων ERASMUS+ ένας οργανισμός αναλαμβάνει τον συντονισμό του σχεδίου και ηγείται της σύμπραξης. Εδώ εντάσσονται τα προγράμματα των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

3) Βασική Δράση 3 (KA3): αφορά αλλαγές στον χώρο της δημόσιας πολιτικής των Κρατών της Ε.Ε. και υποστηρίζει τις συμπράξεις και με άλλες χώρες. Βασικό εργαλείο είναι η ανταλλαγή των καλών πρακτικών που υιοθετεί κάθε εταίρος και προωθεί στους συνεργάτες του προγράμματος. Η στήριξη αφορά την χρήση εργαλείων σχετικά με την υλοποίηση διακρατικών μελετών και πολιτικών διαφάνειας. Ακόμη λαμβάνουν στήριξη σε εξειδικευμένα προγράμματα, όπως είναι η ονομαζόμενη διαδικασία της Μπολόνια, που αφορά πανεπιστήμια, ή η διαδικασία της Κοπεγχάγης, που αφορά τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

3.3 Οι στόχοι του προγράμματος

Στόχοι του προγράμματος Erasmus+, όπως περιγράφονται στον επίσημο ιστότοπο του ΙΚΥ, που λειτουργεί ως η εθνική επιτροπή υποστήριξης του προγράμματος, είναι:

α) η συμβολή στην επίτευξη της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»³ για την ανάπτυξη, την απασχόληση, την κοινωνική ισότητα και ένταξη,

³ «Η "Ευρώπη 2020" είναι η αναπτυξιακή στρατηγική της ΕΕ για μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία. Αυτές οι τρεις αλληλοσυμπληρούμενες προτεραιότητες θα βοηθήσουν την ΕΕ

β) η συμβολή στην επίτευξη των στόχων της *EK2020*,⁴ που είναι το στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

γ) η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης όσων συμμετέχουν στο πρόγραμμα από τον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και

δ) η συμβολή στο να επιτευχθούν οι στόχοι της Στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Νεολαία.

Το πρόγραμμα εστιάζει σε θέματα όπως είναι μεταξύ άλλων: η μείωση της ανεργίας, η ενθάρρυνση της συμμετοχής των νέων στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, η εκπαίδευση των ενηλίκων σε δεξιότητες απαραίτητες για την αγορά εργασίας, η προώθηση της καινοτομίας και της μεταρρύθμισης και η μείωση της πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο.

Στην έρευνά μας και ειδικότερα στην ενότητα της αξιολόγησης του προγράμματος ως προς τα αποτελέσματα που αυτό είχε, διερευνήσαμε ακριβώς ποια είναι η γνώμη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη ορισμένων εξ αυτών των στόχων και ιδιαίτερα στο πόσο επηρεάστηκαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και εν γένει η σχολική μονάδα από την εμπλοκή στο πρόγραμμα.

3.4 Αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+

Μιλώντας για αξιολόγηση του προγράμματος αναφερόμαστε τόσο στην αξιολόγηση που γίνεται από τις Εθνικές Επιτροπές κάθε χώρας μέλους που συμμετέχει στο πρόγραμμα και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή που το χρηματοδοτεί, αλλά και από τις παιδαγωγικές ομάδες κάθε σχολείου που αναλαμβάνουν την υλοποίηση ενός εκάστου συγκεκριμένου προγράμματος. Μπορούμε να διακρίνουμε 2 φάσεις αξιολόγησης ενός προγράμματος Erasmus+, ιδιαίτερα στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: την αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα κατά τη

και τα κράτη-μέλη της να επιτύχουν υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής... Οι πέντε στόχοι της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» της ΕΕ για το 2020 είναι: απασχόληση, έρευνα και ανάπτυξη, κλιματική αλλαγή και ενεργειακή βιωσιμότητα, εκπαίδευση, καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού» (Ιστότοπος προγράμματος ΕΣΠΑ <https://www.espa.gr/el/pages/staticEurope2020.aspx>)

⁴ «Το πλαίσιο «EK 2020» επιδιώκει τους ακόλουθους τέσσερις κοινούς στόχους σε επίπεδο ΕΕ: 1) εφαρμογή στην πράξη της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας, 2) βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, 3) προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, 4) ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Ιστότοπος ΕΕ: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_el)

διαδικασία επιλογής από την αντίστοιχη Εθνική Επιτροπή, η οποία εξετάζει τις υποψηφιότητες και τις βαθμολογεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, και την αξιολόγηση-αποτίμηση, που πραγματοποιείται με το πέρας του κάθε προγράμματος.

3.4.1 Αξιολόγηση των προς υλοποίηση προγραμμάτων

α) Κριτήρια επιλεξιμότητας υποψηφιοτήτων

Σύμφωνα με τις πληροφορίες του ιστότοπου του ΙΚΥ, το κάθε σχέδιο που υποβάλλεται προς έγκριση για χρηματοδότηση αξιολογείται βάσει των ακόλουθων κριτηρίων:

- i) Της συνάφειας του σχεδίου (αποδίδονται μέχρι 30 βαθμοί) που αφορά τη σχέση με στόχους⁵ και προτεραιότητες που θέτει κάθε συγκεκριμένη δράση.
- ii) Της ποιότητας σχεδιασμού και υλοποίησης του σχεδίου (αποδίδονται μέχρι 20 βαθμοί), όπου κρίνονται η σαφήνεια και η ποιότητα του προγράμματος.
- iii) Της ποιότητας της ομάδας σχεδιασμού και του καθεστώτος συνεργασίας (αποδίδονται μέχρι 20 βαθμοί), όπου εξετάζεται αν το σχέδιο προβλέπει συνεργασία με συμμετέχοντες οργανισμούς που διαθέτουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά και έχουν την απαιτούμενη πείρα για να διεκπεραιώσουν τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνονται με το σχέδιο.
- iv) Του αντίκτυπου και της διάδοσης (αποδίδονται μέχρι 20 βαθμοί), που θεωρούνται στοιχεία ιδιαίτερης σημασίας για την επιτυχία του εγχειρήματος.

β) Αποτελέσματα 2019

Μεταξύ των κατηγοριών συνεργασίας που εμπίπτουν στο πλαίσιο του Erasmus+ οι συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνάς μας, γνώρισαν προϊόντος του χρόνου τεράστια διάδοση. Ειδικότερα, το 2019, όπως ενημερώνει σχετικώς ο ιστότοπος του ΙΚΥ, εγκρίθηκαν τα ακόλουθα προγράμματα:

α) Εγκεκριμένες συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων με ελληνικά σχολεία ως συντονιστές: 43 - Προϋπολογισμός: 5.860.632 ευρώ

⁵ Ειδικοί Στόχοι **Erasmus +**: α) βελτίωση βασικών δεξιοτήτων, ιδίως σε σχέση με την αγορά εργασίας και την κοινωνική συνοχή, β) ενθάρρυνση της βελτίωσης της ποιότητας, της καινοτομίας και της διεθνοποίησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) προώθηση της ευρωπαϊκής δια βίου μάθησης, με τη διάδοση καλών πρακτικών, δ) ενίσχυση της διεθνούς διάστασης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αύξηση της ελκυστικότητας των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ε) βελτίωση της διδασκαλίας και γνώσης ξένων γλωσσών, προώθηση της διαπολιτισμικής επίγνωσης (Ελληνική Ενδιάμεση Έκθεση, 2018)

β) Εγκεκριμένες συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων με ελληνικά σχολεία ως εταίρους: 461.

3.4.2 Αξιολόγηση υλοποιημένων προγραμμάτων

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το πρόγραμμα Erasmus+ που καλύπτει και τη μαθητική κινητικότητα, «τρέχει» από το 2014 και προβλεπόταν να ολοκληρωθεί το 2020, αλλά τελικά ανανεώθηκε και μάλιστα ενισχύθηκε θεαματικά η χρηματοδότησή του. Με την ευκαιρία της συμπλήρωσης 3ετίας από την έναρξη εφαρμογής του, οι εθνικές επιτροπές συνέταξαν το 2017 ενδιάμεσες εκθέσεις, για την πορεία του προγράμματος μέχρι τα τέλη του 2016 (Commission staff working document, 2018). Παράλληλα, και άλλοι φορείς, δημόσιοι και ιδιωτικοί, ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση του προγράμματος.

α) Θεσμική ενδιάμεση αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+ 2014-2020

Στο μέσον της πρώτης περιόδου υλοποίησης του προγράμματος, συντάχθηκαν εκθέσεις για την αποτίμηση της πορείας υλοποίησης μέχρι εκείνο το χρονικό σημείο τόσο από τις εθνικές επιτροπές όσο και από εξωτερικό ανεξάρτητο φορέα (ICF International).

ι) Η έκθεση της Επιτροπής

Το βασικό κείμενο αξιολόγησης, η έκθεση της Επιτροπής, βασίστηκε στις αναφορές-εκθέσεις των εθνικών επιτροπών. Στην ενδιάμεση έκθεση των 34 εθνικών επιτροπών (των 28 - τότε - κρατών-μελών της Ε.Ε. και 6 συμπραττουσών χωρών: Τουρκίας, Ελβετίας, Νορβηγίας, Λιχτενστάιν, Ισλανδίας, Βόρ. Μακεδονίας), κοινός παρονομαστής είναι η αναγνώριση της επιτυχίας και αποδοχής του προγράμματος τόσο από τους άμεσα μετέχοντες όσο και από το κοινωνικό σώμα των χωρών μελών της ΕΕ ευρύτερα. Εν είδει παραδείγματος, στη σχετική ανακοίνωση της γερμανικής εθνικής μονάδας υποστήριξης (DAAD - EU Kommission veröffentlicht Halbzeitevaluation, 2018), αναφέρεται συγκεκριμένα ότι με το πρόγραμμα:

- αυξήθηκε το συναίσθημα του Ευρωπαίου πολίτη μεταξύ των συμμετεχόντων
- υπήρξε αυξανόμενη ετοιμότητα των συμμετεχόντων να εγκατασταθούν στο εξωτερικό
- εντοπίστηκε υψηλότερη συνειδητοποίηση της αξίας της μόρφωσης
- καταγράφηκε συντόμευση του διαστήματος μεταξύ αποφοίτησης και εισόδου στην αγορά εργασίας

Η δομή της αξιολογικής έρευνας είναι κοινή για όλες τις χώρες που μετέχουν στο πρόγραμμα. Στην Ελλάδα η έρευνα διεξήχθη κατόπιν οδηγίας του Υπουργείου Παιδείας και στη διοργάνωση συμμετείχαν η Γραμματεία Διεθνών και Ευρωπαϊκών Υποθέσεων και η αρμόδια εθνική υπηρεσία (το I.K.Y). Με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο, διερευνάται η γνώμη των ερωτώμενων για τα αποτελέσματα του προγράμματος σε 2 πεδία (της εκπαίδευσης-κατάρτισης και της νεολαίας) βάσει απαντήσεων σε 21 ερωτήσεις που καλύπτουν 5 κριτήρια αντίστοιχα με τους τομείς επιδιώξεων του προγράμματος: της αποτελεσματικότητας (Effectiveness), της αποδοτικότητας (Efficiency), της συνάφειας (Relevance), της συνοχής (Coherence) και της Ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας και βιωσιμότητα (European added value and sustainability).

Ως προς την αποτελεσματικότητα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έχει θέσει το πρόγραμμα, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, στην βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων σε όλες τις κατηγορίες του προγράμματος, καθώς και στην ποιότητα της διδασκαλίας, στα προγράμματα κινητικότητας εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι ενδιαφερόμενοι υιοθέτησαν νέες διδακτικές μεθόδους, τις οποίες γνώρισαν στο πλαίσιο του προγράμματος (Greece - Interim Evaluation Report, 2017, 41). Μεταξύ των απόψεων που κατέγραψε η έρευνα είναι ότι η υλοποίηση του Erasmus+ σε μεγάλο βαθμό ήταν αντίστοιχη με τους στόχους του προγράμματος. Επισημάνθηκε, όμως, η ανάγκη για διεύρυνση της διαπολιτισμικότητας και για ενίσχυση της διεθνοποίησής του. Οι ερωτώμενοι αναγνώρισαν ακόμη τη συνεισφορά του προγράμματος στη σφυρηλάτηση της ισχύος των ευρωπαϊκών αξιών μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών από περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και το ότι το πρόγραμμα συντελεί στην καταπολέμηση της νεανικής ανεργίας με το να διασφαλίζει ότι οι νέοι ολοκληρώνουν τη σχολική εκπαίδευση έχοντας αποκτήσει δεξιότητες και προσόντα αλλά και ενθουσιασμό για τον ρόλο τους ως Ευρωπαίων πολιτών. Ακόμη, καθώς το πρόγραμμα παρέχει εκπαίδευση και κατάρτιση σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, πολλαπλασιάζει τα οφέλη της διά βίου μάθησης για τους συμμετέχοντες σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο. Οι ερωτώμενοι συγκλίνουν απολύτως και στον ρόλο του Erasmus ως εργαλείου συμμετοχής στον διάλογο για την εκπαίδευση, καθώς αυτό παρέχει τις συνθήκες για κατανόηση του ευρωπαϊκού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνονται οι σχετικές πολιτικές αποφάσεις. Ισχυρή, ωστόσο, διαφωνία διαπιστώνεται για τον ρόλο του ως

μέσου διαμόρφωσης της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση, καθώς εκτιμούν ότι το πρόγραμμα δεν αξιοποιείται επαρκώς σ' αυτήν την κατεύθυνση (Greece - Interim Evaluation Report, 2017, 44).

Οι ερωτώμενοι εκφράζουν υψηλότερη συμφωνία και ως προς την αποδοτικότητα (efficiency) του προγράμματος, προβάλλοντας επί παραδείγματι την υποδειγματική συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων (Greece - Interim Evaluation Report, 2017, 45) ή την επαρκή χρηματοδότηση (ό.π. 46), ενώ ως προς τη συνάφεια το 97% εκτιμά ότι το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ομάδων-στόχων.

Αναφορικά με προβλήματα, στην έρευνα προβάλλονται θέματα σχετικά με το έλλειμμα των ανθρωπίνων πόρων, δυσκολίες οικονομικής διαχείρισης, έλλειψη εκ μέρους των εμπλεκόμενων σε αναγκαίες δεξιότητες για διοικητική και οικονομική διαχείριση, γραφειοκρατικές κωλυσιεργίες, διαχείριση ηλεκτρονικής πλατφόρμας, απαιτητικές εκθέσεις και αναφορές κτλ. (ο.π. 3).

Τέλος, ως προς τις προτάσεις, οι ερωτώμενοι ζητούν αυστηρότερες διαδικασίες αξιολόγησης των υποβαλλόμενων προγραμμάτων και χρήση ψηφιακών μέσων για αποτελεσματικότερη επικοινωνία με την εθνική υπηρεσία του Erasmus (ο.π. 49).

Ανάλογες θετικές έως και ενθουσιώδεις παρατηρήσεις καταγράφονται και στις ενδιάμεσες εκθέσεις των υπόλοιπων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, χωρίς να λείπουν κατά περίπτωση επιφυλάξεις και διαφωνίες. Περιοριζόμενοι στις εκθέσεις των χωρών, σχολεία των οποίων συμμετείχαν και στην έρευνά μας, βλέπουμε λ.χ. ότι οι Ισπανοί διαπιστώνουν τη βελτίωση χάρη στο Erasmus+ των δυνατοτήτων απασχόλησης, την αύξηση της ποιότητας της διδασκαλίας και την αριστεία στην καινοτομία και στη διεθνοποίηση των συμμετεχόντων οργανισμών και τη βελτίωση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες, ποσοστό που φτάνει το 90% (Spain - Interim Evaluation Report, 2017, 36), ενώ και στον τομέα της ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας τονίζουν ιδιαίτερα τη συνεισφορά στη γνωριμία με νέες μεθοδολογίες, εργαλεία και τρόπους κοινωνικής οργάνωσης και στην εμβάθυνση στην κατανόηση άλλων πολιτισμών (ό.π. 38). Οι Βέλγοι, από την άλλη, ενώ αποδέχονται κι αυτοί τα θετικά του προγράμματος, παρουσιάζονται περισσότερο επιφυλακτικοί στις κρίσεις τους, γεγονός που επισημάναμε και στην έρευνά μας, όπου οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν σε όλες σχεδόν τις κρίσεις τις χαμηλότερες τιμές στον βαθμό συμφωνίας. Επί παραδείγματι, η Ενδιάμεση Έκθεσή τους παρουσιάζει τις θετικές επιπτώσεις στο σχολείο με την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων για να προσεγγίσουν τους πληθυσμούς-στόχους ή την εισαγωγή ενός σύγχρονου και επαγγελματικού

περιβάλλοντος εργασίας. Παρουσιάζει ακόμη τα οφέλη για το προσωπικό που γνώρισε και κατανόησε διαφορετικές πρακτικές και πολιτικές εκπαίδευσης στις χώρες-εταίρους ή βελτιώθηκε στις ξένες γλώσσες (BIEF, 2017, 24). Από την άλλη, όμως, ιδιαίτερα στο φλαμανδικό τμήμα της έκθεσης, καταγράφονται και επιφυλάξεις, καθώς οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μεν τα οφέλη του προσωπικού στην ανάπτυξη επαφών με ξένους συναδέλφους τους (ο.π. 10) ή στην αύξηση της ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους (ό.π. 11), αλλά επισημαίνουν και την περιορισμένη αποτελεσματικότητα λόγω οικονομικών περιορισμών (ο.π. 20) ή τις ανεπαρκείς δράσεις για τη διάχυση του προγράμματος (ό.π. 25). Θετικές γνώμες καταγράφονται και στην κροατική Έκθεση, όπου οι ερωτώμενοι προβάλλουν τη βελτίωσή τους σε βασικές δεξιότητες, που είναι και εκ των στόχων του προγράμματος, ή σε θέματα αύξησης της απασχολησιμότητας (Croatia - National Report, 2017, 99), καθώς και για την ώθηση που έδωσε το πρόγραμμα στην ετοιμότητά τους να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή (ό.π. 102). Οι συντάκτες τονίζουν επίσης το εύρημα που λέει ότι, μετά από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, καταγράφεται αύξηση της ετοιμότητας ή της παρακίνησης για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και της χρήσης νέων παιδαγωγικών μεθόδων, καθώς και βελτίωση της εικόνας του σχολείου στις τοπικές κοινωνίες (ό.π. 107). Τέλος και στην ιταλική Έκθεση αναγνωρίζεται ότι το πρόγραμμα έχει τη δύναμη να παρακινεί τους συμμετέχοντες να δοκιμάσουν νέα μαθησιακά μονοπάτια (ακόμη και μη θεσμοθετημένα), να βελτιώσουν την ατομική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Italia - Rapporto nazionale, 2017, 30).

ii) Η έκθεση του Ευρωπαϊκού Ελεγκτικού Συνεδρίου (ΕΕΣ)

Εκτός από τις αναφορές των εθνικών επιτροπών, έλεγχος για τη διαχείριση και την αποτελεσματικότητα του Erasmus διενεργήθηκε και από το Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο (ΕΕΣ), τον φορέα της Ε.Ε. που είναι επιφορτισμένος με τον έλεγχο των οικονομικών της Ένωσης, ιδιαίτερα του προϋπολογισμού και των πολιτικών της που αφορούν τους τομείς της οικονομικής ανάπτυξης και της απασχόλησης, καθώς και το περιβάλλον και τις δράσεις για το κλίμα. Το ΕΕΣ ελέγχει τον προϋπολογισμό τόσο για τα έσοδα όσο και για τις δαπάνες (Ιστότοπος ΕΕΣ, <https://www.eca.europa.eu/el/Pages/ECAWork.aspx>).

Ο συγκεκριμένος έλεγχος διενεργήθηκε από κλιμάκιο που ανήκει στο Τμήμα Ελέγχου IV του ΕΕΣ, το οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του στους τομείς ρύθμισης των

αγορών και της ανταγωνιστικής οικονομίας. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο έλεγχος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις εθνικές Εκθέσεις, περιλαμβάνουν, ωστόσο, και μια σειρά από επιφυλάξεις και παρατηρήσεις.

Εν είδει παραδείγματος αναφέρουμε ότι η επιτροπή ελέγχου εξετάζοντας αν η δράση της κινητικότητας του προγράμματος δημιουργεί μορφές ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας, επισημαίνει ότι συγκεκριμένος συστημικός αντίκτυπος του προγράμματος στα σχολεία των χωρών που εξετάστηκαν δεν αποδείχτηκε ούτε στο εσωτερικό τους ούτε σε εθνικό επίπεδο, ενώ δεν είναι και ευκρινές κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αξιοποιούν τα αποτελέσματα των έργων. Επισημαίνεται δε στην αναφορά ότι μόνο από εμπειρικά στοιχεία και μαρτυρίες των συμμετεχόντων προκύπτει ότι η υλοποίηση του προγράμματος συντελεί στην αλλαγή της προσέγγισης που κάνουν τα ιδρύματα σχετικά με τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζουν για τους μαθητές τους ή άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναγνωρίζει βέβαια ότι το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος δεν προβλέπει για τα μεμονωμένα έργα να έχουν ιδιαίτερο συστημικό αντίκτυπο. Εκτιμά, όμως, ότι ο συστημικός αντίκτυπος θα είναι αποτέλεσμα της σωρευτικής δράσης όλων των υλοποιούμενων προγραμμάτων και ότι αυτός θα αποτιμηθεί μόνο στο τέλος του προγράμματος Erasmus+, δηλ. περί το 2020. (ΕΕΣ, 2018, 19). Τέλος, η έκθεση του ΕΕΣ, ενώ αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του προγράμματος και την επίτευξη πολλών μορφών προστιθέμενης αξίας που βρίσκονται πέρα και από τα εκ του νομικού πλαισίου απαιτούμενα και αποδέχεται την επίτευξη των τιμών-στόχων, επισημαίνει ότι το πλαίσιο αξιολόγησης των επιδόσεων της κινητικότητας που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα χρειάζεται βελτιώσεις σε συγκεκριμένους σημαντικούς τομείς, έτσι ώστε να καταστεί δυνατό να αποτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των γενικών αλλά και των ειδικών στόχων του Erasmus+ (ΕΕΣ, 2018, 56).

β) Μη θεσμικές αναφορές και μελέτες αξιολόγησης

Η αναζήτηση μελετών, πέραν της επίσημης έκθεσης που πραγματοποιήθηκε κατά παραγγελία της Ε.Ε., μας οδήγησε σε μια σειρά δημοσιεύσεων, που αποτιμούν κατόπιν σχετικής έρευνας, την ποικιλόμορφη συνεισφορά του προγράμματος σε διάφορους τομείς.

Μεταξύ αυτών ξεχωρίσαμε την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ίδρυμα Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης (ΙΔΕΠ) της Κύπρου

στα τέλη του 2017 και αποτύπωσε τις απόψεις 320 φοιτητών που επωφελήθηκαν του προγράμματος για να πραγματοποιήσουν ένα μέρος των σπουδών τους σε άλλη χώρα. Οι γνώμες που καταγράφηκαν ήταν συντριπτικές υπέρ των θετικών του προγράμματος. Οι 9 στους 10 πιστεύουν ότι το πρόγραμμα προσφέρει πολλαπλά κίνητρα συμμετοχής και αξιολογούν πολύ θετικά την επίδραση που είχε στις σπουδές τους και στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία και ότι μέσω αυτού απέκτησαν δεξιότητες και ανέπτυξαν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς και ότι γνώρισαν νέους πολιτισμούς, καθώς είχαν την ευκαιρία να ζήσουν στο εξωτερικό. Σημαντικές ήταν οι επιπτώσεις και στην προσωπική ζωή των ερωτώμενων, καθώς, λόγω του προγράμματος, ο 1 στους 5 άλλαξε χώρα διαμονής, ενώ 2 στους 3 δήλωσαν διατεθειμένοι να το πράξουν. Τέλος το 99% δηλώνει ότι θα σύστηνε το πρόγραμμα σε άλλους, ενώ το 1/4 πιστεύει ότι το πρόγραμμα δεν έχει κανένα μειονέκτημα (ΙΔΕΠ, 2017).

Άλλη ενδιαφέρουσα μελέτη ήταν το άρθρο της καθηγήτριας του Πανεπιστημίου της Βαλένθια Françoise Cazevieuille που επικέντρωσε στην επίδραση του προγράμματος στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων που αφορούν μια ξένη χώρα, ερεύνησε τις απόψεις των σπουδαστών που ταξίδεψαν στη Γαλλία μέσω Erasmus και κατέγραψε τις θετικές εντυπώσεις τους, αναφορικά με την εικόνα της χώρας που επισκέφτηκαν. Κατέληξε έτσι στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα συνεισφέρει στην διαμόρφωση μιας καινούργιας ταυτότητας ανθρώπων που διακρίνονται για την ευελιξία, την ανεκτικότητα και την κατανόηση του Άλλου στον κόσμο που τους περιβάλλει. Λειτουργούν έτσι ως διαπολιτισμικοί μεσολαβητές, συστατικό στοιχείο της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ευρωπαϊκής αποδόμησης (Cazevieuille, 2012).

Στη διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας επιμένει και η Annick Bonnet, η οποία τονίζοντας την αναγνωρισιμότητα του προγράμματος και τη δημοφιλία του μεταξύ όσων συμμετείχαν σ' αυτό, αλλά και εντός της ευρωπαϊκής κοινής γνώμης, εξαιρεί τη συνεισφορά του προγράμματος ως οχήματος στην πορεία αναζήτησης της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας αλλά και ως μιας ευκαιρίας να προκύψει μια νέα γενιά από ανθρώπους που αισθάνονται Ευρωπαίοι. Αναγνωρίζει ακόμη ότι με το άνοιγμα στον κόσμο που προσφέρει το πρόγραμμα και με τον πολιτισμικό πλουτισμό που αποφέρει η διαμονή σε μια ξένη χώρα, στο πρόγραμμα πιστώνεται η αναγωγή του σε σύμβολο της ίδιας της Ευρώπης και μιας υπό οικοδόμηση ευρωπαϊκής ταυτότητας. Δεν παραλείπει, ωστόσο, να επισημάνει και μια διαφορετική εικόνα που αποκαλύπτει πολλές διακυμάνσεις στο θέμα της ταυτότητας. Υπενθυμίζει συγκεκριμένα τα

αποτελέσματα έρευνας τα οποία αποκαλύπτουν ότι, αν και το πρόγραμμα βοηθάει τους συμμετέχοντες στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην ξένη γλώσσα και στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, δεν ευνοεί με τρόπο συστηματικό τη διαμόρφωση μιας κοινής ταυτότητας και ενός αισθήματος ευρωπαϊκής υπερηφάνειας, αν και ειδικά αναγνωρίζει ότι χάρη στο πρόγραμμα οι Βρετανοί νιώθουν πιο δεμένοι με την υπόλοιπη Ευρώπη (Bonnet, 2012, 32).

Τέλος, η έκθεση VALERA που κατέγραψε τις απόψεις φοιτητών που πραγματοποίησαν μέρος των σπουδών τους σε άλλο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο, κατέγραψε θετικές απόψεις των ερωτηθέντων φοιτητών για το πρόγραμμα Erasmus, με βασικότερο αρνητικό σχόλιο την περιορισμένη επαφή που είχαν με φοιτητές της χώρας φιλοξενίας, γεγονός που αντίκειται σε μια βασική επιδίωξη του προγράμματος, που είναι ακριβώς η διεύρυνση της επαφής και της γνωριμίας με την κοινωνία και τον πολιτισμό της χώρας φιλοξενίας, εξ ου και η επισήμανση της αναγκαιότητας για διεύρυνση της χρονικής διάρκειας παραμονής στη χώρα-εταίρο (Engel, 2010, 5).

II. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία, στη γενικότερη στόχευσή της ως ακαδημαϊκής δραστηριότητας, αποσκοπεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής. Σκοπός της είναι η παραγωγή νέας γνώσης και η ένταξή της στο σύνολο των επιστημονικών γνώσεων που διαθέτει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αέναη προσπάθειά του να βελτιώνεται (Παπαναστασίου, 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα στάδια στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας είναι τέσσερα. Για τον Παπαναστασίου είναι η εμβάθυνση στο πρόβλημα, η ερευνητική διαδικασία, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου, 2005). Παρόμοια παρουσιάζει τις φάσεις και ο Creswell που αναφέρει ότι αρχικά εντοπίζουμε ένα πρόβλημα, το οποίο και καθορίζει την έρευνα, προχωρούμε σε επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και προσδιορίζουμε τον σκοπό της έρευνας, συγκεντρώνουμε δεδομένα που σχετίζονται με το θέμα μας, αναλύουμε και ερμηνεύουμε αυτά τα δεδομένα για να δούμε αν υποστηρίζουν την πρόβλεψη και επιλύουν το πρόβλημα που οδήγησε στην πραγματοποίηση της έρευνας και ολοκληρώνουμε με την εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την αξιολόγηση της έρευνας (Creswell, 2016). Αφού, λοιπόν, προηγήθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση για τα ζητήματα που θίγουμε, προχωρήσαμε στην έρευνα, τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζουμε εν συνεχεία.

4.2 Χαρακτηριστικά της έρευνας

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληπτική, καθώς αυτή επιτρέπει την άμεση μελέτη των στάσεων που κρατούν οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην υλοποίηση προγραμμάτων Erasmus+, που ήταν και ο πληθυσμός-στόχος. Για την εργασία μας αξιοποιήθηκαν προηγούμενες έρευνες επί των θεμάτων της εκπαιδευτικής καινοτομίας και της υλοποίησης προγραμμάτων Erasmus+, που εντάσσονται στο φάσμα των καινοτόμων δράσεων. Τέτοιες έρευνες ήταν της Κανετίδου (2016) και της Ρέπουλη (2018) για το θέμα της καινοτομίας, της Λυμπέρη (2016) για τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι του προγράμματος Erasmus, των Θεοδωρίδη και Κουτσελίνη (2007) για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και

τέλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία με την επίσημη ενδιάμεση έκθεση (2017) σχετικά με το πρόγραμμα για την περίοδο 2014-2016 και για τα προηγούμενα προγράμματα για την περίοδο 2007-2013 αποτύπωσε, κατόπιν σχετικής έρευνας, τις απόψεις που έχουν οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί για το πρόγραμμα. Η πρωτοτυπία της έρευνάς μας έγκειται καταρχάς στο ότι αποπειράται να εξετάσει συνδυαστικά τα θέματα της εκπαιδευτικής καινοτομίας και των καινοτόμων ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+ καταγράφοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους, αλλά κυρίως στο ότι χρησιμοποιήσαμε ένα διευρυμένο δείγμα εκπαιδευτικών από 5 ευρωπαϊκές χώρες, αποκτώντας έτσι μια ευρύτερη βάση μελέτης, στοιχείο που δεν εντοπίσαμε σε άλλη αντίστοιχη εργασία.

Ως προς τη μεθοδολογία, υιοθετήσαμε τη δειγματοληπτική έρευνα που προσφέρει τις αναγκαίες πληροφορίες για να αξιολογήσουμε τη στάση που τηρούν οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί έναντι γενικότερα της καινοτομίας και ειδικότερα έναντι του φιλόδοξου καινοτόμου προγράμματος Erasmus+. Χρησιμοποιήσαμε ειδικότερα την ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα, γιατί μέσω αυτής ένα ερευνητικό ζήτημα προσεγγίζεται και ερμηνεύεται πιο αποτελεσματικά, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας θα προσφέρουν τα δεδομένα που θα μας ενημερώσουν για τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών από τις συμμετέχουσες χώρες, μέσα από την πολυμορφία των απόψεών τους. Μέσω αυτού του τύπου της έρευνας έχουμε τη δυνατότητα να συλλέξουμε εκτεταμένα σύνολα από δεδομένα σε μικρό χρονικό διάστημα και με περιορισμένο κόστος, τα οποία στη συνέχεια εξετάστηκαν για να εντοπίσουμε πρότυπα συσχέτισης (Robson, 2010). Η ποσοτική προσέγγιση εφαρμόζεται κατ'εξοχήν στις δειγματοληπτικές εμπειρικές έρευνες και επιδιώκει να αποκαλύψει τις γενικές κανονικότητες και τάσεις που χαρακτηρίζουν την εκδήλωση των κοινωνικών φαινομένων, διερευνώντας τα φαινόμενα αυτά σε ποικίλες περιπτώσεις. Με έλεγχο ενός μεγάλου αριθμού περιπτώσεων εξισορροπούμε τις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μεμονωμένες περιπτώσεις και, κατά συνέπεια, οι τάσεις που καταγράφονται αποκτούν γενική ισχύ. Η εξέταση διεξάγεται σε σχέση με τις παραμέτρους που συσχετίζονται και οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή μεταβλητών και ελέγχονται εμπειρικά με τη μορφή υποθέσεων (Τσιώλης, 2013).

4.3 Ερωτηματολόγιο και τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου στηριχτήκαμε κατ' αρχάς σε προηγούμενες έρευνες, κυρίως της Ρέπουλη, της Λυμπέρη και της Ενδιάμεσης Έκθεσης, ώστε να προβούμε και στις αντίστοιχες συγκρίσεις, αλλά και στη μεθοδολογία αξιολόγησης που πρότεινε ο Kirkpatrick και παρουσιάστηκε στο σχετικό κεφάλαιο.

Περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις κλειστού τύπου διαιρεμένες σε 4 ενότητες, ενώ οι απαντήσεις δόθηκαν βάσει πεντάβαθμης κλίμακας (κλίμακα Likert) από την απόλυτη διαφωνία (που βαθμολογήθηκε με 1) ως την απόλυτη συμφωνία (που βαθμολογήθηκε με 5). Για κάθε ερώτηση αρχικά υπολογίσαμε με τη βοήθεια των σχετικών συναρτήσεων του excel τη μέση τιμή (μ.τ.) και την τυπική απόκλιση (τ.α.) των απαντήσεων. Στη συνέχεια συγκρίναμε τα μέλη του δείγματος ως προς τα επιλεγέντα δημογραφικά στοιχεία και υπολογίσαμε τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση σε κάθε υποομάδα.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με χρήση των συναρτήσεων AVERAGE για την καταγραφή της μέσης τιμής και STDEV για την τυπική απόκλιση, ενώ για τη συσχέτιση χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Mann Whitney, για 2 ανεξάρτητα δείγματα (τιμή U) και Kruskal Wallis⁶, για περισσότερα από 2 ανεξάρτητα δείγματα (τιμή H), με την τιμή σημαντικότητας p (p-value) να θεωρείται στατιστικά σημαντική, όταν είναι μικρότερη από 0.05, όπως γίνεται στις κοινωνικές έρευνες. Τα τεστ πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω του ιστότοπου Social Science Statistics (<https://www.socscistatistics.com/>), μέσω σύγκρισης των μέσων τιμών κατάταξης (mean rank) για κάθε διακριτή πληθυσμιακή ομάδα. Με ανάλογο τρόπο ελέγχθηκε και η συνολική αξιοπιστία ολόκληρου του ερωτηματολογίου, όπου ο συντελεστής Cronbach's Alpha βρέθηκε ίσος με 0,808. Αυτό σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ένα πολύ αξιόπιστο εργαλείο το οποίο μετρούσε αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε σχολεία της Ελλάδας αλλά και του εξωτερικού. Ειδικά για τα σχολεία του εξωτερικού, αξιοποιήθηκαν οι επαφές με σχολεία τα οποία

⁶ Όπως επισημαίνει και η Λυμπέρη στην έρευνά της, παραπέμποντας σε σχετικές επιστημονικές μελέτες, (Λυμπέρη, 2016), θεωρητικά ο ορθός τρόπος για τον στατιστικό έλεγχο των διαφορών στη μέση τιμή ως προς μια σειρά από ανεξάρτητα δείγματα είναι η ανάλυση μονής κατεύθυνσης One-Way ANOVA, η οποία όμως θα πρέπει να πληροί την προϋπόθεση της εμφάνισης κανονικής κατανομής των δεδομένων. Στη δική μας έρευνα, όμως, αυτό δεν υφίσταται, καθώς η εφαρμογή του τεστ Kolmogorov-Smirnov (που έγινε διαδικτυακά στον ιστότοπο Social Science Statistics, που προσφέρει και αυτό το τεστ) κατέληξε στη διαπίστωση ότι δεν εκπληρώνεται η συγκεκριμένη προϋπόθεση για τις υπό εξέταση μεταβλητές (π.χ. χώρα κτλ.), ενώ και το δείγμα είναι μικρό, ένα στοιχείο που περιορίζει την πιθανότητα εμφάνισης κανονικής κατανομής.

υπήρξαν εταίροι στα προγράμματα Erasmus+ που πραγματοποίησε το Γυμνάσιο-Λύκειο Αρμενίου Λάρισας.

Για τη συλλογή των ερωτηματολογίων από τα ελληνικά σχολεία χρησιμοποιήθηκε η παραδοσιακή διανομή εντύπων ερωτηματολογίων. Στην πιλοτική φάση της έρευνας και για το ερωτηματολόγιο στα ελληνικά, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς του σχολείου του ερευνητή, οι οποίοι συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης των προγραμμάτων, για να διαπιστωθεί αν είναι κατανοητές οι ερωτήσεις ή υπάρχουν ασάφειες. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις του ερευνητή στα σχολεία-στόχους και ακολούθησαν συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας και λύθηκαν απορίες. Με ευθύνη των διευθυντών των σχολείων ή των συντονιστών της παιδαγωγικής ομάδας Erasmus+ του κάθε σχολείου έγινε συλλογή των ερωτηματολογίων και αυτά παραλήφθηκαν σε δεύτερη επίσκεψη του ερευνητή. Για διευκόλυνση του έργου συλλογής έγινε και χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (με τις φόρμες google). Για τα σχολεία του εξωτερικού χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά η ηλεκτρονική μορφή. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν στα σχολεία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αφού μεταφράστηκαν από τον ερευνητή σε αγγλικά, γαλλικά και ισπανικά. Για τα ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια ήρθαμε αρχικά σε επαφή με τους συντονιστές των προγραμμάτων στα σχολεία με τα οποία είχαμε συνεργαστεί και με τους οποίους διατηρούμε επαφή. Εξετάστηκαν γλωσσικές επιλογές, διορθώθηκαν ορισμένες διατυπώσεις και ακολούθως με δική τους μέριμνα διανεμήθηκαν ηλεκτρονικώς στους συναδέλφους τους που συμμετείχαν στην υλοποίηση των προγραμμάτων. Οι απαντήσεις όλων μεταφέρθηκαν σε έναν ενιαίο πίνακα του excel και βάσει αυτού έγινε η σχετική επεξεργασία.

4.4 Δείγμα έρευνας

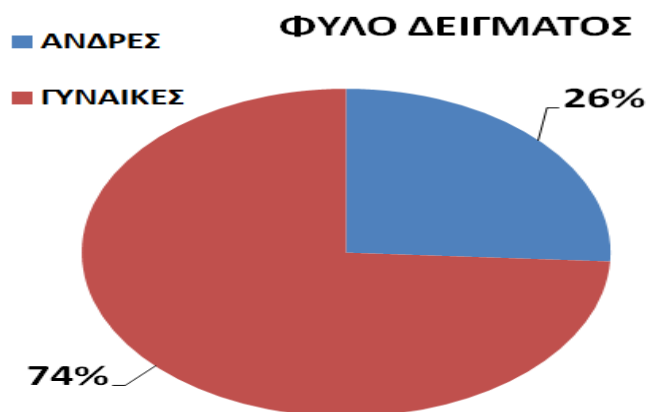
Για την έρευνά μας απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς που τη σχολική χρονιά 2019-2020 εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού τα οποία υλοποίησαν πρόγραμμα Erasmus+ KA2, που εμπλέκει στις δράσεις του και μαθητές, και ειδικότερα σε όσους συμμετείχαν στις παιδαγωγικές ομάδες υλοποίησης του προγράμματος, καθώς μια από τις διαστάσεις της έρευνας ήταν και η καταγραφή των αντιλήψεων για τα αποτελέσματα του προγράμματος για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετείχαν. Ανταποκρίθηκαν 147 συνολικά

εκπαιδευτικοί από σχολεία της Δ.Δ.Ε. Λάρισας και από σχολεία 4 ευρωπαϊκών χωρών.

4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

α) Ως προς το φύλο

Από τους 147 ερωτηθέντες, οι 109 ήταν γυναίκες και οι 38 άνδρες (Διάγραμμα 1 και Πίνακας 1). Η ίδια περίπου αναλογία παρατηρείται και βάσει της εθνικότητας, καθώς και εντός του ελληνικού δείγματος, το οποίο μας ενδιέφερε ως βάση σύγκρισης, το ποσοστό των γυναικών ανέρχεται σε 76%.



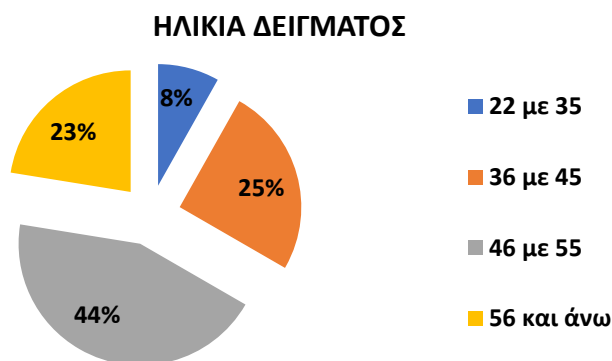
Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Πίνακας 1: Αριθμητικά δεδομένα δείγματος ως προς το φύλο

ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
38	109

β) Ως προς την ηλικία

Χωρίσαμε το δείγμα σε 4 ηλικιακές ομάδες. Η κατανομή έχει ως εξής:



Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

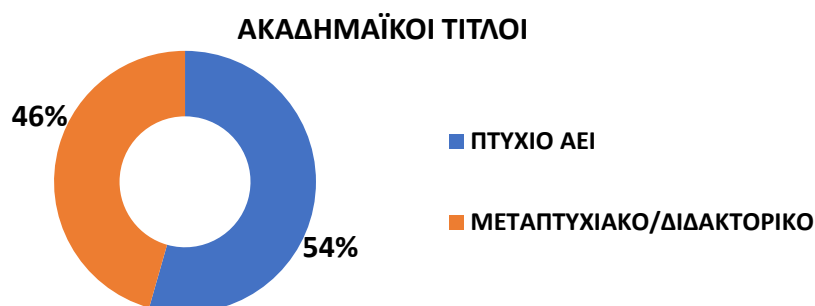
Πίνακας 2: Αριθμητικά δεδομένα δείγματος ως προς την ηλικία

22-35 ετών	12
36-45 ετών	37
46-55 ετών	65
άνω των 56 ετών	33

Η σύνθεση του δείγματος, όπου το 67% είναι άνω των 46 ετών, επαληθεύει σχετικές έρευνες για τη γήρανση του εκπαιδευτικού δυναμικού (Κορδής, 2019¹), ενώ εντός του ελληνικού δείγματος μάλιστα το ποσοστό των άνω των 46 ετών εκπαιδευτικών ανέρχεται στο 81%. Αυτό το υψηλό ποσοστό, πάντως, μαρτυρά και το ότι στην υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων εμπλέκονται οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις.

γ) Ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

Οι ερωτώμενοι απάντησαν ως προς τα ακαδημαϊκά τους προσόντα ως εξής: 80 είναι απόφοιτοι Παν/μίου, 62 κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και 5 κάτοχοι διδακτορικού. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν και εξετάστηκαν ως μία, δηλ. ως οι έχοντες ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την περαιτέρω γνωσιακή, ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη (Διάγραμμα 3).

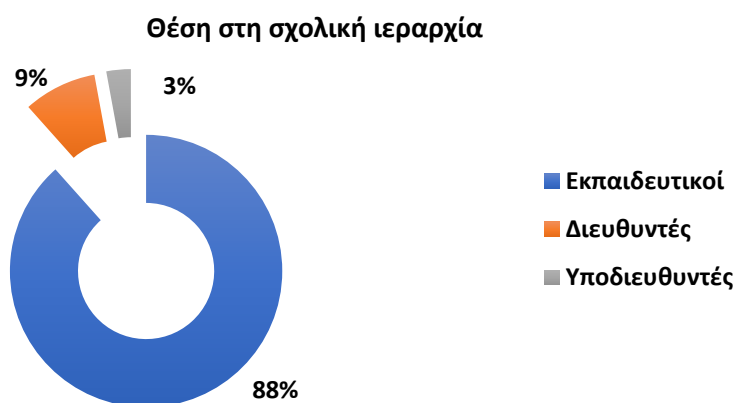


Διάγραμμα 3: Ποσοστά του δείγματος βάσει ακαδημαϊκών τίτλων

δ) Ως προς τη θέση στην υπηρεσία

Ως προς τη θέση που έχουν στο σχολείο όπου υπηρετούν, 13 μέλη του δείγματος είναι διευθυντές, 5 υποδιευθυντές και 129 απλοί εκπαιδευτικοί (Διάγραμμα 4, Πίνακας 3). Το σχετικά σημαντικό ποσοστό (9%) όσων κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική ιεραρχία κρίνεται σημαντικό για την έρευνα, καθώς οι διευθυντές είναι οι νομικά υπόλογοι για τη διαχείριση της επιχορήγησης που δίνεται από την Ε.Ε. για την

υλοποίηση των προγραμμάτων Erasmus+, και κατ' επέκταση για την επιτυχή περάτωση κάθε προγράμματος, οπότε η γνώμη τους, ιδιαίτερα για τα αποτελέσματα, έχει αυξημένη βαρύτητα και εξετάστηκε για τα ερωτήματα που εμπειρεύσαν οικονομική διάσταση. Οι απόψεις των υποδιευθυντών ομαδοποιήθηκαν με εκείνες των απλών εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι δεν διαφοροποιείται ο ρόλος τους κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Erasmus+.



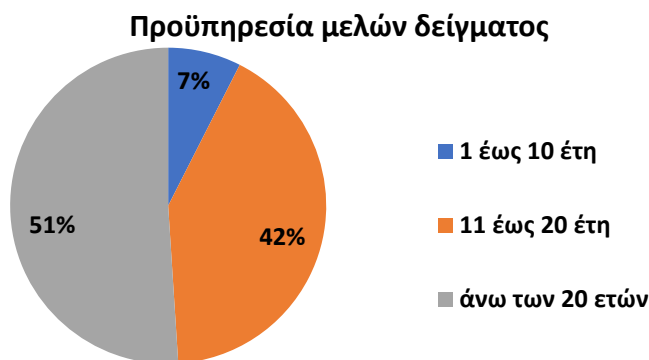
Διάγραμμα 4: Θέση στην ιεραρχία των εκπικών στην ιεραρχία

Πίνακας 3: Αριθμητικά δεδομένα για την υπηρεσιακή θέση των μελών του δείγματος

Θέση	Μονάδες	Ποσοστό
Εκπ/κός	129	88%
Δ/ντής	13	9%
Υποδ/ντής	5	3%

ε) Ως προς την προϋπηρεσία

Με κριτήριο την προϋπηρεσία (Διάγραμμα 5), τα μέλη του υπό διερεύνηση δείγματος χωρίζονται σε 3 ομάδες: 1^η) οι έχοντες μικρή προϋπηρεσία 1-10 ετών (11 εκπαιδευτικοί), 2^η) οι έχοντες μεσαία 11-20 έτη (61 εκπαιδευτικοί) και 3^η) οι έχοντες προϋπηρεσία άνω των 20 ετών (75 εκπαιδευτικοί).



Διάγραμμα 5: Προϋπηρεσία σε έτη των μελών του δείγματος

Η γήρανση του εκπαιδευτικού δυναμικού είναι εμφανής και σ' αυτή την περίπτωση, καθώς άνω του 50% των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 20 χρόνια. Εντός του ελληνικού τμήματος του δείγματος, μάλιστα, το ποσοστό ανέρχεται στο 58%.

στ) Ως προς την ειδικότητα

Ως προς την ειδικότητα τα μέλη του δείγματος κατανέμονται ως εξής:

Πίνακας 4: Κατανομή των μελών του δείγματος ως προς την ειδικότητα

Ειδικότητα	Μονάδες	Ποσοστό %
ΘΕΟΛΟΓΟΣ	5	3,5
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	42	28,5
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	12	8
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	17	11,5
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	33	22,5
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	8	5,5
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ	5	3,5
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ		2,5
ΟΙΚΟΝ/ΓΟΣ-ΚΟΙΝΩΝ/ΓΟΣ- ΝΟΜΙΚΟΣ	7	5
ΑΛΛΟ	14	9,5

Αν συγκρίνουμε μάλιστα με τον γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Κορδής, 2019²), όπως αποτυπώνεται παρακάτω (Πίνακας 5), βλέπουμε ότι τα ποσοστά δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά στις περισσότερες περιπτώσεις, γεγονός που καθιστά το δείγμα μας εν πολλοίς αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού, καθώς η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι σημαντικό στοιχείο για την

αξιοπιστία μιας έρευνας (Cohen, 2008, 161). Η μόνη σημαντική απόκλιση παρατηρείται στους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς που υπεραντιπροσωπεύονται στο δείγμα. Αυτό είναι όμως αναμενόμενο, καθώς σε ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα η συμμετοχή ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος.

Πίνακας 5: Ποσοστό ανά ειδικότητα μονίμων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜ. ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΠΕ01	3015	4,66%
ΠΕ02	15951	24,66%
ΠΕ03	6502	10,05%
ΠΕ04.01	3981	6,15%
ΠΕ04.02	1717	2,65%
ΠΕ04.04	1062	1,64%
ΠΕ05	1691	2,61%
ΠΕ06	3793	5,86%
ΠΕ07	1329	2,05%
ΠΕ11	4354	6,73%
ΠΕ78	1489	2,31%
ΠΕ79.01	1625	2,51%
ΠΕ80	2828	4,37%
ΠΕ82	1819	2,81%
ΠΕ83	1150	1,77%
ΠΕ86	5254	8,12%
ΠΕ87	1214	1,87%

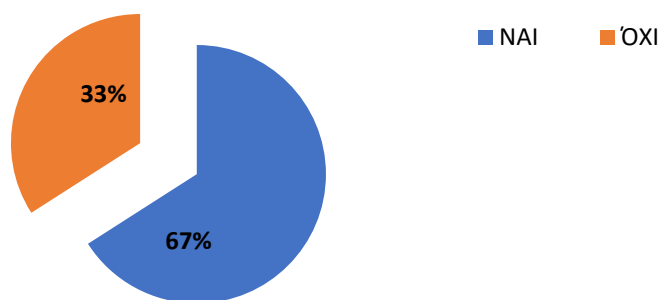
Ωστόσο, αν και η ειδικότητα των μελών του δείγματος καταγράφηκε, σε δειγματοληπτική εξέταση διαπιστώθηκε ότι δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη συντριπτική πλειοψηφία των

περιπτώσεων, εξ ου και δεν σχολιάζεται στα αποτελέσματα και στα συμπεράσματα παρά μόνο σποραδικά.

ζ) Ως προς την προηγούμενη συμμετοχή σε πρόγραμμα Erasmus+

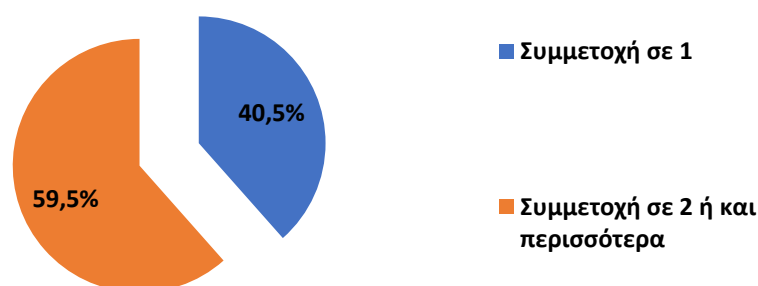
Η συμμετοχή σε προηγούμενο πρόγραμμα Erasmus+ αξιολογήθηκε ως σημαντική για τη διαμόρφωση απόψεων και ως εκ τούτου καταγράφηκε (Διαγράμματα 6 και 7). Ο ρόλος της ως διαφοροποιητικού παράγοντα σε πολλές ερωτήσεις απέδειξε την ορθότητα της επιλογής της. Στο σχετικό ερώτημα, 99 από τους ερωτηθέντες απάντησαν καταφατικά (ΝΑΙ), ενώ 59 εξ αυτών συμμετείχαν σε 2 ή και περισσότερα. Προφανώς η συμμετοχή στο πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά και, όπως φαίνεται, όσοι ενεπλάκησαν το έπραξαν εκ νέου, όταν δόθηκε η ευκαιρία. Οι υπόλοιποι 48 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν άπαξ σε πρόγραμμα Erasmus+ (ΟΧΙ).

Προηγούμενη συμμετοχή σε πρόγραμμα Erasmus+



Διάγραμμα 6: Ποσοστά του δείγματος βάσει προηγούμενης συμμετοχή σε Erasmus+

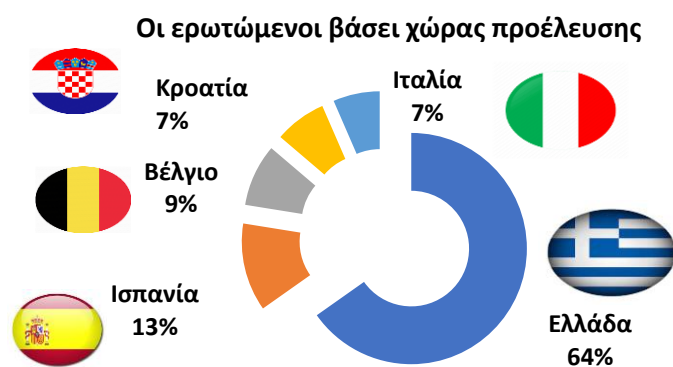
Αριθμός συμμετοχών σε πρόγραμμα Erasmus+



Διάγραμμα 7: Ποσοστά του δείγματος βάσει του αριθμού υλοποιηθέντων προγραμμάτων

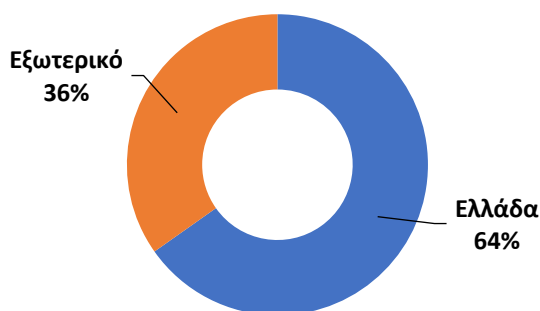
η) Ως προς τη χώρα προέλευσης των μελών του δείγματος

Στην έρευνά μας συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από 5 ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας: από την Ελλάδα 94, από το Βέλγιο 13, από την Ισπανία 19, από την Κροατία 10 και από την Ιταλία 11 (Διαγράμματα 8 και 9). Ο συνολικός αριθμός των ξένων εκπαιδευτικών ανήλθε, δηλαδή, σε 53, αποτελώντας ένα ικανοποιητικό μέγεθος για σύγκριση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 8: Ποσοστό ερωτώμενων ανά χώρα

Συγκριτικά: Εκπ/κοί από Ελλάδα-εξωτερικό



Διάγραμμα 9: Σύγκριση των ποσοστών Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών στην έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όπως ήδη αναφέραμε, η έρευνά μας δομείται σε 4 ενότητες ερωτημάτων υπό μορφή συμφωνίας σε διατυπωμένες κρίσεις και διερευνά: α) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καινοτομία, β) τις απόψεις που έχουν οι εμπλεκόμενοι σε υλοποίηση προγραμμάτων Erasmus+ εκπαιδευτικοί για το ίδιο το πρόγραμμα, γ) τη στάση που υιοθετούν έναντι του προγράμματος που υλοποιήθηκε στο σχολείο τους και δ) τη γνώμη τους για τα αποτελέσματα του προγράμματος που υλοποιήθηκε στο σχολείο τους και τον βαθμό επίτευξης των τεθέντων από το πρόγραμμα στόχων.

5.1 Απόψεις έναντι της καινοτομίας

Η πρώτη ενότητα της έρευνας περιλαμβάνει 11 προτάσεις-κρίσεις (συμβατικά από εδώ και στο εξής «ερωτήσεις») για την καινοτομία, εκ των οποίων 7 θετικές (A1, A2, A3, A5, A7, A9, A11) και 4 αρνητικές (A4, A6, A8, A10). Γενικώς οι ερωτώμενοι υιοθετούν θετική στάση έναντι της καινοτομίας, καθώς, σε ό,τι αφορά τις αρνητικές κρίσεις, οι 3 από τις 4 συγκέντρωσαν χαμηλή μέση τιμή συμφωνίας (A6: 1,6, A8: 2,2 και A10: 2,1), όχι όμως και η αναφερόμενη στην επάρκεια γνώσεων (η A4 με μ.τ. 3,1). Από τις θετικές κρίσεις οι 5 συγκέντρωσαν υψηλό βαθμό συμφωνίας από 3,1 έως 4,6, ενώ 2 (A5 και A9) παρά τον υψηλό βαθμό συμφωνίας παρουσίασαν τυπική απόκλιση (τ.α.) μεγαλύτερη της μονάδας (τ.α. > 1) και διερευνήθηκαν σε συσχέτιση με τα δημογραφικά στοιχεία.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζουμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την εισαγωγή της καινοτομίας στο σχολείο σε φθίνουσα σειρά, βάσει της μέσης τιμής των απαντήσεων στην κλίμακα 1-5.

Πίνακας 6: Κατάταξη των ερωτήσεων της 1^{ης} ενότητας σε φθίνουσα σειρά των μέσων τιμών

Ερώτηση	μ.τ.	τ.α.
A11. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι απαραίτητη στο σύνολο των εκπαιδευτικών.	4,6	0,63
A2. Υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο.	4,5	0,57
A7. Εφαρμόζω συχνά καινούργιες τεχνικές για να κάνω τη διδασκαλία μου πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική.	4	0,76
A9. Υλοποιώ κάθε χρόνο προγράμματα καινοτόμων δράσεων (π.χ. περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά προγράμματα κτλ.)	3,5	1,2

A3. Η σχολική μονάδα δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την προώθηση νέων ιδεών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.	3,3	0,91
A5. Υπάρχει στο σχολείο το κατάλληλο κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δραστηριότητες προς εκείνους που δεν εμπλέκονται.	3,1	1,11
A1. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών.	3	0,96
A4. Θεωρώ ότι όσα γνωρίζω και εφαρμόζω στη διδασκαλία μου είναι αρκετά για να κάνω σωστά και με επάρκεια τη δουλειά μου.	3	0,93
A8. Όσα προβλέπουν οι εκάστοτε οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας είναι επαρκή για μια αποτελεσματική διδασκαλία.	2,2	0,84
A10. Με την εφαρμογή μιας καινοτόμου δράσης στη διδασκαλία θα ευνοηθούν περισσότερο οι καλοί απ' ό,τι οι αδύναμοι μαθητές.	2,1	1,02
A6. Θεωρώ ότι τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων είναι απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη κάλυψη της διδακτέας ύλης.	1,6	0,89

Για ουσιαστικότερη εξέταση και κατανόηση των τιμών των απαντήσεων, ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις σε θετικές και αρνητικές και τις ελέγξαμε συγκριτικά ανά ομάδα (Πίνακας 7).

Σε ό,τι αφορά τις θετικές κρίσεις, διαπιστώνουμε ότι τις χαμηλότερες τιμές συγκέντρωσαν εκείνες που αφορούν το κατά πόσο το ευρύτερο κλίμα στο σχολείο και γενικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι υποστηρικτικό στην εισαγωγή καινοτομίας. Καταγράφεται μια γενικότερη επιφύλαξη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ως προς το συγκεκριμένο θέμα, καθώς οι 3 σχετικές ερωτήσεις συγκέντρωσαν τιμές λίγο πιο πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας: A1=3, A3=3,3 και A5=3,1. Αντίθετα τις υψηλότερες τιμές συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις που αφορούν την προδιάθεση έναντι της καινοτομίας και την ατομική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών στην ένταξή της στη διδακτική τους πράξη, αν και εδώ δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι περισσότερο συμφωνούν με την γενική διαπίστωση ότι υπάρχει ανάγκη καινοτομίας στο σχολείο (A2=4,5) και σχετικής

επιμόρφωσης (A11=4,6) και λιγότερο με την ατομική τους ευθύνη στην υλοποίηση τέτοιων δράσεων (A7=4 και A9=3,5).

Ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες οι διαφοροποιήσεις λόγω φύλου δεν είναι ουσιαστικές, καθώς και τα δύο φύλα είναι εξίσου ανοιχτά στην εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαίδευση, όπως παρατηρείται και σε άλλες έρευνες, π.χ των Ρούσσου και Πολίτη (Ρούσσοσ-Πολίτης, 2004, 7). Ως προς την ηλικία διαφαίνεται μια τάση διαφοροποίησης και σχετικής υπεροχής για τις νεότερες ηλικιακά ομάδες, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι οι πιο πιθανοί να τηρούν θετική στάση έναντι της καινοτομίας, να υιοθετούν καινοτόμες δράσεις στη διδασκαλία τους και να επιζητούν τη σχετική επιμόρφωση σε κατά τι μεγαλύτερο βαθμό από τις 2 μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες. Αυτός συνάδει με ευρήματα και άλλων ερευνών, όπως των Κασιμάτη, Φερεντίνου και Καλλιγά, που διαπιστώνουν στους νεότερους καθηγητές θετική στάση έναντι της καινοτομίας και διάθεση να πειραματιστούν με νέα μέσα, ενσωματώνοντάς τα στη διδακτική τους πρακτική (Κασιμάτη, Φερεντίνος, Καλλιγάς, 2002, 41). Πάντως, οι αποκλίσεις δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς μάλιστα συνεπέστεροι στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων κάθε χρόνο δηλώνουν οι πιο ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί της ομάδας άνω των 56 ετών.

Πιο χαρακτηριστική, και ως έναν βαθμό ανάλογη, είναι η εικόνα ως προς την προϋπηρεσία. Οι έχοντες μεσαία προϋπηρεσία 11 με 20 χρόνια εκδηλώνονται ως σχετικά πιο ανοικτοί στην καινοτομία από τους καινούργιους και παλαιότερους συναδέλφους τους, αλλά κι εδώ οι αποκλίσεις είναι μικρές.

Ως προς τους ακαδημαϊκούς τίτλους που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι ούτε αυτοί επηρεάζουν σε έντονο βαθμό τη στάση που υιοθετούν έναντι της καινοτομίας, με μόνη εξαίρεση το ότι οι κάτοχοι προσόντων πέραν του πτυχίου διορισμού είναι πιο ενεργοί στην τακτική υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων κάθε χρόνο.

Σε διαφοροποιητικό παράγοντα σ' αυτήν την ομάδα των ερωτήσεων αναδεικνύεται η προηγούμενη ενασχόληση με πρόγραμμα Erasmus+, καθώς οι πεπειραμένοι στο πρόγραμμα είναι κατά τεκμήριο, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι συνεπέστεροι υποστηρικτές της καινοτομίας. Στις ερωτήσεις μάλιστα A3 και A9 οι διαφορές που καταγράφονται είναι στατιστικά σημαντικές βάσει της μέτρησης με το τεστ Mann Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα. Στην A3 οι τιμές ήταν $U=1902$ $p=0.04036 < 0.05$ και στην A9 $U=1683$ και $p=0.00424 < 0.05$.

Πίνακας 7: Οι μ.τ. των θετικών κρίσεων ανά δημογραφική κατηγορία

	A1 Εκπ/κ ό σύστη μα βοηθά ει	A2 Ανάγ κη καινο τομία ς	A3 Σχολε ίο βοηθά ει καινο τομία	A5 Σχολι κό κλίμα μετάδ οσης εμπει ριών	A7 Εφαρ μόζω καινο τόμες τεχνι κές	A9 Υλοπ οιώ κάθε χρόνο προγρ άμμα τα	A11 Επιμό ρφωσ η αναγκ αία
Γενική μέση τιμή	3	4,5	3,3	3,1	4	3,5	4,6
ΑΝΔΡΕΣ	3,1	4,5	3,2	3,2	4	3,5	4,6
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,1	4,6	3,3	3,1	4	3,5	4,6
22-35 ετών	2,8	4,4	3,1	2,9	4	3,4	4,75
36-45 ετών	3,3	4,5	3,5	3,1	4,1	3,4	4,64
46-55 ετών	2,3	4,6	3,2	3,1	3,9	3,5	4,61
άνω των 56 ετών	3,1	4,5	3,2	3,2	3,9	3,7	4,48
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	2,9	4,5	3	3	4,2	3,36	5
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	3,1	4,59	3,4	3,14	3,98	3,38	4,6
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3	4,56	3,2	3,10	3,96	3,61	4,5
Μεταπτυχιακό	3	4,6	3,2	3,1	4	3,7	4,6
Πτυχίο ΑΕΙ	3,1	4,6	3,3	3,1	4	3,4	4,6
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	3,2	4,6	3,4	3,2	4,1	3,7	4,6
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	2,8	4,4	3	3,1	3,8	3	4,6
Βέλγιο	2,5	4,6	3	2,3	3,5	3	4,9
Ελλάδα	3	4,6	3,2	3,2	4	3,6	4,56
Ισπανία	3,5	4,5	3,6	3,5	4,2	3,2	4,63
Ιταλία	3,3	4,5	3,7	3,3	3,8	3,3	4,45
Κροατία	3,2	4,6	3,6	2,8	4,1	3,6	4,7

Η εθνική καταγωγή αποτελεί επίσης σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα, καθώς εδώ καταγράφονται οι μεγαλύτερες αποκλίσεις. Το ισπανικό και το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι τα πιο υποστηρικτικά και το ελληνικό και το βελγικό τα πιο αποθαρρυντικά στην υιοθέτηση της καινοτομίας, αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν οι πιο ένθερμοι οπαδοί της, καθώς πρωτεύουν μεταξύ των ερωτώμενων ως προς την τακτική υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων κάθε χρόνο, ενώ οι Βέλγοι έρχονται τελευταίοι σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, πρώτοι ωστόσο στην διαπίστωση ανάγκης επιμόρφωσης, ένδειξη, ίσως, πιο μεθοδικής προσέγγισης του θέματος. Οι αποκλίσεις πάντως που παρατηρούνται δεν είναι

στατιστικά σημαντικές, πλην της A5, όπου η εφαρμογή του τεστ Kruskal Wallis για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα έδωσε τιμές $H=10.6346$ (4, $N = 147$) και $p=0.03099 < 0.05$.

Σε ό,τι αφορά τις αρνητικές για την καινοτομία κρίσεις (Πίνακας 8), τις μεγαλύτερες τιμές καταγράφουν οι ερωτήσεις για την επάρκεια τόσο την ατομική όσο και των επίσημων οδηγιών για την αποτελεσματική εκτέλεση του διδακτικού έργου, ενώ οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν έντονα τις απόψεις ότι η καινοτομία είναι απώλεια χρόνου ή ότι ευνοεί του καλούς μαθητές, γεγονός που συνάδει με την υψηλή αποδοχή που αυτή γνωρίζει στις θετικές κρίσεις. Ειδικά για την A4 επισημαίνουμε ότι η διαπίστωση ότι όσα γνωρίζουν ήδη οι ερωτώμενοι είναι επαρκή για να κάνουν σωστά τη δουλειά τους υπαινισσόταν αντίθεση προς την υιοθέτηση καινοτομιών για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Ο βαθμός συμφωνίας, αν και πάνω από τον μέσο όρο της πεντάβαθμης κλίμακας, δεν είναι ιδιαίτερα υψηλός (μ.τ. 3), γεγονός που, συνδυαζόμενο και με τον υψηλό βαθμό αναγνώρισης της σημασίας της καινοτομίας, αποτελεί ένδειξη του ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως συνδέουν την καινοτομία με ατομικές ελλείψεις και αδυναμίες, αντιμετωπίζοντάς την ως ένα επιπλέον εργαλείο για να κάνουν αποτελεσματικότερα τη δουλειά τους. Αυτό πιστοποιεί και η ανάλυση των ποσοστών των βαθμών συμφωνίας και διαφωνίας, καθώς απέναντι στο 37% που συμφωνεί λιγότερο ή περισσότερο, υπάρχει ένα σημαντικό 28% που διαφωνεί με τη θέση αυτή και άρα εμφανώς αναζητεί νέες μεθόδους βελτίωσης της δουλειάς του.

Οι αντιλήψεις σχετικά με τις αρνητικές κρίσεις είναι σχεδόν ομόθυμες, καθώς οι διαφοροποιήσεις βάσει των δημογραφικών στοιχείων είναι ελάχιστες. Μόνο στην A4 οι κάτοχοι μεταπτυχιακού δηλώνουν περισσότερο βέβαιοι για την διδακτική τους επάρκεια σε βαθμό στατιστικά σημαντικό, όπως έδειξε το τεστ Mann Whitney ($U=2168,5$ και $p=0.0466$), ενώ και ο παράγοντας χώρα λειτουργεί διαφοροποιητικά στην ίδια ερώτηση, σύμφωνα με τον έλεγχο Kruskal Wallis ($H=11.3039$ (4, $N = 147$) και $p=0.02335 < 0.05$). Τέλος, στατιστικά σημαντική απόκλιση παρατηρείται βάσει χώρας και στην τελευταία ερώτηση, καθώς Ιταλοί και Κροάτες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η καινοτομία ευνοεί τους καλούς μαθητές σε βαθμό πολύ υψηλότερο από τους εκπαιδευτικούς των άλλων χωρών, με αποτέλεσμα ο έλεγχος Kruskal Wallis να δώσει τιμές $H=13.0483$ (4, $N = 147$) και $p=0.01104 < 0.05$.

Πίνακας 8: Οι μ.τ. των αρνητικών κρίσεων ανά δημογραφική κατηγορία

	A4 Επαρκή όσα γνωρίζω	A6 Οι καινοτομ ίες απώλεια χρόνου	A8 Οδηγίες υπουργεί ου επαρκείς	A10 Ευνοούντ αι καλοί μαθητές
Γενική μέση τιμή	3	1,6	2,3	2,1
ΑΝΔΡΕΣ	3,1	1,7	2,3	2,1
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,1	1,6	2,3	2,1
22-35 ετών	3,1	1,5	1,7	2,3
36-45 ετών	3,1	1,5	2,2	1,8
46-55 ετών	3,1	1,7	2,3	2,2
άνω των 56 ετών	3	1,9	2,4	2,2
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	3	1,3	2	1,7
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	3,1	1,5	2,2	2,1
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3,1	1,8	2,4	2,1
Μεταπτυχιακό	3,3	1,6	2,3	2,1
Πτυχίο ΑΕΙ	2,9	1,7	2,3	2,1
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	3,1	1,6	2,3	2,1
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	3	1,8	2,2	2
Βέλγιο	2,6	1,4	1,6	1,5
Ελλάδα	3	1,6	2,3	2
Ισπανία	3,4	1,5	2,2	2
Ιταλία	3,2	2,3	2,5	2,7
Κροατία	3,7	1,9	2,4	3

Σύγκριση με προηγούμενη έρευνα

Συγκρίνοντας τις τιμές που κατέγραψε η έρευνά μας για τις ερωτήσεις A1, A2, A3 και A5 με τις τιμές προηγούμενης έρευνας της Ρέπουλη που περιλάμβανε τις ίδιες ερωτήσεις διαπιστώνουμε αποκλίσεις αλλά και συγκλίσεις.

Αναλυτικότερα:

Στην ερώτηση A1, το 37% συμφώνησε λιγότερο ή περισσότερο με τη διατυπωμένη άποψη, αλλά ένα πολύ ισχυρό 30% διαφώνησε αναλόγως, ενώ το 1/3 των ερωτώμενων δεν εξέφρασε ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία (Διάγραμμα 10).

Στην αντίστοιχη έρευνα της Ρέπουλη (Πίνακας 9), το ποσοστό επιφύλαξης και διαφωνίας ήταν μάλιστα ακόμη υψηλότερο, καθώς, σε τετράβαθμη κλίμακα διακύμανσης, περισσότερο από 50% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν με τη θέση

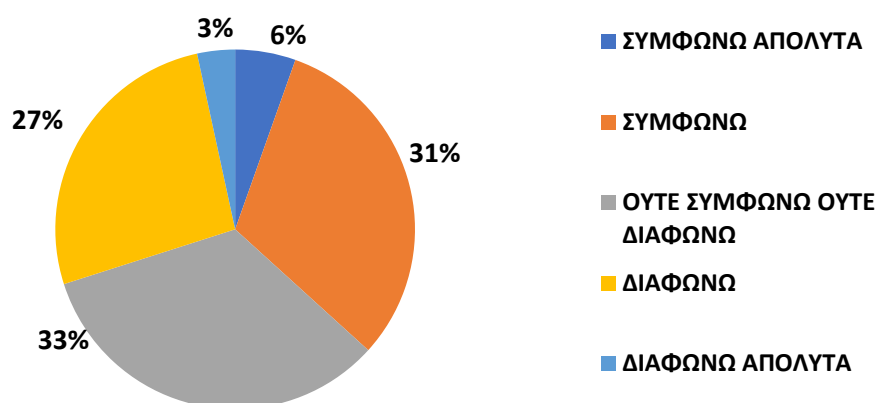
αυτή, ενώ απόλυτη συμφωνία εξέφρασε μόλις το 11% (Ρέπουλη, 2016), ενώ και στην έρευνα της Κανετίδου η επιφύλαξη είναι ακόμη μεγαλύτερη, καθώς σε αντίστοιχη ερώτηση η μ.τ. του βαθμού συμφωνίας είναι μόλις 2,53 (Κανετίδου, 2016).

Πίνακας 9: Οι τιμές της έρευνας της Ρέπουλη για τις ερωτήσεις A1 (=25.α), A2 (=25.β), A3 (=25.γ) και A5 (=25.δ)

Πίνακας 20. Στοιχεία αξιολόγησης καινοτόμων προγραμμάτων

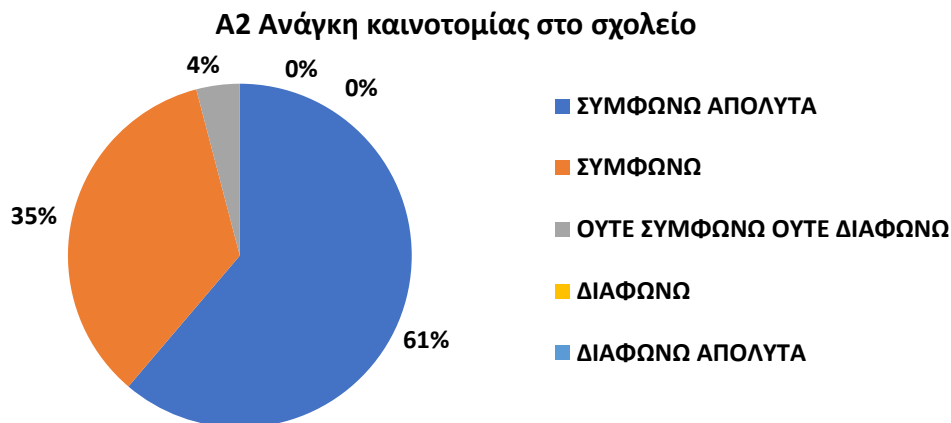
Στοιχεία Αξιολόγησης		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Σύνολο
25.α. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών.	N	12	43	39	12	106
	%	11,3	40,6	36,8	11,3	100
25.β. Υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο.	N	5	5	26	70	106
	%	4,7	4,7	24,5	66	100
25.γ. Η σχολική μονάδα δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την προώθηση νέων ιδεών, νέων πρωτοβουλιών, πειραματισμών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.	N	6	19	46	33	104
	%	5,8	18,3	44,2	31,7	100
25.δ. Υπάρχει στο σχολείο το κατάλληλο κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δραστηριότητες προς εκείνους που δεν εμπλέκονται.	N	3	24	45	32	104
	%	2,9	23,1	43,3	30,8	100

A1 Εκπ/κό σύστημα υπέρ καινοτομίας



Διάγραμμα 10: Ποσοστιαία αποτίμηση της εκτίμησης υποστήριξης της καινοτομίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος

Στην A2 καταγράφηκε υψηλός βαθμός συμφωνίας (μ.τ. 4,5) και μικρή διασπορά στις απαντήσεις (τ.α. 0,5), ένδειξη της ομοθυμίας (96% συμφωνία) στην εκτίμηση για αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτομιών. Τα 3/5 δηλώνουν την απόλυτη συμφωνία τους και το 1/3 τη συμφωνία του, χωρίς να καταγράφεται η παραμικρή διαφωνία (Διάγραμμα 11). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και στην έρευνα της Ρέπουλη, όπου το 90% των ερωτηθέντων εξέφρασε τη μέτρια ή μεγάλη συμφωνία του με τη θέση και μόλις το 9% διαφώνησε (Ρέπουλη, 2016).



Διάγραμμα 11: Το ποσοστό επί του βαθμού συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτομίας στα σχολεία

Στην A3 καταγράφηκε αρκετά υψηλός βαθμός συμφωνίας (μ.τ. 3,3 και τ.α. 0,91), ενώ ως προς τα ποσοστά συμφωνίας, σχεδόν οι μισοί συμφωνούν σχετικά ή απόλυτα, ενώ το 1/3 αποφεύγει να εκφράσει συμφωνία ή διαφωνία (Διάγραμμα 12). Εντυπωσιακό πάντως ότι ένα 20% υποστηρίζει ότι το σχολείο τους, παρόλο που υλοποιεί πρόγραμμα Erasmus+, δεν υποστηρίζει την καινοτομία, ένδειξη ότι συχνά η υλοποίηση του προγράμματος είναι επιλογή μιας ομάδας εκπαιδευτικών και όχι ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, μάλιστα, ποσοστά ως προς τη διαφωνία εντοπίζουμε και στην έρευνα της Ρέπουλη, όπου το 24% αναφέρει την αποθαρρυντική στάση του σχολείου τους έναντι της καινοτομίας, αν και εκεί η συμφωνία συγκεντρώνει υψηλότερο μερίδιο, με απουσία, όμως, της ουδέτερης θέσης «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ».

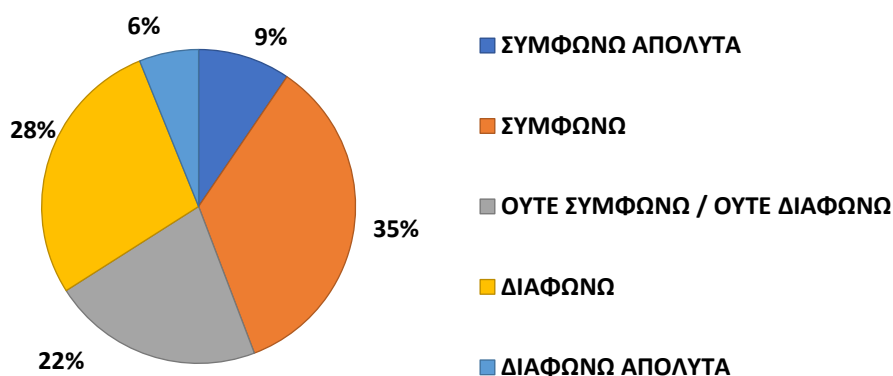


Διάγραμμα 12: Ποσοστό συμφωνίας με την άποψη ότι η σχολική μονάδα υποστηρίζει την εισαγωγή καινοτομιών.

Στην A5, το 45% συμφωνεί με την προβαλλόμενη θέση, αλλά ένα αρκετά υψηλό ποσοστό που ανέρχεται στο 1/3 διατυπώνει αντίθετη γνώμη, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα της ερώτησης A3, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιφύλαξή τους

για τη διάθεση της σχολικής μονάδας να αγκαλιάσει την καινοτομία και να την καταστήσει κοινό κτήμα όλων (Διάγραμμα 13). Επίσης, μόλις το 22% δεν εκφράζει θετική ή αρνητική άποψη, γεγονός που σημαίνει ότι η μέση τιμή διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τις αντιτιθέμενες απόψεις «συμφωνώ-διαφωνώ». Η απόκλιση από τα ευρήματα της Ρέπουλη, στην έρευνα της οποίας τα ποσοστά συμφωνίας (μέτριας και μεγάλης) είναι υψηλότερα (73%), προφανώς σχετίζεται με το ότι το δείγμα δεν προέρχεται από τις ίδιες σχολικές μονάδες για να είναι απόλυτα συγκρίσιμο.

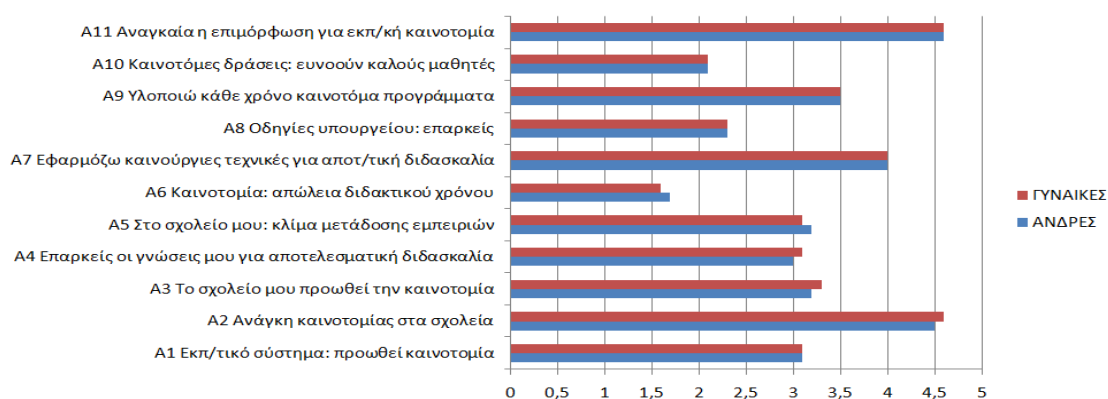
A5 Μετάδοση εμπειριών από καινοτομίες στο σχολείο



Διάγραμμα 13: Ποσοστιαία παρουσίαση βαθμού συμφωνίας ως προς την ύπαρξη κλίματος μετάδοσης εμπειριών από καινοτομίες μεταξύ των συναδέλφων

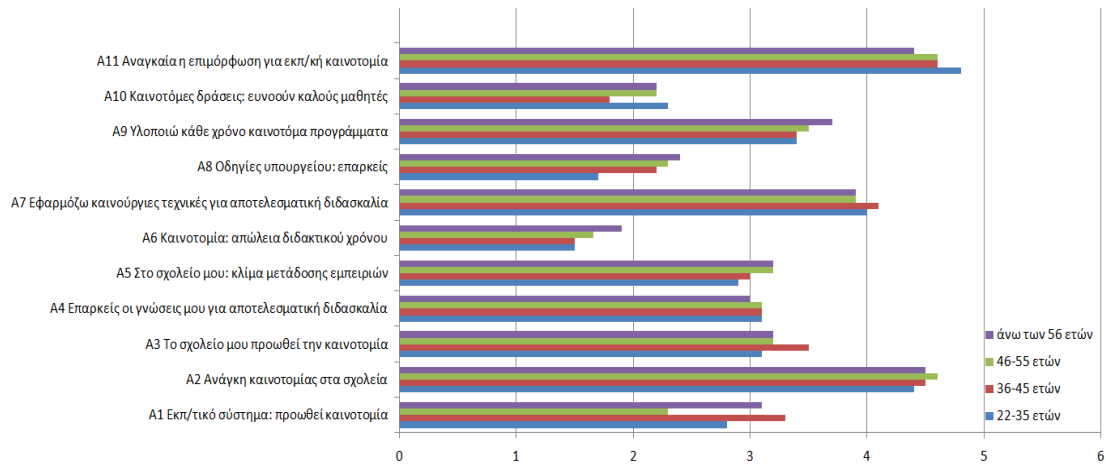
Διαγράμματα των μέσων τιμών των απαντήσεων στις 11 ερωτήσεις της 1^{ης} ενότητας ανά δημογραφικό κριτήριο:

1) Ως προς το φύλο



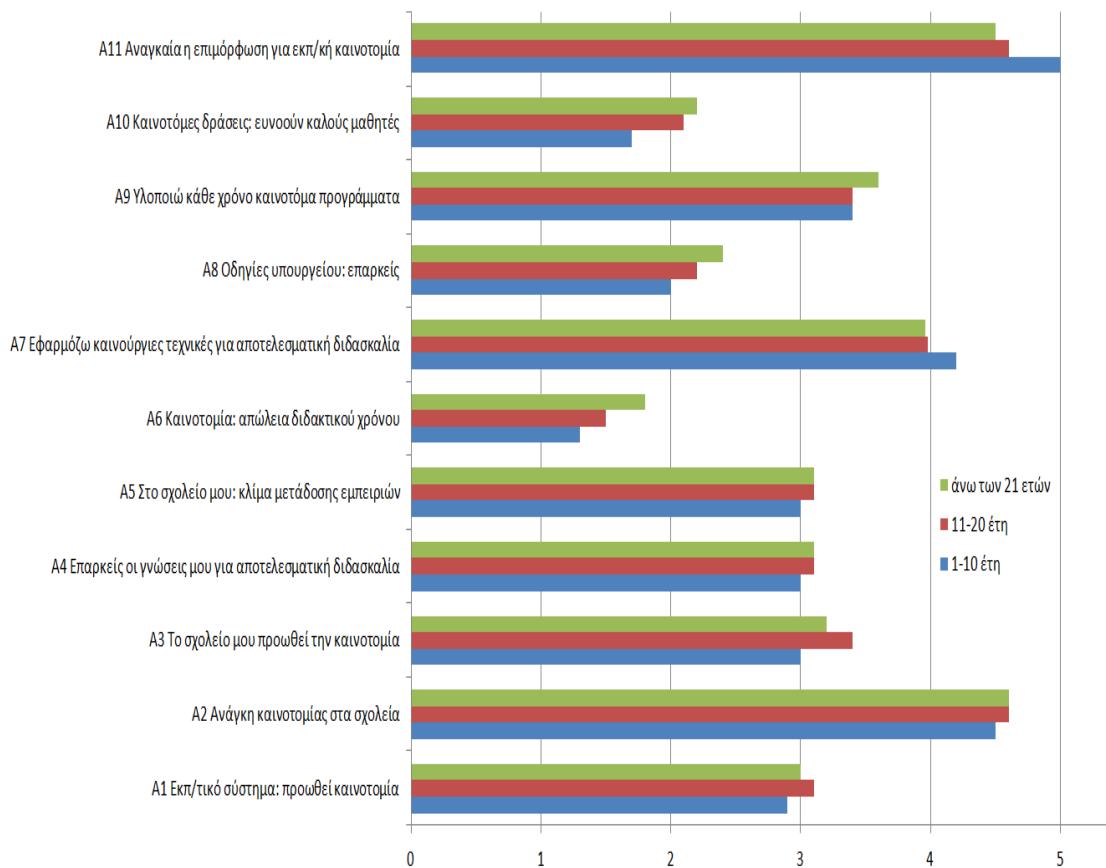
Διάγραμμα 14: Οι μ.τ. των απαντήσεων του της 1^{ης} ενότητας ανά φύλο

2) Ως προς την ηλικία



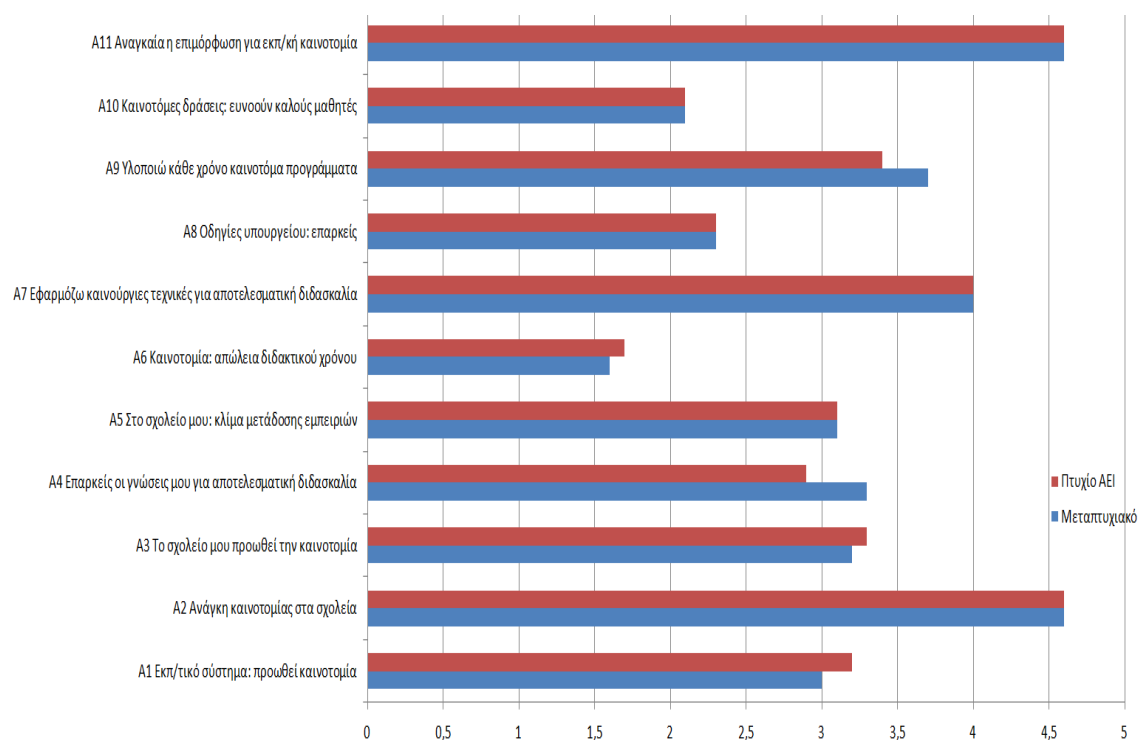
Διάγραμμα 15: Οι μ.τ. των απαντήσεων τη 1^{ης} ενότητας ανά ηλικιακή ομάδα

3) Ως προς την προϋπηρεσία



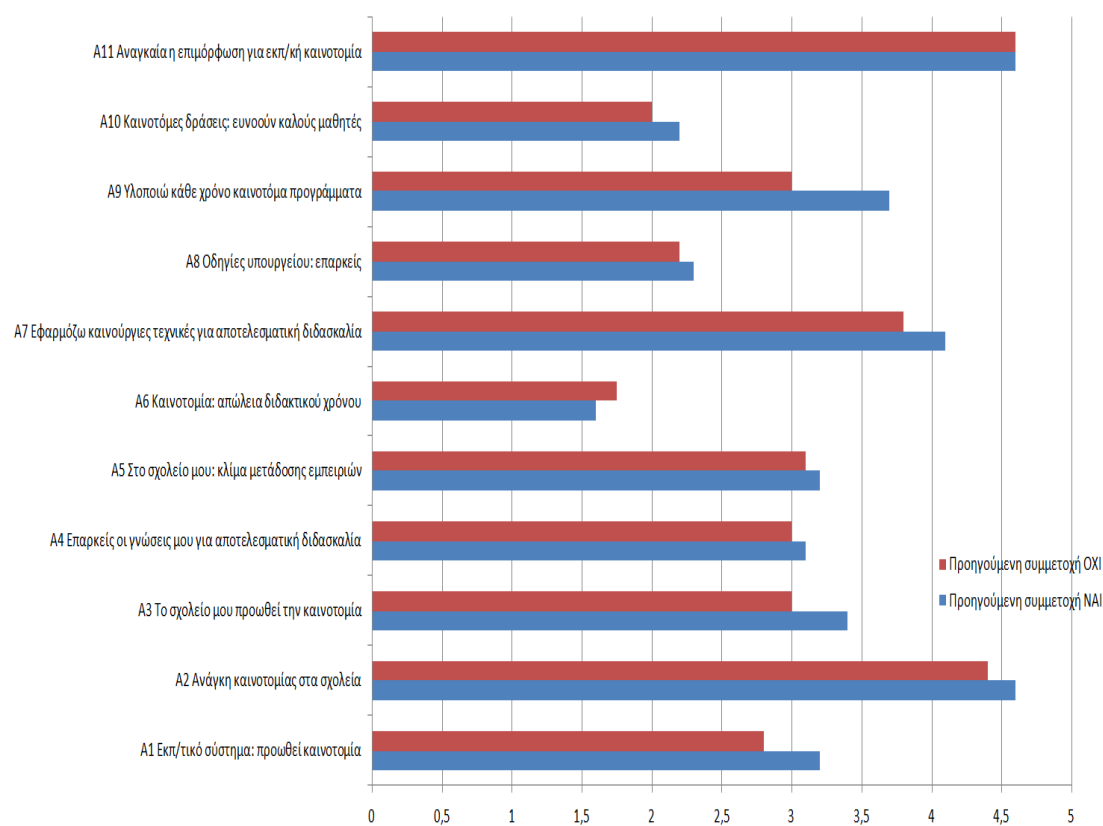
Διάγραμμα 16: Οι μ.τ. των απαντήσεων της 1^{ης} ενότητας βάσει της προϋπηρεσίας

4) Ως προς τους ακαδημαϊκούς τίτλους



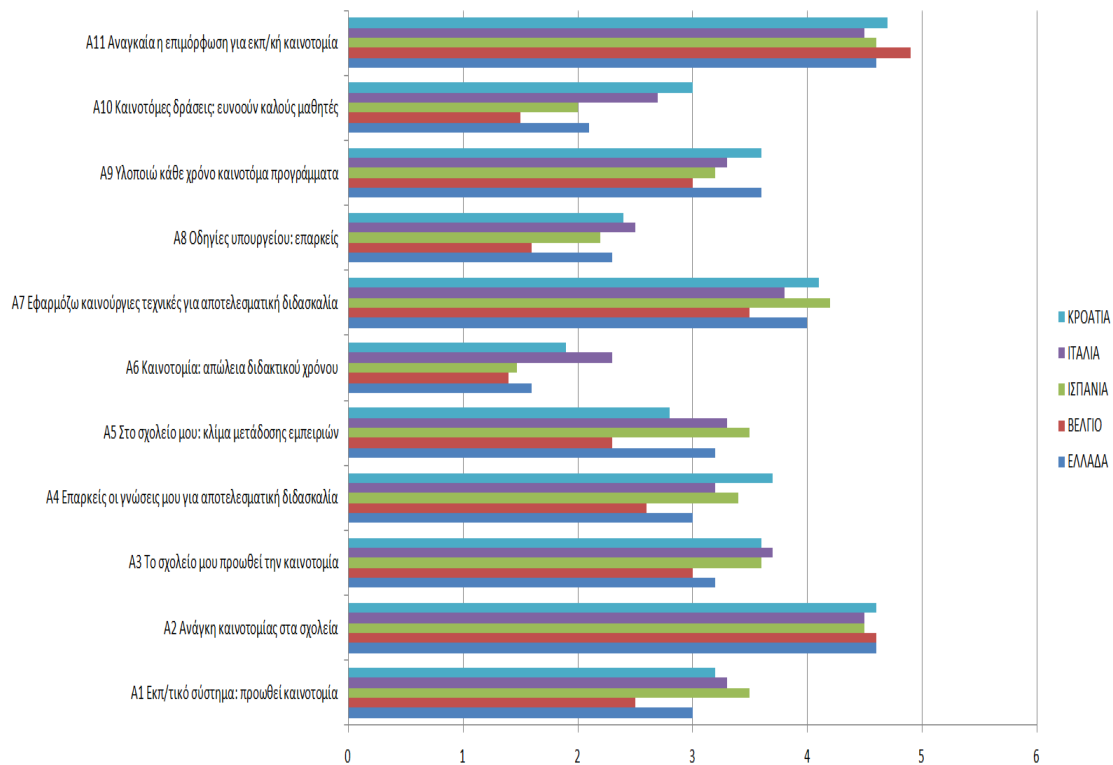
Διάγραμμα 17: Οι μ.τ. των απαντήσεων της 1^{ης} ενότητας βάσει των ακαδημαϊκών τίτλων

5) Ως προς προηγούμενη συμμετοχή σε πρόγραμμα Erasmus+



Διάγραμμα 18: Οι μ.τ. των απαντήσεων της 1^{ης} ενότητας βάσει της προηγούμενης συμμετοχής σε άλλο πρόγραμμα Erasmus+

6) Ως προς τη χώρα καταγωγής των εκπαιδευτικών του δείγματος



Διάγραμμα 19: Οι μ.τ. των απαντήσεων της 1^{ης} ενότητας βάσει της χώρας προέλευσης

5.2 Αντιλήψεις για το πρόγραμμα Erasmus+

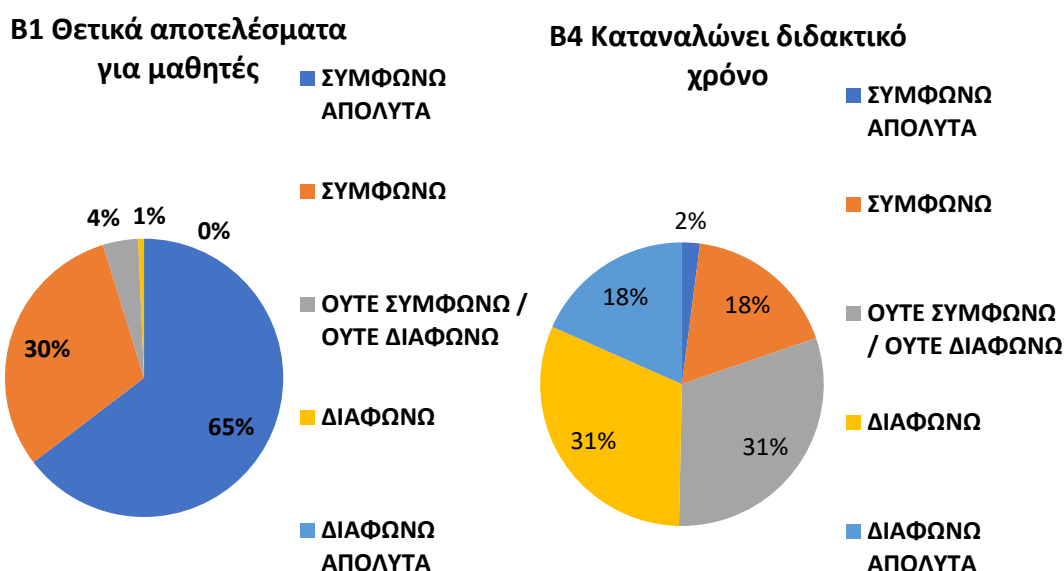
Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις-κρίσεις σχετικά με το πρόγραμμα Erasmus+. Απ' αυτές 4 είναι θετικές (B1, B2, B3 και B6) και 4 αρνητικές (B4, B5, B7 και B8). Στην περίπτωση αυτή, αντί να εξετάσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά, προχωρήσαμε σε ομαδοποίηση και σε συνεξέταση. Κάθε ομάδα περιλαμβάνει μια θετική και μια αρνητική κρίση, με ανάλογο λιγότερο ή περισσότερο περιεχόμενο. Στόχος ήταν να διερευνήσουμε πέραν των αντιλήψεων και τη συνέπεια των ερωτώμενων ως προς τη στάση τους έναντι του θέματος που θίγει κάθε ζευγάρι αντιπαρατιθέμενων θέσεων, ενώ παράλληλα προχωρήσαμε και σε συγκρίσεις με τα ευρήματα της Λυμπέρη που πραγματοποίησε έρευνα για το θέμα με ανάλογα ερωτήματα.

Ερωτήσεις B1-B4

Η πρώτη κρίση δέχεται ότι το πρόγραμμα Erasmus+ έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, ενώ η τέταρτη επισημαίνει την απώλεια διδακτικού χρόνου, που, κατά τεκμήριο, λειτουργεί αρνητικά για τους μαθητές (Διάγραμμα 20). Η θετική κρίση συγκεντρώνει πολύ υψηλό βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 4,5, με μικρή διασπορά, τ.α. 0,6)

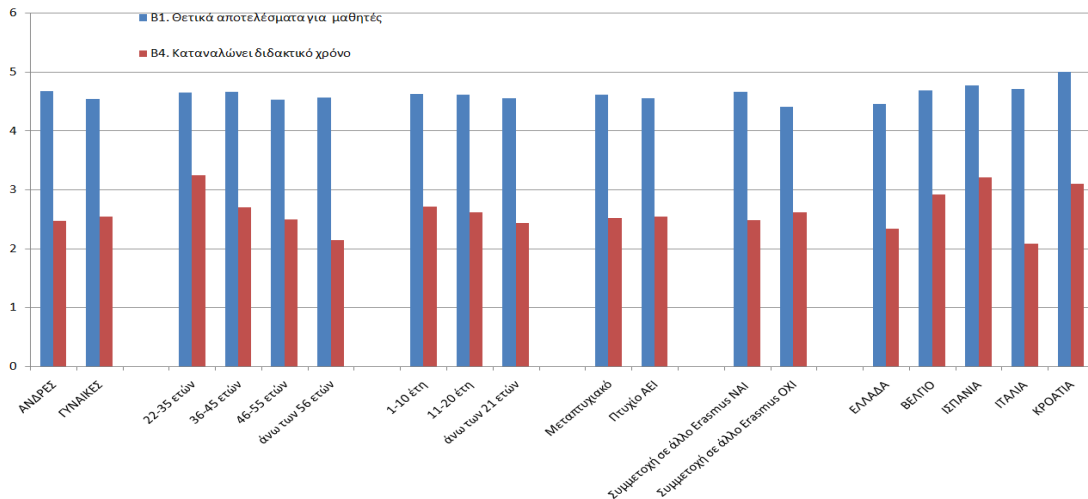
και μάλιστα ακριβώς ίδιο με την έρευνα της Λυμπέρη, ενώ η αρνητική κρίση μέτριο βαθμό (μ.τ. 2,5) (αντίστοιχα και η Λυμπέρη βρήκε μ.τ. 2,2) και αρκετά σημαντική διασπορά (τ.α.1,04), ένδειξη ότι, παρά την ομόθυμη αποδοχή του προγράμματος, υπάρχουν ενστάσεις ως προς ενδεχόμενες αρνητικές πλευρές του.

Το 95% συμφωνεί για τα θετικά αποτελέσματα, ενώ οι απορριπτικές τάσεις είναι μηδαμινές. Από την άλλη, όμως, ενώ το 50% διαφωνεί με την ιδέα ότι το πρόγραμμα συνδέεται με απώλεια διδακτικού χρόνου, ένα, μάλλον μη ευκαταφρόνητο, 20% βρίσκει τη θέση αυτή ορθή, με τον 1 στους 3 εκπαιδευτικούς να μην εκφράζει συμφωνία ή διαφωνία. Αν λάβουμε υπ' όψιν, μάλιστα, και αντίστοιχη ερώτηση της 1ης ενότητας (Α6) σχετικά με τη σύνδεση καινοτομίας και απώλειας χρόνου, όπου το 88% είχε διαφωνήσει, βλέπουμε ότι εδώ υπάρχει μια πιο αυξημένη επιφύλαξη ως προς το πρόγραμμα Erasmus+ και το ενδεχόμενο η ενασχόληση μ' αυτό να προκαλεί απώλεια διδακτικού χρόνου.



Διάγραμμα 20: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B1-B4

Συγκρίνοντας (Διάγραμμα 21 και Πίνακας 10) ως προς το φύλο, βλέπουμε ότι οι άντρες είναι πιο θετικοί (4,68) από τις γυναίκες (4,55) ως προς τα προκύπτοντα οφέλη, χωρίς η διαφορά στο σχετικό έλεγχο Mann Whitney να είναι στατιστικά σημαντική (U=1923, p=0.5157) και αντίστοιχα είναι λιγότερο σύμφωνοι με ενδεχόμενη απώλεια διδακτικού χρόνου (μ.τ. 2,47 έναντι μ.τ. 2,55 των γυναικών).



Διάγραμμα 21: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B1-B4 ανά δημογραφική κατηγορία

Αντίστροφη εικόνα παρατηρείται όταν εξετάζουμε τις απαντήσεις του δείγματος βάσει της ηλικίας. Οι 2 ομάδες νεότερων εκπαιδευτικών (22-35 και 36-45) συμφωνούν περισσότερο (μ.τ. 4,66 και 4,67) από τους μεγαλύτερους (46-55 και άνω των 56 ετών) (μ.τ. 4,53 και 4,57) ως προς την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, όμως, αποδέχονται συγχρόνως, περισσότερο από τους μεγαλύτερους, και ότι υπάρχει απώλεια διδακτικού χρόνου λόγω του προγράμματος, σε βαθμό μάλιστα που βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικός ($H=10.014$ (3, $N = 147$) και $p=0.01845 < 0.05$).

Η ίδια δε εικόνα παρατηρείται και όταν η συσχέτιση γίνεται βάσει προϋπηρεσίας: η μικρότερη προϋπηρεσία συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας τόσο για τα θετικά αποτελέσματα όσο, όμως, και για την απώλεια διδακτικού χρόνου.

Η διαφορά προσέγγισης μεταξύ των ομάδων ίσως να οφείλεται στο ότι οι μεγαλύτεροι (και κατά τεκμήριο πιο έμπειροι) εκπαιδευτικοί αφίστανται της άποψης ότι διδασκαλία σημαίνει κατ' ανάγκη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και μετάδοση της προβλεπόμενης από τα αναλυτικά προγράμματα ύλης και διαβλέπουν σε καινοτόμα προγράμματα, όπως το Erasmus+, τη δυνατότητα να διδάξουν το γνωστικό αντικείμενό τους μέσα από εναλλακτικά εργαλεία όπως το συγκεκριμένο. Άρα, γι' αυτούς ο χρόνος που αφιερώνεται στο πρόγραμμα δεν είναι εξ ορισμού απώλεια διδακτικού χρόνου, αλλά, ίσα ίσα, μια διαφορετική αξιοποίησή του.

Η διαφορά στα ακαδημαϊκά προσόντα δεν συνεπάγεται ουσιώδη διαφορά στις απόψεις των ερωτώμενων τόσο για τα θετικά αποτελέσματα, όσο και για την ενδεχόμενη απώλεια διδακτικού χρόνου, η συμμετοχή όμως σε άλλο προηγούμενο πρόγραμμα Erasmus+ φαίνεται ότι επηρεάζει τις αντιλήψεις τους. Έτσι όσοι

συμμετείχαν είναι πιο ένθερμοι ως προς τα οφέλη (μ.τ. 4,67 έναντι 4,41 των άλλων, με τη διαφορά να θεωρείται βάσει ελέγχου στατιστικά σημαντική: $U=1886.5$ και $p=0.04338<0.05$) και αντίστοιχα λιγότερο αρνητικοί ως προς την απώλεια χρόνου (μ.τ. 2,49 έναντι 2,62 για όσους δεν συμμετείχαν).

Εικόνα αντίστοιχη με εκείνη της ηλικίας και της προϋπηρεσίας παρατηρείται και όταν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα βάσει χώρας. Οι εκπαιδευτικοί των δύο χωρών με την υψηλότερη μέση τιμή συμφωνίας με τα θετικά αποτελέσματα (Κροάτες με 5 και Ισπανοί με 4,78) παρουσιάζουν συγχρόνως και τις υψηλότερες τιμές ως προς τη συμφωνία με την απώλεια διδακτικού χρόνου (3,1 και 3,21 αντίστοιχως), ενώ και οι Έλληνες που έχουν τη χαμηλότερη μ.τ. για τα οφέλη (4,46) έχουν συγχρόνως και τη μικρότερη τιμή συμφωνίας και για την απώλεια χρόνου (2,34) μετά τους Ιταλούς (2,09), που βρίσκονται μαζί με τους Βέλγους στις μεσαίες θέσεις ως προς τα οφέλη. Η διαφορά ως προς την απώλεια μάλιστα κρίνεται βάσει του ελέγχου στατιστικά σημαντική ($H=15.3256$ (4, $N = 147$) και $p=0.00407<0.05$).

Πίνακας 10: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B1 και B4 ανά δημογραφική υποομάδα

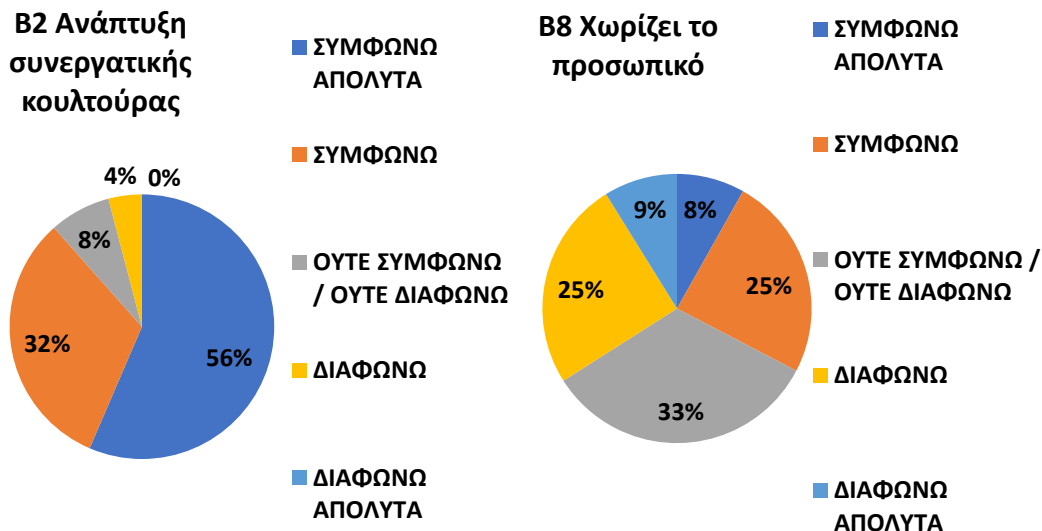
	Ερώτηση B1		Ερώτηση B4	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	4,68	0,47	2,47	0,79
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4,55	0,64	2,55	1,12
22-35 ετών	4,66	0,58	3,25	0,96
36-45 ετών	4,67	0,66	2,70	1,24
46-55 ετών	4,53	0,58	2,50	0,95
άνω των 56 ετών	4,57	0,56	2,15	0,87
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	4,63	0,65	2,72	1,19
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	4,62	0,61	2,62	1,12
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	4,56	0,59	2,44	0,96
Μεταπτυχιακό	4,62	0,57	2,52	1,04
Πτυχίο ΑΕΙ	4,56	0,63	2,55	1,05
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,67	0,55	2,49	1,07
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	4,41	0,67	2,62	1
Βέλγιο	4,69	0,48	2,92	0,95
Ελλάδα	4,46	0,66	2,34	0,94
Ισπανία	4,78	0,41	3,21	1,18
Ιταλία	4,72	0,46	2,09	1,04
Κροατία	5	0	3,1	1,10

Ερωτήσεις B2-B8

Οι ερωτήσεις B2 και B8 περιλαμβάνουν δύο εν πολλοίς αλληλοαναιρούμενες κατ' αρχάς θέσεις: η μία ότι το πρόγραμμα Erasmus+ συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ η B8 ότι επιφέρει διχασμό στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μεταξύ αυτών που συμμετέχουν σ' αυτό και αυτών που δεν συμμετέχουν.

Η πρώτη άποψη αποδεικνύεται πολύ δημοφιλής και συγκεντρώνει υψηλό βαθμό συμφωνίας με μ.τ. 4,4 και μικρή σχετικά διασπορά (τ.α. 0,8), όπως και στην έρευνα της Λυμπέρη (μ.τ. 4,2) αλλά και η άλλη δεν απορρίπτεται στο βαθμό που θα περιμέναμε, καθώς συγκεντρώνει μια σχετικά υψηλή για το περιεχόμενό της επίδοση (μ.τ. 2,97) (ενώ η Λυμπέρη την υπολόγισε χαμηλότερα σε 2,57), αν και η διασπορά εδώ είναι μεγαλύτερη (τ.α. 1,08) (Διάγραμμα 22).

Το γεγονός ότι οι δύο τιμές φαίνεται να αντιφάσκουν μπορεί να ερμηνευθεί αν δεχτούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν σε ομάδες που υλοποιούν (ή υλοποίησαν) προγράμματα Erasmus+ και, προφανώς, δηλώνουν ότι επιτυγχάνεται υψηλό κλίμα συνεργασίας στο εσωτερικό των ομάδων αυτών, την ίδια στιγμή, όμως, που αναγνωρίζουν ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους φαίνεται να μην εμπλέκονται στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητές του στον ευκαταίο βαθμό.



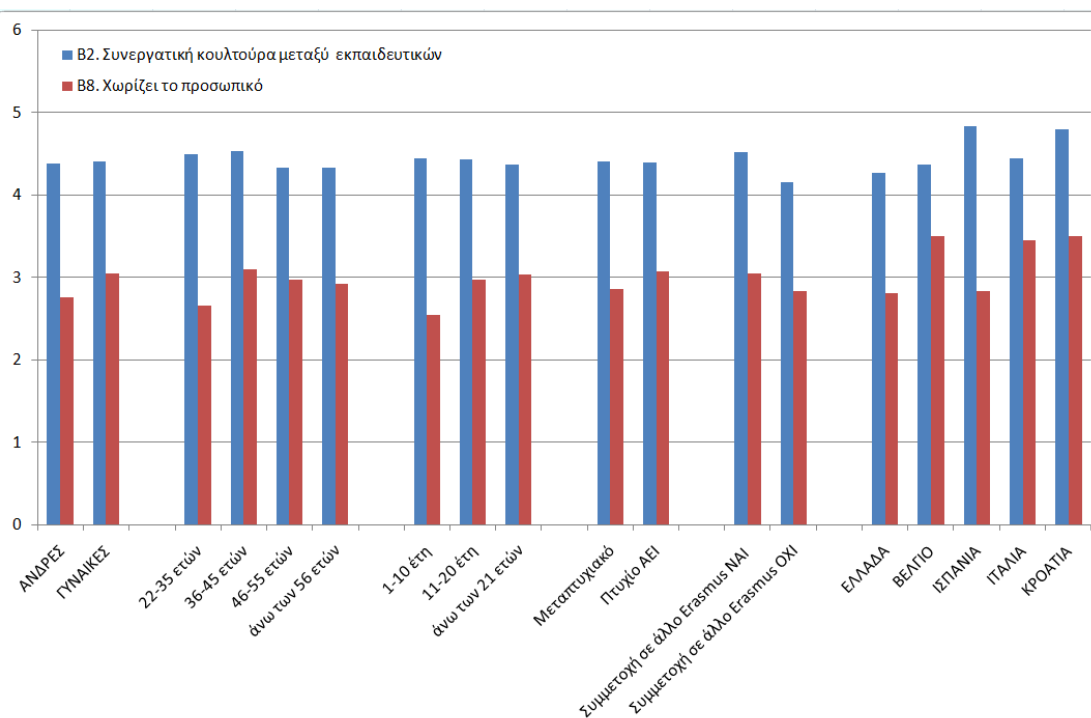
Διάγραμμα 22: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B2-B8

Οι 9 στους 10 δέχονται την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας λόγω Erasmus+, την ίδια στιγμή που 1 στους 3 συμφωνεί λιγότερο ή περισσότερο ότι παράλληλα χωρίζει και το προσωπικό σε όσους συμμετέχουν και όσους δεν συμμετέχουν στο

πρόγραμμα, ενώ ισάριθμοι είναι όσοι διαφωνούν και όσοι δεν παίρνουν θέση υπέρ ή κατά της άποψης αυτής (Διάγραμμα 22).

Συγκρίνοντας τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών βάσει των δημογραφικών στοιχείων (Διάγραμμα 23 και Πίνακας 11), διαπιστώνουμε ότι άντρες και γυναίκες ομοιοούν στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας, αλλά διαφοροποιούνται στο θέμα της πρόκλησης διαχωρισμού του προσωπικού (μ.τ. 2,76 και 3,05 αντιστοίχως, χωρίς η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική - $U=1770.5$, $p=0.18352>0.05$).

Με κριτήριο την ηλικία, οι νεότεροι συμφωνούν περισσότερο από τους παλαιότερους και στις δύο διαπιστώσεις, χωρίς η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική σε καμία από τις συγκρίσεις ($p=0.71744$ στην πρώτη περίπτωση και $p=0.71744$, αμφότερες οι τιμές >0.05).



Διάγραμμα 23: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B2-B8 ανά δημογραφική κατηγορία

Συγκρίνοντας με βάση την προϋπηρεσία, η κατάσταση φαίνεται πιο συμμετρική. Όσο ανεβαίνουμε στην χρονική κλίμακα, μειώνεται (έστω και ελαφρά) η εκτίμηση για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (μ.τ. 4,45, 4,44, 4,37 διαδοχικά για τις 3 υποομάδες της προϋπηρεσίας), αλλά αυξάνεται η εκτίμηση για την καλλιέργεια πνεύματος διαχωρισμού (μ.τ. 2,54, 2,98, 3,04). Ίσως η αισιοδοξία των νεότερων στο σχολείο έναντι των παλαιότερων να είναι η αιτία αυτής της τάσης.

Επουσιώδεις οι διαφορές συναρτήσει των ακαδημαϊκών τίτλων, αλλά πιο σημαντικές βάσει της προηγούμενης συμμετοχής σε Erasmus+. Αυτοί που ξανασυμμετείχαν στο

πρόγραμμα παρουσιάζουν μ.τ. συμφωνίας πολύ υψηλότερη (4,52) ως προς τη συνεργατική κουλτούρα από τους άπαξ συμμετασχόντες (μ.τ. 4,16). Η διαφορά, μάλιστα, κρίνεται κατόπιν ελέγχου στατιστικά σημαντική ($U=1862$ και $p=0.034<0.05$). Μικρότερη αλλά αισθητή είναι η (στατιστικά μη σημαντική με $p=0.20408>0.05$) διαφορά εκτίμησης μεταξύ των δύο ομάδων και ως προς την ύπαρξη διαχωρισμού (μ.τ. 3,05 έναντι 2,83 αντιστοίχως). Οι πεπειραμένοι στο Erasmus+ φαίνεται ότι δε διστάζουν να αναγνωρίσουν και τα θετικά αλλά και τα αρνητικά του προγράμματος.

Τέλος, βάσει χώρας, και εδώ οι Ισπανοί φαίνονται πιο ένθερμοι θιασώτες των θετικών αποτελεσμάτων του προγράμματος με την υψηλότερη μ.τ. ως προς την ανάπτυξη συνεργατικότητας και τη 2^η χαμηλότερη ως προς τον διαχωρισμό, ενώ οι Βέλγοι οι πιο επιφυλακτικοί με την υψηλότερη ως προς τον διαχωρισμό και τη 2^η χαμηλότερη ως προς τη συνεργατικότητα, με τους Έλληνες να έχουν το χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας και στις 2 περιπτώσεις. Κατόπιν ελέγχου η διαφορά αποδείχτηκε σημαντική με $U=1872.5$ και $p=0.02194<0.05$.

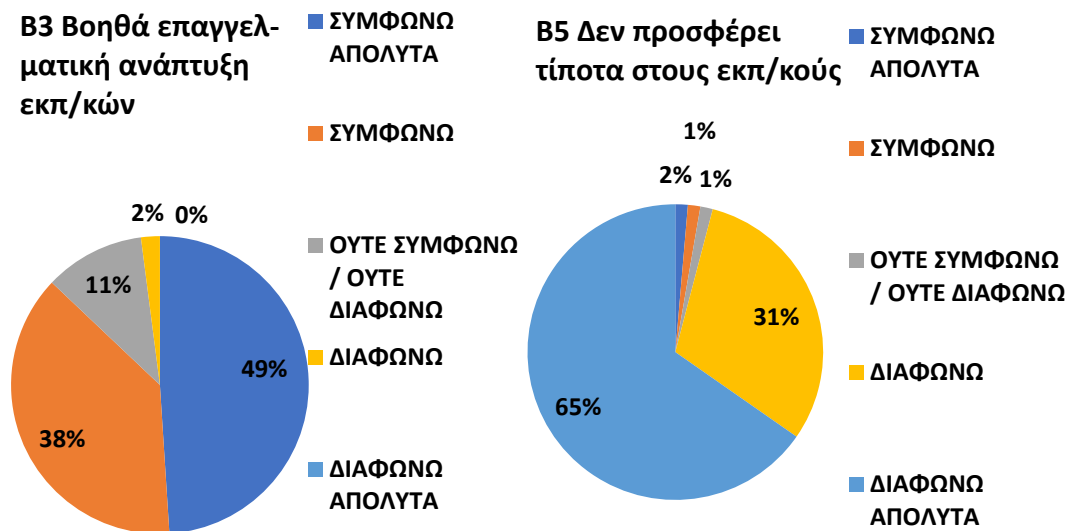
Πίνακας 11: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B2 και B8 ανά δημογραφική υποομάδα

	Ερώτηση B2		Ερώτηση B8	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	4,39	0,82	2,76	0,99
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4,41	0,79	3,05	1,11
22-35 ετών	4,50	0,67	2,66	1,23
36-45 ετών	4,54	0,73	3,10	1,19
46-55 ετών	4,34	0,81	2,98	1,05
άνω των 56 ετών	4,33	0,88	2,93	0,99
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	4,45	0,68	2,54	1,21
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	4,44	0,71	2,98	1,19
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	4,37	0,88	3,04	0,97
Μεταπτυχιακό	4,41	0,69	2,86	0,98
Πτυχίο ΑΕΙ	4,40	0,88	3,07	1,16
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,52	0,7	3,05	1,06
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	4,16	0,93	2,83	1,13
Βέλγιο	4,38	0,76	3,50	0,77
Ελλάδα	4,27	0,87	2,81	1,03
Ισπανία	4,84	0,37	2,84	1,25
Ιταλία	4,45	0,81	3,45	1,21
Κροατία	4,80	0,67	3,50	1,08

Ερωτήσεις B3-B5

Το ζευγάρι αυτό των ερωτήσεων αφορά την επίδραση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες με αντιθετική προσέγγιση, καθώς η 1^η δέχεται ότι το πρόγραμμα Erasmus+ συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, ενώ η 2^η αντιτείνει ότι το πρόγραμμα δεν έχει να προσφέρει τίποτα στους συμμετέχοντες. Εδώ οι 2 απόψεις είναι σαφώς αλληλοαναιρούμενες, εξ ου και οι απαντήσεις με τις αντίστοιχες τιμές είναι πιο ξεκάθαρες: η 1^η συγκεντρώνει πολύ υψηλή μέση τιμή 4,3 (και μάλιστα αρκετά υψηλότερη από τα ευρήματα της Λυμπέρη, μ.τ 3,92, μια ένδειξη, ίσως, ότι συν τω χρόνω η εμπιστοσύνη στα οφέλη του προγράμματος αυξάνεται, ενώ η 2^η πολύ μικρό βαθμό συμφωνίας με μ.τ. μόλις 1,4, πολύ χαμηλότερη από της Λυμπέρη (1,87), άλλη μια ένδειξη της αυξανόμενης εκτίμησης προς το πρόγραμμα. Η διασπορά και στις δύο περιπτώσεις είναι μικρή και ανάλογη - 0,75 και 0,72 αντιστοίχως (Διάγραμμα 24).

Συγκεκριμένα, η θετική άποψη συγκεντρώνει τη συμφωνία του 87% των ερωτηθέντων και αντίστοιχα η αρνητική συγκεντρώνει τη διαφωνία του 96%, τα 2/3 μάλιστα διαφωνούν απολύτως. Τα αντίστοιχα ποσοστά διαφωνίας και συμφωνίας είναι και στις δύο περιπτώσεις μηδαμινά.



Διάγραμμα 24: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B3-B5

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (Διάγραμμα 25 και Πίνακας 12), το φύλο δεν φαίνεται να αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα σε ουσιώδη βαθμό.

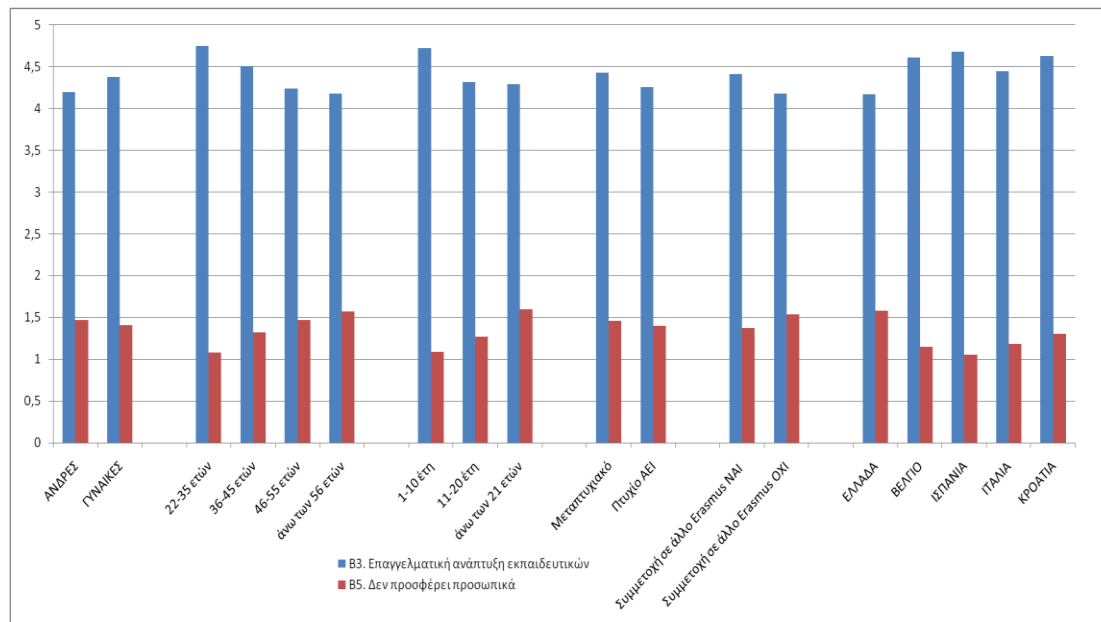
Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο με τη μεταβλητή του χρόνου - είτε ηλικιακού είτε υπηρεσιακού - βάσει του οποίου καταγράφονται αισθητές διαφορές, παρά τη γενικότερη ομοφωνία που χαρακτηρίζει τις δύο ερωτήσεις. Εντοπίζεται και εδώ (και

μάλιστα χωρίς καμία εξαίρεση) η, ήδη επισημανθείσα και σε άλλες ερωτήσεις, τάση να μειώνεται η συμφωνία με τη θετική κρίση (B3) και να αυξάνεται αντίστοιχα για την αρνητική κρίση (B5), όσο αυξάνεται η ηλικία (μ.τ. για τις 4 ηλικιακές ομάδες: 4,75>4,51>4,24>4,18 για τη B3 και μ.τ. 1,08<1,32<1,47<1,57 αντίστοιχως για τη B5) και η προϋπηρεσία (μ.τ. για τις ομάδες: 4,72>4,32>4,29 για τη B3 και 1,09<1,27<1,60 για τη B5).

Ενώ, μάλιστα, οι προαναφερθείσες ηλικιακές διαφορές δεν κρίθηκαν βάσει του ελέγχου στατιστικά σημαντικές, δεν ισχύει το ίδιο για την τελευταία, όπου η διαφορά τιμής ως προς την προϋπηρεσία για τη B5 ($H=6.4597$ (2, $N = 147$) και $p=0.0395<0.05$) αξιολογήθηκε ως σημαντική.

Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί γενικότερα αποδείχτηκαν και εδώ πιο επιφυλακτικοί στην κρίση τους από τους νεότερους που φαίνονται πιο ενθουσιώδεις.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει το δείγμα είναι η συμμετοχή σε προηγούμενο πρόγραμμα, με τους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς να έχουν θετικότερη γνώμη (μ.τ. 4,41) για τη συνεισφορά του προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από τους καινούργιους (μ.τ. 4,18) και αντίστροφα ισχυρότερη διαφωνία (μ.τ. 1,38 έναντι 1,54 για τους δεύτερους) με την αρνητική κρίση της B5.



Διάγραμμα 25: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B3-B5 ανά δημογραφική κατηγορία

Τέλος, αναφορικά με την εθνική προέλευση, οι Ισπανοί και πάλι φαίνονται οι πιο ένθερμοι οπαδοί της συνεισφοράς του Erasmus+ στα υπό εξέταση ζητήματα με τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας στη θετική κρίση (μ.τ. 4,68) και τον χαμηλότερο στην αρνητική (μ.τ. 1,05), ενώ οι Έλληνες αντίστροφα παρουσιάζουν τον χαμηλότερο

βαθμό στη θετική κρίση (4,17) και τον υψηλότερο στην αρνητική (μ.τ. 1,58), επιβεβαιώνοντας μια γενικότερη τάση επιφύλαξης που εν πολλοίς τους διακρίνει. Οι υπόλοιποι κινούνται μεταξύ αυτών των δύο, ενώ οι αποκλίσεις που καταγράφηκαν μετρήθηκαν και στις δύο περιπτώσεις ως στατιστικά αξιολογήσιμες: $H=11.5989$ (4, $N = 147$) και $p=0.0206$ για τη B3 και 0.00078 - και οι δύο <0.05 .

Πίνακας 12: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B3 και B5 ανά δημογραφική υποομάδα

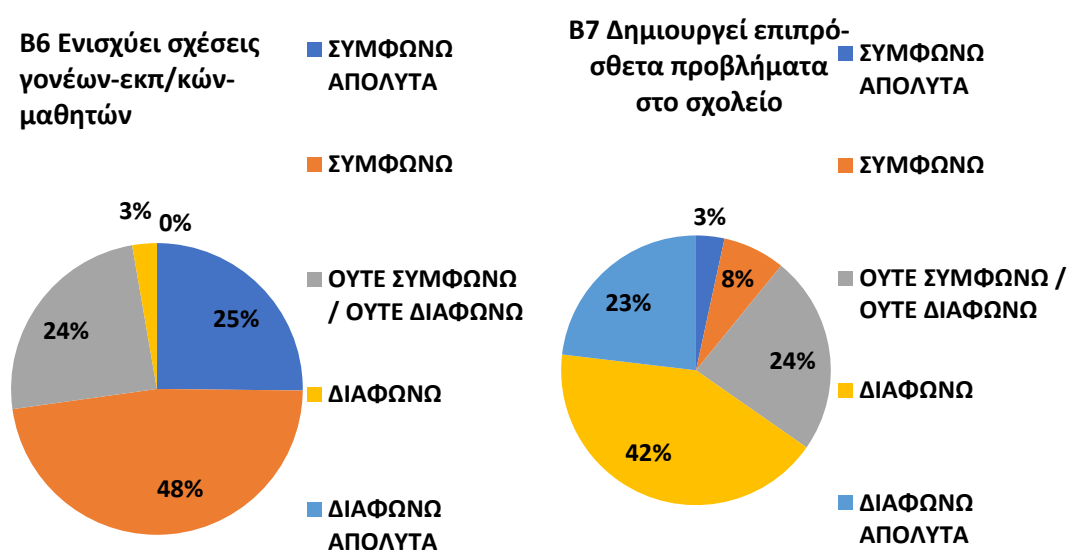
	Ερώτηση B3		Ερώτηση B5	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	4,20	0,70	1,47	0,79
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4,38	0,76	1,41	0,69
22-35 ετών	4,75	0,45	1,08	0,28
36-45 ετών	4,51	0,60	1,32	0,52
46-55 ετών	4,24	0,82	1,47	0,79
άνω των 56 ετών	4,18	0,76	1,57	0,83
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	4,72	0,46	1,09	0,3
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	4,32	0,79	1,27	0,48
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	4,29	0,71	1,60	0,86
Μεταπτυχιακό	4,43	0,72	1,46	0,82
Πτυχίο ΑΕΙ	4,26	0,77	1,40	0,62
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,41	0,73	1,37	0,7
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	4,18	0,78	1,54	0,74
Βέλγιο	4,61	0,64	1,15	0,37
Ελλάδα	4,17	0,81	1,58	0,80
Ισπανία	4,68	0,47	1,05	0,22
Ιταλία	4,45	0,68	1,18	0,4
Κροατία	4,63	0,42	1,30	0,67

Ερωτήσεις B6-B7

Το τελευταίο ζευγάρι ερωτήσεων δεν περιλαμβάνει κρίσεις αλληλοαποκλειόμενες, αλλά μάλλον απόψεις, η μία εκ των οποίων βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό σε αντιπαράθεση με την άλλη. Από τη μια, σύμφωνα με τη B6, το Erasmus+ ενισχύει τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών-μαθητών, γεγονός που αναμφισβήτητα συμβάλλει καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην επίτευξη των στόχων του, ενώ η B7 δέχεται ότι η εφαρμογή του προγράμματος λειτουργεί ως τροχοπέδη και δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στη σχολική ζωή. Η θετική πρώτη κρίση συγκεντρώνει αρκετά υψηλό βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 3,9, ενώ στο 3,4 το υπολόγισε η Λυμπέρη, ακόμη μια ένδειξη βελτίωσης εικόνας για το πρόγραμμα), ενώ η αρνητική

κρίση χαμηλό βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 2,24, τιμή ανάλογη του 2 της Λυμπέρη), χωρίς πάντως οι παρατηρούμενες τιμές να είναι συντριπτικές υπέρ της μιας ή κατά της άλλης άποψης, ένειξη υπαινικτική της ανάγκης βελτίωσης ορισμένων στοιχείων του προγράμματος (Διάγραμμα 26).

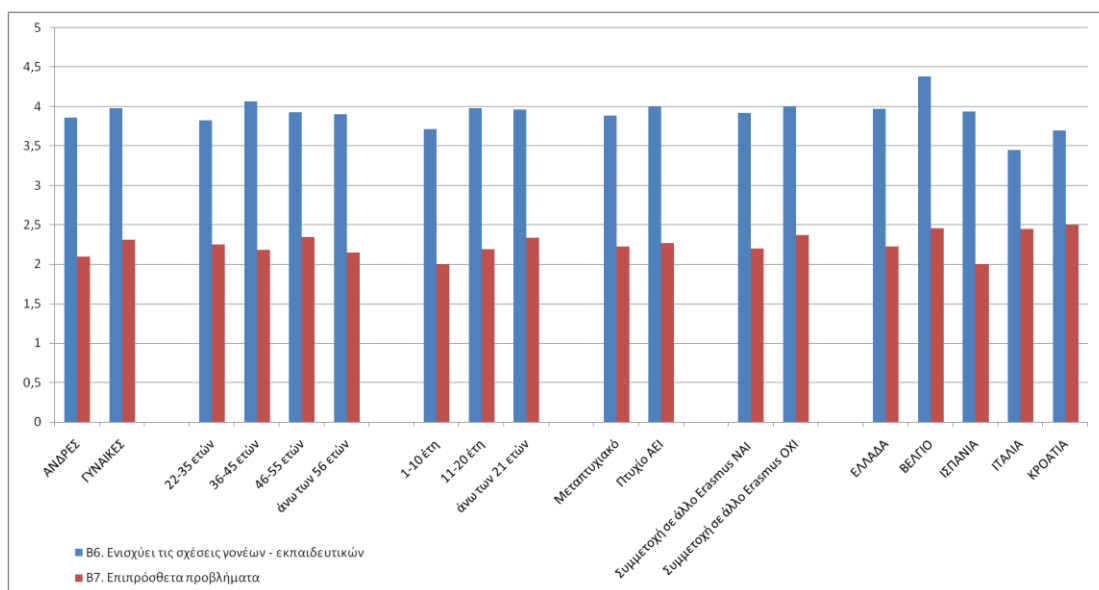
Οι 3 στους 4 συμφωνούν για την ενίσχυση των σχέσεων, ενώ οι 2 στους 3 διαφωνούν με το ότι το πρόγραμμα επιφέρει πρόσθετα προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Το ποσοστό όσων δεν παίρνουν θέση υπέρ ή κατά είναι ακριβώς το ίδιο και στις δύο περιπτώσεις - ο 1 στους 4 αποφεύγει να τοποθετηθεί θετικά ή αρνητικά. Γενικότερα, οι τιμές των απαντήσεων στις δύο αντιτιθέμενες κρίσεις αν και δεν είναι ακριβώς αντιστρόφως ανάλογες, εντούτοις είναι αρκετά συμμετρικές.



Διάγραμμα 26: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις B6-B7

Οι γυναίκες είναι πιο θετικές από τους άνδρες και στις δύο απόψεις, λειτουργώντας ίσως περισσότερο πραγματιστικά.

Ως προς την ηλικία παρατηρείται κι εδώ η γενική τάση όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο επιφυλακτικοί φαίνονται (μ.τ. 4,07>3,93,>3,90) ως προς τις θετικές κρίσεις, εν προκειμένω τη B6. Η νεότερη ομάδα παρουσιάζει μεν τη χαμηλότερη μ.τ. (3,83) αλλά αριθμητικά είναι σχετικά αμελητέα στη σύνθεση του δείγματος για να εξαγάγουμε πιο αξιόπιστα συμπεράσματα. Αντίστοιχα, στην B7, η συμπεριφορά του δείγματος φαίνεται γενικά ασύμμετρη, αλλά αν συγκρίνουμε τις δύο πολυπληθέστερες ηλικιακά ομάδες βλέπουμε ότι και εδώ εμφιλοχωρεί η σχετική επιφύλαξη, καθώς οι νεότεροι (36-45) έχουν μικρότερη μ.τ. συμφωνίας με την αρνητική κρίση (2,18) από την ομάδα 45-56 (μ.τ. 2,35). Αντίστοιχες τάσεις παρατηρούμε και βάσει της προϋπηρεσίας.



Διάγραμμα 27: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις B6-B7 ανά δημογραφική κατηγορία

Οι ακαδημαϊκοί τίτλοι και η προηγούμενη συμμετοχή δεν επηρεάζουν ουσιαστικά τη συμπεριφορά του δείγματος, αλλά η εθνική προέλευση αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα. Οι Βέλγοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας με τη θετική κρίση (4,37), την ίδια στιγμή που έχουν και το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας με την αρνητική (2,46). Στην αντίφαση που θα μπορούσε κάποιος να επικαλεστεί, μπορούμε να αντιτείνουμε τον πραγματισμό των βορειοευρωπαίων, που αποδέχονται τα θετικά χωρίς να κλείνουν τα μάτια στα αρνητικά. Σε αντιδιαστολή, μάλιστα, βρίσκουμε εδώ την πιο ενθουσιώδη προσέγγιση των νοτιοευρωπαίων, καθώς Έλληνες και Ισπανοί (πάλι) καταγράφουν τις υψηλότερες, μετά τους Βέλγους, τιμές συμφωνίας με τη θετική κρίση (3,97 και 3,94 αντιστοίχως), αλλά και τις χαμηλότερες τιμές συμφωνίας (2,23 και 2) με την αρνητική (Διάγραμμα 27, Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις B6 και B7 ανά δημογραφική υποομάδα

	Ερώτηση B6		Ερώτηση B7	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	3,86	0,81	2,10	0,76
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,98	0,77	2,31	1,07
22-35 ετών	3,83	0,83	2,25	0,86
36-45 ετών	4,07	0,74	2,18	0,93
46-55 ετών	3,93	0,72	2,35	1,08
άνω των 56 ετών	3,90	0,77	2,15	1
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	3,72	0,9	2	0,77
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	3,98	0,74	2,19	0,98

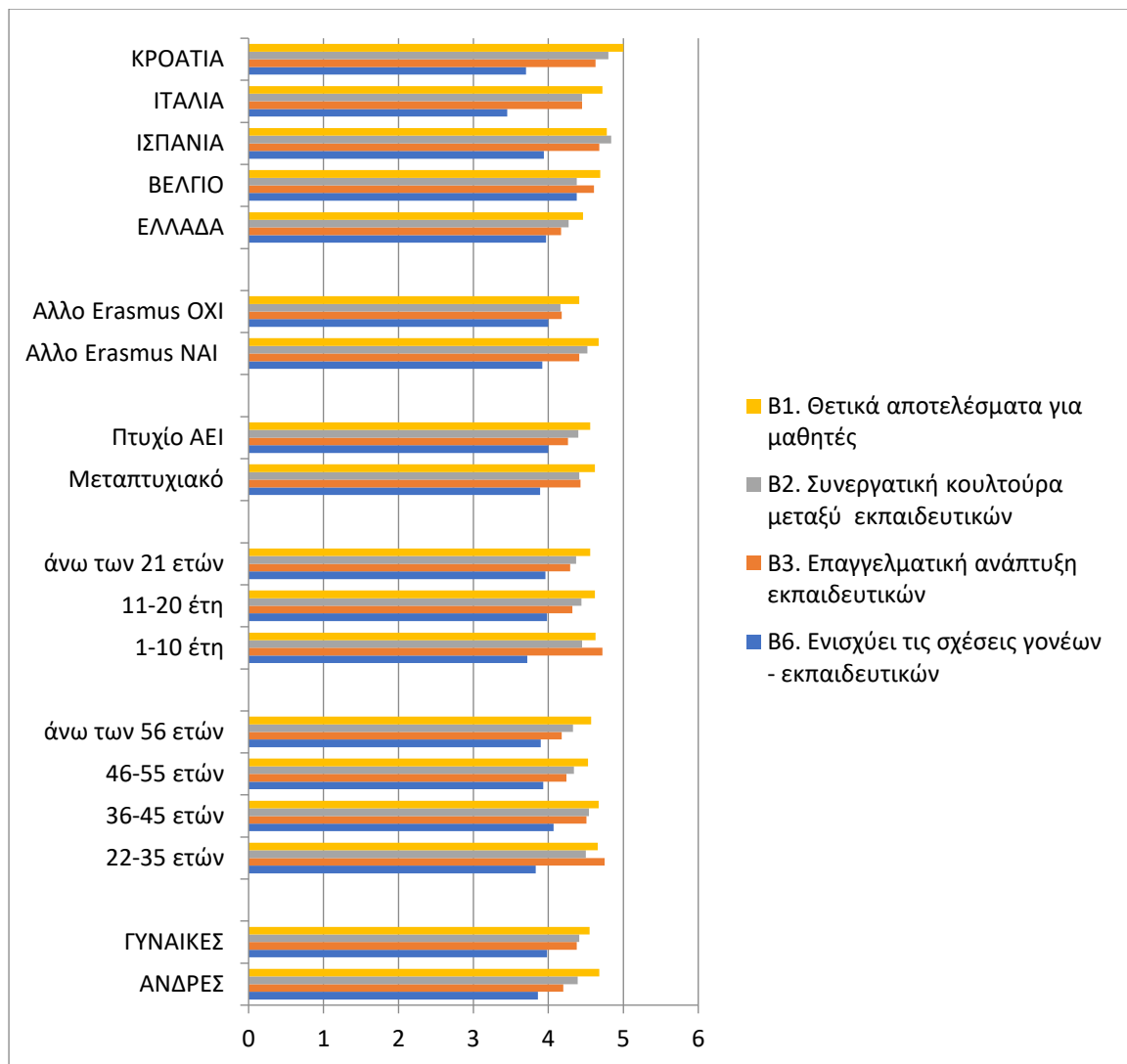
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3,96	0,79	2,34	1,05
Μεταπτυχιακό	3,89	0,76	2,23	0,85
Πτυχίο ΑΕΙ	4	0,79	2,27	1,12
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	3,92	0,79	2,2	0,98
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	4	0,74	2,37	1,04
Βέλγιο	4,38	0,65	2,46	1,12
Ελλάδα	3,97	0,73	2,23	0,97
Ισπανία	3,94	0,84	2	1,05
Ιταλία	3,45	1,03	2,45	1,21
Κροατία	3,7	0,67	2,5	0,84

Συγκριτική παρουσίαση θετικών και αρνητικών κρίσεων

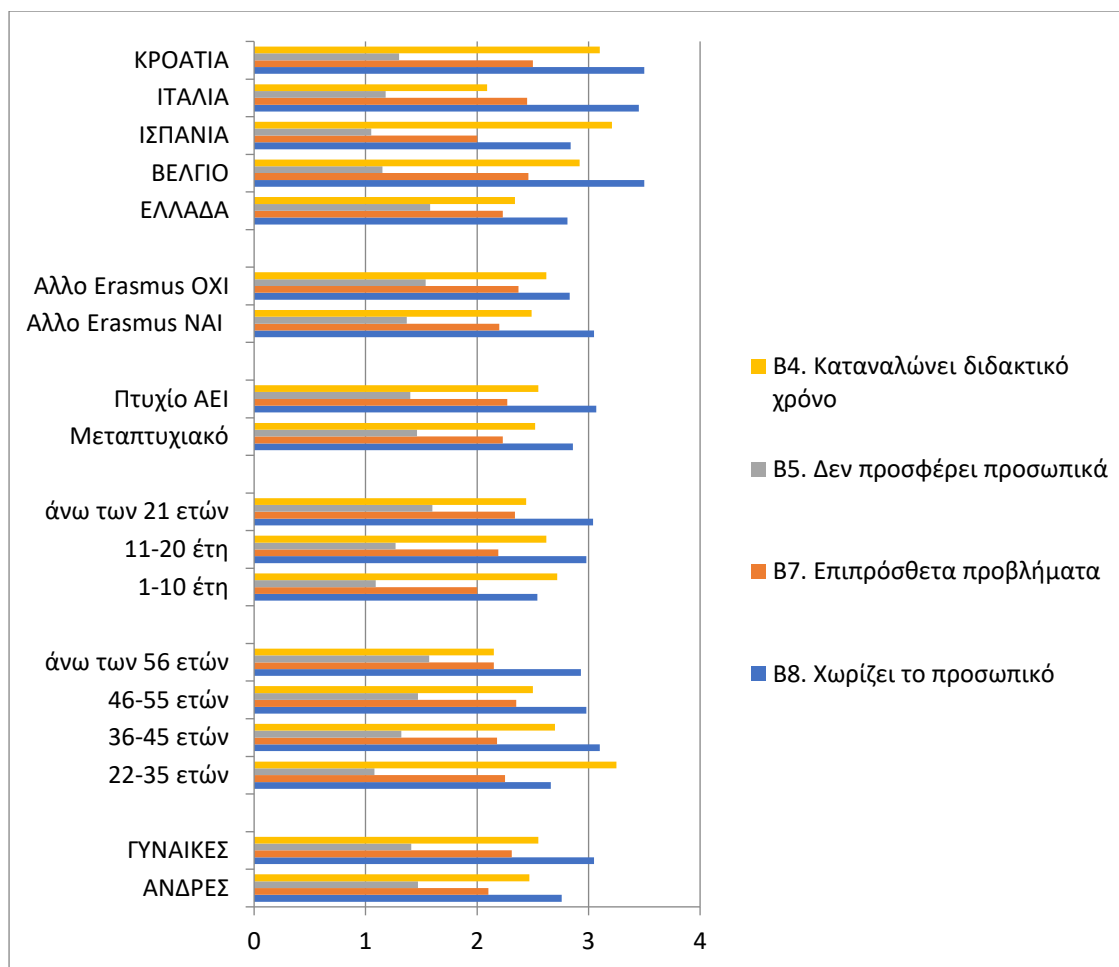
Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει την κατάταξη των θετικών και αρνητικών κρίσεων της 2^{ης} ενότητας βάσει της μ.τ. κάθε μίας, ενώ τα Διαγράμματα 28 και 29 αποτυπώνουν την εικόνα για τις θετικές και αρνητικές κρίσεις βάσει των δημογραφικών στοιχείων.

Πίνακας 14: Φθίνουσα κατάταξη των μ.τ. των απαντήσεων της 2^{ης} ενότητας

	Άποψη	μ.τ.	τ.α.
ΘΕΤΙΚΕΣ	B1. Έχει θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες	4,5	0,6
	B2. Συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	4,4	0,8
	B3. Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών	4,3	0,75
	B6. Ενισχύει τις σχέσεις γονέων - εκπαιδευτικών	3,9	0,77
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	B8. Χωρίζει το προσωπικό σε δύο ομάδες: αυτούς που μετέχουν στο πρόγραμμα και τους άλλους	2,97	1,03
	B4. Καταναλώνει πολύ διδακτικό χρόνο εις βάρος των μαθημάτων	2,5	1,04
	B7. Δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου	2,24	1
	B5. Δεν έχει προσωπικά να προσφέρει κάτι στους/στις εμπλεκόμενους/ες εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/τριες	1,4	0,72



Διάγραμμα 28: οι μ.τ. στις θετικές κρίσεις βάσει των δημογραφικών κατηγοριών



Διάγραμμα 29: οι μ.τ. στις αρνητικές κρίσεις βάσει των δημογραφικών κατηγοριών

5.3 Στάσεις έναντι του προγράμματος Erasmus+

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις-κρίσεις σχετικά με τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έναντι του προγράμματος Erasmus+ και, κατ' επέκταση, τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν ως προς αυτό.

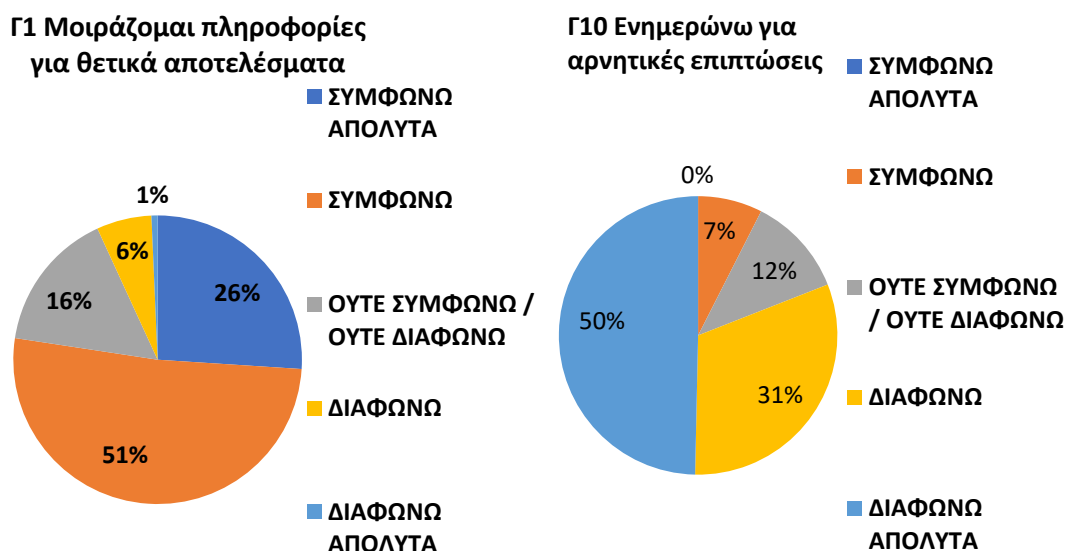
Και αυτές συνεξετάστηκαν σε ζευγάρια, καθώς η, ως έναν βαθμό, σχέση αντίθεσης μεταξύ τους είναι πιο συμμετρική από ό,τι στις ερωτήσεις της προηγούμενης ενότητας. Η Γ1 και η Γ10 αφορούν ενέργειες που αφορούν εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων, η Γ2 και η Γ6 σχετίζονται με το διδακτικό έργο, η Γ3 και η Γ4 αφορούν τη σχέση με τους συναδέλφους του ίδιου σχολείου, η Γ5 και η Γ8 ενέργειες ως προς τους μαθητές και η Γ7 με τη Γ9 αφορούν ενέργειες που απευθύνονται προς τους γονείς. Η συνεξέταση μας επέτρεψε να εξαγάγουμε συμπεράσματα ως προς την πρακτική διάσταση του προγράμματος, αλλά και ως προς τη συνέπεια λόγων και έργων των εκπαιδευτικών.

Ερωτήσεις Γ1-Γ10

Οι δύο ερωτήσεις αφορούν τις ενέργειες στις οποίες προχωρούν οι ερωτώμενοι αναφορικά με το πρόγραμμα και σε σχέση με τους συναδέλφους τους άλλων σχολείων. Η άποψη ότι μοιράζονται με τους συναδέλφους τους άλλων σχολείων πληροφορίες για τα θετικά του προγράμματος (Γ1) συγκεντρώνει υψηλό βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 3,9, τ.α. 0,88), και δη υψηλότερο της Λυμπέρη (3,38). Ωστόσο, είναι χαμηλότερος από τις υψηλές τιμές της 2^{ης} ενότητας των αντιλήψεων (όπου η μ.τ. ήταν σε όλες σχεδόν τις θετικές κρίσεις άνω του 4), μια πρώτη ένδειξη ότι τα λόγια δε συμβαδίζουν πάντα απόλυτα με τα έργα.

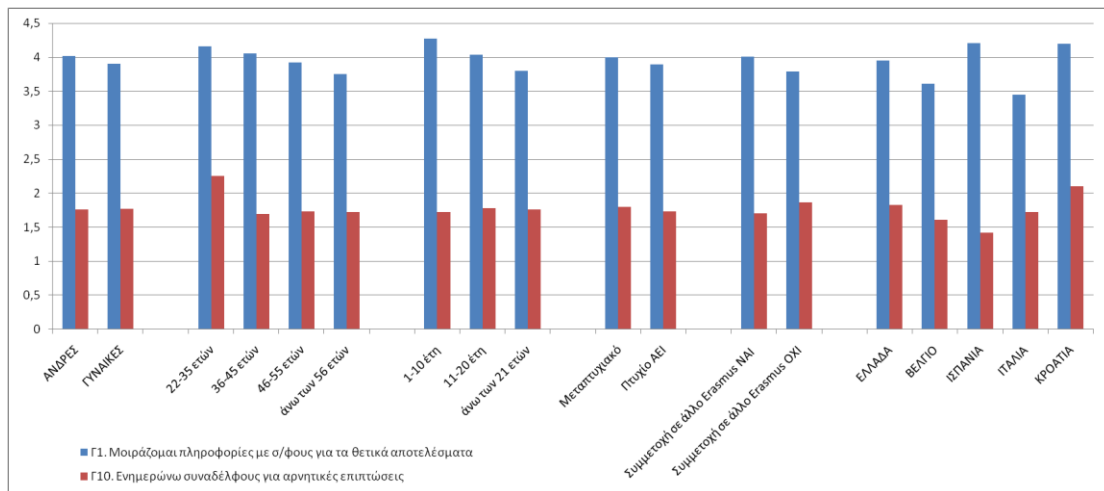
Κατ' αναλογία, πάντως, ο βαθμός συμφωνίας με την αρνητική κρίση (Γ10), ότι δηλ. ενημερώνουν τους συναδέλφους τους για τις αρνητικές επιπτώσεις του προγράμματος συγκεντρώνει ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 1,7, τ.α. 0,96), απολύτως αντίστοιχος της Λυμπέρη, που δίνει 1,6.

Οι 3 στους 4 δηλώνουν ότι φροντίζουν για τη διάχυση των θετικών αποτελεσμάτων του προγράμματος, γεγονός που, ούτως ή άλλως, εμπεριέχεται στα προαπαιτούμενα της υλοποίησής του. Αντίστροφα, οι 4 στους 5 αρνούνται ότι ενημερώνουν για τις αρνητικές επιπτώσεις, μάλλον με την έννοια απουσίας αρνητικών, παρά κάλυψης αδυναμιών (Διάγραμμα 30).



Διάγραμμα 30: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ1-Γ10

Συνυπολογίζοντας τα δημογραφικά στοιχεία (Διάγραμμα 31 και Πίνακας 15), οι άντρες φροντίζουν περισσότερο για τη διάχυση των θετικών, όπως και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και όσοι έχουν ξανασυμμετάσχει στο πρόγραμμα, με τη μέση τιμή να κυμαίνεται κοντά στο 4 και για τις 3 ομάδες.



Διάγραμμα 31: Ο μ.τ. των απαντήσεων στις Γ1-Γ10 ανά δημογραφική κατηγορία

Ο παράγοντας χρόνος και πάλι αποδεικνύεται σημαντικός, σχετιζόμενος μάλιστα με συμπεριφορά που παρατηρήθηκε και προηγουμένως. Οι νεότεροι ηλικιακώς και υπηρεσιακώς αποδεικνύονται πιο ένθερμοι θιασώτες της διάχυσης των θετικών αποτελεσμάτων και παράλειψης των (ενδεχόμενων) αρνητικών, με εμφάνιση της γνωστής τάσης όσο αυξάνονται τα χρόνια ηλικίας και προϋπηρεσίας να μειώνεται η διάθεση διάχυσης των αποτελεσμάτων (μ.τ. στη Γ1 για τις 4 ηλικιακές ομάδες $4,16 > 4,05 > 3,92 > 3,75$) και να αυξάνεται η τάση ανάδειξης των αρνητικών (μ.τ. για τις πολυπληθέστερες ομάδες στη Γ10: $1,70 < 1,73 < 1,74$). Οι διαφορές, πάντως, δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές: στη Γ1 οι τιμές είναι $H=1.6172$ (3, $N = 147$) και $p=0.6555 > 0.05$ για την ηλικία και $H=3.3633$ (2, $N = 147$) και $p=0.18607 > 0.05$ για την προϋπηρεσία.

Τέλος, ο παράγοντας χώρα δίνει αξιοσημείωτες διαφορές, αν και όχι στατιστικά σημαντικές ($p=0.34743 > 0.05$). Οι Ισπανοί καταγράφουν την υψηλότερη τιμή στη θετική κρίση (4,21) και τη χαμηλότερη (1,42) στην αρνητική, οι Βέλγοι είναι οι πιο επιφυλακτικοί, οι Κροάτες διακρίνονται και στις δύο δραστηριότητες, ενώ Έλληνες και Ιταλοί κινούνται ενδιάμεσα χωρίς σαφή τάση.

Πίνακας 15: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ1 και Γ10 ανά δημογραφική υποομάδα

	Ερώτηση Γ1		Ερώτηση Γ10	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	4,02	0,71	1,76	0,71
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,90	0,93	1,77	0,99
22-35 ετών	4,16	0,93	2,25	1,21
36-45 ετών	4,05	0,77	1,70	0,93
46-55 ετών	3,92	0,79	1,73	0,95
άνω των 56 ετών	3,75	1,11	1,74	0,71

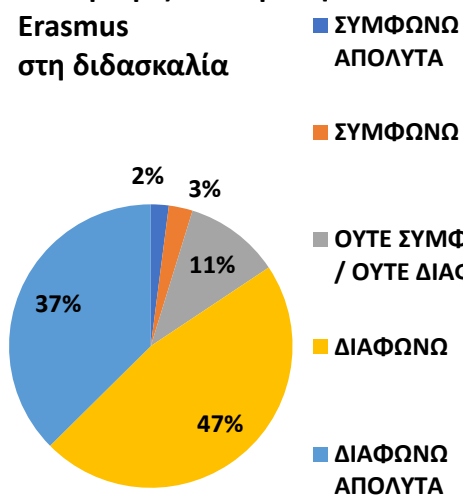
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	4,27	0,9	1,73	1,1
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	4,04	0,76	1,78	0,95
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3,8	0,95	1,76	0,89
Μεταπτυχιακό	4	0,75	1,8	0,95
Πτυχίο ΑΕΙ	3,89	0,98	1,74	0,91
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,01	0,89	1,71	0,92
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	3,79	0,84	1,88	0,93
Βέλγιο	3,61	0,96	1,61	1,04
Ελλάδα	3,95	0,81	1,82	0,91
Ισπανία	4,21	0,78	1,42	0,76
Ιταλία	3,45	1,43	1,72	1
Κροατία	4,2	0,63	2,1	1,1

Ερωτήσεις Γ2-Γ6

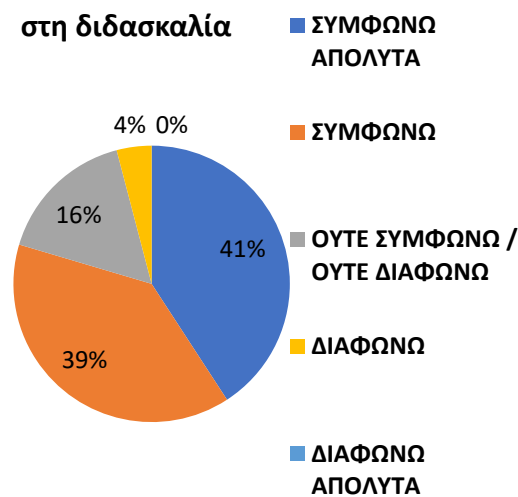
Οι δυο ερωτήσεις αφορούν την επίδραση του προγράμματος Erasmus+ στη διδακτική πράξη. Σύμφωνα με την Γ2 οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν την επίδρασή του ως απώλεια διδακτικού χρόνου, ενώ σύμφωνα με τη Γ6 το εντάσσουν στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου. Η μ.τ. της 1^{ης} είναι 1,85 και της 2^{ης} 4,1, σε σχετική απόκλιση από τις μετρήσεις της Λυμπέρη (1,5 και 3,52 αντιστοίχως, με τη διαφορά στη 2^η να δείχνει διαφοροποίηση και μεγαλύτερη ένταξη του προγράμματος στη διδακτική πράξη με το πέρασμα του χρόνου).

Τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζουν πολύ μεγάλη συμμετρία, αποκαλύπτοντας ειλικρίνεια των ερωτώμενων έναντι της έρευνας, αλλά και συνέπεια μεταξύ λόγων και έργων. Το 84% διαφωνεί με την αρνητική άποψη και αντιστοίχως το 80% συμφωνεί με τη θετική. Ανάλογα είναι και τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας, 5% και 4% αντιστοίχως (Διάγραμμα 32).

Γ2 Περιορίζω επίδραση Erasmus στη διδασκαλία



Γ6 Εντάσσω το Erasmus στη διδασκαλία



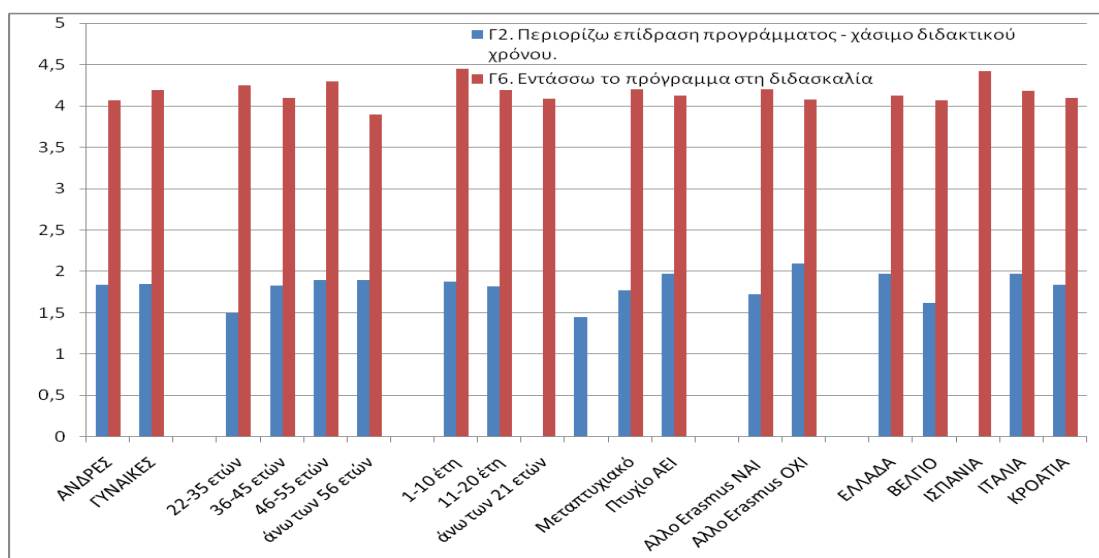
Διάγραμμα 32: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ2-Γ6

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία (Διάγραμμα 33 και Πίνακας 16), η αποκλίσεις βάσει φύλου και ακαδημαϊκών προσόντων είναι αμελητέες.

Βάσει ηλικίας πιο αξιοσημείωτη η διαφορά στη θετική στάση (Γ6), όπου οι μεγαλύτεροι (άνω των 56 ετών) φαίνονται - και πάλι - λιγότερο ενθουσιώδεις στην έμπρακτη σύνδεση του προγράμματος με τη διδασκαλία (μ.τ. 3,9) έναντι των νεότερων συναδέλφων τους. Για την αρνητική στάση (Γ2) πιο σημαντική είναι η απόκλιση βάσει συμμετοχής σε άλλο πρόγραμμα Erasmus+, καθώς όσοι συμμετείχαν είναι αισθητά περισσότερο κάθετοι στην διαφωνία τους (μ.τ. 1,72) από τους καινούργιους στο πρόγραμμα (μ.τ. 2,12), με τη διαφορά να αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική στον έλεγχο Mann Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα ($U=1896$ και $p=0.0477<0.05$).

Βάσει προϋπηρεσίας είναι ακόμη πιο σαφής η καταγεγραμμένη ήδη τάση οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί να είναι λιγότερο ενθουσιώδεις και στην διάσταση αυτή του προγράμματος, με μειούμενο το βαθμό συμφωνίας στη θετική στάση (μ.τ. των 3 ομάδων $4,45>4,19>4,09$) και αυξανόμενο στην αρνητική (μ.τ. $1,45<1,77<1,97$), όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία.

Τέλος βάσει εθνικότητας οι Ισπανοί βρίσκονται στην 1^η θέση ως προς τη θετική στάση και στην τελευταία ως προς την αρνητική, ενώ οι Έλληνες επιβεβαιώνουν και εδώ μια υποφώσκουσα τάση επιφύλαξης, καθώς πρωτεύουν στη συμφωνία με την αρνητική στάση και βρίσκονται στην προτελευταία θέση στη συμφωνία με τη θετική. Η δε διαφορά μεταξύ των 5 κρατών είναι στατιστικά σημαντική βάσει του ελέγχου Kruskal Wallis ($H=12.7245$ (4, $N = 147$) και $p=0.0127<0.005$).



Διάγραμμα 33: Συγκριτική παρουσίαση των μ.τ. στις ερωτήσεις Γ2 και Γ6 βάσει των δημογραφικών κατηγοριών

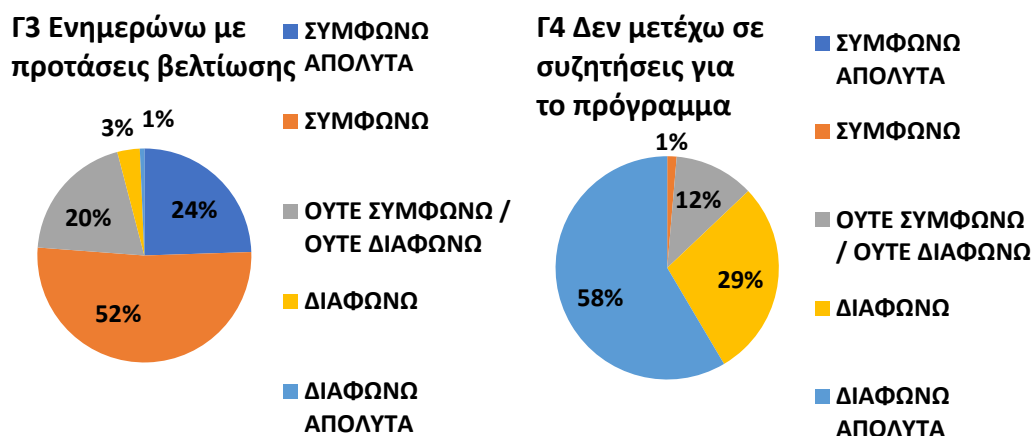
Πίνακας 16: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ2 και Γ6 ανά δημογραφική υποομάδα

	Ερώτηση Γ2		Ερώτηση Γ6	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	1,84	0,78	4,07	0,78
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	1,85	0,9	4,19	0,86
22-35 ετών	1,5	0,52	4,25	0,75
36-45 ετών	1,83	0,92	4,1	0,84
46-55 ετών	1,9	0,93	4,3	0,72
άνω των 56 ετών	1,87	0,78	3,9	1,04
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	1,45	0,68	4,45	0,68
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	1,77	0,78	4,19	0,81
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	1,97	0,94	4,09	0,88
Μεταπτυχιακό	1,88	0,82	4,2	0,8
Πτυχίο ΑΕΙ	1,82	0,91	4,12	0,87
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	1,72	0,75	4,2	0,86
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	2,1	1,03	4,08	0,79
Βέλγιο	1,84	0,88	4,07	0,86
Ελλάδα	1,97	0,84	4,12	0,83
Ισπανία	1,36	0,95	4,42	0,69
Ιταλία	1,63	0,67	4,18	1,07
Κροατία	1,8	0,91	4,1	0,99

Ερωτήσεις Γ3-Γ4

Οι δύο ερωτήσεις αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι του προγράμματος σε συνάρτηση με τους συναδέλφους του σχολείου τους. Σύμφωνα με τη Γ3, συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίηση του προγράμματος, κομίζοντας προτάσεις βελτίωσής του, ενώ σύμφωνα με την Γ4 απέχουν από σχετικές συζητήσεις του συλλόγου διδασκόντων. Η θετική στάση απολαμβάνει υψηλού βαθμού συμφωνίας (μ.τ. 3,9), ενώ, κατ' αναλογία, η αρνητική στάση έχει πολύ χαμηλό βαθμό (μ.τ. 1,5). Οι συμμετρικές τιμές συνηγορούν για την ειλικρίνεια και συνέπεια των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Και στην περίπτωση αυτή η απόκλιση από τα ευρήματα της Λυμπέρη (3,43 και 2 αντιστοίχως) δείχνει μεταστροφή επί τα βελτίω στις διαθέσεις των εκπαιδευτικών έναντι του προγράμματος.

Οι 3 στους 4 συμφωνούν με τη θετική στάση, ωστόσο μόνο ο 1 στους 4 σε απόλυτο βαθμό, και αντίστοιχα ένα (αρκετά υψηλότερο) 87% διαφωνεί με την αρνητική στάση, ενώ τα ποσοστά διαφωνίας και συμφωνίας αντιστοίχως είναι εξαιρετικά χαμηλά (Διάγραμμα 34).



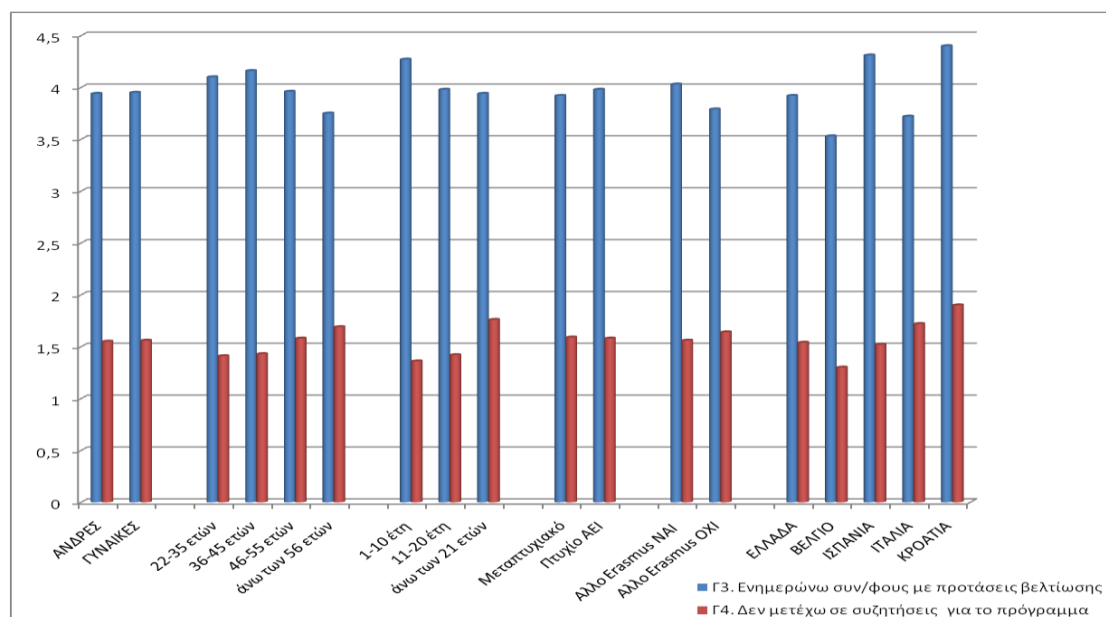
Διάγραμμα 34: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ3-Γ4

Φύλο και ακαδημαϊκοί τίτλοι δεν λειτουργούν διαφοροποιητικά, με τις μέσες τιμές των υποομάδων να είναι ομοειδείς, ενώ η συμμετοχή στο πρόγραμμα επιφέρει στη Γ3 αξιοπρόσεκτη μεν απόκλιση στις απόψεις συμμετεχόντων (μ.τ. 4,03) και μη συμμετεχόντων (3,79), πλην όμως μη σημαντική στατιστικά στον έλεγχο Mann Whitney ($U=2016, p=0.13888$).

Η ηλικία και η προϋπηρεσία συναρτώνται με την ύπαρξη απόκλισης η οποία παρουσιάζει τιμές απολύτως συμμετρικές, με εκδήλωση του ίδιου φαινομένου που παρατηρείται σχεδόν σταθερά σε όλες τις ερωτήσεις: οι νεότεροι ηλικιακά και υπηρεσιακά εκπαιδευτικοί είναι και στην πράξη πιο θετικοί έναντι του προγράμματος

σε σχέση με τους μεγαλύτερους και παλιότερους συναδέλφους τους. Η ίδια τάση αποκαλύπτεται και στην αρνητική στάση της Γ4: όσο μεγαλύτεροι οι εκπαιδευτικοί σε ηλικία και υπηρεσία τόσο μεγαλύτερη και η συμφωνία τους μαζί της.

Οι πιο σημαντικές και στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις ($H=10.0647$ (4, $N = 147$ και $p=0.03113 < 0.05$) συνδέονται με την εθνική καταγωγή: οι Ισπανοί σταθερά μεταξύ των πρώτων στη θετική στάση (μ.τ. 4,31) και μεταξύ των τελευταίων στην αρνητική (1,52), με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να επιβεβαιώνουν τη γενικότερη επιφυλακτική στάση τους όντας στη μέση της κατάταξης και στις δύο στάσεις (μ.τ. 3,92 και 1,54 αντιστοίχως) (Διάγραμμα 36 και Πίνακας 17).



Διάγραμμα 35: Συγκριτική παρουσίαση των μ.τ. στις ερωτήσεις Γ3 και Γ4 βάσει των δημογραφικών κατηγοριών

Πίνακας 17: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ3 και Γ4 ανά δημογραφική υποομάδα

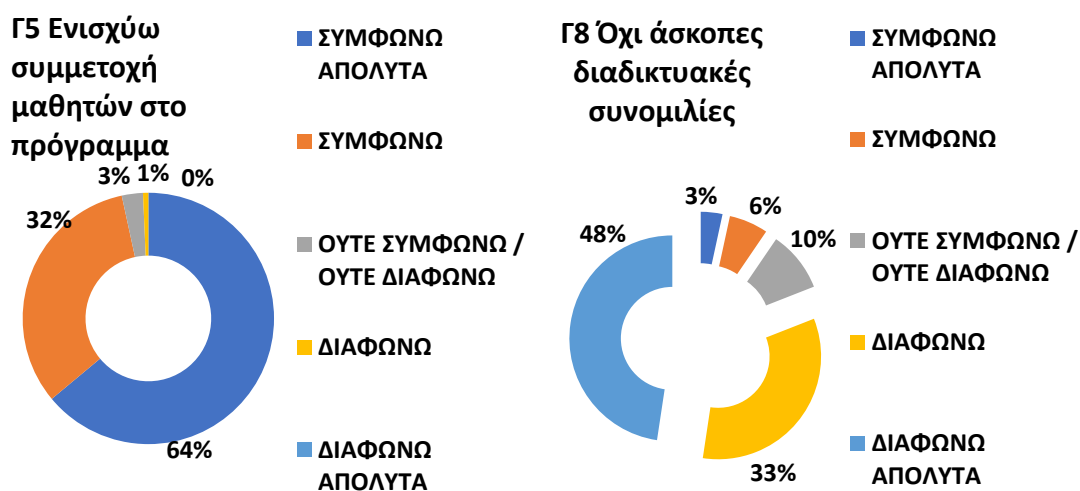
	Ερώτηση Γ3		Ερώτηση Γ4	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	3,94	0,73	1,55	0,68
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,95	0,82	1,56	0,77
22-35 ετών	4,1	1,21	1,41	0,66
36-45 ετών	4,16	0,76	1,43	0,72
46-55 ετών	3,96	0,63	1,58	0,74
άνω των 56 ετών	3,75	0,92	1,69	0,8
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	4,27	1,13	1,36	0,5
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	3,98	0,82	1,42	0,66
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3,94	0,73	1,76	0,81
Μεταπτυχιακό	3,92	0,82	1,59	0,74
Πτυχίο ΑΕΙ	3,98	0,78	1,58	0,76

Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,03	0,75	1,56	0,76
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	3,79	0,87	1,64	0,72
Βέλγιο	3,53	0,96	1,30	0,63
Ελλάδα	3,92	0,75	1,54	0,76
Ισπανία	4,31	0,82	1,52	0,84
Ιταλία	3,72	0,9	1,72	0,9
Κροατία	4,4	0,51	1,90	0,95

Ερωτήσεις Γ5-Γ8

Οι κατ' αντιπαράβολή συγκρινόμενες στάσεις Γ5 και Γ8 αφορούν τη δράση των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές τους αναφορικά με το πρόγραμμα Erasmus+: από τη μια (Γ5) ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών τους στο πρόγραμμα, στάση που συγκεντρώνει πολύ υψηλή μέση τιμή συμφωνίας (4,5), ενώ από την άλλη τους αποτρέπουν από το να σπαταλούν τον χρόνο τους σε άσκοπες διαδικτυακές συνομιλίες με συμμαθητές τους από το εξωτερικό, με χαμηλό βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 1,8). Σε ανάλογο βαθμό βρίσκονται και τα ευρήματα της Λυμπέρη (4,31 και 1,52), με τη θετική στάση να βαίνει σταθερά αυξανόμενη.

Το 96% υποστηρίζει, όπως είναι φυσικό και αναμενόμενο, τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα, ενώ αντιστοίχως, αν και όχι απόλυτα συμμετρικά, το 81% διαφωνεί με τον αποκλεισμό των μαθητών από συνομιλίες με τους ξένους συμμαθητές τους, καθώς ένας από τους στόχους του προγράμματος είναι και η ανάπτυξη της γλωσσομάθειας και κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, που ούτως ή άλλως υποβοηθούνται από τέτοιες δραστηριότητες, όπως η συνομιλία μέσω των κοινωνικών δικτύων (Διάγραμμα 36).

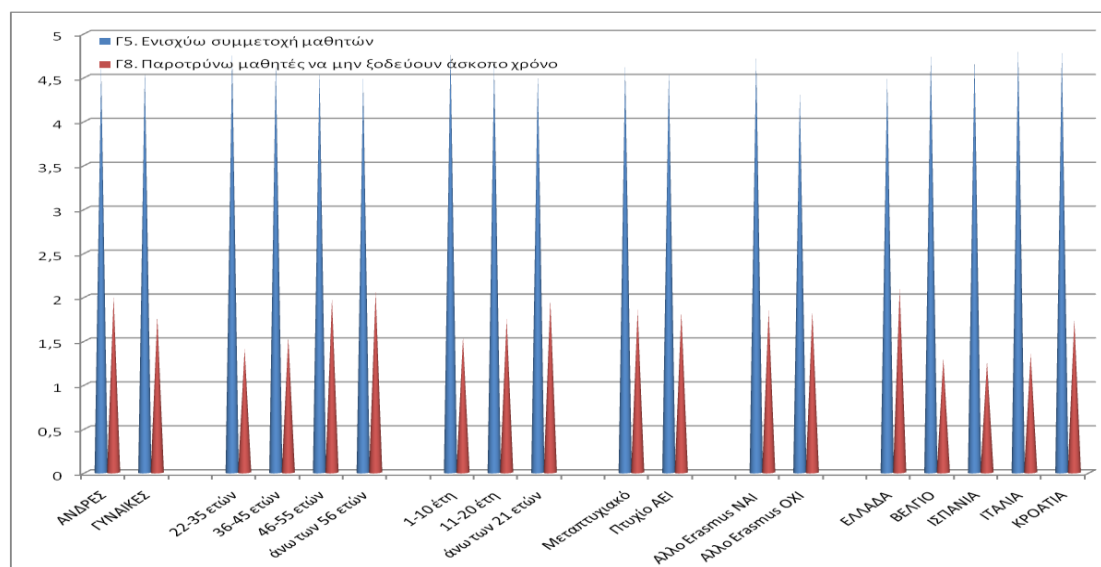


Διάγραμμα 36: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ5-Γ8

Ανεξαρτήτως φύλου και περαιτέρω σπουδών, τα μέλη του δείγματος παρουσιάζουν την ίδια συμπεριφορά και στη θετική και στην αρνητική κρίση, με επουσιώδεις διαφοροποιήσεις (Διάγραμμα 37, Πίνακας 18).

Όσοι συμμετείχαν και σε προηγούμενο πρόγραμμα είναι σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (μ.τ. 4,72) ενθαρρυντικοί στην παρακίνηση των μαθητών τους από τους νεόκοπους στο πρόγραμμα συναδέλφους τους (4,33), διαφορά στατιστικά σημαντική ($U=1669$, $p=0.0035<0.05$, ενώ στην αρνητική κρίση παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορά (μ.τ. 1,84 έναντι 1,83).

Στην ηλικία και την προϋπηρεσία επιβεβαιώνονται απολύτως τα προηγούμενα ευρήματα για τους εκπαιδευτικούς: όσο μεγαλύτεροι τόσο πιο επιφυλακτικοί και μάλιστα χωρίς παρέκκλιση, δηλαδή, όσο ανεβαίνουμε στα χρόνια, ο βαθμός συμφωνίας βαίνει μειούμενος (μ.τ. για τις 4 ηλικιακές ομάδες: $4,75>4,67>4,58>4,48$ και μ.τ. για τις 3 της προϋπηρεσίας: $4,81>4,63>4,53$) στη θετική κρίση και αυξανόμενος στην αρνητική (μ.τ. $1,41<1,54<1,98<2,04$ βάσει της ηλικίας, όπου η διαφορά είναι και στατιστικά σημαντική: $H=8.3217$ (3, $N = 147$) και $p=0.03981<0.05$ - και $1,54<1,75<1,96$ βάσει της προϋπηρεσίας).



Διάγραμμα 37: Συγκριτική παρουσίαση των μ.τ. στις ερωτήσεις Γ5 και Γ8 βάσει των δημογραφικών κατηγοριών

Τέλος, ως προς την εθνικότητα, επιβεβαιώνεται και σ' αυτό το ζευγάρι των ερωτήσεων η μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι των συναδέλφων τους από το εξωτερικό, καθώς παρουσιάζουν μ.τ στη Γ5 4,5 έναντι 4,77 των άλλων (στατιστικά σημαντική διαφορά βάσει του τεστ Mann Whitney: $U=1893.5$, $p=0.01596<0.05$), ενώ και στην αρνητική στάση η διαφορά είναι αισθητή

και στατιστικά σημαντική (μ.τ. συμφωνίας 2,09 για τους Έλληνες έναντι 1,39 για τους ξένους συνολικά και $U=1464$, $p=0.001<0.05$).

Πίνακας 18: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ5 και Γ8 ανά δημογραφική υποομάδα

	Ερώτηση Γ5		Ερώτηση Γ8	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	4,6	0,63	2	1,06
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4,59	0,56	1,78	1,04
22-35 ετών	4,75	0,45	1,41	0,79
36-45 ετών	4,67	0,51	1,54	0,86
46-55 ετών	4,58	0,55	1,98	1,11
άνω των 56 ετών	4,48	0,71	2,06	1,11
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	4,81	0,4	1,54	0,82
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	4,63	0,51	1,75	1,04
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	4,53	0,64	1,96	1,08
Μεταπτυχιακό	4,62	0,57	1,85	0,97
Πτυχίο ΑΕΙ	4,57	0,59	1,83	1,11
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,72	0,44	1,84	1,06
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	4,33	0,72	1,83	1,03
Βέλγιο	4,76	0,43	1,3	0,63
Ελλάδα	4,5	0,61	2,09	0,76
Ισπανία	4,73	0,56	1,26	0,73
Ιταλία	4,81	0,4	1,36	0,5
Κροατία	4,8	0,42	1,74	1,13

Ερωτήσεις Γ7-Γ9

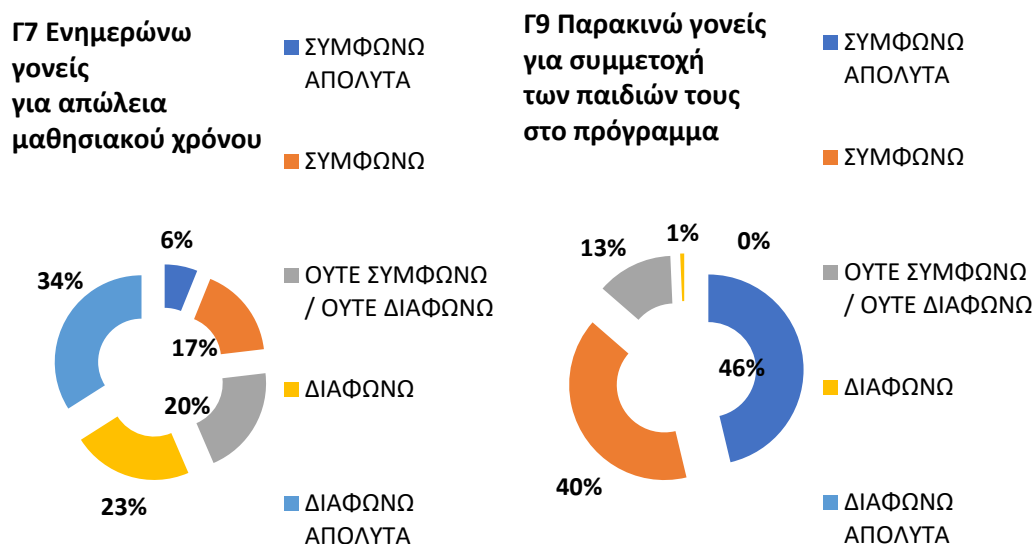
Στο τελευταίο ζευγάρι ερωτήσεων, εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών έναντι των γονέων των μαθητών τους, τους οποίους ενημερώνουν για τις απώλειες των παιδιών τους σε μαθησιακό χρόνο. Πρόκειται για την αρνητική κρίση Γ7, που καταγράφει μ.τ. 2,3, αρκετά υψηλή για αρνητική κρίση (και ανάλογη αυτής που βρήκε η Λυμπέρη, δηλ. 2,46), καθώς, όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί δεν την εξέλαβαν ως τέτοια, αλλά ως μια από τις υποχρεώσεις που έχουν αναφορικά με ένα πρόγραμμα, το οποίο χαίρει βέβαια υψηλής αποδοχής και εκτίμησης ως χρήσιμη και ευχάριστη δραστηριότητα, συμπληρωματική της τυπικής διδασκαλίας, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό και ως ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να ενσωματωθεί στη διδακτική πράξη και να την καταστήσει πιο αποτελεσματική.

Από την άλλη, βέβαια, παροτρύνουν τους γονείς να στηρίζουν το πρόγραμμα με τη συμμετοχή των παιδιών τους. Είναι η θετική κρίση Γ9, που συγκεντρώνει, όπως και

οι ανάλογες προηγούμενες, πολύ υψηλό βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 4,3), αρκετά μάλιστα υψηλότερο από το αντίστοιχο εύρημα της προαναφερθείσας έρευνας (3,61), γεγονός που δείχνει για άλλη μια φορά τη βελτίωση του κλίματος έναντι του προγράμματος μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το 86%, λοιπόν, του δείγματος συμφωνεί λιγότερο ή περισσότερο ως προς την παρακίνηση προς τους γονείς, ενώ η διαφωνία είναι μηδαμινή.

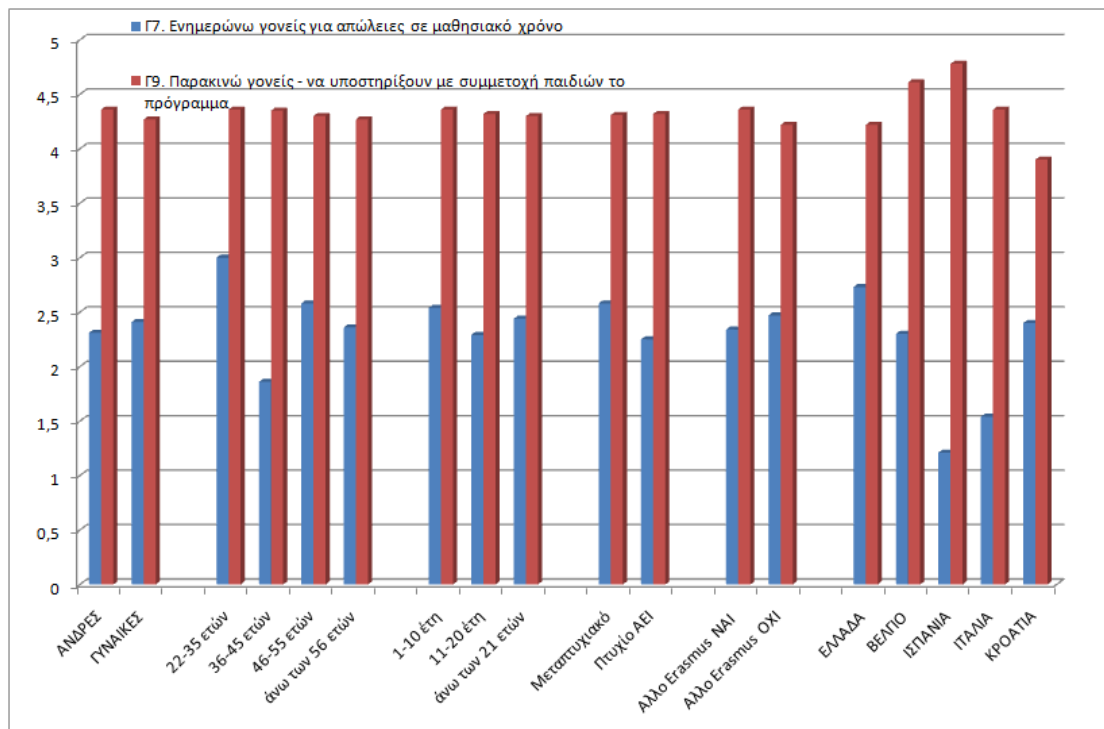
Από την άλλη, οι γνώμες για την ενημέρωση ως προς την απώλεια μαθησιακού χρόνου παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά, εξ ου και η τ.α στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι η μεγαλύτερη στην έρευνα (1,27). Τα 57% αρνείται ότι το πράττει, αλλά σχεδόν ο 1 στους 4 συμφωνεί ότι ενημερώνει σχετικά τους γονείς. Μια πιθανή ερμηνεία για τη μεγάλη διασπορά ίσως είναι το ότι άλλοι εκπαιδευτικοί έδωσαν βαρύτητα στο «ενημερώνω» σε αντίθεση με το «αποκρύπτω» και άλλοι στο «απώλεια μαθησιακού χρόνου», θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο δεν υφίσταται (Διάγραμμα 38).



Διάγραμμα 38: Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας στις αντιπαραβαλλόμενες θέσεις Γ7-Γ9

Αντιπαραβάλλοντας τις απαντήσεις μέσα από το πρίσμα των δημογραφικών στοιχείων (Διάγραμμα 39 και Πίνακας 19), βλέπουμε ότι το φύλο είναι η μόνη μεταβλητή που δεν επηρεάζει τις απαντήσεις σε καμία από τις δύο στάσεις.

Ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία, όμως, καταγράφεται και εδώ η επανεμφανιζόμενη τάση: όσο μεγαλύτεροι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί ως προς τη θετική στάση (μ.τ. για τις 4 ομάδες της ηλικίας: 4,36>4,35>4,30>4,27 και τις 3 της προϋπηρεσίας: 4,36>4,32>4,30).



Διάγραμμα 39: οι μ.τ. των ερωτήσεων Γ7 και Γ9, βάσει των δημογραφικών στοιχείων

Λόγω της μεγάλης διασποράς στις απαντήσεις στην αρνητική στάση δεν εντοπίζουμε κάποια ιδιαίτερη τάση που να συναρτάται με τις μεταβλητές, πλην εκείνης της εθνικής προέλευσης. Βέβαια, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και οι καινούργιοι στο πρόγραμμα δηλώνουν ότι ενημερώνουν τους γονείς σε μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη ομάδα της μεταβλητής, αλλά οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Τέλος, ως προς την μεταβλητή της προέλευσης, το πιο αξιοσημείωτο είναι κατ' αρχάς η επιβεβαίωση της ελληνικής επιφυλακτικότητας, καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατατάσσονται πρώτοι στην αρνητική στάση (μ.τ. 2,73, πάνω από τον μέσο όρο της πεντάβαθμης κλίμακας) και προτελευταίοι στη θετική (4,22). Στις δε σχετικές μετρήσεις οι διαφορές που προκύπτουν είναι στατιστικά σημαντικές και στις δύο ερωτήσεις: για τη Γ7 ο έλεγχος Mann Whitney έδωσε τιμή $U=1425.5$ και για τη Γ9 $U=1989.5$, ενώ και στις δύο περιπτώσεις η τιμή p ήταν $0.00001 < 0.05$. Από την άλλη επιβεβαιώνεται και ο ισπανικός ενθουσιασμός καθώς οι Ίβηρες κατατάσσονται πρώτοι στη θετικοί με πολύ υψηλή μ.τ. 4,78 και τελευταίοι στην αρνητική με μ.τ. μόλις 1,21.

Πίνακας 19: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Γ7 και Γ9 ανά δημογραφική υποομάδα

	Ερώτηση Γ7		Ερώτηση Γ9	
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.
ΑΝΔΡΕΣ	2,31	1,14	4,36	0,63
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	2,41	1,32	4,27	0,81

22-35 ετών	3	1,47	4,36	0,67
36-45 ετών	1,86	1,15	4,35	0,75
46-55 ετών	2,58	1,27	4,3	0,74
άνω των 56 ετών	2,36	1,16	4,27	0,67
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	2,54	1,50	4,36	0,67
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	2,29	1,33	4,32	0,76
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	2,44	1,21	4,30	0,69
Μεταπτυχιακό	2,58	1,24	4,31	0,7
Πτυχίο ΑΕΙ	2,25	1,29	4,32	0,74
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	2,34	1,26	4,36	0,73
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	2,47	1,32	4,22	0,69
Βέλγιο	2,30	1,25	4,61	0,5
Ελλάδα	2,73	1,29	4,22	0,73
Ισπανία	1,21	0,53	4,78	0,53
Ιταλία	1,54	0,52	4,36	0,67
Κροατία	2,40	1,17	3,90	0,73

Συγκριτική παρουσίαση θετικών και αρνητικών στάσεων

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει την κατάταξη των θετικών και αρνητικών στάσεων της 3^{ης} ενότητας βάσει της μ.τ. κάθε μίας.

Πίνακας 20: Φθίνουσα κατάταξη των μ.τ. των απαντήσεων της 3^{ης} ενότητας

	Αποψη	μ.τ.	τ.α.
ΘΕΤΙΚΕΣ	Γ5. Ενισχύω τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο Erasmus+	4,5	0,58
	Γ9. Παρακινώ τους γονείς όλων των μαθητών και μαθητριών του σχολείου έτσι ώστε να υποστηρίζουν με τη συμμετοχή των παιδιών τους το πρόγραμμα Erasmus+	4,3	0,77
	Γ6. Εντάσσω το πρόγραμμα στη διδασκαλία του γνωστικού μου αντικειμένου, έτσι ώστε οι μαθητές/τριές μου να αντιληφθούν την αξία του προγράμματος για τη μάθηση	4,1	0,84
	Γ3. Ενημερώνω τους συναδέλφους μου με προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος Erasmus +	3,9	0,82
	Γ1. Μοιράζομαι πληροφορίες με συναδέλφους μου άλλων σχολείων, για τα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος.	3,9	0,88

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	Γ7. Ενημερώνω τους γονείς για τις απώλειες σε μαθησιακό χρόνο που θα έχουν τα παιδιά τους αν μετέχουν στο πρόγραμμα.	2,3	1,27
	Γ8. Παροτρύνω του μαθητές/τριές μου να μην ξοδεύουν άσκοπο χρόνο σε διαδικτυακές συνομιλίες με παιδιά του εξωτερικού.	1,8	1,05
	Γ10. Ενημερώνω συναδέλφους από άλλα σχολεία για τις αρνητικές επιπτώσεις του προγράμματος στις επιδόσεις των μαθητών/τριών.	1,7	0,96
	Γ4. Δεν μετέχω σε συζητήσεις του συλλόγου διδασκόντων που αφορούν την υλοποίηση δραστηριοτήτων του προγράμματος.	1,5	0,75
	Γ2. Προσπαθώ να περιορίσω την επίδραση του προγράμματος στο διδακτικό μου έργο γιατί το θεωρώ χάσιμο διδακτικού χρόνου.	1,25	0,87

5.4 Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων υλοποιημένου προγράμματος Erasmus+

Η τελευταία ενότητα του ερευνητικού μέρους περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις-κρίσεις που καλύπτουν την αξιολόγηση που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έκαναν για το πρόγραμμα Erasmus+ που υλοποίησε το σχολείο τους. Οι 16 συνολικά ερωτήσεις συνεξετάζονται βάσει χωρισμού σε 4 ομάδες. Η 1^η περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) που αφορούν γενικά την αξιολόγηση του προγράμματος συνδέοντάς το με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν και στην ενδιάμεση έκθεση για το πρόγραμμα Erasmus+ που δημοσιοποιήθηκε το 2017, οπότε δόθηκε η ευκαιρία για συγκριτική εξέταση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Για να συγκρίνουμε τα ευρήματα των δύο ερευνών, καταρχάς υπολογίσαμε για την έρευνά μας το ποσοστό που συγκέντρωσε κάθε μία από τις 4 προτάσεις εντός του ελληνικού τμήματος του δείγματος και βάσει τούτου έγινε η σύγκριση με τα ευρήματα της έρευνας για την Ενδιάμεση Έκθεση.

Η 2^η ομάδα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Δ5, Δ6, Δ12, Δ16) που διερευνούν ποια επίδραση είχε το πρόγραμμα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, η 3^η ομάδα 5 ερωτήσεις (Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ13) που αφορούν την επίδραση του

προγράμματος στους μαθητές και η τελευταία 3 ερωτήσεις (Δ7, Δ14, Δ15) σχετικά με την υλοποίηση και την επίδραση του προγράμματος στο ίδιο το σχολείο και τις υποδομές του.

Ως γενική παρατήρηση, επισημαίνουμε και στις 16 ερωτήσεις τον πολύ υψηλό βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος Erasmus+ και τη θετική επίδραση που αυτό είχε στους εμπλεκόμενους φορείς. Ακολούθως (Πίνακας 21) παρουσιάζουμε σε φθίνουσα σειρά τις μ.τ. των 16 ερωτήσεων της 4^{ης} ενότητας για τα αποτελέσματα του υλοποιηθέντος προγράμματος.

Πίνακας 21: Φθίνουσα κατάταξη των μ.τ. των απαντήσεων στις ερωτήσεις της 4^{ης} ενότητας

Ερωτήσεις 4ης ενότητας (αποτελέσματα του προγράμματος)	μ.τ.	τ.α.
Δ13. Σχόλια μαθητών θετικά	4,5	0,63
Δ14. Θετικά αποτελέσματα για σχολείο	4,5	0,66
Δ16. Προοπτική νέας συμμετοχής	4,5	0,66
Δ2. Erasmus+: δίοδος σε διάλογο για εκπαίδευση	4,4	0,62
Δ11. Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μαθητών	4,2	0,68
Δ3. Erasmus+: εργαλείο για εθνική πολιτική εκπαίδευσης	4,2	0,78
Δ12. Υλοποίηση Erasmus+ - ανταποκρίθηκε σε προσδοκίες	4,2	0,76
Δ1. Υλοποίηση Erasmus+ - επίτευξη στόχων του	4	0,76
Δ5. Βελτίωση τρόπου διδασκαλίας	4	0,86
Δ9. Βελτίωση συμπεριφοράς μαθητών	4	0,79
Δ6. Βελτίωση αποδοτικότητας εκπ/κού	3,9	0,87
Δ10. Βελτίωση γλωσσομάθειας μαθητών	3,9	0,76
Δ4. Επικοινωνία και διάχυση προγράμματος αποτελεσματικές	3,8	0,82
Δ15 Χρηματοδότηση επαρκής	3,7	0,96
Δ8. Βελτίωση επίδοσης των μαθητών	3,5	0,79
Δ7. Υλικοτεχνική υποδομή σχολείου - βοηθήθηκε	3,4	1,06

Ερωτήσεις: Δ1, Δ2, Δ3, Δ4 - Γενική αξιολόγηση του προγράμματος

Οι ερωτώμενοι εκφράζουν την απόλυτη ικανοποίηση από τα αποτελέσματα εφαρμογής του προγράμματος, καθώς η μ.τ. των απαντήσεων στα 4 πρώτα ερωτήματα είναι πολύ υψηλή (Διάγραμμα 40 και Πίνακας 22).

Το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας (μ.τ. 4,4) συγκεντρώνει η ερώτηση Δ2 σχετικά με το ρόλο του προγράμματος ως μέσου για τη συμμετοχή στο διάλογο για την εκπαίδευση. Το Erasmus+, με τον ανοιχτό χαρακτήρα του και την ευρεία

χρηματοδότηση, επιτρέπει σε πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε μια καινοτόμα δράση που τους φέρνει σε επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην υπόλοιπη Ευρώπη και τους επιτρέπει όχι μόνο να καταθέσουν προτάσεις για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση, αλλά και να συμβάλουν έμπρακτα, στο μέτρο των δυνατοτήτων του ο καθένας, και αυτό εκτιμάται αναλόγως.

Ακολουθεί (μ.τ. 4,2) η ερώτηση Δ3 για τον ρόλο του προγράμματος στη διαμόρφωση της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση. Βέβαια, η διαμόρφωση αυτής της πολιτικής είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων και κατά βάσιν προϊόν πολιτικών επιλογών και συνάρτηση του εκάστοτε συσχετισμού των αντιτιθέμενων δυνάμεων σε κάθε κοινωνική συσσωμάτωση, αλλά σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης και έντονης αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων στη εκπαιδευτική διαδικασία σε παγκόσμιο επίπεδο (πβ. αξιολόγηση PISA), η γνωριμία με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και η διάθεση υιοθέτησης πρακτικών και προσανατολισμών που έχουν δοκιμαστεί διεθνώς είναι μεταξύ των θετικών αποτελεσμάτων του προγράμματος και αυτή η προσφορά ανταμείβεται με την υψηλή αναγνώριση και αποδοχή των ερωτώμενων.

Προτελευταία στην κατάταξη (μ.τ. 4) είναι η ερώτηση Δ1 σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η υλοποίηση και οι δράσεις που τη συνοδεύουν εξυπηρετούν τους στόχους του προγράμματος. Η ερώτηση καλύπτει κατά κύριο λόγο τους γενικούς στόχους που τίθενται για το πρόγραμμα από τους εμπνευστές του και αυτοί παρατίθενται επεξηγηματικά στη διατύπωση της ερώτησης. Θα μπορούσε, βέβαια, να αφορά και τους επιμέρους στόχους που τίθενται για κάθε υλοποιούμενο πρόγραμμα και οι οποίοι, ούτως ή άλλως, δεν αφίστανται των γενικών αλλά, ίσα ίσα, τους εξειδικεύουν. Το γεγονός ότι κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος υπεισέρχονται απρόοπτοι παράγοντες, που ενίοτε υπονομεύουν την επιτυχή διεξαγωγή του και την επιτυχή περάτωσή του, ίσως εξηγεί το χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας που καταγράφεται. Αυτό, όμως, είναι αντικείμενο διακριτής έρευνας για τις συνθήκες υλοποίησης ενός εκάστου των προγραμμάτων.

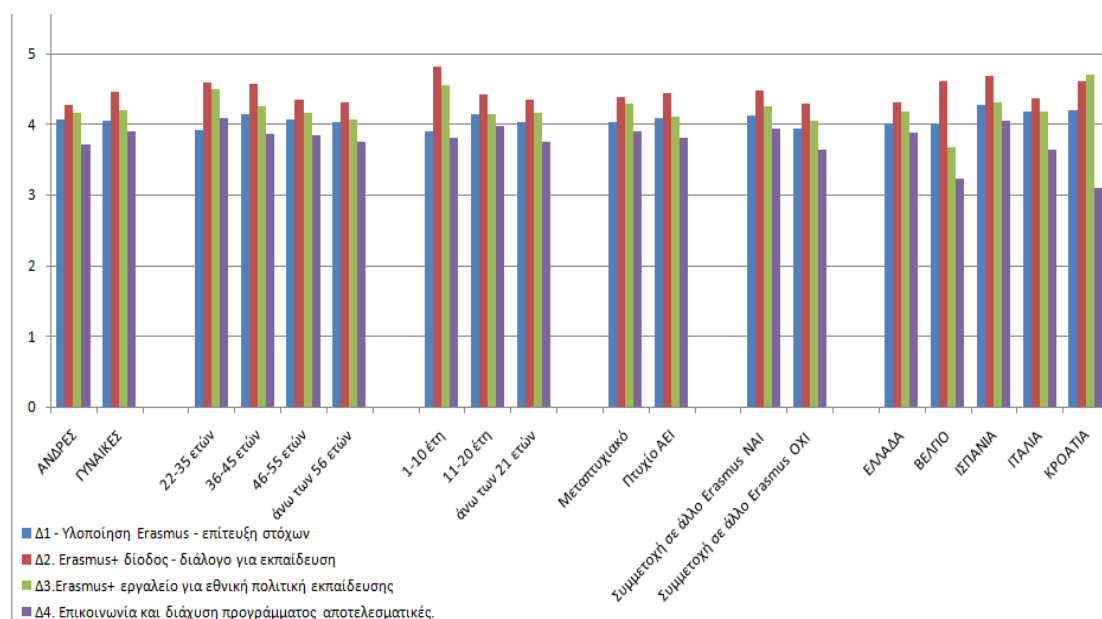
Τελευταία στην κατάταξη (με μ.τ. 3,8) είναι η ερώτηση Δ4 σχετικά με το κατά πόσο οι ενέργειες για την επικοινωνία και τη διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στο σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο υπήρξαν ικανοποιητικές. Αν και ο βαθμός συμφωνίας είναι αρκετά υψηλός, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι, καθώς το πρόγραμμα δεν έχει γνωρίσει υψηλή διεισδυτικότητα και αποδοχή εκτός της σχολικής κοινότητας, παρά τη φιλόδοξη

στόχευσή του - και τα χρήματα που επενδύονται από την Ε.Ε. για την υλοποίησή του. Πέραν των δελτίων τύπου και των σχετικών εκδηλώσεων προβολής, που ουσιαστικά περιορίζονται στον κοινωνικό κύκλο αυτών που ήδη ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα, χρειάζεται τα αποτελέσματα του προγράμματος να γίνουν ορατά και απτά σε επίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας και αυτό απαιτεί χρόνο και υψηλότερη επένδυση στη διαδικασία του μάρκετινγκ και της προώθησης του «προϊόντος» Erasmus+, ώστε αυτό να εξελιχθεί σε ένα ισχυρό brand name, με αναγνωρισμένο κύρος σε χώρους ευρύτερους του στενά σχολικού.

Πέραν της μεγάλης ομοθυμίας στις απαντήσεις, προσέχουμε ιδιαίτερα τις διαφοροποιήσεις που συνδέονται με τα δημογραφικά στοιχεία.

Στη Δ1 και τη Δ3 καμία από τις παρατηρούμενες αποκλίσεις δεν αξιολογήθηκε ως στατιστικά σημαντική στις σχετικές μετρήσεις των ελέγχων Mann Whitney και Kruskal Wallis.

Στη Δ2 σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας αναδεικνύεται η εθνική προέλευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί του εξωτερικού φαίνεται να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη (μ.τ. 4,58) από τους Έλληνες συναδέλφους τους στον ρόλο του Erasmus+ ως εργαλείου παρέμβασης στον διάλογο για την εκπαίδευση ($H=4.0039$ (1, $N = 147$) και $p=0.0454 < 0.05$). Οι Έλληνες και πάλι προβάλλουν επιφυλάξεις, ενώ οι Ισπανοί (μ.τ. 4,68) επανεκδηλώνονται ως οι πλέον ένθερμοι θιασώτες του προγράμματος σε όλες του τις λεπτομέρειες.



Διάγραμμα 40: οι μ.τ. των ερωτήσεων Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, βάσει των δημογραφικών στοιχείων

Τέλος, στη Δ4, απόκλιση παρατηρείται βάσει της προηγούμενης συμμετοχής στο πρόγραμμα. Οι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις σχετικές ενέργειες επικοινωνίας και διάχυσης ικανοποιητικές σε αρκετά υψηλότερο βαθμό (μ.τ. 3,93) από τους καινούργιους συναδέλφους τους (μ.τ. 3,64) (U=1886, και p=0.04338<0.05 και άρα διαφορά στατιστικά σημαντική).

Πίνακας 22: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ1 ως Δ4 ανά δημογραφική υποομάδα

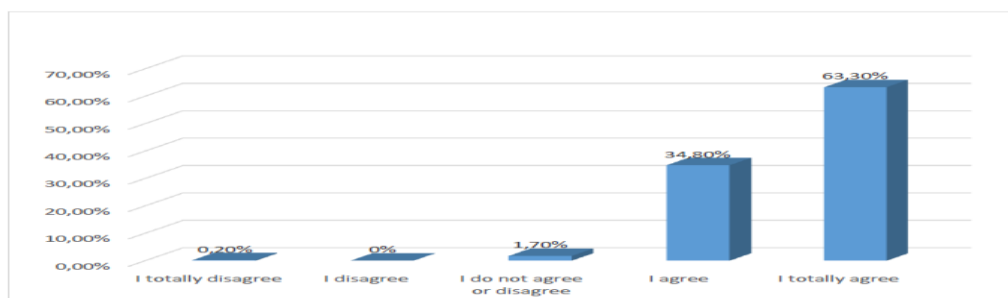
	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4
ΑΝΔΡΕΣ	4,07	4,26	4,15	3,71
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4,05	4,46	4,19	3,89
22-35 ετών	3,91	4,58	4,5	4,08
36-45 ετών	4,13	4,56	4,24	3,86
46-55 ετών	4,07	4,35	4,15	3,83
άνω των 56 ετών	4,03	4,3	4,06	3,75
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	3,9	4,81	4,54	3,81
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	4,13	4,42	4,14	3,96
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	4,02	4,34	4,16	3,74
Μεταπτυχιακό	4,02	4,38	4,28	3,89
Πτυχίο ΑΕΙ	4,08	4,43	4,1	3,8
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,12	4,47	4,25	3,93
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	3,93	4,29	4,04	3,64
Ελλάδα	4	4,31	4,17	3,88
Βέλγιο	4	4,61	3,67	3,23
Ισπανία	4,26	4,68	4,31	4,05
Ιταλία	4,18	4,36	4,18	3,63
Κροατία	4,2	4,6	4,7	3,1

Η σύγκριση με τα ευρήματα της Ενδιάμεση Έκθεσης έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα για τις 4 ερωτήσεις:

α) Για τη Δ1 (Πίνακας 23 και Διαγράμματα 41 και 42):

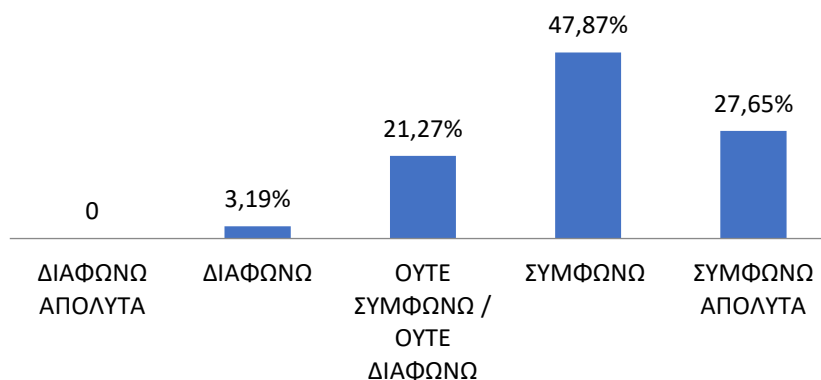
Table 1. The implementation of Erasmus + contributes effectively to the achievement of the objectives of the program.

	n	%
I totally disagree	1	0,2
I disagree	0	0
I do not agree or disagree	8	1,7
I agree	160	34,8
I totally agree	291	63,3
Total	460	100,0



Διάγραμμα 41: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ1 στην Ενδιάμεση Έκθεση

Δ1 Ικανοποιητική επίτευξη των στόχων του Erasmus από την υλοποίηση του προγράμματος



Διάγραμμα 42: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ1 στην έρευνά μας

Πίνακας 23: Τα αριθμητικά δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ1 στην έρευνά μας

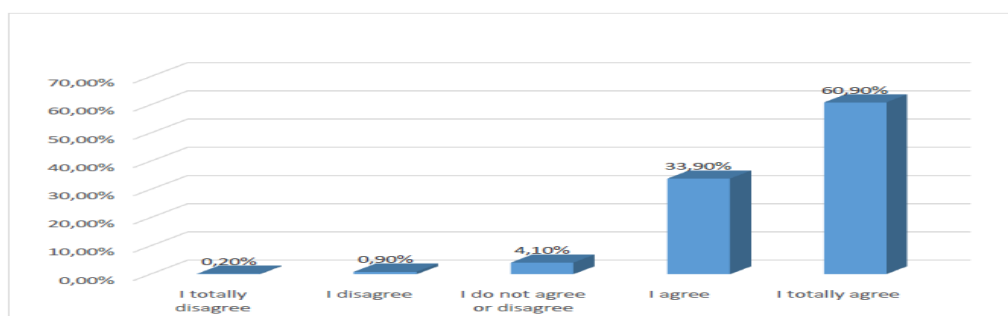
	n	%
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0	0 %
ΔΙΑΦΩΝΩ	3	3,19 %
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ / ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	20	21,27 %
ΣΥΜΦΩΝΩ	45	47,87 %
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	26	27,65 %
	94	100

Συγκρίνοντας τα δύο ευρήματα, διαπιστώνουμε ότι στο δείγμα μας, παρά το πολύ υψηλό συμφωνίας (75%), επιβεβαιώνεται και πάλι η γενικότερη επιφυλακτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών που είδαμε και σε προηγούμενες ερωτήσεις, καθώς αποκλίνει αρκετά από το ποσοστό που κατέγραψε η έρευνα του 2017 (98% για τα *I agree* και *I totally agree*).

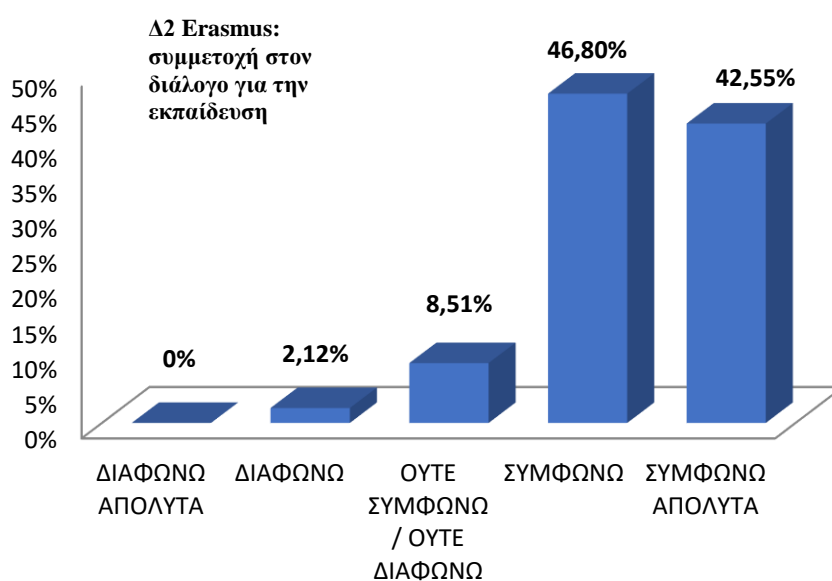
β) Για τη Δ2

Table 2. Erasmus + represents a way to participate in the European debate on education and training sectors.

	n	%
I totally disagree	1	0,2
I disagree	4	0,9
I do not agree or disagree	19	4,1
I agree	156	33,9
I totally agree	280	60,9
Total	460	100,0



Διάγραμμα 43: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ2 στην Ενδιάμεση Έκθεση



Διάγραμμα 44: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ2 στην έρευνά μας

Πίνακας 24: Τα αριθμητικά δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ2 στην έρευνά μας

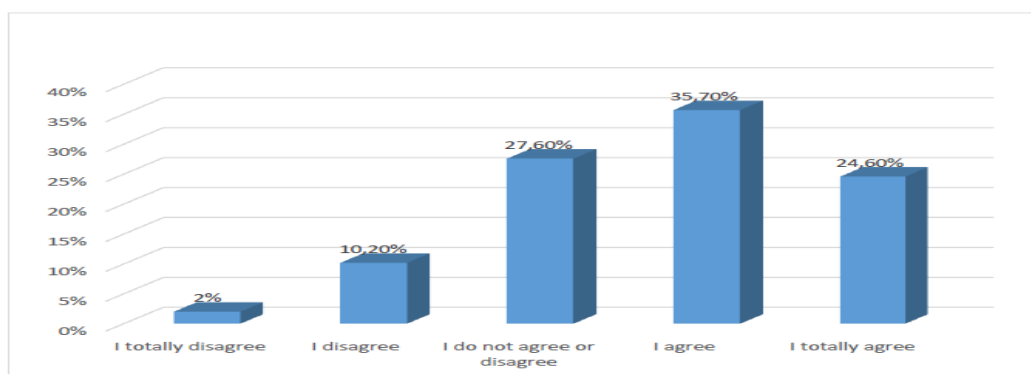
	n	%
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0	0%
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	2,12%
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ / ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8	8,51%
ΣΥΜΦΩΝΩ	44	46,80%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	40	42,55%
	94	100,00%

Στη 2^η κοινή ερώτηση των δύο ερευνών, τα ποσοστά συμφωνίας προσεγγίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό μεταξύ τους (95% έναντι 89%), δείχνοντας την ομοφωνία ως προς τις δυνατότητες του προγράμματος να συνεισφέρει στις συζητήσεις και τις αναζητήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (Διαγράμματα 43 και 44, Πίνακας 24).

γ) Για τη Δ3

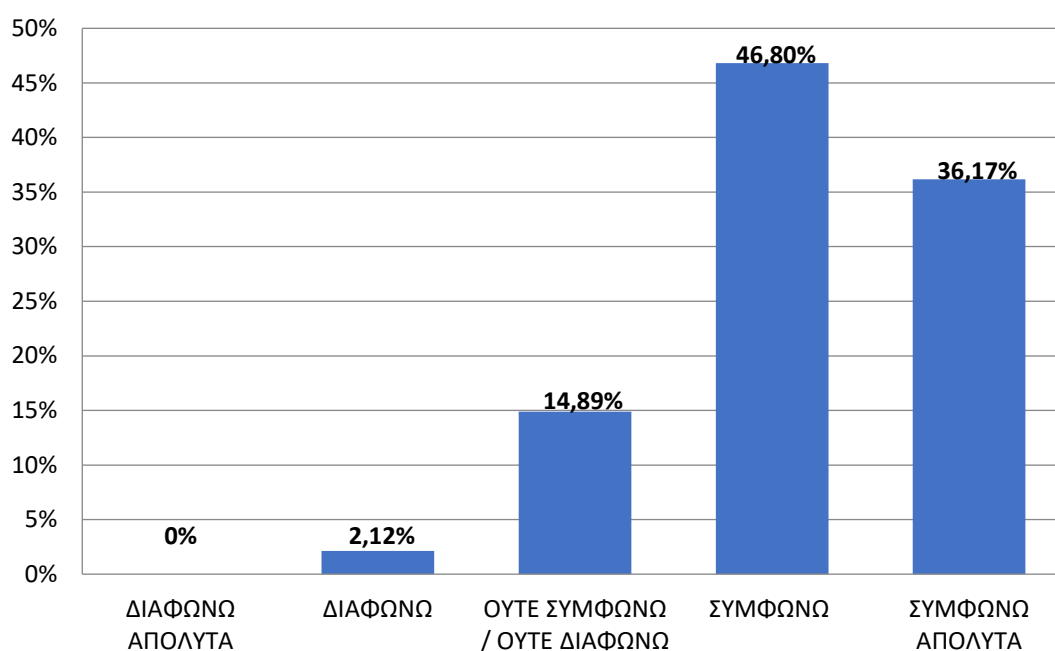
Table 3. Erasmus + functions as a tool for shaping national education and training policy.

	n	%
I totally disagree	9	2,0
I disagree	47	10,2
I do not agree or disagree	127	27,6
I agree	164	35,7
I totally agree	113	24,6
Total	460	100,0



Διάγραμμα 45: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ3 στην Ενδιάμεση Έκθεση

Δ3 Erasmus: Εργαλείο διαμόρφωσης εθνικής εκπ/κής πολιτικής



Διάγραμμα 46: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ3 στην έρευνά μας

Πίνακας 25: Τα αριθμητικά δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ3 στην έρευνά μας

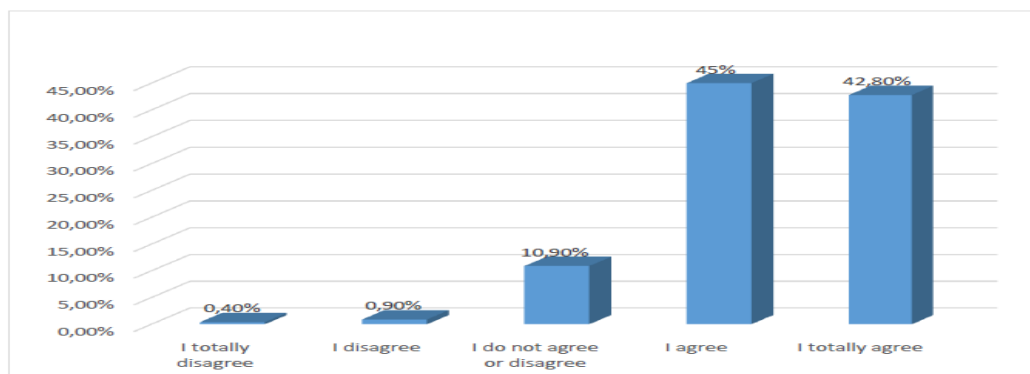
	n	%
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0	0%
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	2,12%
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ / ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	14	14,89%
ΣΥΜΦΩΝΩ	44	46,80%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	34	36,17%
	94	100,00%

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα (82%) ως εργαλείο για τη διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, από τους προηγούμενους (60%), ως συνέπεια ίσως της μεγαλύτερης εμπειρίας που υπάρχει πια για το πρόγραμμα και με το σκεπτικό που αναπτύχθηκε προηγουμένως (Διαγράμματα 45 και 46, Πίνακας 25).

δ) Για τη Δ4:

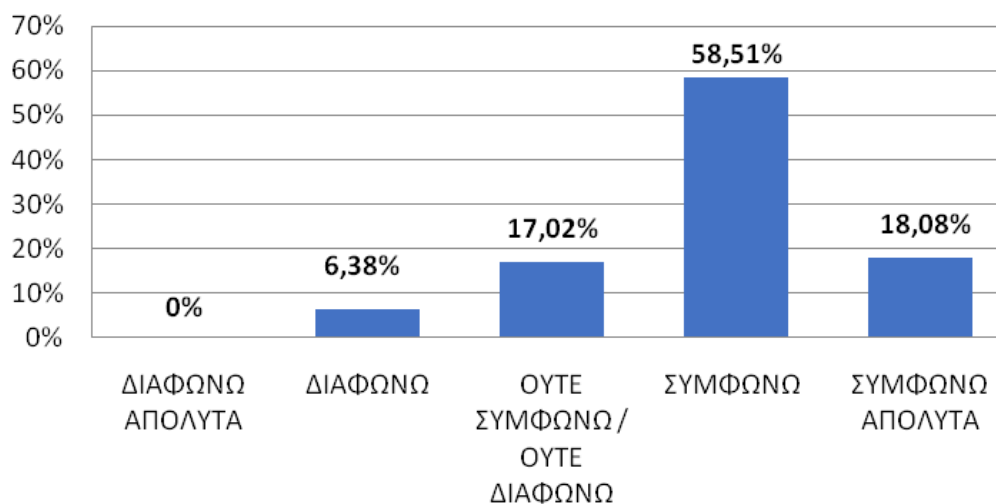
Table 4. Erasmus + communication and dissemination actions are effective.

	n	%
I totally disagree	2	0,4
I disagree	4	0,9
I do not agree or disagree	50	10,9
I agree	207	45,0
I totally agree	197	42,8
Total	460	100,0



Διάγραμμα 47: Τα δεδομένα και τα ποσοστά για την ερώτηση Δ4 στην Ενδιάμεση Έκθεση

Δ4 Διάχυση προγράμματος αποτελεσματική



Διάγραμμα 48: Τα ποσοστά του ελληνικού δείγματος για τη Δ4 στην έρευνά μας

Πίνακας 26: Τα δεδομένα του ελληνικού δείγματος για τη Δ4 στην έρευνά μας

	n	%
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0	0%
ΔΙΑΦΩΝΩ	6	6,38%
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ / ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	16	17,02%
ΣΥΜΦΩΝΩ	55	58,51%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	17	18,08%

Σχετικά πιο επιφυλακτικοί (77%) φαίνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας σε σχέση με εκείνους της έρευνας για την Ενδιάμεση Έκθεση (88%) ως προς την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων διάχυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος, αν και τα ποσοστά είναι εξίσου πολύ υψηλά (Διαγράμματα 47 και 48, Πίνακας 26). Η απόκλιση ίσως οφείλεται στο ότι την 1^η έρευνα διεξήγαγε ο εθνικός οργανισμός υποστήριξης και ελέγχου του προγράμματος, οπότε οι ερωτώμενοι έπρεπε να φανούν πιο συνεπείς ως προς τις συμβατικές τους υποχρεώσεις έναντι του επίσημου φορέα χρηματοδότησης.

Ερωτήσεις: Δ5, Δ6, Δ12, Δ16 - Επίδραση του προγράμματος στους εκπ/κούς

Οι μ.τ για τις 4 ερωτήσεις είναι: Δ5=4, Δ6=3,9, Δ12=4,2, Δ16=4,5

Πίνακας 27: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ5, Δ6, Δ12 και Δ16 ανά δημογραφική υποομάδα

	Δ5	Δ6	Δ12	Δ16
ΑΝΔΡΕΣ	4,02	3,94	4,31	4,52
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	4	3,93	4,13	4,49
22-35 ετών	3,91	3,75	4,58	4,75
36-45 ετών	4,02	3,97	4,18	4,51
46-55 ετών	4,07	4,04	4,13	4,46
άνω των 56 ετών	3,91	3,75	4,12	4,48
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	3,81	3,81	4,54	4,63
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	4,09	3,98	4,22	4,55
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3,97	3,92	4,09	4,44
Μεταπτυχιακό	4,08	3,92	4,23	4,55
Πτυχίο ΑΕΙ	3,95	3,95	4,13	4,46
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	4,14	4,05	4,31	4,64
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	3,75	3,7	3,91	4,2
Ελλάδα	4,07	4,06	4,12	4,45

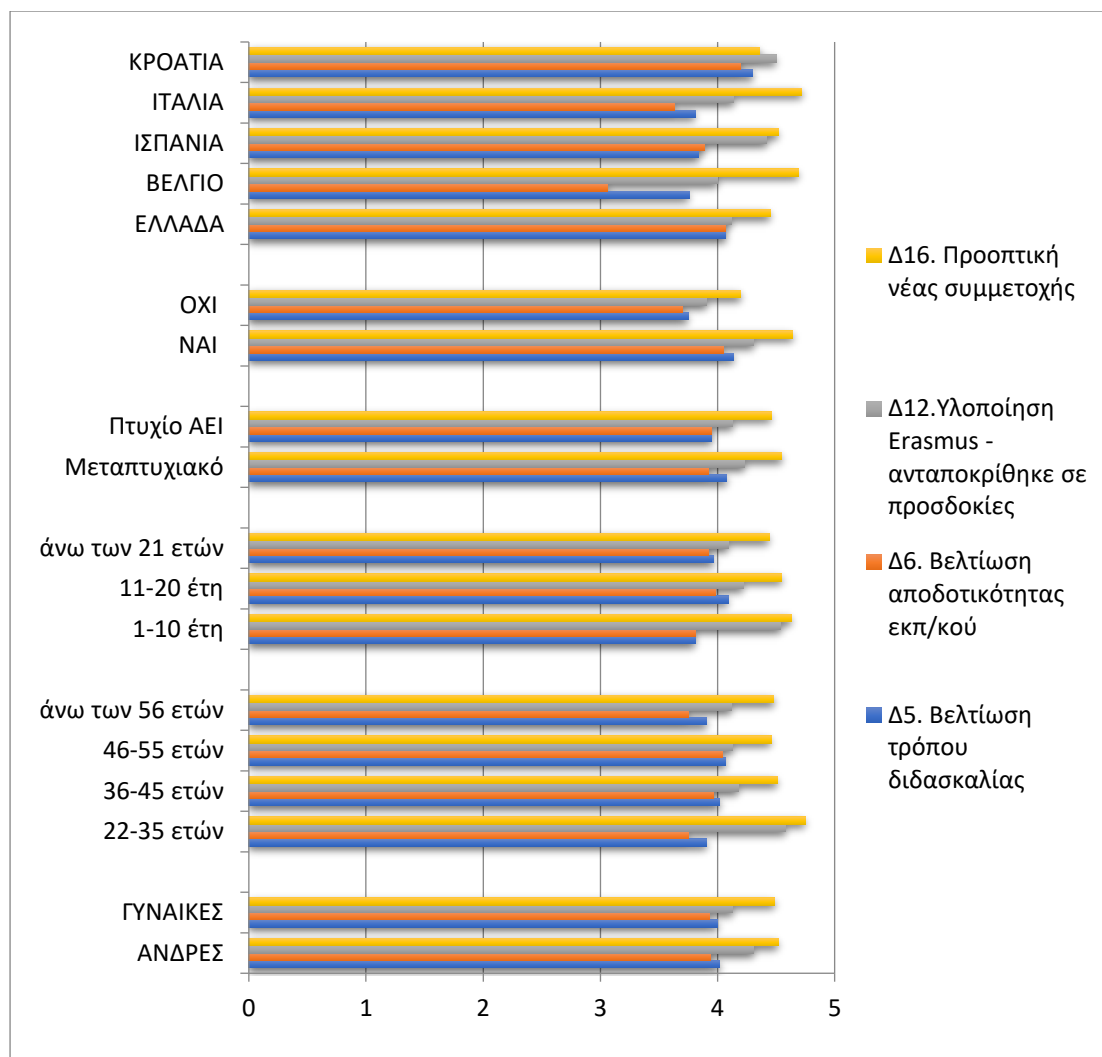
Βέλγιο	3,76	3,07	4	4,69
Ισπανία	3,84	3,89	4,42	4,52
Ιταλία	3,81	3,63	4,14	4,72
Κροατία	4,30	4,20	4,5	4,36

Από τις 4 ερωτήσεις που αναφέρονται στη σχέση του προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς, την υψηλότερη μέση τιμή (4,5) συγκέντρωσε η 16^η, που αναφέρεται στην επιθυμία εκ νέου εμπλοκής σε πρόγραμμα Erasmus+ και τη χαμηλότερη (3,9) η Δ6 που αναφέρεται στη βελτίωση της αποδοτικότητας, ίσως λόγω του ότι η έννοια αποδοτικότητα είναι μάλλον δύσκολο να προσδιοριστεί και να μετρηθεί ποσοτικά στον χώρο της εκπαίδευσης. Παραπλήσια (4) ήταν και η μέση τιμή στη ερώτηση κατά πόσο ο τρόπος διδασκαλίας βελτιώθηκε από τις γνώσεις που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από το πρόγραμμα, προφανώς γιατί η βελτίωση, κατ' αναλογία με την αποδοτικότητα, δεν μπορεί να αξιολογηθεί άμεσα και δη ποσοτικά και ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από ένα και μόνο πρόγραμμα. Τέλος, η ερώτηση Δ12 που εκφράζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα συγκεντρώνει σαφώς υψηλότερη αναγνώριση (4,2).

Ως προς τις αποκλίσεις βάσει των ανεξάρτητων μεταβλητών, δεν παρατηρείται κάποια συγκεκριμένη τάση ή αξιολογη διαφορά παρά μόνο στην μεγαλύτερη ηλικιακά και υπηρεσιακά ομάδα, οι οποίες καταγράφουν και τις χαμηλότερες τιμές στις περισσότερες περιπτώσεις (Διάγραμμα 49 και Πίνακας 27).

Η μόνη μεταβλητή που σχετίζεται με διαφορές στατιστικά σημαντικές και στις 4 ερωτήσεις είναι η προηγούμενη συμμετοχή στο πρόγραμμα, με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς να έχουν σαφώς υψηλότερες τιμές από τους καινούργιους εμπλεκόμενους. Οι τιμές της p ως προς το στοιχείο αυτό είναι: $\Delta 5=0.01428$, $\Delta 6=0.034$, $\Delta 12= 0.0226$, $\Delta 16=0.00168$, όλες δηλαδή <0.05 .

Βάσει της χώρας προέλευσης η πιο αξιολογη και στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στην ερώτηση περί βελτίωσης της αποδοτικότητας, όπου η δυσκολία αποτίμησης έδωσε στη σύγκριση Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών τιμή $p= 0.034<005$.



Διάγραμμα 49: μ.τ. του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις της 4^{ης} ενότητας που αναφέρονται στην επίδραση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς

Ερωτήσεις: Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ13 - Επίδραση του προγράμματος στους μαθητές

Σε ό,τι αφορά την επίδραση που είχε το πρόγραμμα που υλοποίησαν στους μαθητές που συμμετείχαν σ' αυτό, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν εμφaticά μεν στην ευεργετική επίδραση του προγράμματος, αλλά παρουσιάζουν διακύμανση στον βαθμό συμφωνίας ανάλογα με την ερώτηση. Περισσότερο αποδέχονται τη βελτίωση των μαθητών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Δ9 και Δ11) και λιγότερο των γνωσιακών, καθώς διαπιστώνουν πιο σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά και στη διάθεση συνεργασίας των παιδιών παρά στην μαθησιακή επίδοση ή ακόμη και στη γλωσσομάθεια. Για την τελευταία μάλιστα αντιπαραβάλαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, ως πιο ειδικών, έναντι των υπολοίπων ειδικοτήτων, αλλά η διαφορά που προέκυψε ήταν μεν αισθητή, όχι όμως και στατιστικά σημαντική ($p=0.19706$ και μ.τ. 4,1 έναντι 3,85 αντιστοίχως). Σε ό,τι

αφορά το γνωσιακό τομέα, όπως παρατηρεί και η Νικολαΐδου, το πρόγραμμα Erasmus+ δεν αποτελεί πανάκεια για την αντιμετώπιση θεμάτων γραμματισμού, αλλά, αν αναπτυχθεί σωστά, μπορεί να εξοικειώσει τους μαθητές με δεξιότητες γραμματισμού, όπως αυτές που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (Νικολαΐδου, 2015, 56).

Τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας καταγράφουν οι Ισπανοί (μ.τ. 4,05), γεγονός που συνάδει με την αντίστοιχη πολύ υψηλή τιμή συμφωνίας (90%) στην Ενδιάμεση Έκθεση της χώρας (Spain - Interim Evaluation Report, 2017, Anexο II, 8) για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ τον χαμηλότερο οι Βέλγοι (μ.τ. 3,30), σε απόλυτη συμφωνία και με την βελγική Ενδιάμεση Έκθεση, όπου το ποσοστό στην αποδοχή βελτίωσης της γλωσσομάθειας είναι 62% (BIEF, 2017, 24). Πολύ υψηλός και ο βαθμός συμφωνίας των Κροατών (μ.τ. 3,9), ενώ και η κροατική Έκθεση καταγράφει πολύ υψηλή αποδοχή (Croatia - National Report, 2017, 103).

Όπως αναφέρει, πάντως και η Bonnet (2012), η βελτίωση της γλωσσομάθειας είναι μεταξύ των κυριότερων παραγόντων που ωθούν στην επιλογή μετακίνησης στο εξωτερικό στο πλαίσιο ενός προγράμματος Erasmus+, ενώ το ίδιο ισχυρίζονται και οι εμπνευστές του προγράμματος. Τέτοιου είδους προγράμματα σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών μπορούν να αναδειχτούν σε πολύ χρήσιμα εργαλεία για τη διδασκαλία των Αγγλικών (ή άλλων ξένων γλωσσών), καθώς παρέχουν αυθεντικό υλικό μαζί με το πρόσθετο στοιχείο της επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα με μαθητές άλλων χωρών. Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό και οι μαθητές έχουν περισσότερα και πιο ελκυστικά κίνητρα (Νικολαΐδου, 2015, 55). Ωστόσο, δεν υπάρχουν σε πανευρωπαϊκό επίπεδο έρευνες που να αποτιμούν την επίδραση του προγράμματος στις γλωσσικές δεξιότητες όσων συμμετείχαν σ' αυτό. Οι σχετικές μελέτες στηρίζονται στις δηλώσεις των συμμετεχόντων, αλλά δεν προσκομίζουν στοιχεία που να επιτρέπουν μια πραγματική σύγκριση των επιδόσεων γλωσσομάθειας πριν και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Συνδέει πάντως, όπως είναι λογικό, τη χρονική διάρκεια του προγράμματος με τα αποτελέσματα στη γλωσσομάθεια, παραθέτοντας σχετικές έρευνες που έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες παρατήρησαν βελτίωση μετά από εξάμηνη παραμονή στην ξένη χώρα (Bonnet, 2012, 39).

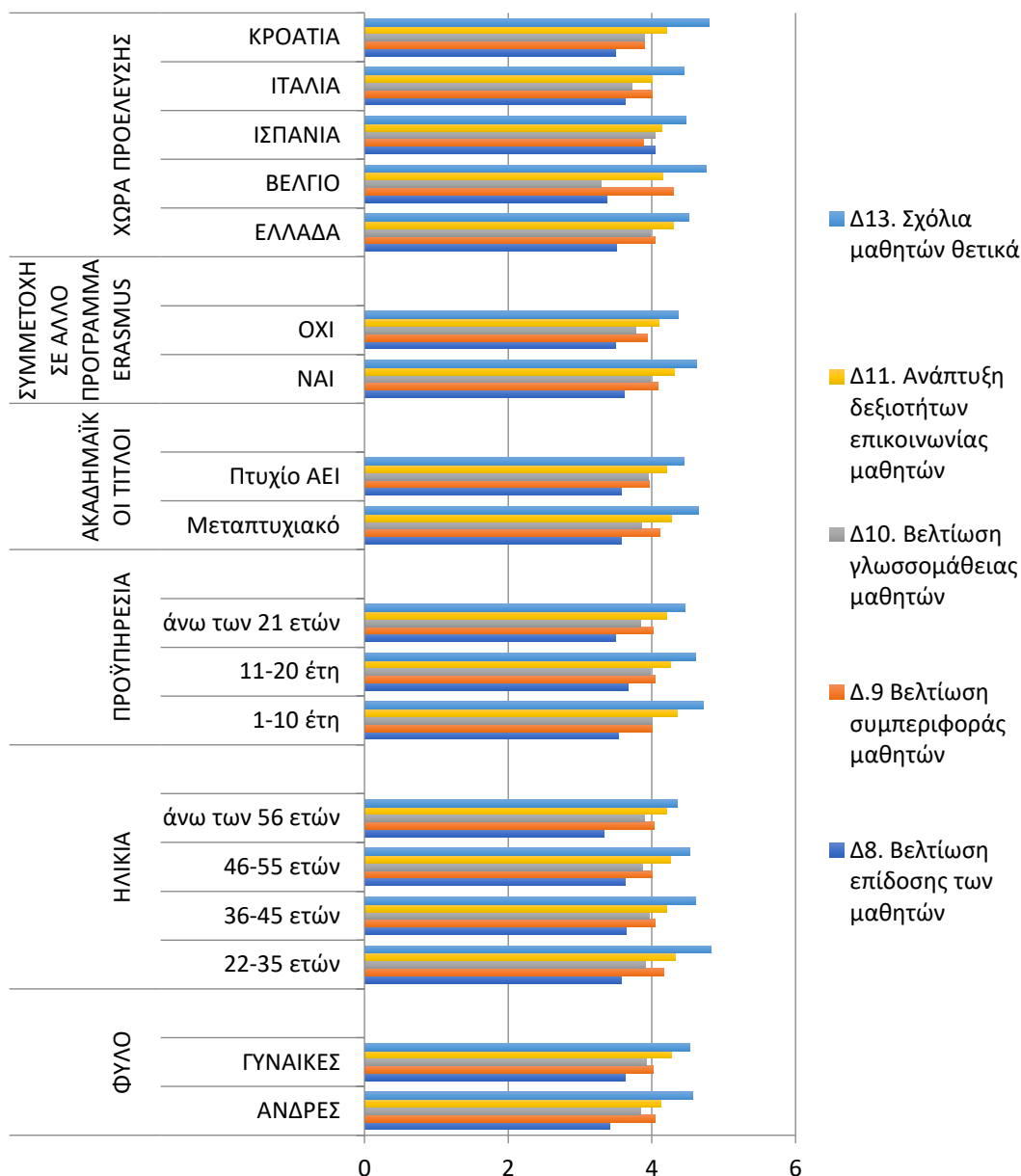
Πάντως την υψηλότερη μ.τ. (4,5) συγκέντρωσε η Δ13 για τα θετικά σχόλια των μαθητών, γεγονός αναμενόμενο για ένα πρόγραμμα που στις προβλεπόμενες δραστηριότητες περιλαμβάνει και πολλές ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, μεταξύ των οποίων και μετακίνηση στο εξωτερικό.

Η σύγκριση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία δεν έδωσε πολλές αξιοσημείωτες διαφορές, ένδειξη της ομοθυμίας των ερωτώμενων για τα θετικά αποτελέσματα, αν και εδώ καταγράφεται πάλι η πιο ενθουσιώδης διάθεση των νεότερων ηλικιακά και υπηρεσιακά εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 50 και Πίνακας 28).

Διαφοροποιητικοί παράγοντες υπήρξαν μόνο η προηγούμενη συμμετοχή στο πρόγραμμα που σχετίζεται με απόκλιση στατιστικά σημαντική στη Δ11 ($U=1873.5$ και $p=0.03846<0.05$) και η εθνικότητα στη Δ8 κατά τη σύγκριση Ελλήνων (3,51) και ξένων (3,73) εκπαιδευτικών ($U=2010.5$ και $p=0.04338<0.05$).

Πίνακας 28: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ8, Δ9, Δ10, Δ11 ως Δ13 ανά δημογραφική υποομάδα

	Δ8 μ.τ. 3,5 τ.α. 0,79	Δ9 μ.τ. 4 0,79	Δ10 μ.τ. 3,9 τ.α. 0,76	Δ11 μ.τ. 4,2 τ.α. 0,68	Δ13 μ.τ. 4,5 μ.τ. 0,63
ΑΝΔΡΕΣ	3,42	4,05	3,84	4,13	4,57
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,63	4,02	3,93	4,28	4,53
22-35 ετών	3,58	4,16	3,91	4,33	4,83
36-45 ετών	3,64	4,05	3,97	4,21	4,61
46-55 ετών	3,63	4	3,87	4,26	4,53
άνω των 56 ετών	3,33	4,03	3,9	4,21	4,36
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	3,54	4	4	4,36	4,72
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	3,67	4,04	3,98	4,26	4,61
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3,5	4,02	3,84	4,21	4,46
Μεταπτυχιακό	3,58	4,11	3,86	4,28	4,65
Πτυχίο ΑΕΙ	3,57	3,96	3,95	4,21	4,45
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	3,61	4,08	3,98	4,31	4,62
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	3,5	3,94	3,77	4,1	4,37
Ελλάδα	3,51	4,04	3,98	4,30	4,51
Βέλγιο	3,38	4,3	3,30	4,15	4,76
Ισπανία	4,05	3,89	4,05	4,15	4,47
Ιταλία	3,63	4	3,72	4	4,45
Κροατία	3,5	3,9	3,9	4,2	4,8



Διάγραμμα 50: μ.τ. του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις της 4^{ης} ενότητας που αναφέρονται στην επίδραση του προγράμματος στους μαθητές

Ερωτήσεις: Δ7, Δ14, Δ15 - Σχέση του προγράμματος με το σχολείο

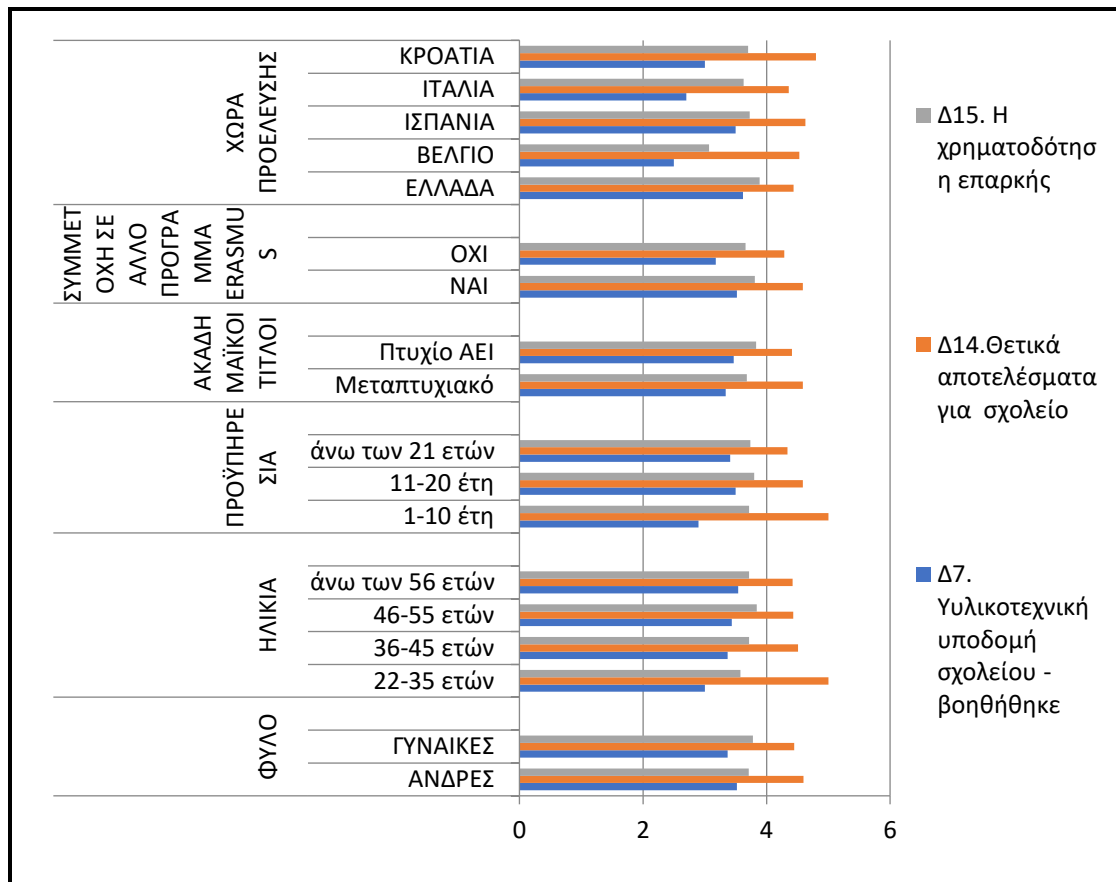
Τέλος, ως προς την επίδραση που είχε το πρόγραμμα στο σχολείο τους (Πίνακας 29), οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν περισσότερο την γενικότερη άποψη της Δ14 περί ύπαρξης θετικών αποτελεσμάτων στο σχολείο (μ.τ. 4,6) και λιγότερο τις απόψεις που αναφέρονται σε απτά αποτελέσματα, όπως η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής (Δ7=3,52) και η επαρκής χρηματοδότηση (Δ15=3,71).

Οι πιο αξιόλογες αποκλίσεις (Διάγραμμα 51) προκύπτουν και πάλι βάσει της προϋπηρεσίας, όπως π.χ. στη Δ14 όπου και πάλι οι μεγαλύτεροι είναι λιγότερο

ένθερμοι στην κρίση τους από τους νεότερους ($5 > 4,59 > 4,34$ η κλιμάκωση των μ.τ. στις 3 ομάδες από τους μεγαλύτερους στους νεότερους) με τη διαφορά στατιστικά σημαντική ($H=9.5777$ ($2, N = 147$) και $p=0.00832 < 0.05$). Καθοριστική και η εθνικότητα, καθώς οι Έλληνες αναγνωρίζουν περισσότερο τα οφέλη για το σχολείο τους στη Δ7 (μ.τ. 3,62) και τη Δ15 (μ.τ. 3,89) από τους ξένους (μ.τ. 3,03 και 3,54 αντιστοίχως) με τη διαφορά στατιστικά σημαντική (τιμές $p=0.00138$ και 0.03318 στις δύο μετρήσεις).

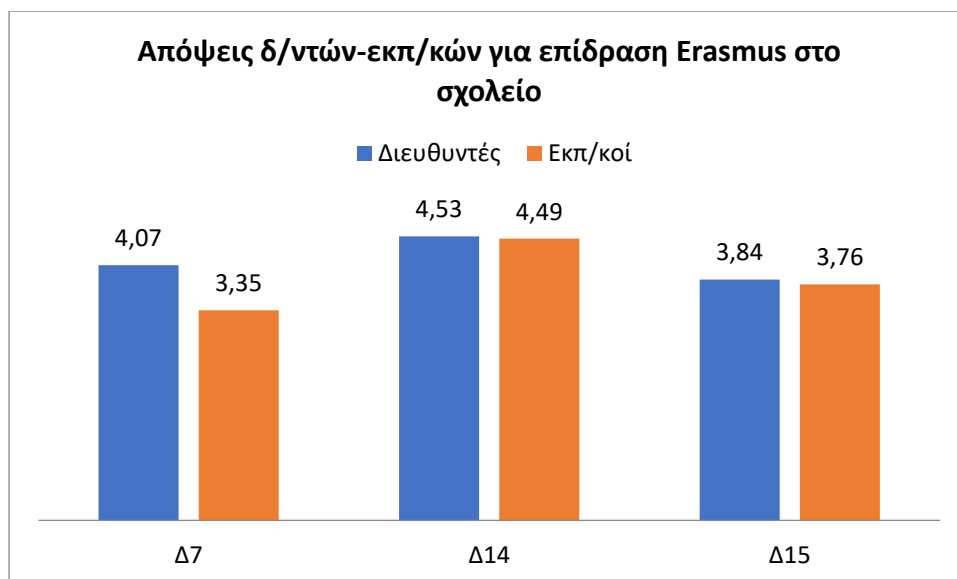
Πίνακας 29: Σύγκριση μ.τ. απαντήσεων στις ερωτήσεις Δ7, Δ14 και Δ15 ανά δημογραφική υποομάδα

	Δ7 μ.τ. 3,4 τ.α. 1,06	Δ14 μ.τ. 4,6 τ.α. 0,66	Δ15 μ.τ. 3,7 τ.α. 0,96
ΑΝΔΡΕΣ	3,52	4,6	3,71
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	3,37	4,45	3,78
22-35 ετών	3	5	3,58
36-45 ετών	3,37	4,51	3,72
46-55 ετών	3,44	4,43	3,84
άνω των 56 ετών	3,54	4,42	3,72
Προϋπηρεσία 1-10 ετών	2,9	5	3,72
Προϋπηρεσία 11-20 ετών	3,5	4,59	3,8
Προϋπηρεσία 21 ετών και άνω	3,41	4,34	3,74
Μεταπτυχιακό	3,34	4,59	3,68
Πτυχίο ΑΕΙ	3,47	4,41	3,83
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΝΑΙ	3,52	4,59	3,81
Συμμετοχή σε άλλο Erasmus+ ΟΧΙ	3,18	4,29	3,66
Ελλάδα	3,6	4,44	3,89
Βέλγιο	2,5	4,53	3,07
Ισπανία	3,5	4,63	3,73
Ιταλία	2,7	4,36	3,63
Κροατία	3	4,8	3,7



Διάγραμμα 51: μ.τ. του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις της 4^{ης} ενότητας που αναφέρονται στην επίδραση του προγράμματος στο σχολείο

Λόγω της ειδικής θεματολογίας της ενότητας αυτής των ερωτήσεων που αφορά το σχολείο, ερευνήσαμε και αντιπαραβάλαμε (Διάγραμμα 52) τις τιμές των απαντήσεων των απλών εκπαιδευτικών και των διευθυντών, που ως εκ της θέσεώς τους έχουν μια διαφορετική θέαση των πραγμάτων για τη λειτουργία του σχολείου. Και εδώ, ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν γενικότερα αξιολογες αποκλίσεις, ένδειξη και πάλι της ομοφωνίας στην αποδοχή του προγράμματος και της επίδρασής του στο σχολείο. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε στη διάσταση απόψεων στην ερώτηση Δ7 ($U=520.5$ και $p=0.01684$), καθώς οι διευθυντές φαίνεται να εκτιμούν σε αισθητά μεγαλύτερο βαθμό τη βελτίωση στην υλικοτεχνική υποδομή που επήλθε στο σχολείο τους από ό,τι οι υφιστάμενοί τους.



Διάγραμμα 52: Οι μ.τ. των απαντήσεων δ/ντών-εκπ/κών ως προς τις θετικές επιδράσεις που είχε το πρόγραμμα στο σχολείο.

5.5 Συσχετίσεις

Αφού ελέγξαμε τις τιμές των επιμέρους απαντήσεων ανά ομάδες, προχωρήσαμε τέλος σε συσχετίσεις μεταξύ απαντήσεων της 2^{ης} και της 3^{ης} ενότητας, για να διαπιστώσουμε κατά πόσο τελικά οι θετικές ή οι αρνητικές απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα μετουσιώνονται σε συγκεκριμένες δράσεις υποστηρικτικές ή ανασχετικές αντιστοιχώς. Επιλέξαμε 3 θετικές απόψεις και τις συσχετίσαμε με 4 θετικές δράσεις, βάσει του χώρου διάδρασης. Για τη συσχέτιση χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson - με μέτρηση της σχετικής τιμής R - που αποτυπώνει τη γραμμική σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών⁷.

B1 με Γ5 και Γ6

Η B1 αφορά, όπως είδαμε, την άποψη ότι το πρόγραμμα Erasmus+ έχει θετικά αποτελέσματα στους εμπλεκόμενους μαθητές. Αναμένουμε, λοιπόν, ότι η άποψη αυτή θα εκφραστεί με αντίστοιχες θετικές ενέργειες, όπως αυτές που περιγράφονται στη Γ5 (ενισχύω τη συμμετοχή των μαθητών μου στο πρόγραμμα) ή στη Γ6 (εντάσσω το πρόγραμμα στη διδασκαλία του γνωστικού μου αντικειμένου, έτσι ώστε οι μαθητές/τριές μου να αντιληφθούν την αξία του προγράμματος για τη μάθηση).

Πράγματι η συσχέτιση των B1 και Γ5 έδωσε τιμή της R 0.5824, δηλ. υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εκτίμηση στην προσφορά του προγράμματος και στην

⁷ Και για τη μέτρηση αυτή αξιοποιήθηκε ο ιστότοπος Social Science Statistics <https://www.socscistatistics.com/tests/pearson/default2.aspx>

ανάληψη υποστηρικτικής δράσης με παρακίνηση των μαθητών να συμμετάσχουν. Θετική συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ της B1 με την Γ6, με τιμή R 0.3725, μικρότερη της προηγούμενης. Παρόλο που υπάρχει θετική συσχέτιση, η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές εδώ είναι μάλλον αδύναμη, πράγμα που δείχνει μια σχετική δυστοκία στην ουσιαστική ενσωμάτωση του προγράμματος στη διδακτική πράξη της τάξης, γεγονός που ίσως οφείλεται είτε στην ανάγκη σεβασμού του αναλυτικού προγράμματος είτε στο ότι στο πρόγραμμα συμμετέχουν κάθε φορά λίγοι μαθητές και ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να εμπλέξει στις δράσεις και τους υπόλοιπους.

B6 με Γ9

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών που αφορούν η πρώτη την εκτίμηση ότι το πρόγραμμα ενισχύει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων και η δεύτερη την παρακίνηση προς τους γονείς να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των παιδιών τους έδωσε τιμή για την R 0.3319, δηλ. θετική μεν, σχετικά αδύναμη όμως. Η εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα για βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε μάλλον χαμηλής τελικά έντασης παρέμβαση στους γονείς για υποστήριξη του προγράμματος με συμμετοχή των παιδιών τους. Οι γονείς, ούτως ή άλλως, εμπλέκονται στην υλοποίηση των δράσεων, μέσω κυρίως της συμμετοχής τους στη φιλοξενία των ξένων μαθητών, αλλά θα πρέπει η συνεργασία τους να καταστεί πιο πολυδιάστατη, αν θέλουμε το πρόγραμμα να αποκτήσει ερείσματα στο ευρύτερο κοινωνικό περικείμενο.

B3 με Γ1

Η εκτίμηση της B3 ότι το πρόγραμμα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με την δράση που περιγράφει η Γ1, ότι δηλ. οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους συναδέλφους τους άλλων σχολείων. Εδώ η συσχέτιση υπήρξε εντυπωσιακή, καθώς έδωσε τιμή για την R=1, παρατηρείται δηλ. μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Προφανώς η εκδήλωση συναδελφικής αλληλεγγύης οδηγεί τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα που έχουν πειστεί για τα οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα να διαχέουν τα θετικά αποτελέσματα στους συναδέλφους τους, ώστε να ωφεληθούν και αυτοί με τη σειρά τους από ένα πρόγραμμα που κομίζει πολύμορφα οφέλη σε όσους ασχολούνται μ' αυτό, χωρίς να στερεί τίποτα από τους εμπλεκόμενους, πλην ίσως του απαραίτητου χρόνου για την υλοποίησή του.

Συσχετίσαμε επίσης και δύο αρνητικές αντιλήψεις και ελέγξαμε κατά πόσον αυτές οδηγούν στην εκδήλωση ανασχετικών του προγράμματος δράσεων.

B4 με Γ2

Στη συσχέτιση της B4 με τη Γ2 βρέθηκε τιμή $R=0.2612$, δηλ. υπάρχει μεν τεχνικά θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης ότι το πρόγραμμα καταναλώνει πολύ διδακτικό χρόνο και της προσπάθειας να περιοριστεί η επίδραση του προγράμματος στο διδακτικό έργο γιατί θεωρείται χάσιμο χρόνου, αλλά αυτή είναι αδύναμη. Η εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρή, ώστε αυτό να μην αντιμετωπίζεται ως ανώφελη δράση.

B5 με Γ4

Τέλος, η συσχέτιση ανάμεσα στην άποψη ότι το πρόγραμμα δεν προσφέρει τίποτα στους εμπλεκόμενους και στη δράση της αποχής από σχετικές συζητήσεις κατέγραψε τιμή $R=0.3776$, δηλ. όπως και προηγουμένως θετική, πλην όμως αδύναμη.

Ως προς τις αρνητικές κρίσεις και στάσεις, θυμίζουμε ότι αυτές κατέγραψαν ούτως ή άλλως χαμηλό βαθμό συμφωνίας, οπότε η ύπαρξη συσχέτισης, έστω και θετικής, μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως ένδειξη συνέπειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σε περιπτώσεις ιδιαίτερα όπου η εμπλοκή στο πρόγραμμα δεν ήταν ίσως συνειδητή επιλογή αλλά αναγκαστική συμμετοχή για διεκπεραιωτικούς λόγους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία μας αφορά την εξέταση του θέματος της εκπαιδευτικής καινοτομίας και ειδικότερα με τη μορφή που αυτή παίρνει στα ευρωπαϊκά σχολεία μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+. Αξιοποιήσαμε μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης τις θεωρητικές προσεγγίσεις επί του θέματος της εκπαιδευτικής καινοτομίας και προηγούμενες έρευνες που διεξήχθησαν επ' αυτού. Η πρωτοτυπία της εργασίας μας και της συνακόλουθης έρευνας έγκειται στο ότι διευρύναμε το σώμα των ερωτώμενων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από 5 ευρωπαϊκές χώρες, γεγονός που επιτρέπει ευρύτερη εποπτεία επί του θέματος και καλύτερη τεκμηρίωση των συμπερασμάτων που ακολουθούν.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας που προηγήθηκε, προκύπτουν μια σειρά από ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με την στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί έναντι της καινοτομίας και ειδικότερα έναντι της μορφής που αυτή λαμβάνει με το πρόγραμμα Erasmus+. Το πρόγραμμα φαίνεται να απολαμβάνει ευρεία εκτίμηση και αναγνώριση, η οποία αποτυπώνεται ούτως ή άλλως στη ραγδαία αύξηση των αιτήσεων συμμετοχής των σχολείων σ' αυτό. Ωστόσο, δεν λείπουν, επιφυλάξεις, ενστάσεις και προβληματισμοί που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν από τους έχοντες την ευθύνη σχεδιασμού και ελέγχου του προγράμματος και δη σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Καταρχάς, σε ό,τι αφορά τις διαθέσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έναντι της εκπαιδευτικής καινοτομίας που διερεύνησε η πρώτη ενότητα της έρευνας, διαπιστώσαμε καθολική αποδοχή της. Αναγνωρίζουν σε πολύ υψηλό βαθμό τη σημασία της και, κατ' επέκταση, την αναγκαιότητα εισαγωγής της, στοιχείο ελπιδοφόρο για το ότι η κακώς νοούμενη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία του εφησυχασμού και της απλής διεκπεραίωσης των διδακτικών καθηκόντων δεν αγγίζει τουλάχιστον τους εκπαιδευτικούς που έχουν ταχθεί στην υλοποίηση του προγράμματος. Ακόμη υψηλότερο βαθμό αποδοχής, μάλιστα, παρουσιάζει η αποδοχή της ανάγκης για επιμόρφωση στην εισαγωγή της καινοτομίας. Βέβαια, δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι τα υψηλά ποσοστά αποδοχής της αναγκαιότητας μειώνονται, όταν εισερχόμαστε στον χώρο του πρακτέου, καθώς μειώνεται η κατά δήλωση διάθεση για έμπρακτη εφαρμογή καινοτομιών με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, είτε μιλάμε για καινοτόμες τεχνικές στην διδακτική πράξη είτε για την υλοποίηση των ονομαζόμενων καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιούνται

συνήθως ως εξωδιδακτικές δραστηριότητες, όπως είναι π.χ. τα περιβαλλοντικά προγράμματα.

Επιπλέον, η καινοτομία φαίνεται ως έναν βαθμό να αποτελεί προσωπική επιλογή των εκπαιδευτικών, καθώς οι ερωτώμενοι εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την ετοιμότητα και τη διάθεση τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει όσο και ειδικότερα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν να υποστηρίξουν την καινοτομία, καθώς οι σχετικές απόψεις έπονται στην κατάταξη βάσει του βαθμού συμφωνίας. Παρά την εκπεφρασμένη αναγνώριση της σημασίας της καινοτομίας, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν περιορισμένη σχετική ικανοποίηση από τη θεσμική στήριξη της καινοτομίας, γεγονός που μεταφράζεται με τις χαμηλότερες τιμές που έλαβαν οι σχετικές ερωτήσεις. Στα συγκεκριμένα ερωτήματα, τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν εν πολλοίς τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, καθώς, επί παραδείγματι, και στις έρευνες της Ρέπουλη και της Κανετίδου εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς επιφυλάξεις σε σημαντικό βαθμό ως προς την στήριξη της καινοτομίας από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις εκάστοτε σχολικές μονάδες (Ρέπουλη, 2018, και Κανετίδου, 2016).

Η στήριξη, πάντως, της καινοτομίας από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς φαίνεται και από το ότι οι τέσσερις αρνητικές περί την καινοτομία κρίσεις έλαβαν μικρό βαθμό συμφωνίας, καταλαμβάνοντας τις τελευταίες θέσεις στην κατάταξη βάσει φθίνουσας σειράς.

Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν συνιστά διαφοροποιητικό παράγοντα στη στάση έναντι της καινοτομίας, όπως αποτυπώνεται και σε άλλες έρευνες (π.χ. των Ρούσσου-Πολίτη), ενώ οι άλλοι δημογραφικοί παράγοντες λειτουργούν πιο δραστικά. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι σε ηλικία και προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί φαίνονται πιο ένθερμοι οπαδοί της καινοτομίας, όπως και οι κάτοχοι επιπλέον ακαδημαϊκών τίτλων, αν και οι διαφορές που καταγράφονται δεν είναι πάντα στατιστικά σημαντικές, ενώ κατά περίπτωση και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί προηγούνται, ιδιαίτερα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε μόνιμη βάση. Εξίσου σημαντική και η εθνικότητα, καθώς από τη μια το ισπανικό και το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά δήλωση τα πλέον υποστηρικτικά της εισαγωγής καινοτομιών, ωστόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν καινοτόμες τεχνικές και υλοποιούν σχετικά προγράμματα. Τέλος, ο σημαντικότερος διαφοροποιητικός παράγοντας είναι, ως ανεμένετο, η συμμετοχή σε προηγούμενο πρόγραμμα Erasmus+. Αυτοί, λοιπόν, που έχουν ξανασυμμετάσχει - και προφανώς το

στηρίζουν ενεργά και κατ' επανάληψη - αναδεικνύονται σε πρωτοπόρους της εκπαιδευτικής καινοτομίας σε όλες τις σχετικές ερωτήσεις.

Όσον αφορά τις ενότητες 2 και 3, δηλ. των απόψεων και των συγκεκριμένων δράσεων όπου αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι, κατ' αρχάς, εν σχέσει προς τις θετικές αντιλήψεις (2^η ενότητα) που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πρόγραμμα, η πλέον σημαντική κατά την κρίση τους είναι ότι αυτό έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές - η συμμετοχή των οποίων είναι, ούτως ή άλλως το διαφοροποιητικό στοιχείο από άλλες δράσεις του Erasmus+ - και ακολουθεί η συνεισφορά του στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς υπό την μορφή της καλλιέργειας συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Τελευταία κατατάσσεται η συνεισφορά του προγράμματος στην ενίσχυση των σχέσεων με τους γονείς, ακόμη μία ένδειξη ότι το πρόγραμμα δεν έχει καταφέρει, τουλάχιστον μέχρι τώρα, να δώσει ενεργό ρόλο στους γονείς - πέραν του ρόλου τους ως αμφιτρύωνων των ξένων μαθητών - γεγονός που θα σηματοδοτούσε ευρύτερο άνοιγμα του προγράμματος στην κοινωνία. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα της προηγούμενης έρευνας (Λυμπέρη, 2016) και μάλιστα με αυξητική τάση σε αισθητό βαθμό, σαφής ένδειξη ότι συν τω χρόνω το πρόγραμμα καταξιώνεται στα μάτια της εκπαιδευτικής κοινότητας και βρίσκονται τρόποι πολυδιάστατης αξιοποίησής του, χωρίς βέβαια να εκμηδενίζονται τα αρνητικά και οι επιφυλάξεις που αυτά επιφέρουν.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, διαπιστώνουμε ότι το φύλο και οι τίτλοι σπουδών δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη διαφοροποίηση των απαντήσεων, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές λειτουργούν πιο καθοριστικά. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι ηλικιακά και υπηρεσιακά είναι πιο ένθερμοι στις δηλώσεις συμφωνίας με τα θετικά στοιχεία του προγράμματος από τους μεγαλύτερους και παλαιότερους συναδέλφους τους, ενώ το ίδιο ισχύει, και μάλιστα σε πιο έντονο βαθμό για όσους έχουν συμμετάσχει και σε άλλο πρόγραμμα Erasmus+, καθώς υπερέχουν των νεοεισερχόμενων στο πρόγραμμα συναδέλφων τους αισθητά σε όλες τις θετικές κρίσεις. Σε ό,τι αφορά την εθνική σύσταση του δείγματος, οι Ισπανοί σε όλες τις περιπτώσεις εκδηλώνονται ως οι πλέον ένθερμοι θιασώτες του προγράμματος και των θετικών του, ενώ οι Έλληνες κατατάσσονται κυρίως μεταξύ της μεσαίας και των τελευταίων θέσεων στον βαθμό συμφωνίας τους με τις θετικές εκφάνσεις του προγράμματος.

Ο υποδόριος προβληματισμός ως προς ενδεχόμενα μειονεκτήματα ή ίσως χαρακτηριστικά χρήζοντα βελτίωσης του προγράμματος διαφαίνεται στις αρνητικές

κρίσεις οι τιμές των οποίων δεν είναι ευκαταφρόνητες. Μεταξύ αυτών, ιδιαίτερα ξεχωρίζει η άποψη ότι το πρόγραμμα χωρίζει το προσωπικό του σχολείου σε δύο κατηγορίες, του συμμετέχοντες σ' αυτό και τους άλλους, γεγονός που συνιστά και προσωπική εμπειρία. Είναι προς επισήμανση το ζήτημα ότι το πρόγραμμα δεν έχει λάβει ακόμη μορφή τέτοια που να το καθιστά συστατικό στοιχείο του διδακτικού έργου όλου του σχολείου και μορφωτικό αγαθό διαθέσιμο σε όλους, καθώς περιορίζεται σε ενασχόληση μιας κλειστής ομάδας εκπαιδευτικών και μαθητών και οι μετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να το επισημάνουν με την έκφραση της γνώμης τους. Ακολουθεί η παραδοχή της σύνδεσης του προγράμματος με απώλεια διδακτικού χρόνου, γεγονός αναμενόμενο, καθώς δεν υπάρχει εναλλακτικός τρόπος για να οργανωθούν και να σχεδιαστούν οι προβλεπόμενες δράσεις του προγράμματος, ακόμη κι αν αφιερώνονται ώρες από τον προσωπικό ελεύθερο χρόνο εκπαιδευτικών και μαθητών. Τελευταία στην κατάταξη η αρνητική κρίση περί μη προσφοράς του προγράμματος που απορρίπτεται απερίφραστα, καθώς όλοι αναγνωρίζουν, κατά το μάλλον ή το ήττον, την πολυδιάστατη προσφορά του προγράμματος σε όλους όσοι μετέχουν αυτού. Κατά τρόπο συμμετρικό, στις περισσότερες περιπτώσεις τις υψηλότερες τιμές συμφωνίας με τις αρνητικές κρίσεις καταγράφουν οι ομάδες εκείνες που στις θετικές κρίσεις είχαν καταγράψει τις χαμηλότερες - και αυτό ισχύει κατά βάση για τους μεγαλύτερους σε ηλικία και προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς και για όσους δεν έχουν συμμετάσχει άλλη φορά σε πρόγραμμα.

Στο πώς οι θετικές ή αρνητικές κρίσεις μετουσιώνονται σε πράξη, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της 3^{ης} ενότητας είναι ενδεικτικές. Οι θετικές ενέργειες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο - καθώς εκεί καταγράφονται οι υψηλότερες τιμές συμφωνίας - στην παρακίνηση των ίδιων των μαθητών τους ή των γονέων για τα παιδιά τους για να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Η συγκεκριμένη αντίδραση είναι λογική και αναμενόμενη δεδομένου ότι, όπως προαναφέρθηκε, η μαθητική συμμετοχή χαρακτηρίζει το πρόγραμμα. Ακολουθεί η ένταξη του προγράμματος στη διδακτική πράξη και έπονται οι ενέργειες που σχετίζονται με την ενημέρωση άλλων εκπαιδευτικών. Σε όλες τις θετικές ενέργειες οι τιμές της έρευνάς μας όχι απλώς επαληθεύουν, αλλά είναι και σαφώς ανώτερες από αυτές που κατέγραψε η προηγούμενη έρευνα (Λυμπέρη, 2016), επιβεβαιώνοντας έτσι την προηγούμενη εκτίμηση για την αυξανόμενη καταξίωση του προγράμματος όσο περνάει ο χρόνος και παγιώνεται η επίδραση και η αποδοχή του στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι τιμές

στις αρνητικές ενέργειες είναι χαμηλές επαληθεύοντας τις υψηλές θετικές που προηγήθηκαν. Πρωτεύει, πάντως, μεταξύ αυτών, η διάθεση να ενημερώσουν τους γονείς για τις ενδεχόμενες απώλειες των μαθητών σε μαθησιακό χρόνο, στάση που μαρτυρά επαγγελματική ευσυνειδησία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά από την άλλη και γεγονός ούτως ή άλλως αναπόφευκτο κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος εξωδιδασκτικής δραστηριότητας για το οποίο πρέπει να αφιερωθεί χρόνος - και μαθησιακός και προσωπικός...

Ως προς τα δημογραφικά κριτήρια, παρατηρούνται και εδώ οι ίδιες τάσεις που είδαμε και στις αντιλήψεις για το Erasmus+. Φύλο και σπουδές δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του δείγματος, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι σταθερά πιο ενθουσιώδεις από τους μεγαλύτερους, σε βαθμό ευκρινέστατο σε όλες τις μετρήσεις, ενώ το ίδιο ισχύει και γι' αυτούς που έχουν ξανασυμμετάσχει στο πρόγραμμα και αναδεικνύονται στους πιστότερους θεράποντές του.

Η συσχέτιση που πραγματοποιήσαμε μεταξύ απόψεων και ενεργειών κατέδειξε συνάφεια μεταξύ τους, η οποία είναι μεν υπαρκτή, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζεται σχετικά αδύναμη, καθώς το πρόγραμμα φαίνεται να παραμένει συμπληρωματικό της κύριας διδακτικής πράξης στο σχολείο και δεν έχει αποτελέσει ακόμη συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας, γεγονός που θα το καταξίωνε πλήρως και θα αναδείκνυε τη συνεισφορά που θα μπορούσε να έχει και στην οποία έχουν επενδύσει οι εμπνευστές του, πολλώ δε μάλλον που τα αναλυτικά προγράμματα και η δύσκαμπτη γραφειοκρατία θέτουν κωλύματα σε νέες απόπειρες που θα αμφισβητήσουν κατεστημένες αντιλήψεις και πρακτικές και θα επιτρέψουν σε αναζωογονητικές προσπάθειες των ίδιων των εκπαιδευτικών να ανοίξουν την περικλειστή σχολική τάξη και ζωή στη ζέουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Σε ότι αφορά, τέλος, την αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνονται ικανοποιημένοι από τις επιτευχθείσες επιδόσεις και στις ερωτήσεις της 4^{ης} ενότητας, καθώς οι τιμές είναι από αρκετά ως πολύ υψηλές. Σε ό,τι αφορά τη γενική αξιολόγηση του προγράμματος που διερεύνησαν οι 4 πρώτες ερωτήσεις, εξέφρασαν τη συμφωνία τους περισσότερο με τη λειτουργία του ως εργαλείου για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και λιγότερο με την επίτευξη των επιδιωχθέντων αποτελεσμάτων και τις πρακτικές διάχυσης αυτών στον κοινωνικό περίγυρο, που συγκέντρωσε τον χαμηλότερο βαθμό και λειτουργεί ως καμπανάκι επισήμανσης της αναγκαιότητας το πρόγραμμα να αποκτήσει ευρύτερη κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση. Σε σύγκριση μάλιστα με τα αποτελέσματα αντίστοιχης

έρευνας που διεξήχθη προ διετίας για τη σύνταξη ενδιάμεσης έκθεσης περί του προγράμματος υπό την αιγίδα της Ε.Ε. τα ευρήματα της δικής μας ήταν αντίστοιχα, αν και σε κάποιες περιπτώσεις λιγότερο εντυπωσιακά, γεγονός που εκτιμούμε ότι οφείλεται στο ότι σε μια ανώνυμη έρευνα, όπως η δική μας, οι ερωτώμενοι αισθάνονται πιο ελεύθεροι στη διατύπωση επιφυλάξεων, ενστάσεων και συγκρατημένου ενθουσιασμού, απ' ό,τι σε μια επίσημη και στοχευμένη έρευνα, εκπορευόμενη από τον θεσμικό φορέα χρηματοδότησης, όπου ίσως πρέπει να εκδηλώσουν περισσότερη υποστήριξη ευελπιστώντας στη συνέχιση υλοποίησης του προγράμματος.

Στις υπόλοιπες ομάδες ερωτήσεων της αξιολόγησης του προγράμματος οι ερωτώμενοι εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό την επίδραση που είχε το πρόγραμμα στους ίδιους ως επαγγελματίες, εξ ου και δηλώνουν εξαιρετικά πρόθυμοι να το επαναλάβουν, αν και οι τιμές για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους και του τρόπου διδασκαλίας είναι χαμηλότερες, δεδομένης μάλλον της σχετικής δυσκολίας να ποσοτικοποιηθούν οι έννοιες «αποδοτικότητα» και «βελτίωση διδασκαλίας». Δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε ότι η εκτίμηση στο πρόγραμμα μπορεί επίσης να οφείλεται και σε άλλες διαστάσεις του, όπως η ψυχαγωγική.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση του προγράμματος στους μαθητές, που είναι και στο επίκεντρο του προγράμματος ΚΑ2, οι ερωτώμενοι εκφράζονται επίσης θετικά και σε αρκετά υψηλές τιμές. Από τις 4 ερωτήσεις υψηλότερες είναι οι τιμές για βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς των μαθητών, γεγονός που αποδίδεται στο ότι, λόγω της επαφής με τους αλλοδαπούς εταίρους, οι συμμετέχοντες μαθητές σίγουρα εναλλάσσουν και επανεξετάζουν στρατηγικές επικοινωνίας, ιδιαίτερα καθώς κινούνται εξ ανάγκης σε ένα αλλόγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον και υιοθετούν ενίοτε στάσεις που αξιολογούν ως ενδιαφέρουσες. Χαμηλότερα αξιολογείται η βελτίωση γλωσσομάθειας - καίτοι είναι διακηρυγμένος και πρωτεύων στόχος - και η επίδοση, καθώς πρόκειται για χώρους, όπου η σύντομη διάρκεια του προγράμματος δεν μπορεί να λειτουργήσει προφανώς καθοριστικά και σε βαθμό παρατηρήσιμο και αξιολογήσιμο πειστικά.

Τέλος, θετικά αποτιμάται και η προσφορά του προγράμματος στην εκάστοτε σχολική μονάδα, περισσότερο όμως σε άυλο όφελος, καθώς η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και η επαρκής χρηματοδότηση του προγράμματος αξιολογούνται αρκετά πιο κάτω από τη γενική εκτίμηση ότι υπήρξαν θετικά αποτελέσματα για το σχολείο. Ούτως ή άλλως, τα υλικά οφέλη δεν συγκαταλέγονται μεταξύ των επιδιώξεων του

προγράμματος, παρόλο που συνήθως ένα μέρος των διαθέσιμων κονδυλίων κατευθύνεται σε αγορά σχετικού οπλισμού, όπως υπολογιστές, βιντεοπροβολείς κτλ. υπό το πρόσχημα της χρήσης τους για την προώθηση και προβολή του προγράμματος ή για την υλοποίηση δραστηριοτήτων. Βαρύτητα δίνεται στα οφέλη που αποκομίζει το έμπυχο δυναμικό, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι, με τις εμπειρίες και δεξιότητες που αναπτύσσουν και τις γνώσεις που αποκομίζουν και αυτά αναγνωρίζονται από τους ερωτώμενους αμειβόμενα με ιδιαίτερα υψηλή βαθμολόγηση.

Και στην ενότητα αυτή, ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, εκείνοι που είναι οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές του προγράμματος είναι οι νεότεροι σε ηλικία και κυρίως αυτοί που έχουν κατ' επανάληψη εμπλακεί στην υλοποίηση αναλόγων προγραμμάτων στο παρελθόν, ενώ ως προς την εθνικότητα, χωρίς να υπάρχει κάποια σαφής και διακριτή τάση, οι Ισπανοί φαίνονται και πάλι πιο ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα, αλλά και οι Έλληνες βελτιώνουν τη θέση τους ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από τα αποτελέσματα των προγραμμάτων που υλοποίησαν - ιδιαίτερα μάλιστα για τα οφέλη στην υλικοτεχνική υποδομή, για την οποία διοχετεύτηκε προφανώς σημαντικό μέρος της επιχορήγησης που έλαβαν τα ελληνικά σχολεία, που βρήκαν με τον τρόπο αυτό μια ευκαιρία να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες χρηματοδότησης εκ μέρους του χειμαζόμενου ελληνικού κράτους.

Ανακεφαλαιώνοντας και επανερχόμενοι στα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που θέσαμε στην αρχή, μπορούμε να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας ως ακολούθως:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια στάση υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έναντι της καινοτομίας στη σχολική μονάδα;

- οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην υλοποίηση προγραμμάτων Erasmus+ διάκινται σε πολύ υψηλό βαθμό θετικά έναντι της καινοτομίας, επιζητώντας σχετική επιμόρφωση
- φαίνονται, ωστόσο, σχετικά επιφυλακτικοί στην τακτική υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων, ενώ εκφράζουν δυσπιστία και έναντι της διάθεσης του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών τους να τους βοηθήσει στην υλοποίηση τέτοιων δράσεων.

Επιβεβαιώνεται, έτσι, έστω και εν μέρει η πρώτη ερευνητική υπόθεση, ότι δηλ. οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά έναντι της καινοτομίας

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι θετικές αντιλήψεις και στάσεις τους έναντι του καινοτόμου ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ και πώς αυτές μετασχηματίζονται σε δράσεις;

- ως προς το πρόγραμμα Erasmus+ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους στην θετική επίδρασή του σε μαθητές και εκπαιδευτικούς
- αποδίδουν, ωστόσο, λιγότερη σημασία στην επίδρασή του στη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς
- ως προς τη δραστηριοποίηση για το πρόγραμμα, αυτή εκφράζεται περισσότερο στην παρακίνηση προς τους μαθητές να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα και στην ένταξη του προγράμματος στη διδακτική πράξη

Επιβεβαιώνονται, λοιπόν, η 2^η, η 3^η και η 4^η ερευνητική υπόθεση, ότι δηλ. οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το πρόγραμμα Erasmus+, το υποστηρίζουν στη σχολική τους πρακτική και αναγνωρίζουν τις θετικές του συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες είναι οι αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις τους έναντι του προγράμματος αυτού και πώς λειτουργούν ανασχετικά ως προς την ανάληψη δράσης;

- από τις αρνητικές διαστάσεις του προγράμματος, τους εκπαιδευτικούς προβληματίζει περισσότερο το ότι χωρίζει το προσωπικό του σχολείου σε εμπλεκόμενους και μη, καθώς και το ότι η υλοποίησή του συνεπάγεται απώλεια διδακτικού χρόνου
- οι στάσεις αυτές μετουσιώνονται σε πράξεις κυρίως με την ενημέρωση γονέων για την απώλεια του διδακτικού χρόνου

Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποια η σχέση αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Παρά την ύπαρξη διακυμάνσεων, διαφαίνεται από τις απαντήσεις ότι, βάσει καταγωγής, πιο ένθερμοι δηλώνουν οι Ισπανοί, αρκετά επιφυλακτικοί φαίνονται συχνά οι Βέλγοι, ενώ οι Έλληνες δεν βρίσκονται στις πρώτες θέσεις

Ερευνητικό ερώτημα 5. Μπορούν παράγοντες όπως το φύλο, οι περαιτέρω σπουδές, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας να διαφοροποιήσουν τις απόψεις και τις δράσεις των εκπαιδευτικών έναντι του προγράμματος;

- το φύλο και οι περαιτέρω σπουδές δεν λειτουργούν διαφοροποιητικά στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι του προγράμματος
- ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές, περισσότερο θετικά έναντι του προγράμματος διάκινται οι νεότεροι και οι πεπειραμένοι στο πρόγραμμα, ενώ, κατ' αντιστοιχία, οι επιφυλάξεις εκφράζονται από τους παλαιότερους και τους νέους στο πρόγραμμα εκπαιδευτικούς

Ερευνητικό ερώτημα 6. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα του προγράμματος και την επίδραση που αυτό είχε στο σχολείο γενικά αλλά και ειδικότερα σε καθηγητές και μαθητές;

- διατυπώνεται μεν ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται ωστόσο και η ανάγκη βελτίωσης των δράσεων για τη διάχυση του προγράμματος στον κοινωνικό περίγυρο
- θετικά αποτιμάται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η προσφορά του προγράμματος τόσο γενικά στη σχολική μονάδα όσο και στους ίδιους (εξ ου και η επιθυμία να ξανασχοληθούν με το πρόγραμμα), τη στιγμή, όμως, που η πίστη στη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους λόγω του προγράμματος είναι χαμηλότερη
- ως προς τους μαθητές, αναγνωρίζεται περισσότερο η βελτίωση δεξιοτήτων όπως οι κοινωνικές ή οι συνεργατικές και λιγότερο η βελτίωση της γλωσσομάθειας (που αποτελεί διακηρυγμένο στόχο)
- οι νεότεροι, οι ήδη εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα και οι Ισπανοί είναι οι πιο ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα
- ιδιαίτερα ικανοποιημένοι εμφανίζονται εδώ και οι Έλληνες, κυρίως ως προς τα οφέλη από το πρόγραμμα στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους

Η υψηλή εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τα θετικά αποτελέσματα που έχει το πρόγραμμα για το σχολείο και για τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς δικαιολογεί την υψηλή αποδοχή της ιδέας εκ νέου συμμετοχής σ' αυτό, γεγονός που επαληθεύει και την τελευταία ερευνητική υπόθεση, ότι δηλ. οι εκπαιδευτικοί θα διάκινται θετικά στην προοπτική της εκ νέου εμπλοκής τους σ' αυτό

6.1 Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντική έρευνα

Από τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί των ευρωπαϊκών σχολείων διάκεινται ευνοϊκά έναντι της εκπαιδευτικής καινοτομίας και καταβάλλουν σχετικές προσπάθειες, παρόλο που το γενικότερο κλίμα και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι τόσο υποστηρικτικό όσο θα ανέμεναν και θα έλπιζαν. Η θετική αυτή προδιάθεση εκφράζεται έμπρακτα και με την αποδοχή του προγράμματος Erasmus+ το οποίο εκτιμούν σε υψηλό βαθμό, το στηρίζουν και εκτιμούν τα αποτελέσματά του παρά τις επιφυλάξεις τους για ενδεχόμενες αδυναμίες και ελλείψεις που θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν από τους ιθύνοντες.

Πέραν αυτού, όμως, πρέπει να επισημάνουμε τους περιορισμούς και τις αδυναμίες που εντοπίσαμε για την έρευνά μας. Καταρχάς, στην έρευνα συμμετείχαν κυρίως εκπαιδευτικοί από σχολεία της Λάρισας, οπότε το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα συμπεράσματα δεν μπορεί να γενικευτούν για όλη την Ελλάδα. Πολλώ δε μάλλον ισχύει αυτό και για τα μέλη του δείγματος από το εξωτερικό, καθώς οι ερωτηθέντες προήλθαν κατά βάση από τα σχολεία με τα οποία συνεργαστήκαμε στην υλοποίηση προγραμμάτων και ως εκ τούτου εκεί η φαλκίδευση της αντιπροσωπευτικότητας είναι πιο έντονη, οπότε οι επισημάνσεις και τα συμπεράσματα είναι σχετικά και περιορισμένης ισχύος, όσο κι αν συμφωνούν με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Περιορισμός είναι ακόμη το ότι απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το πρόγραμμα Erasmus+ στη μορφή του KA2 απευθύνεται και στην πρωτοβάθμια, στην οποία θα μπορούσε μελλοντικά να επεκταθεί.

Άρα, για μεγαλύτερη αξιοπιστία, θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθεί έρευνα σε πανελλήνιο επίπεδο και να διευρυνθεί το δείγμα με μεγαλύτερη και πιο εκτεταμένη αντιπροσώπευση και από το εξωτερικό χάριν της σύγκρισης.

Μια άλλη πρόταση, αφορά τη διαφοροποίηση στο ερευνητικό εργαλείο. Εμείς αξιοποιήσαμε την ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα και ως εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων μας το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Λόγω της φύσης του θέματος της εκπαιδευτικής καινοτομίας και του καινοτόμου προγράμματος Erasmus+, που σχετίζονται με την ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του προγράμματος, γεγονός που αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στις κινήσεις και τις επιλογές τους για τον σχεδιασμό και την

υλοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων, θα μπορούσε κάλλιστα να αξιοποιηθεί και η ποιοτική μέθοδος έρευνας, με χρήση συνέντευξης ως μέσου συλλογής πληροφοριών. Έτσι θα μπορούσαν οι ερωτώμενοι να αναπτύξουν πιο ελεύθερα σκέψεις, απόψεις και προτάσεις, ενώ περαιτέρω διερεύνηση θα μπορούσε να επέλθει με διεύρυνση των ερευνητικών ερωτημάτων και διαφοροποίηση του σώματος των ερωτώμενων με αναζήτηση απόψεων από γονείς και μαθητές, όπου το πεδίο έρευνας είναι ακόμη ανεξερεύνητο, καθώς οι μέχρι τούδε σχετικές έρευνες έχουν περιοριστεί κυρίως σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α) ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ανθοπούλου, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και καινοτομία στον 21^ο αιώνα. Ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Λαμπράκη.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Β. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο (2018). *Η κινητικότητα στο πλαίσιο του Erasmus+*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων Ε.Ε..
- Θεοδωρίδης, Α., Κουτσελίνη, Μ. (2007). Η έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου 2019, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6962/6991>
- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019). *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΙΔΕΠ - Ινστιτούτο Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης Κύπρου (2017). *Έρευνα για τον αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2020, από https://www.erasmusplus.cy/uploadfiles/IDEP/Publications/IDEP/ImpactStudy_Final_2017.pdf
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη εκπαίδευση, (106)*, 91-92.
- Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνος, Σ., Καλλιγιάς Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί. *Μέντορας, 6*, 29-45.
- Κανετίδου, Χ. (2016). *Εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας στην εκπαίδευση: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
- Κορδής, Ν. (2019)¹. *Ηλικιακή κατανομή των μόνιμων εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2019, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoynoseis/302638_ilikiaki-katanomi-ton-monimon-ekpaideytikon-analytikoi-pinakes.

- Κορδής, Ν. (2019)². *Αναλυτικά στοιχεία: Αριθμός μονίμων εκπαιδευτικών και προσλήψεις αναπληρωτών την τρέχουσα σχολική χρονιά*. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2019, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/301461_analytika-stoiheia-arithmos-monimon-ekpaideytikon-kai-proslipseis-anapliroton-tin
- Κυριακώδη, Δ., Τζιμογιάννης Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.
- Λυμπέρη, Θ. (2016). *Συγκριτική μελέτη της στάσης των εκπαιδευτικών από 6 χώρες της ΕΕ στην καινοτομία: την εφαρμογή του προγράμματος Erasmus+ / Comparing study of the attitude of teachers towards innovation in six countries of the EU: the implementation of Erasmus+ program*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, (103), 16-23.
- Μπασδρά, Έ. (2019). *Μπορεί η «γενιά Erasmus» να σώσει την τιμή της Ευρώπης;* Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από <https://www.protagon.gr/aporseis/borei-i-genia-erasmus-na-swsei-tin-timi-tis-evrwpis-44341839577>.
- Νικολαΐδου, Ε. (2015). *Erasmus+ European Programmes and the Development of New Literacies*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Σε Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. (2015). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
- Protagon team (2020). *Goodbye Erasmus για τους νεολαίους της Βρετανίας;* Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2020, από <https://www.protagon.gr/epikairota/goodbye-erasmus-gia-tous-neolaious-tis-vretanias-44341976525>.
- Ρέπουλη, Φ. (2018). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους*. Διπλωματική εργασία, Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Ρούσσο, Π., Πολίτης, Π. (2004). *Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2020, από <https://docplayer.gr/9901515-Haraktiristika-tis-prosopikotitas-kai-staseis-ekpaideytikon-protovathuias-ekpaideysis-apananti-stis-tpe.html>

B) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Álvarez, P. (2016). *Solo me falta ser madrina en una boda Erasmus*. *El País*, 9-5-2016. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από https://elpais.com/internacional/2016/05/08/actualidad/1462723633_912153.html
- Aslan, S., Ghobashy, D. (2015). *Education Transformation: A Proactive Approach for Schools to Change with Changes in Society*, *Conference Paper*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2020, από https://www.researchgate.net/publication/309566381_Education_Transformation_A_Proactive_Approach_for_Schools_to_Change_with_Changes_in_Society.
- Balagué, F. (2017). *Evaluando la innovación educativa*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020, από <http://www.akoranga.org/educacion/2017/10/evaluando-la-innovacion-educativa/>
- Barbier, J. (2005). *L'évaluation en formation*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020, από https://www.researchgate.net/publication/44829498_L'Evaluation_en_formation
- BIEF, (2017). *Evaluation à mi-parcours du programme Erasmus+*.
- Bonnet, A. (2012). *La mobilité étudiante Erasmus. Apports et limites des études existantes*. Centre international d'études pédagogiques. Ανακτήθηκε από <http://www.agence-erasmus.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>
- Byers, V. (2017). *Creativity, Innovation, and Change*. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου 2019, από https://www.researchgate.net/publication/317567620_Creativity_Innovation_and_Change.
- Cazevieille, F. (2012). *L'influence des échanges Erasmus sur les représentations relatives à un pays étranger*. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου 2020, από <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/civilisation/histoire-espagnole/societe-contemporaine/l-influence-des-echanges-erasmus-sur-les-representations-relatives-a-un-pays-etrange>
- Centeno, Ó. M., (2018). *Innovación, formación y evaluación*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από <https://educacionabierta.org/innovacion-formacion-y-evaluacion/>
- Croatian Ministry of Science and Education, 2017. *National Report on the Implementation and Impact of the Erasmus+ Programme*.
- Crowcroft, O. (2020). *Does Brexit mean the end of Erasmus for British students?* Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2020, από <https://www.euronews.com/2020/01/09/does-brexit-mean-the-end-of-erasmus-for-british-students>
- Dejean, J. (2003). *L'évaluation des innovations pédagogiques. Rapport Colloque Sciences, 2003*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2020, από http://sup.univ-tlse.fr/documentation/docs/fich_127.pdf
- Engel, C. (2010). *The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility*. Belgeo, 4, 2010.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et evaluation en education*, vol. 24, NOS 2-3, 53-77. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2019, από <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.html>
- Greek Ministry of education, Research and Religious Affairs, (2017). *Erasmus+ Programme. Education Training and Youth. Interim Evaluation Report.*
- Gregorio, de, A. (2016). *Sofia Corradi: «Vent'anni di battaglie. Così ho fatta nascere Erasmus».* *Corriere della sera*, 9-5-2016. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2020, από https://www.corriere.it/scuola/universita/16_maggio_06/studi-all-estero-diritto-tutti-così-nata-mobilita-studenti-f16222f8-1395-11e6-acb9-4814fe47e238.shtml?refresh_ce-cp
- Guen Le, M. (2001). *Un enjeu pour l'institution. Evaluer les pratiques innovantes. Actes des journées d'étude des 26 et 27 mars.* Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020, από http://ww2.ac-poitiers.fr/cardie/IMG/pdf/evaluer_pratiques.pdf
- Guillaud, H. (2012). *L'innovation éducative : une question économique?*. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2019, από <http://www.internetactu.net/2012/10/17/linnovation-educative-une-question-economique/>.
- Huberman, A.M. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. *Expérience et innovation en éducation no. 4. Unesco : BIE*
- Italian Ministry of Education, University and Research (2017). *National Report on the Implementation and Impact of the Erasmus+ Programme.*
- James, E. (1997). Les innovations dans l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 14 / 1997.
- Kirkpatrick, D., Kirkpatrick, J., (2013). *Kirkpatrick Four Levels. Audio Recording Study Guide.* Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2019, από <https://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Products/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20-%20Audio%20Recordings%20Study%20Guide.pdf>
- Kirkpatrick, J., Kayser Kirkpatrick, W., (2010). *New World Level 2: The Importance of Learner Confidence and Commitment.* Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Storage/New%20world%20level%202%207%2010.pdf>
- Kolkman, B. (2008). *Zukunft heißt Innovation, Bildung und Nachwuchs.* Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2020, από https://www.deutschlandfunkkultur.de/zukunft-heisst-innovation-bildung-und-nachwuchs.1008.de.html?dram:article_id=162160.
- Kovacs, H., (2017). *Learning and Teaching in Innovation: why it is important for education in 21st century.* Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2019, από https://www.researchgate.net/publication/318089803_Learning_and_Teaching_in_Innovation_why_it_is_important_for_education_in_21st_century

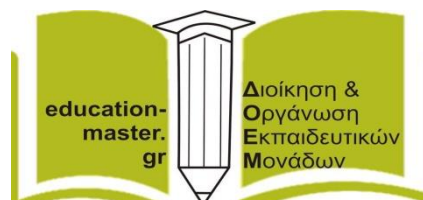
- Lacroix, M., Potvin, P. (2009). *Les pratiques innovantes en éducation*. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου 2019, από <http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Leyen von der, U. (2019). *Eine Union, die mehr erreichen will. Meine Agenda für Europa*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020, από https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/political-guidelines-next-commission_de.pdf
- Looney, J. (2009). *Assessment and Innovation in Education*. OECD Education Working Paper No. 24.
- Loubat, J. R. (2012). Innover pour survivre ou le perpétuel défi de l'intelligence humaine. *FORUM, 2012*.
- Lopez, V. (2017). *Innover pour continuer à exister ...* Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου 2020, από <http://www.agir-et-se-transformer.com/innover-pour-continuer-a-exister/>
- Meirieu, P. (2001). *Innover dans l'école: pourquoi? Comment? Conférence donnée à l'IUFM de l'Académie de Lyon*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, (2011). *Innover pour une école des réussites*. Paris: Ovation.
- Ministerio de Educación de España (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*, Secretaria general técnica.
- Nisbet, R. I., Collins J. M. (1978). Barriers and Resistance to Innovation. *Australian Journal of Teacher Education, Volume 3, Issue 1*.
- OECD, (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2019, από https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, Volume 10, Issue 1*.
- Smallwood, D. (2016). *Innovation and Transformation – What's the Difference Anyway?.* Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου 2020, από <https://strategymeetsaction.com/news-and-events-2/sma-blog/innovation-and-transformation>.
- Spanish Ministry of Education, Culture and Sport. (2017). *Midterm Evaluation Erasmus+ National Report*.
- Steinman, M. (2015). *Weltoffen durch Erasmus+? Neue Studien zur Wirkung des Erasmus+ Programms*. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2020, από <https://eu.daad.de/service/auswertung-und-statistik/studien-und-auswertungen-der-na>

- daad/studie-persoenlichkeitsentwicklung/de/55937-weltoffen-durch-erasmus-neue-studien-zur-wirkung-des-erasmus-programms/
- Teixeira, C. (2010). *Inovar é preciso: concepções de inovação em educação. Diplomática* *diatribé*. Florianapolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Vrabcová, D. (2015). Teachers' and Teacher Educators' Attitudes to Educational Changes: an Insight to the Czech Educational System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171.
- Wareham, J. (2020). *U.K. Parliament Vote Casts Doubt on Future of Erasmus Study Abroad Scheme*. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.forbes.com/sites/jamiewareham/2020/01/09/uk-parliament-vote-casts-doubt-on-the-future-of-erasmus-study-abroad-scheme/#518b24503fa6>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρουσιάζουμε ακολούθως το ερωτηματολόγιο της έρευνας στις 4 γλωσσικές μορφές: ελληνικά, γαλλικά, ισπανικά και αγγλικά.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



Αγαπητή Συναδέλφισσα / Αγαπητέ Συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί μέρος της ερευνητικής εργασίας μου με τίτλο «Διερεύνηση των στάσεων Ευρωπαίων εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία στην εκπαίδευση που εισάγουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα», στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο ΠΜΣ «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς ολοκλήρωσης της παρούσας έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά και είναι ανώνυμη.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση!

Με εκτίμηση,

Δημήτρης Σακελλαρίου

Φιλολόγος

Γυμνάσιο Αρμενίου Λάρισας

Τηλ. Επικ/νίας: 6937485959

Email: dimitrsakell@gmail.com

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε σχολεία που υλοποιούν ή έχουν υλοποιήσει πρόγραμμα Erasmus+ KA2. Παρακαλώ να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης του προγράμματος.

Α. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Αναφορικά με τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκετε, παρακαλούμε σημειώστε την άποψή σας στις παρακάτω προτάσεις βάσει της ακόλουθης κλίμακας: 1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
A1. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στην εισαγωγή καινοτομιών.					

A2. Υπάρχει η ανάγκη για καινοτομία και αλλαγή στο σχολείο.					
A3. Η σχολική μονάδα δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την προώθηση νέων ιδεών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.					
A4. Θεωρώ ότι όσα γνωρίζω και εφαρμόζω στη διδασκαλία μου είναι αρκετά για να κάνω σωστά και με επάρκεια τη δουλειά μου.					
A5. Υπάρχει στο σχολείο κατάλληλο κλίμα μετάδοσης εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δραστηριότητες προς εκείνους που δεν εμπλέκονται.					
A6. Θεωρώ ότι τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων είναι απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη κάλυψη της διδακτέας ύλης.					
A7. Εφαρμόζω συχνά καινούργιες τεχνικές για να κάνω τη διδασκαλία μου πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική.					
A8. Όσα προβλέπουν οι εκάστοτε οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας είναι επαρκή για μια αποτελεσματική διδασκαλία.					
A9. Υλοποιώ κάθε χρόνο προγράμματα καινοτόμων δράσεων (π.χ. περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά προγράμματα κτλ.)					
A10. Με την εφαρμογή μιας καινοτόμου δράσης στη διδασκαλία θα ευνοηθούν περισσότερο οι καλοί απ' ό,τι οι αδύναμοι μαθητές					
A11. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι απαραίτητη					

B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Erasmus+

Πιστεύω πως το πρόγραμμα Erasmus+ εφαρμοζόμενο σε ένα σχολείο:

(παρακαλούμε σημειώστε την άποψή σας στις παρακάτω προτάσεις βάσει της ακόλουθης κλίμακας: 1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα:)

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B1. Έχει θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες					
B2. Συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου					
B3. Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών					
B4. Καταναλώνει πολύ διδακτικό χρόνο εις βάρος των μαθημάτων					
B5. Δεν έχει προσωπικά να προσφέρει κάτι στους/στις εμπλεκόμενους/ες εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/τριες					
B6. Ενισχύει τις σχέσεις γονέων - εκπαιδευτικών					
B7. Δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου					
B8. Χωρίζει το προσωπικό σε δύο ομάδες: αυτούς που μετέχουν στο πρόγραμμα και στους άλλους.					

Γ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ERASMUS+

Στη διάρκεια εφαρμογής προγράμματος ERASMUS+ στο σχολείο μου:

(παρακαλούμε σημειώστε την άποψή σας στις παρακάτω προτάσεις βάσει της ακόλουθης κλίμακας: 1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα:)

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ1. Μοιράζομαι πληροφορίες με συναδέλφους μου άλλων σχολείων, για τα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος.					
Γ2. Προσπαθώ να περιορίσω την επίδραση του προγράμματος στο διδακτικό μου έργο γιατί το θεωρώ χάσιμο διδακτικού χρόνου.					
Γ3. Ενημερώνω τους συναδέλφους μου					

με προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος Erasmus+					
Γ4. Δεν μετέχω σε συζητήσεις του συλλόγου διδασκόντων που αφορούν την υλοποίηση δραστηριοτήτων του προγράμματος.					
Γ5. Ενισχύω τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο Erasmus+					
Γ6. Εντάσσω το πρόγραμμα στη διδασκαλία του γνωστικού μου αντικειμένου, έτσι ώστε οι μαθητές/τριές μου να αντιληφθούν την αξία του προγράμματος για τη μάθηση					
Γ7. Ενημερώνω τους γονείς για τις απώλειες σε μαθησιακό χρόνο που θα έχουν τα παιδιά τους αν μετέχουν στο πρόγραμμα.					
Γ8. Παροτρύνω τους/τις μαθητές/τριές μου να μην ξοδεύουν άσκοπο χρόνο σε διαδικτυακές συνομιλίες με παιδιά του εξωτερικού.					
Γ9. Παρακινώ τους γονείς όλων των μαθητών και μαθητριών του σχολείου έτσι ώστε να υποστηρίξουν με τη συμμετοχή των παιδιών τους το πρόγραμμα Erasmus+					
Γ10. Ενημερώνω συναδέλφους από άλλα σχολεία για τις αρνητικές επιπτώσεις του προγράμματος στις επιδόσεις των μαθητών/τριών.					

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Erasmus+
Παρακαλούμε σημειώστε την άποψή σας στις παρακάτω προτάσεις βάσει της ακόλουθης κλίμακας: 1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δ1. Η υλοποίηση του Erasmus+ συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος (π.χ. μείωση νεανικής ανεργίας και πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο νέων, προώθηση: κινητικότητας εντός Ε.Ε., καινοτομίας, συμμετοχής νέων στα κοινά)					
Δ2. Το Erasmus+ αποτελεί δίοδο για τη συμμετοχή στον ευρωπαϊκό διάλογο για τους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης.					

Δ3. Το Erasmus+ μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο για τη διαμόρφωση της εθνικής πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.					
Δ4. Οι δράσεις επικοινωνίας και διάχυσης πληροφόρησης σε επίπεδο σχολείου και κοινωνικού περιγύρου στο πλαίσιο του Erasmus+ είναι αποτελεσματικές.					
Δ5. Οι γνώσεις που αποκόμισα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα με βοήθησαν να τροποποιήσω/βελτιώσω τον τρόπο διδασκαλίας μου.					
Δ6. Η αποδοτικότητά μου ως εκπαιδευτικού βελτιώθηκε μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα.					
Δ7. Από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής, το σχολείο μας βοηθήθηκε σημαντικά από την υλοποίηση του προγράμματος.					
Δ8. Υπήρξε εμφανής βελτίωση στην επίδοση των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα					
Δ9. Υπήρξε εμφανής βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα					
Δ10. Βελτιώθηκε αισθητά το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.					
Δ11. Αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.					
Δ12. Γενικά, η υλοποίηση του προγράμματος Erasmus ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου					
Δ13. Γενικά, τα σχόλια των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν κατά κύριο λόγο θετικά.					
Δ14. Πιστεύω ότι η υλοποίηση προγράμματος Erasmus είχε θετικά αποτελέσματα για το σχολείο μου.					
Δ15. Η χρηματοδότηση που λάβαμε μέσω του προγράμματος ήταν επαρκής για την υλοποίησή του.					
Δ16. Αντιμετωπίζω θετικά την προοπτική να συμμετάσχω ξανά στην υλοποίηση προγράμματος Erasmus+ τα επόμενα χρόνια					

Ε. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Παρακαλώ σημειώστε με ένα «X» την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1. Φύλο

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία

- Μέχρι 35 ετών
 36 έως 45 ετών
 46 έως 55 ετών
 Άνω των 55 ετών

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο (σημειώστε μόνο το ανώτατο επίπεδο που έχετε ολοκληρώσει)

- Πτυχίο ΑΕΙ
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό

4. Θέση απασχόλησης

- Εκπαιδευτικός
 Διευθυντής/ντρια
 Υποδιευθυντής/ντρια

5. Εκπαιδευτική εμπειρία

- 1 έως 10 έτη
 11 έως 15 έτη
 Μεγαλύτερη των 21 ετών

6. Ειδικότητα

- Θεολόγος
 Φιλολόγος
 Μαθηματικός
 Φυσικός/Χημικός/Βιολόγος/Γεωλόγος
 Ξένων Γλωσσών
 Φυσικής Αγωγής
 Πληροφορικός
 Τεχνολόγος
 Κοινωνιολόγος/Οικονομολόγος/Νομικός
 Άλλο

7. Έχω συμμετάσχει σε άλλο πρόγραμμα Erasmus+ τα τελευταία 3 χρόνια

- ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Αν ΝΑΙ, σε πόσα; 1 2 ή περισσότερα

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE



Le questionnaire suivant fait partie de mes travaux de recherche intitulés "Enquêter sur les attitudes des enseignants européens vis-à-vis de l'innovation pédagogique introduite à l'éducation par les programmes européens" dans le cadre de mes études de master en gestion et organisation des unités d'enseignement. Les données recueillies seront utilisées uniquement dans le but de répondre à cette enquête et ne seront pas publiées. Le questionnaire prend environ 10 minutes et est anonyme.

Merci d'avance pour votre temps!

Cordialement

Dimitris Sakellariou

Philologue au Lycée d'Armenio Grèce

mail dimitrsakel@gmail.com

Tél: 6937485959

Le questionnaire s'adresse aux écoles qui implementent ou ont implémenté Erasmus+ KA2. S'il vous plait, qu'il soit complété par les enseignants qui ont participé à l'équipe de mise en œuvre du projet

A. OPINIONS ET ATTITUDES PAR RAPPORT A L'INNOVATION

Concernant votre école, veuillez commenter les suggestions suivantes à l'échelle suivante: 1=absolument en désaccord, 2=en désaccord, 3=ni en accord/ni en désaccord, 4=en accord, 5=absolument en accord

Proposition	absolument en désaccord	en désaccord	ni en accord/ni en désaccord	en accord	absolument en accord
A1. Je crois que notre système éducatif aide à introduire des innovations dans les écoles.					

A2. Il y a un besoin d'innovation et de changement à l'école.					
A3. Notre école offre des opportunités appropriées pour promouvoir de nouvelles idées et activités innovantes.					
A4. Je trouve que ce que je sais et applique à mon enseignement est suffisant pour faire mon travail correctement et adéquatement					
A5. Dans l'école, il y a un climat favorable pour la transmission des expériences entre les enseignants impliqués dans des activités innovantes et ceux qui n'y sont pas impliqués					
A6. Je considère que les programmes innovants font perdre un temps d'enseignement qui pourrait s'avérer précieux pour couvrir le programme des études					
A7. Je me sers souvent de nouvelles techniques et méthodes pour rendre mon enseignement plus agréable et efficace					
A8. Les directives du Ministère de l'Education suffisent pour un enseignement efficace.					
A9. Je mets en œuvre des programmes périscolaires innovants (par exemple, des programmes environnementaux ou culturels, etc.) chaque année					
A10. La mise en œuvre d'une action pédagogique innovante va favoriser plutôt les bons élèves que les élèves faibles					
A11. Je crois que la formation aux innovations pédagogiques est essentielle pour tous les enseignants					

B. OPINIONS SUR LE PROGRAMME ERASMUS +: Je pense que le programme Erasmus + mis en œuvre dans une école: (veuillez commenter les suggestions suivantes à l'échelle suivante: 1=absolument en désaccord, 2=en désaccord, 3=ni en accord/ni en désaccord, 4=en accord, 5=absolument en accord)

Proposition	absolument en désaccord	en désaccord	ni en accord/ni en désaccord	en accord	absolument en accord
B1. a un effet positif sur les étudiants					
B2. contribue au développement d'une culture de collaboration entre les enseignants					
B3. contribue au développement professionnel des enseignant(e)s impliqué(e)s					
B4. occupe beaucoup de temps d'enseignement aux dépens des cours					
B5. n'a rien à offrir aux enseignant(e)s et aux élèves impliqué(e)s					
B6. renforce les relations parents-enseignant(e)s					
B7. crée des problèmes supplémentaires dans le fonctionnement de l'école					
B8. divise le personnel en deux groupes: ceux qui participent au programme et les autres					

C. ATTITUDES ENVERS LE PROGRAMME ERASMUS +:

Pendant la mise en œuvre du programme ERASMUS+ dans mon école: (veuillez commenter les suggestions suivantes à l'échelle suivante: 1=absolument en désaccord, 2=en désaccord, 3=ni en accord/ni en désaccord, 4=en accord, 5=absolument en accord)

Proposition	absolument en désaccord	en désaccord	ni en accord/ni en désaccord	en accord	absolument en accord
C1. Je partage des informations avec mes collègues d'autres écoles sur les résultats positifs du projet					
C2. J'essaie de limiter l'impact du projet Erasmus+ sur mon travail d'enseignement car je considère que c'est une perte de temps d'enseignement.					
C3. Je fais des suggestions à mes collègues pour améliorer le projet Erasmus					
C4. Je ne participe pas aux discussions tenues en école concernant la mise en œuvre d'activités liées au projet					
C5. J'encourage la participation des élèves à Erasmus+					
C6. J'intègre le projet dans l'enseignement de ma matière afin que mes élèves comprennent la valeur de ce projet à l'apprentissage					
C7. J'informe les parents de la perte de temps d'apprentissage de leurs enfants s'ils participent au programme					
C8. J'encourage mes élèves à ne pas perdre de temps inutile à bavarder par internet avec des enfants de l'étranger					
C9. J'incite les parents de tou(te)s les élèves à soutenir le projet Erasmus+ en encourageant la participation de leurs enfants					
C10. J'informe les collègues d'autres écoles des effets négatifs du projet sur les performances des élèves					

D. ÉVALUATION DES RÉSULTATS DU PROGRAMME ERASMUS +
(veuillez commenter les suggestions suivantes à l'échelle suivante: 1=absolument en désaccord, 2=en désaccord, 3=ni en accord / ni en désaccord, 4=en accord, 5=absolument en accord)

Proposition	Pas du tout	Peu	Modéré	Beau coup	De trop
D1. La mise en œuvre d'Erasmus+ contribue effectivement à la réalisation des objectifs du programme (par exemple: réduction du chômage des jeunes et du décrochage scolaire, promotion de la mobilité au sein de l'UE, l'innovation, la participation des jeunes à la vie démocratique)					
D2. Erasmus + est un moyen de participer au dialogue européen sur l'éducation et la formation					
D3. Erasmus + peut être utilisé comme un outil pour façonner la politique nationale d'éducation et de formation					
D4. Les actions de diffusion Erasmus+ à l'école et dans la société sont efficaces					
D5. Les connaissances que j'ai acquises en participant au programme m'ont aidé à modifier/améliorer mon style d'enseignement					
D6. Mon efficacité en tant qu'enseignant s'est considérablement améliorée après ma participation au programme Erasmus +					
D7. En termes d'infrastructure logistique, notre école a été grandement aidée par la mise en œuvre du programme					
D8. La performance des étudiants ayant participé au programme s'est nettement améliorée					
D9. Il y a une différence marquée dans le comportement des étudiants qui ont participé au programme					
D10. Le niveau de maîtrise des langues étrangères des étudiants participant au programme s'est considérablement amélioré					
D11. Les compétences de communication et de coopération des étudiants ayant participé au projet Erasmus + se sont considérablement améliorées					
D12. Dans l'ensemble, la mise en œuvre du programme Erasmus a répondu à mes attentes					
D13. Dans l'ensemble, les commentaires des					

étudiants ayant participé au programme ont été généralement positifs					
D14. Je pense que la mise en œuvre du programme Erasmus a eu des résultats positifs pour mon école					
D15. Le financement que nous avons reçu dans le cadre du programme était suffisant pour sa mise en œuvre					
D16. Je me réjouis de la perspective de participer à nouveau au programme Erasmus + dans les années à venir					

E. CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES

Veuillez cocher avec le "X" la réponse qui vous représente le plus.

1. Sexe

Homme

Femme

2. Âge

de 22 à 35 ans

de 36 à 45 ans

de 46 à 55 ans

plus de 56 ans

3. Niveau d'éducation

Université

Master

Doctorat

5. Poste de service

Enseignant

Directeur/Directrice

Assistant(e) Directeur/Directrice

4. Ans de service

1 à 10 ans

11 à 20 ans

plus de 21 ans

6. Spécialité - Professeur de:

religion

langue / littérature / histoire/géo

mathématique

sciences

- langues étrangères
- éducation physique
- informatique
- technologie
- sociologie/économie
- autre

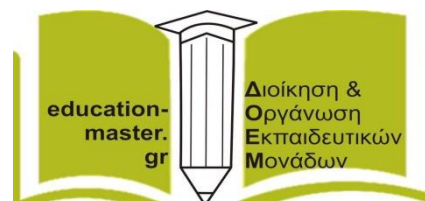
9. J'ai participé à un autre programme Erasmus +

OUI NON

10. Si OUI, à combien; 1 2 ou plus

Merci beaucoup pour votre coopération!

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN



El siguiente cuestionario es parte de mi investigación titulada "Investigando las actitudes de los docentes europeos hacia la innovación educativa introducida a la educación por el proyecto Erasmus+" como parte de mis estudios de master en gestión de escuelas. Los datos recopilados se utilizarán únicamente para responder a esta encuesta y no se publicarán. El cuestionario dura unos 10 minutos y es anónimo. Gracias de antemano por su tiempo!

*Atentamente
Dimitris Sakellariou
filólogo
IES de Armenio Grecia
correo electrónico: dimitrsakell@gmail.com*

*** El cuestionario está dirigido a las escuelas que implementan o han implementado un proyecto Erasmus + KA2. Por favor, sea completado por los maestros que participaron en el equipo de implementación del proyecto.**

A. OPINIONES Y ACTITUDES EN RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN:
Para su escuela, comente las siguientes sugerencias en la siguiente escala:
1=absolutamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 4=de acuerdo, 5=absolutamente de acuerdo

Sugerencia	absolutamente en desacuerdo	en desacuerdo	ni de acuerdo/ni en desacuerdo	de acuerdo	absolutamente de acuerdo
A1. Creo que nuestro sistema educativo ayuda a introducir innovaciones a las escuelas.					
A2. Hay necesidad de innovación y cambio en las escuelas.					
A3. Nuestra escuela ofrece oportunidades apropiadas para promover nuevas ideas y actividades innovadoras.					
A4. Me parece que lo que sé y aplico a mi enseñanza es suficiente para hacer mi trabajo de manera					

adecuada					
A5. En nuestra escuela, hay un clima propicio para la transmisión de las experiencias de los docentes involucrados en actividades innovadoras a aquellos que no son involucrados					
A6. Creo que los programas innovadores son pérdida de tiempo de enseñanza que podría ser valioso para cubrir el plan de estudios					
A7. Muchas veces uso nuevas técnicas y métodos para hacer que mi enseñanza sea más agradable y efectiva					
A8. Las directivas del Ministerio de Educación son suficientes para una enseñanza efectiva					
A9. Implemento programas innovadores extraescolares (por ejemplo, programas ambientales o culturales, etc.) todos los años					
A10. La implementación de una acción pedagógica innovadora favorecerá más a los buenos estudiantes que a los débiles					
A11. Creo que el entrenamiento en innovaciones educativas es esencial para todos los docentes					

B. OPINIONES SOBRE EL PROGRAMA ERASMUS +: Creo que el programa Erasmus+ implementado en una escuela: (por favor comente las siguientes sugerencias en la siguiente escala: 1=absolutamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 4=de acuerdo, 5=absolutamente de acuerdo)

Sugerencia	absolutamente en desacuerdo	en desacuerdo	ni de acuerdo/ni en desacuerdo	de acuerdo	absolutamente de acuerdo
B1. tiene un efecto positivo en los estudiantes					
B2. contribuye al desarrollo de una cultura de colaboración entre docentes.					
B3. contribuye al desarrollo profesional de los docentes involucrados					

B4. ocupa mucho tiempo de enseñanza a expensas de los cursos					
B5. no tiene nada que ofrecer a los docentes y alumnos involucrados					
B6. fortalece las relaciones entre padres y docentes					
B7. crea problemas adicionales en el funcionamiento de la escuela					
B8. divide al personal de una escuela en dos grupos: aquellos que participan en el programa y los demás					

C. ACTITUDES HACIA EL PROGRAMA ERASMUS +: A lo largo de la implementación del programa ERASMUS + en mi escuela: (por favor comente las siguientes sugerencias en la siguiente escala: 1=absolutamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 4=de acuerdo, 5=absolutamente de acuerdo)

Sugerencia	absolutamente en desacuerdo	en desacuerdo	ni de acuerdo/ni en desacuerdo	de acuerdo	absolutamente de acuerdo
C1. Comparto información con mis colegas de otras escuelas sobre los resultados positivos del proyecto.					
C2. Intento de limitar el impacto del proyecto Erasmus+ en mi trabajo de enseñanza porque lo considero una pérdida de tiempo de enseñanza.					
C3. Hago sugerencias a mis colegas para mejorar el proyecto Erasmus.					
C4. No participo en discusiones escolares sobre la implementación de actividades del proyecto					
C5. Animo la participación de los alumnos en Erasmus+.					
C6. Integro el proyecto en la enseñanza de mi asignatura para que mis alumnos comprendan el valor del programa de aprendizaje.					
C7. Les informo a los padres sobre la pérdida de tiempo de aprendizaje que tendrán sus hijos si participan en el programa.					
C8. Insto a mis alumnos a que no pasen tiempo innecesario conversando con los alumnos del extranjero.					

C9. Animo a los padres de todos los alumnos a apoyar el proyecto Erasmus + con la participación de sus hijos.					
C10. Les informo a colegas de otras escuelas sobre los efectos negativos del proyecto en el desempeño de los estudiantes.					

D. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA ERASMUS+:
Por favor comente las siguientes sugerencias en la siguiente escala:
1=absolutamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 4=de acuerdo, 5=absolutamente de acuerdo

Sugerencia	absolutamente en desacuerdo	en desacuerdo	ni de acuerdo/ni en desacuerdo	de acuerdo	absolutamente de acuerdo
D1 La implementación de Erasmus + contribuye efectivamente a la consecución de los objetivos del programa (por ejemplo, reducir el desempleo juvenil y el abandono escolar prematuro, promover la movilidad dentro de la UE, la innovación, la participación juvenil en la sociedad democrática)					
D2. Erasmus + es una forma de participar en el diálogo europeo sobre educación y formación					
D3. Erasmus + puede utilizarse como herramienta para dar forma a la política nacional de educación y formación					
D4. Las actividades de difusión de Erasmus + en la escuela y en la sociedad son efectivas					
D5. El conocimiento que obtuve al participar en el programa me ayudó a cambiar / mejorar mi estilo de enseñanza					
D6. Mi eficiencia como profesor ha mejorado considerablemente después de mi participación en el programa Erasmus +					
D7. En términos de infraestructura logística, nuestra escuela ha sido muy beneficiada por la implementación del programa					
D8. El desempeño de los alumnos que participaron en el programa ha mejorado significativamente					
D9. Hay una marcada diferencia en el					

comportamiento de los alumnos que participaron en el programa.					
D10. El nivel de dominio del idioma extranjero de los alumnos participantes en el programa ha mejorado considerablemente					
D11. Las competencias de comunicación y cooperación de los alumnos que participaron en el proyecto Erasmus+ han mejorado considerablemente					
D12. En general, la implementación del programa Erasmus ha cumplido mis expectativas					
D13. En general, los comentarios de los alumnos que participaron en el programa fueron generalmente positivos					
D14. Creo que la implementación del programa Erasmus ha tenido resultados positivos para mi escuela					
D15. El financiamiento que recibimos bajo el programa fue suficiente para su implementación					
D16. Espero volver a participar en el programa Erasmus + en los próximos años					

E. CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

Marque con la "X" la respuesta que más le represente.

1. Sexo

- Hombre
 Mujer

2. Edad

- de 22 a 35 años
 de 36 a 45 años
 de 46 a 55 años
 mas de 56 años

3. Nivel de educación.

- Universidad
 Master
 Doctorado

4. Ans de service

- 1 a 10 años
 11 a 20 años
 más de 26 años

5. Puesto en el servicio (en la escuela)

- Profesor Director Subdirector

6. Especialidad - Profesor de:

- religión
 lengua / literatura / historia/geografía
 matemáticas
 ciencia
 lenguas extranjeras

- educación física
- informática/TIC
- tecnología
- sociología/economía
- otro

7. Participé en otro programa Erasmus+

- SI NO

8. En caso afirmativo, en cuántos; 1 2 o más

¡Muchas gracias por su cooperación!

RESEARCH QUESTIONNAIRE



The following questionnaire is part of my research work entitled "Investigating European Teachers' Attitudes towards Innovation in Education introduced by European Programs" as part of my undergraduate studies in Management and Organization of Teaching Units. The data collected will be used solely for the purpose of completing the present investigation. The questionnaire takes about 10 minutes to complete and is anonymous.

Thanks in advance for your time!

Dimitris Sakellariou

Philologist

Armenio high school in Larissa Greece

Tel. Contact: 6937485959

Email: dimitrsakell@gmail.com

*** The questionnaire is addressed to schools that have implemented Erasmus + KA2. Please be completed by teachers who have participated in the project's implementation team**

A. OPINIONS AND ATTITUDES TOWARDS INNOVATION Regarding your school, please comment on the following suggestions on the following scale: 1=Absolutely Disagree, 2=Disagree, 3=, 4=Agree, 5=Absolutely Agree

SUGGESTION	Absolutel y Disagree	Disagr ee	Neither Agree / Nor Disagree	Agree	Absolu tely Agree
A1. I think that our education system helps the introduction of innovation in schools.					
A2. There is a need for innovation and change at school.					
A3. Our school provides appropriate opportunities to promote new ideas and innovative activities.					
A4. I find that what I know and apply in my teaching is enough for					

me to do my job properly and adequately					
A5. There is an appropriate climate in the school for the transmission of experiences from teachers involved in innovative activities to those who are not involved.					
A6. I find that innovative programs are a waste of valuable teaching time that could be used to cover the curriculum.					
A7. I often apply new techniques to make my teaching more enjoyable and effective.					
A8. The guidelines of the Ministry of Education are sufficient for effective teaching.					
A9. I implement innovative programs each year (eg environmental or cultural programs, etc.)					
A10. Implementing an innovative action in teaching will benefit the good rather than the weak students					
A11. I think that training regarding educational innovations is essential for all teachers.					

B. OPINIONS ABOUT THE ERASMUS + PROGRAM: I believe that the Erasmus + program implemented in a school: (please comment on the following suggestions on the following scale: 1=Absolutely Disagree, 2=Disagree, 3=Neither Agree / Nor Disagree, 4=Agree, 5=Absolutely Agree)

SUGGESTION	Absolutely Disagree	Disagree	Neither Agree / Nor Disagree	Agree	Absolutely Agree
B1. has a positive effect on students					
2. contributes to the development of a collaborative culture among school teachers					
B3. contributes to the professional development of the teachers involved					
B4. consumes a lot of teaching time at the expense of the lessons					
B5. has nothing to offer to the teachers / pupils involved					
B6. strengthens parents-teachers					

relationship					
B7. creates additional problems in the operation of the school					
B8. divides the school staff into two groups: those who participate in the program and the others					

C. ATTITUDES TOWARDS ERASMUS+ PROGRAM: During the implementation of the ERASMUS + program at my school: (please comment on the following suggestions on the following scale: 1=Absolutely Disagree, 2=Disagree, 3=Neither Agree / Nor Disagree, 4=Agree, 5=Absolutely Agree)

SUGGESTION	Absolute ly Disagree	Disagr ee	Neither Agree / Nor Disagree	Agree	Absolu tely Agree
C1. I share information with my colleagues from other schools about the positive results of the program.					
C2. I try to limit the impact of the program on my teaching work because I consider it a waste of teaching time.					
C3. I suggest my colleagues ideas for improving the Erasmus + program					
C4. I do not participate in discussions at school regarding the implementation of program activities					
C5. I encourage student participation in Erasmus +					
C6. I integrate the Erasmus+ program in teaching my subject, so that my students can understand the value of this learning program					
C7. I inform parents about the loss of learning time their children will have if they participate in the program					
C8. I urge my students not to spend unnecessary time chatting with children from abroad.					
C9. I urge parents of all pupils at school to support the Erasmus + program with the participation of their children					
C10. I inform colleagues from other schools about the negative effects of the program on students performance					

D. EVALUATION OF THE RESULTS OF THE ERASMUS+ PROGRAM
 (please comment on the following suggestions on the following scale:
 1=Absolutely Disagree, 2=Disagree, 3=Neither Agree / Nor Disagree, 4=Agree,
 5=Absolutely Agree)

SUGGESTION	Absolutely Disagree	Disagree	Neither Agree / Nor Disagree	Agree	Absolutely Agree
D1. Implementation of Erasmus+ effectively contributes to the achievement of the programme's objectives (eg reducing youth unemployment and early school leaving, promoting: mobility within the EU, innovation, youth participation to democratic society)					
D2. Erasmus + is a gateway to participate in the European dialogue on education and training.					
D3. Erasmus + can be used as a tool for shaping national education and training policy.					
D4. Erasmus + dissemination actions both in school and society are effective.					
D5. The knowledge I gained from participating in the program helped me to modify / improve my teaching style					
D6. My efficiency as a teacher has improved significantly after I got involved in the Erasmus+program					
D7. In terms of logistical infrastructure (equipment, PCs, etc.), our school has been greatly helped by the implementation of the program					
D8. There was a marked improvement in the performance of the students who participated in the program					
D9. There was a marked difference in the behavior of the students who participated in the program					
D10. The level of foreign language proficiency of the students participating in the program has significantly improved					
D11. Communication and cooperation skills of the students that participated in the Erasmus+ project has significantly improved					
D12. Overall, the implementation of the Erasmus program met my expectations					
D13. Overall, the feedback from the students who participated in the program					

was generally positive.					
D14. I believe that the implementation of the Erasmus program has had positive results for my school.					
D15. The funding we received through the program was sufficient for its implementation					
D16. I welcome the prospect of participating in the Erasmus + program again in the coming years					

E. DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS: Please tick the answer that represents you most

1. Gender

- Male
 Female

2. Age

- Up to 35
 36 to 45
 46 to 55
 Over 56

3. Academic qualification - Please tick the highest level

- Bachelor degree
 Master degree
 PhD

4. Position in school hierarchy

- Teacher
 School director
 Assistant director

5. Working experience (in education)

- Up to 10 years
 11 to 20 years
 More than 20 years

6. Specialty / Teacher of:

- Religious matters
 Language / Literature / History
 Mathematics
 Sciences
 Foreign languages
 Physical education
 ICT / Informatics
 Technology
 Sociology / Economics / Law
 Other

7. I have taken part in other Erasmus+ project

- YES NO

8. If YES, in how many? 1 2 or more

Thank you for your contribution!