



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

www.ihu.gr | Θεσσαλονίκη

Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση
Εκπαιδευτικών Μονάδων

Δ Ι Π Λ Ω Μ Α Τ Ι Κ Η Ε Ρ Γ Α Σ Ι Α

« Τα Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας για εκπαίδευση και κατάρτιση και η συμβολή τους στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΣΧΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΞΑΝΘΟΣ ΣΤΕΛΙΟΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2019

Περίληψη

Τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή συνεργασία και οι καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις στοχεύουν εκτός των άλλων, στον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε να αποτελέσουν μοχλό βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η έρευνα στα πλαίσια της παρούσα διπλωματικής εργασίας είχε ως στόχο την ανάδειξη της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών, τουλάχιστον από την σκοπιά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, στην συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus ήταν υπεύθυνη για την βελτίωση τόσο των γνώσεων τους στο αντικείμενο κατάρτισή τους, όσο και στην βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων, των ικανοτήτων εκμάθησης, αλλά και των κοινωνικών και πολιτισμικών ικανοτήτων τους. Επιπλέον, τα περισσότερα άτομα του δείγματος θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα τους πρόσφερε χρήσιμη εμπειρία σχετικά με το πώς να ανταποκρίνονται στις δύσκολες καταστάσεις της ζωής τους, αλλά και στο να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλα άτομα στα πλαίσια της ομάδας. Με αυτήν την έννοια, αντίστοιχα προγράμματα θα πρέπει να συνεχίσουν να υλοποιούνται, ώστε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα να επωφεληθούν από τις ευεργετικές συνέπειες για τις ζωές των ατόμων και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις- κλειδιά: Erasmus, κινητικότητα, απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

European educational programs are designed to enhance cooperation between European countries, exchange of best practices and enhance the European dimension in education. European cooperation and innovative teaching and learning approaches aim, among other things, to enrich curricula and learning environments to leverage the quality of education provided. The purpose of this research was to highlight the usefulness and effectiveness of these programs, at least from the perspective of students and teachers. The majority of students who participated in the research believed that their participation in the Erasmus program was responsible for improving both their knowledge in their subject training and the improvement of digital skills, learning abilities and social and cultural abilities. In addition, most individuals in the sample believe that their involvement in this program provided them with useful experience in how to respond to difficult situations in their lives and in working effectively with other people within the group. In this sense, these programs should continue to be implemented so that as many people as possible can benefit from the beneficial effects on individuals' lives and the wider social environment.

Key-words: Erasmus program, students mobility, students 'views, teachers' views.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	15
2. Θεωρητική προσέγγιση στα προγράμματα κινητικότητας στα πλαίσια του σύγχρονου περιβάλλοντος	17
2.1. Η διαδικασία κατανόησης της Διαπολιτισμικής Εμπειρίας.....	17
2.2. Ορισμός της Διαπολιτισμικής Εμπειρίας.....	17
2.3. Μοντέλα Διαπολιτισμικής Εμπειρίας	19
2.4. Διαπολιτισμική εμπειρία στην Ευρωπαϊκή χάραξη πολιτικής.....	21
2.5.Βασικές έννοιες.....	22
3. Βιβλιογραφική επισκόπηση στα προγράμματα κινητικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης	27
3.1. Εισαγωγικά στοιχεία	27
3.2. Ευρωπαϊκές οδηγίες για τα προγράμματα κινητικότητας, με έμφαση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση	29
3.3. Το πρόγραμμα Erasmus, με έμφαση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση	33
3.4. Η επίδραση του προγράμματος Erasmus	34
3.4.1 Η επίδραση του προγράμματος στις δεξιότητες των συμμετεχόντων	35
3.4.2. Η επίδραση του προγράμματος στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ..	36
3.4.3 Αντίκτυπος των προγενέστερων προγραμμάτων Erasmus σε ατομικό επίπεδο: σπουδαστές.....	38
3.4.4. Η επίδραση του προγράμματος στην έννοια της Απασχολησιμότητας και ο ρόλος της Τεχνικής Εκπαίδευσης	42
3.4.5. Επιπτώσεις της κινητικότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό	46

3.5. Το πρόγραμμα Leonardo da Vinci και η επίδρασή του στην κινητικότητα των μαθητών και των μαθητριών στην δευτεροβάθμια Τεχνική εκπαίδευση	48
3.5.1 Το πλαίσιο πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του Προγράμματος Leonardo da Vinci.....	51
3.5.2. Χρονολόγιο της επαγγελματικής κατάρτισης και των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δράσης 1986-1993, με έμφαση στην τεχνική εκπαίδευση.....	53
3.5.3. Συνολικά αποτελέσματα του προγράμματος Leonardo.....	54
3.6. Το πρόγραμμα Erasmus+ και η στόχευση στην δευτεροβάθμια επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση.....	56
3.7. Η αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+ με επικέντρωση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	61
3.8. Η εφαρμογή του EuroPass	65
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	66
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	66
4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα	66
4.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	66
4.4. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	67
4.5. Στατιστικές μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων	68
5. Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	69
5.1. Τα αποτελέσματα των μαθητών.	69
5.1.1. Περιγραφική στατιστική	69
5.1.2. Επαγωγική στατιστική	99
5.2. Τα αποτελέσματα των καθηγητών.....	102
5.2.1. Περιγραφική Στατιστική.....	102
5.2.2. Επαγωγική στατιστική	124
6. Συμπεράσματα	126
Βιβλιογραφία	129

Παράρτημα..... 138

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Οι δράσεις του Προγράμματος Erasmus+ στην Ελλάδα.....	59
Πίνακας 2. Ποιο είναι το φύλο σας.....	69
Πίνακας 3. Ποια η ηλικία σας.....	70
Πίνακας 4. Πόσων ετών ήσασταν όταν συμμετείχατε στο ERASMUS;.....	71
Πίνακας 5. Ποια η διάρκεια του προγράμματος.....	72
Πίνακας 6. Ποιο ήταν το βασικό σας κίνητρο για τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα	74
Πίνακας 7. Θα συστήσετε σε άτομα μικρότερης ηλικίας να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αν τους δοθεί η ευκαιρία.....	75
Πίνακας 8. Μείνατε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης.....	76
Πίνακας 9. Μείνατε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας.....	77
Πίνακας 10. Ποια ήταν η γλώσσα με την οποία επικοινωνούσατε συνήθως στη διάρκεια του προγράμματος.....	78
Πίνακας 11. Βελτιώθηκαν οι γλωσσικές σας δυνατότητες μετά το πέρας του προγράμματος.....	80
Πίνακας 12. Συμμετείχατε πριν την έναρξη του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης.....	81
Πίνακας 13. Αναγνωρίστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα.....	82
Πίνακας 14. Λάβατε κάποιου είδους πιστοποίηση;.....	83
Πίνακας 15. Αν ΝΑΙ, τι είδους;.....	85

Πίνακας 16. Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στο αντικείμενο κατάρτισή σας στα πλαίσια του προγράμματος.....	86
Πίνακας 17. Πόσο βελτιώσατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα.....	87
Πίνακας 18. Πόσο βελτιώσατε τις ικανότητες εκμάθησης, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα.....	89
Πίνακας 19. Πόσο βελτιώσατε τις κοινωνικές και πολιτισμικές σας ικανότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα	90
Πίνακας 20. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να ανταποκρίνεστε καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις	91
Πίνακας 21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να συνεργάζεστε αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα	93
Πίνακας 22. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να είστε πιο ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στη διαφορετικότητα	94
Πίνακας 23. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση.....	95
Πίνακας 24. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, αυξάνει τις πιθανότητες να εργαστείτε στο μέλλον στο εξωτερικό.....	97
Πίνακας 25. Θεωρείτε ότι εκμεταλλευτήκατε στο έπακρο τις ευκαιρίες που σας πρόσφερε η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα	98
Πίνακας 26. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου, στον τρόπο απάντησης των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα	100
Πίνακας 27. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας κατά την συμμετοχή στο πρόγραμμα, στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων	101
Πίνακας 28. Ποιο είναι το φύλο σας.....	102
Πίνακας 29. Ποια η ηλικία σας;.....	103

Πίνακας 30. Είστε Διευθυντής σχολικής μονάδας	105
Πίνακας 31. Ποια είναι η γνώμη σας για τα προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ ...	106
Πίνακας 32. Είστε ικανοποιημένος/η από την συμμετοχή των μαθητών σε αυτό το πρόγραμμα	107
Πίνακας 33. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές	108
Πίνακας 34. Αν ναι, τι είδους ευκαιρίες	109
Πίνακας 35. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να πραγματοποιούνται συχνότερα	110
Πίνακας 36. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες	112
Πίνακας 37. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται μόνο σε φοιτητές.....	113
Πίνακας 38. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα βοηθά την εικόνα του σχολείου	114
Πίνακας 39. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα αποσπούν χρήσιμες ώρες διδασκαλίας από την σχολική μονάδα.....	115
Πίνακας 40. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην στοχοπροσήλωση των μαθητών.....	117
Πίνακας 41. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών	118
Πίνακας 42. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά	119
Πίνακας 43. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα δαπανούν χρήσιμους πόρους της σχολικής μονάδας σε έναν σκοπό που δεν είναι πρωτεύων για το σχολείο	121

Πίνακας 44. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά	122
Πίνακας 45. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.....	123
Πίνακας 46. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της πεποίθησης για συχνότερη εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, στον τρόπο απάντησης των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα	125

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Ποιο είναι το φύλο σας	70
Διάγραμμα 2. Ποια η ηλικία σας	71
Διάγραμμα 3. Πόσων ετών ήσασταν όταν συμμετείχατε στο ERASMUS;	72
Διάγραμμα 4. Ποια η διάρκεια του προγράμματος	73
Διάγραμμα 5. Ποιο ήταν το βασικό σας κίνητρο για τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα	74
Διάγραμμα 6. Θα συστήσετε σε άτομα μικρότερης ηλικίας να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αν τους δοθεί η ευκαιρία.....	75
Διάγραμμα 7. Μείνατε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης	77
Διάγραμμα 8. Μείνατε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας	78
Διάγραμμα 9. Ποια ήταν η γλώσσα με την οποία επικοινωνούσατε συνήθως στη διάρκεια του προγράμματος.....	79
Διάγραμμα 10. Βελτιώθηκαν οι γλωσσικές σας δυνατότητες μετά το πέρας του προγράμματος.....	81
Διάγραμμα 11. Συμμετείχατε πριν την έναρξη του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης.....	82
Διάγραμμα 12. Αναγνωρίστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα	83
Διάγραμμα 13. Λάβατε κάποιου είδους πιστοποίηση;	84
Διάγραμμα 14. Αν ΝΑΙ, τι είδους;.....	85

Διάγραμμα 15. Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στο αντικείμενο κατάρτισή σας στα πλαίσια του προγράμματος.....	87
Διάγραμμα 16. Πόσο βελτιώσατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα	88
Διάγραμμα 17. Πόσο βελτιώσατε τις ικανότητες εκμάθησης, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα.....	89
Διάγραμμα 18. Πόσο βελτιώσατε τις κοινωνικές και πολιτισμικές σας ικανότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα	91
Διάγραμμα 19. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να ανταποκρίνεστε καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις	92
Διάγραμμα 20. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να συνεργάζεστε αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα	93
Διάγραμμα 21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να είστε πιο ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στη διαφορετικότητα	95
Διάγραμμα 22. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση.....	96
Διάγραμμα 23. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, αυξάνει τις πιθανότητες να εργαστείτε στο μέλλον στο εξωτερικό	97
Διάγραμμα 24. Θεωρείτε ότι εκμεταλλευτήκατε στο έπακρο τις ευκαιρίες που σας πρόσφερε η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα	99
Διάγραμμα 25. Ποιο είναι το φύλο σας	103
Διάγραμμα 26. Ποια η ηλικία σας;	104
Διάγραμμα 27. Είστε Διευθυντής σχολικής μονάδας.....	105
Διάγραμμα 28. Ποια είναι η γνώμη σας για τα προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ	106

Διάγραμμα 29. Είστε ικανοποιημένος/η από την συμμετοχή των μαθητών σε αυτό το πρόγραμμα	108
Διάγραμμα 30. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές	109
Διάγραμμα 31. Αν ναι, τι είδους ευκαιρίες.....	110
Διάγραμμα 32. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να πραγματοποιούνται συχνότερα	111
Διάγραμμα 33. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες	112
Διάγραμμα 34. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται μόνο σε φοιτητές.....	113
Διάγραμμα 35. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα βοηθά την εικόνα του σχολείου	115
Διάγραμμα 36. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα αποσπούν χρήσιμες ώρες διδασκαλίας από την σχολική μονάδα.....	116
Διάγραμμα 37 Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην στοχοπροσήλωση των μαθητών.....	117
Διάγραμμα 38. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών	119
Διάγραμμα 39. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά	120
Διάγραμμα 40. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα δαπανούν χρήσιμους πόρους της σχολικής μονάδας σε έναν σκοπό που δεν είναι πρωτεύων για το σχολείο	121
Διάγραμμα 41. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά	123

Διάγραμμα 42. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.....124

1. Εισαγωγή

Τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή συνεργασία και οι καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις στοχεύουν εκτός των άλλων, στον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε να αποτελέσουν μοχλό βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εξάλλου τα Ευρωπαϊκά προγράμματα αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν το οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω των οποίων διαμορφώνεται και εξελίσσεται η σημερινή Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ταυτόχρονα διαμορφώνουν την άσκηση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική μονάδα, μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση δράσεων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Το Erasmus+ είναι το τρέχον πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και αφορά στη χρονική περίοδο 2014-2020. Έχει ενσωματώσει τα προγράμματα της Ε.Ε. που έτρεξαν τα προηγούμενα χρόνια και που κάλυπταν όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, όπως το ολοκληρωμένο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundvig), το πρόγραμμα «Νεολαία σε δράση» και πέντε προγράμματα διεθνούς συνεργασίας (EduLink, Erasmus Mundus, Tempus κ.λ.π.)

Στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας, στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Διά Βίου Μάθησης (ανώτατη εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων, σχολική εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας κ.λ.π.), στην ενθάρρυνση της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού χώρου διά Βίου Μάθησης, καθώς και στη βελτίωση της εκμάθησης και της διδασκαλίας γλωσσών στη βάση προώθησης της γλωσσικής πολυμορφίας της ΕΕ και της διαπολιτισμικής συνείδησης των συμμετεχόντων.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο παρόν εισαγωγικό κεφάλαιο γίνεται μια πρώτη σύντομη παρουσίαση του θέματος, ενώ στο επόμενο λαμβάνει χώρα η θεωρητική προσέγγιση στα προγράμματα κινητικότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά στο θέμα και στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα εργαλεία της έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στο πέμπτο κεφάλαιο. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η εξαγωγή των σημαντικότερων συμπερασμάτων και τέλος, παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφία και το παράρτημα, όπου παρουσιάζονται τα δυο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

2. Θεωρητική προσέγγιση στα προγράμματα κινητικότητας στα πλαίσια του σύγχρονου περιβάλλοντος

2.1. Η διαδικασία κατανόησης της Διαπολιτισμικής Εμπειρίας

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει μια σύντομη περίληψη του τρόπου κατανόησης της διεθνούς εμπειρίας και του πώς αυτή μπορεί να μετρηθεί από την άποψη των δραστηριοτήτων που εμπλέκονται ή των δεξιοτήτων που αυτή αναπτύσσει. Είναι κάπως δύσκολο να συνοψιστεί με προσοχή η σημερινή κατανόηση της διεθνούς εμπειρίας, διότι δεν υπάρχει εθνική ή διεθνής συμφωνία για πολλούς χρήσιμους ορισμούς ή μετρήσεις.

Αλλά αυτό που είναι σαφές από τη βιβλιογραφία είναι ότι η κεντρική συνιστώσα της διεθνούς εκπαίδευσης και άλλων παρόμοιων εμπειριών είναι η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσω της διαπολιτισμικής εμπειρίας. Δεν αποτελεί αυτή απλά ένα ταξίδι σε άλλες χώρες που ωφελεί τους συμμετέχοντες ή και τους πιθανούς εργοδότες τους, αλλά οι δεξιότητες και η κατανόηση που φέρνει η εμπειρία και η δέσμευση των συμμετεχόντων με άλλους πολιτισμούς (Bennet, 2008).

Σε αυτό το κεφάλαιο, οι όροι αυτοί εξηγούνται λεπτομερέστερα, παρουσιάζονται θεωρητικά μοντέλα διαπολιτισμικής εμπειρίας και συνοψίζονται επίσης μέτρα διαπολιτισμικής ικανότητας. Αυτή η γνώση χρησιμεύει για να γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί με τους οποίους αναπτύσσονται τα οφέλη της διεθνούς εκπαίδευσης.

2.2. Ορισμός της Διαπολιτισμικής Εμπειρίας

Ο τυπικός ορισμός του συνόλου δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν μέσω της διεθνούς εμπειρίας είναι ένα αρκετά πρόσφατο φαινόμενο. Μία από τις πρώτες έννοιες που αναπτύχθηκαν σε αυτό το επίπεδο ήταν ένας κατάλογος των «Χαρακτηριστικών ενός ώριμου διεθνούς προσώπου» από τον Donald Tewksbury που αναπτύχθηκε γύρω στο 1948 που περιγράφει ένα άτομο όπως «αυτό που είναι σε

θέση να ταξιδεύει, να ταυτίζεται με άλλους ανθρώπους και να ακούει και να μαθαίνει από αυτούς» (Kenworthy, 1970). Σήμερα, αυτές οι δεξιότητες αναφέρονται πιο συχνά ως διαπολιτισμικές ικανότητες ή διαπολιτισμική ευαισθησία και ορίζονται ως:

Ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που υποστηρίζουν την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια. (Bennett, 2008). Ομοίως, η μελέτη του Deardorff (2006) ανέλυσε το επίπεδο συμφωνίας σχετικά με τους ορισμούς της διαπολιτισμικής εμπειρίας μεταξύ διαχειριστών και εμπειρογνομόνων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ορισμός με τη μεγαλύτερη συναίνεση μεταξύ εμπειρογνομόνων και επαγγελματιών ήταν αυτός που αναφερόταν ως η δυνατότητα επικοινωνίας αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις με βάση τη διαπολιτισμική γνώση, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές. (Deardorff, 2006).

Αυτοί οι ορισμοί αποτυπώνουν τις γενικές κατηγορίες δεξιοτήτων, αλλά όχι τις συγκεκριμένες μορφές γνώσης, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που οι συμμετέχοντες μπορούν να αναμένουν να αναπτύξουν μέσα από μια τέτοια εμπειρία. Όσον αφορά τις ειδικές ικανότητες, η βιβλιογραφία αναφέρει πολλά διαφορετικά αποτελέσματα διαπολιτισμικής εμπειρίας. Εν συντομία, τα μαθησιακά αποτελέσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν (Deardorff, 2006):

- Δεξιότητες επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και μη λεκτικών πτυχών της επικοινωνίας
- Πολιτιστική συνείδηση, όπως η απόκτηση ευρύτερων προοπτικών και η εκ νέου εκτίμηση της θέσης του ατόμου στον κόσμο καθώς και της θέσης των άλλων ανθρώπων.
- Πολιτιστική ευαισθησία και ευελιξία συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης της προσαρμογής συμπεριφοράς που απορρέει από την πολιτισμική ευαισθητοποίηση ή την ενσυναίσθηση
- Άλλες πτυχές, όπως η αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, η οικοδόμηση κοινοτήτων και η συμβολή στην κοινωνική συνοχή.

Συνοπτικά, η διαπολιτισμική εμπειρία μπορεί να οριστεί με βάση τα οφέλη που αποφέρει στα άτομα που συμμετέχουν.

2.3. Μοντέλα Διαπολιτισμικής Εμπειρίας

Τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εμπειρίας ή ικανότητας είναι χρήσιμα επειδή παρέχουν σημεία εκκίνησης για τον προσδιορισμό των οφελών της διεθνούς εμπειρίας και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται. Μεταξύ των πλέον καθιερωμένων μοντέλων είναι το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS*) του Milton J. Bennett (2008). Ο Bennett τονίζει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται μέσω της έκθεσης σε πολιτισμικές διαφορές:

Η βασική παραδοχή του μοντέλου είναι ότι καθώς η εμπειρία μιας πολιτιστικής διαφοράς γίνεται πιο σύνθετη και εξελιγμένη, αυξάνεται η πιθανή επίδρασή της στις διαπολιτισμικές σχέσεις. Το μοντέλο του Bennett έχει έξι επίπεδα ή στάδια ανάπτυξης, χωρισμένα σε δύο ομάδες των τριών. Κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό τρόπο εμπλοκής σε πολιτισμικές διαφορές. Η πρώτη ομάδα των 3 σταδίων χαρακτηρίζεται εθνοκεντρική, όπου η «διαφορά γίνεται αντιληπτή ως αμετάβλητη και απειλητική», ενώ η δεύτερη ομάδα είναι εθνο-σχετική, όπου η «διαφορά θεωρείται ως μια εύπλαστη πηγή ανανέωσης ισορροπίας» (Bennett, 2008)

Η σημασία των σταδίων εξηγείται ως εξής. Τα πρώτα τρία στάδια είναι η άρνηση (δεν υπάρχει διαφορά), η άμυνα (κατά της διαφοράς) και η ελαχιστοποίηση (της διαφοράς). Τα στάδια αυτά είναι πιο εθνοκεντρικά, ενώ τα δεύτερα επόμενα στάδια είναι η αποδοχή (ένας νέος τρόπος να δει κανείς την πραγματικότητα), η προσαρμογή (ένας νέος τρόπος δράσης) και η ένταξη (ένας νέος τρόπος ύπαρξης) (Bennett, 2008.)

Αυτό το μοντέλο είναι χρήσιμο επειδή παρέχει τα μέσα για να διαφοροποιήσει τα επίπεδα της διαπολιτισμικής ανάπτυξης και, ως εκ τούτου, να προσδιορίσει τα πιθανά οφέλη της διεθνούς εκπαίδευσης. Ένα παρόμοιο αναπτυξιακό μοντέλο καταρτίστηκε από τους King & Baxter Magolda (2005), των οποίων το μοντέλο της

διαπολιτισμικής ωριμότητας βασίζεται επίσης στην ιδέα ότι οι ικανότητες αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου.

Το μοντέλο των King & Baxter Magolda βασίζεται σε στοιχεία από διαχρονικές μελέτες και περιλαμβάνει τρία στάδια ανάπτυξης Την «αρχική», την «ενδιάμεση» και την «ώριμη». Κάθε στάδιο περιγράφεται από την άποψη των γνωστικών, ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών στοιχείων της προσωπικής ανάπτυξης. Το μοντέλο δεν έχει ακόμη αποδείξει την εγκυρότητά του σε ένα ευρύτερο φάσμα ανθρώπων πέραν των σπουδαστών και ως εκ τούτου, οι συγγραφείς ενθαρρύνουν άλλους μελετητές να επεκτείνουν και να δοκιμάσουν το μοντέλο στην πράξη (King & Baxter Magolda, 2005).

Ένα εναλλακτικό μοντέλο έχει αναπτυχθεί από τα ευρήματα ενός διδακτορικού ερευνητικού προγράμματος για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας από τον Darla K. Deardorff (2006). Πρόκειται για ένα μοντέλο διαπολιτισμικής «πυραμίδας» που δείχνει πώς οι προσωπικές συμπεριφορές και ενέργειες οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα προσαρμοστικότητας και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Σε σύγκριση με το μοντέλο του Bennett, το μοντέλο του Deardorff είναι πιο περίπλοκο. Η σχέση μεταξύ των διαφόρων στοιχείων δεν είναι πολύ σαφής, αλλά βασίζεται στην αντίληψη ότι η διαπολιτισμική ικανότητα εξαρτάται από την απόκτηση των υποκείμενων στοιχείων, η οποία συμβαίνει μέσω της μετάβασης από τα προσωπικά χαρακτηριστικά στα διαπροσωπικά αποτελέσματα.

Συνοπτικά, τα μοντέλα διαπολιτισμικής εμπειρίας είναι χρήσιμα επειδή εκφράζουν τα οφέλη της διεθνούς εμπειρίας όσον αφορά τις δεξιότητες, τις γνώσεις, και τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται μέσω της διαπολιτισμικής εμπειρίας. Αν και αυτές οι θεωρίες περιγράφουν την επίδραση της διαπολιτισμικής εμπειρίας γενικά, αυτό περιλαμβάνει τις διεθνείς εκπαιδευτικές εμπειρίες. Εκτός από την περιγραφή των πλεονεκτημάτων της διεθνούς εκπαίδευσης, αυτά τα μοντέλα παρέχουν επίσης μια εξήγηση του μηχανισμού με τον οποίο αναπτύσσονται αυτές οι ικανότητες.

Για παράδειγμα, το μοντέλο του Bennett (2008) προτείνει ότι είναι η εμπειρία της πολιτιστικής διαφοράς που είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Το μοντέλο DMIS του Bennett αναφέρεται ευρέως μεταξύ της

βιβλιογραφίας για τη διεθνή εκπαίδευση, όπως και το μοντέλο «πυραμίδας» του Deardorff (2006). Ωστόσο, αν και τα δύο μοντέλα βασίστηκαν σε ευρήματα από εμπειρικές έρευνες, η εγκυρότητα των ίδιων των μοντέλων δεν έχει ακόμη δοκιμαστεί. Επομένως, υπάρχουν ευκαιρίες για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό. Αυτό θα μπορούσε να είναι γνωστό από τη γνώση από την ψυχολογία, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης της απόκτησης γλωσσών, της γνωσιακής ή συναισθηματικής ανάπτυξης και της κοινωνιολογίας, συμπεριλαμβανομένων θεωριών πολιτιστικής έκφρασης και μετάδοσης, πολιτιστικής ταυτότητας και προσαρμογής.

2.4. Διαπολιτισμική εμπειρία στην Ευρωπαϊκή χάραξη πολιτικής.

Η σημασία της διαπολιτισμικής ικανότητας προκύπτει και από την επίσημη ενσωμάτωσή της στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, το οποίο παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Αυτή η ενσωμάτωση αποτελεί παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας. Το Πλαίσιο επικεντρώνεται κυρίως στην εκμάθηση γλωσσών, η οποία είναι μόνο ένα στοιχείο του εύρους των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, αλλά εξετάζει επίσης το πώς οι γλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται και αναπτύσσονται από διαπολιτισμικές εμπειρίες:

Οι γλωσσικές και πολιτιστικές ικανότητες σε κάθε γλώσσα τροποποιούνται από τη γνώση του άλλου και συμβάλλουν στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, τις δεξιότητες και την τεχνογνωσία. Επιτρέπουν στο άτομο να αναπτύξει μια εμπλουτισμένη, πιο περίπλοκη προσωπικότητα και μια ενισχυμένη ικανότητα για περαιτέρω εκμάθηση γλωσσών και μεγαλύτερη διαφάνεια σε νέες πολιτιστικές εμπειρίες. (Council of Europe, 2002).

Το Πλαίσιο σημειώνει ότι όταν δύο άτομα διαφορετικών πολιτισμών αλληλεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο, μοιράζονται το ίδιο φυσικό περιβάλλον αλλά αντιμετωπίζουν διαφορετικές παρατηρήσεις και ερμηνείες αυτού του πλαισίου. Η επίδραση της διαπολιτισμικής εμπειρίας στοχεύει στο να αυξηθεί η έκταση της συσχέτισης αυτής μεταξύ των δύο ατόμων. Αυτό μπορεί να είναι ένα θέμα ανταλλαγής πραγματικών πληροφοριών. Είναι πιο δύσκολο να γεφυρωθούν οι διαφορές στις αξίες και τις πεποιθήσεις, στις συμβάσεις ευγένειας, στις κοινωνικές

προσδοκίες κ.λπ. που τα μέρη ερμηνεύουν την αλληλεπίδραση, εκτός εάν έχουν αποκτήσει τη σχετική διαπολιτισμική συνείδηση. (Council of Europe, 2002).

Μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η διεθνής εμπειρία δεν είναι ο μόνος τρόπος για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Έτσι, για παράδειγμα οι Hall & Toll (1999) σημειώνουν ότι οι οικιακές δραστηριότητες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων παρέχουν χρήσιμη προετοιμασία για διεθνείς εμπειρίες. Οι δραστηριότητες αυτές χαρακτηρίζονται ως δραστηριότητες «Διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης» (Intercultural Awareness Raising, IAR), οι οποίες αναλαμβάνονται κατά την προετοιμασία φοιτητών ξένων γλωσσών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου για μια περίοδο διαμονής στο εξωτερικό.

Οι συγγραφείς δηλώνουν ότι οι δραστηριότητες και τα καθήκοντα ευαισθητοποίησης πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές την εικόνα των διαδικασιών που σχετίζονται με την προσαρμογή στην αλλαγή και, τελικά, την ύπαρξη « διαπολιτισμικών ανθρώπων ». Οι δραστηριότητες αυτές, αν έχουν σχεδιαστεί σωστά, πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν συμφραζόμενα και να μάθουν από τις προηγούμενες και μελλοντικές τους εμπειρίες (Hall & Toll, 1999).

Ένας κατάλογος δραστηριοτήτων IAR για την ανάπτυξη συγκεκριμένων διαπολιτισμικών ικανοτήτων καταδεικνύει ότι μια σειρά μαθημάτων, σχεδίων και δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών. Ως εκ τούτου, αν και δεν αποτελεί το επίκεντρο του έργου των Hall & Toll (1999), φαίνεται ότι μια σειρά δραστηριοτήτων, όπως η εκμάθηση βασισμένη στο σπίτι, στο διαδίκτυο ή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι σχολικές συνδέσεις και άλλα, θα μπορούσαν να συμβάλουν στη στήριξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης του ευρύτερου πληθυσμού.

2.5.Βασικές έννοιες

Αυτή η ενότητα αναλύει εν συντομία ορισμένες από τις βασικές έννοιες και τις σύγχρονες τάσεις και φαινόμενα που καθιστούν τις διεθνείς ευκαιρίες εκπαίδευσης σημαντικές. Σκοπός του είναι να αποσαφηνίσει ορισμένες σχετικές

έννοιες και να καθορίσει τους όρους που χρησιμοποιούνται στην συνέχεια της παρούσας διπλωματικής εργασίας (Brown & Lauder, 1996):

- ✓ *Παγκοσμιοποίηση*: Η τάση για μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνών - δηλαδή η κίνηση των ανθρώπων και η ανταλλαγή χρημάτων, προϊόντων, υπηρεσιών και ιδεών και η αυξανόμενη διαφοροποίηση της κοινωνίας ως αποτέλεσμα. Η παγκοσμιοποίηση εμφανίστηκε πριν ο όρος αρχίσει να χρησιμοποιείται ευρέως στα τέλη του 20ου αιώνα, αλλά δεν υπάρχει συναίνεση για την έναρξη της παγκοσμιοποίησης.
- ✓ *Διεθνοποίηση*: Η δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ιδίως των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και των μη εκπαιδευτικών οργανισμών) που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ή της ανταγωνιστικότητας, της ποιότητας των εταιρικών σχέσεων και της συνεργασίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Ο ορισμός της διεθνοποίησης του Knight (2003) είναι γενικά αποδεκτός. Σύμφωνα με αυτόν, η διεθνοποίηση ορίζεται ως εκείνη η διαδικασία ενσωμάτωσης μιας διεθνούς, διαπολιτισμικής ή παγκόσμιας διάστασης στον σκοπό, τις λειτουργίες ή την παράδοση της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- ✓ *Διεθνής εμπειρία*: Ένας ευρύς όρος που καλύπτει όλες τις μορφές των διασυνοριακών εμπειριών. Αυτός περιλαμβάνει την εμπειρία της μη εκπαιδευτικής δραστηριότητας (εργασία και αναψυχή) καθώς και τις σπουδές στο εξωτερικό.
- ✓ *Διεθνής εκπαίδευση / διακρατική εκπαίδευση (trans-national education , TNE) / σπουδές στο εξωτερικό*: Διεθνής εμπειρία που περιλαμβάνει την επίσημη εκπαίδευση ή και αντίστροφα. Η ακριβής οριοθέτηση της TNE ήταν πάντα δύσκολη, αλλά η βασική αρχή περιλαμβάνει την παροχή προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετική χώρα από εκείνη στην οποία εδρεύει το ίδρυμα ανάθεσης και εποπτείας της εν λόγω δράσης. Αυτός ο ορισμός της διασυνοριακής εκπαίδευσης, τον οποίο επίσης υιοθετεί η UNESCO, θα πρέπει να περιλαμβάνει επίσης την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (μαθήματα που διεξάγονται εξ ολοκλήρου σε μία χώρα και το ίδρυμα που τα διοργανώνει βρίσκεται σε άλλη χώρα ή πόλη), αλλά επειδή αυτό δεν εμπίπτει στο πεδίο της τρέχουσας ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, αποκλείεται αυτή η αναφορά. Επειδή η διεθνής εκπαίδευση συνεπάγεται τη διέλευση των εθνικών

εκπαιδευτικών συστημάτων, συχνά χαρακτηρίζεται ως μη επίσημη εκπαίδευση. Στο παρόν κεφάλαιο, χρησιμοποιείται ο όρος «διεθνής εκπαίδευση» συμπεριλαμβανομένης και της αναφερόμενης σε σπουδές στο εξωτερικό σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και όχι αποκλειστικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

- ✓ *Διεθνής κινητικότητα / φοιτητική κινητικότητα:* Η κίνηση των ανθρώπων μεταξύ των χωρών για τους σκοπούς της διεθνούς εκπαίδευσης. Υπάρχουν δύο τρόποι αναγνώρισης των φοιτητών κινητής εκπαίδευσης και της χώρας προέλευσής τους: 1) όσοι δεν είναι συνήθως κάτοικοι της χώρας σπουδών και 2) αυτοί που έλαβαν προηγούμενο τίτλο σπουδών σε άλλη χώρα. Θα πρέπει, ωστόσο, στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι σε κάποια ακαδημαϊκά άρθρα η «διεθνής κινητικότητα» μπορεί να αναφέρεται στην κινητικότητα εν γένει, συμπεριλαμβανομένης και αυτής για σκοπούς άλλους από την εκπαίδευση.)
- ✓ *Κινητικότητα προγράμματος / κινητικότητα σπουδών / κινητικότητα διπλωμάτων:* Διεθνής εκπαίδευση όπου ολοκληρώνεται ένα πλήρες μάθημα στο εξωτερικό. Συνήθως σχετικά μακροπρόθεσμη κινητικότητα, σε αντίθεση με την αμέσως επόμενη μορφή κινητικότητας.
- ✓ *Πιστωτική κινητικότητα:* Διεθνής εκπαίδευση όπου μέρος του μαθήματος πραγματοποιείται στο εξωτερικό. Σχετικά βραχυπρόθεσμη κινητικότητα, όπου οι σπουδαστές επιστρέφουν στο αρχικό ίδρυμα «μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα.
- ✓ *Διαπολιτισμική εμπειρία:* Έκθεση σε διαφορετικό πολιτισμό. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω διεθνών ταξιδιών, αλλά όχι απαραίτητα. Αντιστρόφως, όχι όλες οι διεθνείς εμπειρίες συνεπάγονται απαραίτητα τη διαπολιτισμική εμπειρία. Ως εκ τούτου, ο όρος «διαπολιτισμική εμπειρία» παρέχει μια χρήσιμη διάκριση με τη «διεθνή εμπειρία» για τη συζήτηση των οφελών των διεθνών ευκαιριών εκπαίδευσης.
- ✓ *Πολιτισμός:* Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, ο πολιτισμός μπορεί να γίνει κατανοητός ως συλλογικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές μιας κοινωνίας. Περιλαμβάνει τα φυσικά αντικείμενα μιας κοινωνίας (π.χ. τέχνη και αρχιτεκτονική) καθώς και τα άυλα συστήματα, δομές και πρακτικές που τις παράγουν (π.χ. γλώσσα και αισθητική). Αυτή η ευρεία αντίληψη του πολιτισμού είναι ξεχωριστή από τις προηγούμενες ιδέες που την περιόρισαν στην αισθητική δραστηριότητα της προνομιούχας κοινωνικής ελίτ (π.χ.

«καλής τέχνης» ή «κλασικής μουσικής»). Η σύγχρονη κατανόηση προέρχεται από τον ορισμό του πολιτισμού του Edward Tylor (1871), ο οποίος τον ορίζει ως το περίπλοκο αυτό σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο, το έθιμο και κάθε άλλη δυνατότητα και συνήθειες που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας.

- ✓ *Διαπολιτισμική ικανότητα*: Το να είναι κάποιο άτομο διαπολιτισμικά ικανό σημαίνει ότι μπορεί να έχει τις δεξιότητες, τη γνώση, τη στάση και τη συμπεριφορά για να λειτουργεί αποτελεσματικά σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Η ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων αποτελεί πρωταρχικό λόγο για τη συμμετοχή στις διαπολιτισμικές εμπειρίες.
- ✓ *Διαπολιτισμικές δεξιότητες*: Το σύνολο των μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων που απορρέουν από τη διαπολιτισμική εμπειρία και που περιλαμβάνουν την διαπολιτισμική ικανότητα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τις δεξιότητες ξένων γλωσσών, την πολιτισμική ευαισθησία, τη συμπεριφορική ευελιξία και την ενσυναίσθηση.
- ✓ *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*: Τυπική ή άτυπη μάθηση που αναπτύσσει διαπολιτισμικές ικανότητες ή δεξιότητες. Αυτό δεν χρειάζεται να πραγματοποιηθεί σε άλλη χώρα ή πολιτισμό. Μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες με βάση το σπίτι που στοχεύουν στην αύξηση της διαπολιτισμικής συνείδησης κατά την προετοιμασία για εμπειρίες στο εξωτερικό. Η αρχή III των κατευθυντήριων γραμμών της UNESCO για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει έναν καλό ορισμό εργασίας, σύμφωνα με την οποία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους μαθητές πολιτιστικές γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συμβάλλουν στο σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, των εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων και εθνών. (UNESCO, 2006). Οι κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO αναφέρουν επίσης ότι αυτή η αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω «άμεσων επαφών και τακτικών ανταλλαγών μεταξύ μαθητών, φοιτητών, εκπαιδευτικών και άλλων εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες ή σε πολιτιστικά περιβάλλοντα», οι οποίες αποτελούν διεθνείς εμπειρίες. Γενικά, οι έννοιες των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται αυτές μέσω διεθνών και άλλων εμπειριών είναι ένας

χρήσιμος τρόπος για την ερμηνεία των βασικών πλεονεκτημάτων των διεθνών εμπειριών.

3. Βιβλιογραφική επισκόπηση στα προγράμματα κινητικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης

3.1. Εισαγωγικά στοιχεία

Το παρόν κεφάλαιο είναι το αποτέλεσμα της αναζήτησης και της ανάλυσης σχετικών εγγράφων πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχουν σχέση με την κινητικότητα των φοιτητών και του προσωπικού. Αν και εστιάζει σε πολύ πρόσφατα έγγραφα, ορισμένα από τα κείμενα φτάνουν στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Όπου είναι δυνατό και σκόπιμο, η ανάλυση αυτή συμπληρώνεται από την εξέταση και την ανάλυση των χρηματοδοτικών μέσων της Ένωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (δηλαδή τα προγράμματα κινητικότητας και συνεργασίας της).

Από τις αρχές της κοινοτικής συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η κινητικότητα των σπουδαστών και των διδασκόντων πέρα από τα σύνορα των χωρών αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα της κοινοτικής πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, ήταν σχεδόν το μόνο θέμα που επιδιώχθηκε. Ενώ το φάσμα των ζητημάτων που εξετάστηκαν διευρύνθηκε την τελευταία δεκαετία, κυρίως λόγω της καθιέρωσης της ανοικτής μεθόδου συντονισμού, η διακρατική κινητικότητα εξακολουθεί να αποτελεί βασική μέριμνα μέχρι σήμερα. Υπάρχει ένας πολύ απλός λόγος για την κεντρική σημασία της κινητικότητας: η έλλειψη ισχυρής νομικής εντολής για την οποία η Κοινότητα θα μπορούσε να δικαιολογήσει μέτρα πιο εκτεταμένης φύσης (Bourne, 2003).

Μέχρι να τεθεί σε ισχύ η Συνθήκη του Μάαστριχτ, η Κοινότητα δεν είχε, υπό στενή έννοια, εντολή να ενεργήσει στον τομέα της «γενικής εκπαίδευσης», στην οποία ανήκει και η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν ένα θέμα αποκλειστικά για τα κράτη μέλη να ενεργήσουν. Οι κοινοτικές δραστηριότητες που χρονολογούνται από παλαιότερες εποχές, όπως το «Πρόγραμμα δράσης για την εκπαίδευση» (Education Action Programme, 1976-1984), που είχαν ήδη εισαγάγει ένα προγενέστερο πρόγραμμα του προγράμματος ERASMUS (Τα λεγόμενα «κοινά προγράμματα σπουδών»), δικαιολογούνταν συνήθως στη βάση της κοινοτικής αρμοδιότητας στον τομέα της

επαγγελματικής κατάρτισης (άρθρο 128 της Συνθήκης). Το ίδιο ισχύει και για το πρόγραμμα ERASMUS στις πρώτες (πριν από τον Μάαστριχτ) ημέρες (Bourne, 2003).

Η εισαγωγή μέτρων κινητικότητας πριν από το Μάαστριχτ σήμαινε, υπό την αυστηρή έννοια του όρου, την λειτουργία τους σε μια νομική «γκρίζα ζώνη», η οποία έγινε δυνατή εξαιτίας της ανεκτικότητας των κρατών μελών και από ένα Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, το οποίο δεν δυσκόλευε τέτοιες προσπάθειες. Ωστόσο, ήταν σαφές ότι τα κράτη μέλη δεν θα χορηγούσαν τέτοια ανοχή για δραστηριότητες πέραν της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών.

Με άλλα λόγια, τα μέτρα που έχουν σχέση με τα εθνικά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ίδια τα ιδρύματα - τη χρηματοδότησή τους, τη διακυβέρνησή τους κ.λπ. - ήταν «εκτός ορίων» για την Κοινότητα. Ως εκ τούτου, η πιθανή σφαίρα παρέμβασης περιορίστηκε σε μέτρα διακρατικής συνεργασίας - με την πιο προφανή κινητικότητα των προσώπων. Ως εκ τούτου, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η πολύ ισχυρή έμφαση της κοινοτικής πολιτικής και η δράση για τη διακρατική κινητικότητα επιλέχτηκε ως μια στρατηγική στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό (Bourne, 2003).

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ διευκρίνισε την κατάσταση, αλλά μόνο με την έννοια της ευνοϊκής κοινοτικής δράσης που ήδη συμβαίνει και με κανέναν τρόπο, στη διεύρυνση της εντολής της Ένωσης. Το άρθρο 126 εισάγει τελικά μια κοινοτική αρμοδιότητα για την εκπαίδευση, αλλά επιβεβαιώνει την αποκλειστική ευθύνη των κρατών μελών για «το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων». Ο ρόλος της Κοινότητας είναι να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ανταλλαγή μεταξύ των εθνικών συστημάτων, ιδίως μέσω (Bursens & Deforche, 2008):

- της ανάπτυξης μιας «ευρωπαϊκής διάστασης» της εκπαίδευσης ·
- της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- της ανάπτυξης των ανταλλαγών πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των κρατών μελών

- της ανάπτυξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- και της ενθάρρυνσης της κινητικότητας των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών.

Το εν λόγω άρθρο έχει παραμείνει αμετάβλητο σε όλες τις τροπολογίες στις συνθήκες μετά το Μάαστριχτ. Αυτό επέτρεψε στην Ένωση να σχολιάσει ένα ευρύτερο σύνολο θεμάτων πέρα από την κινητικότητα των ατόμων ήταν η εισαγωγή της ανοικτής μεθόδου συντονισμού (Open Method of Coordination, OMC) στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Η μέθοδος αυτή έδωσε στην Επιτροπή το ρόλο του συντονιστή του κοινού καθορισμού των στόχων των κυβερνήσεων των κρατών μελών και ενός παρατηρητή για την παρακολούθηση της επίτευξης στόχων. Ενώ η μέθοδος αυτή έχει διευρύνει το φάσμα των θεμάτων πολιτικής που μπορεί να αντιμετωπίσει η Επιτροπή, η διεύρυνση αυτή δεν έχει αποδυναμώσει καθόλου την κεντρική θέση της κινητικότητας μέσα στο κοινοτικό πλαίσιο. Το μόνο που έχει αλλάξει είναι ότι η κινητικότητα έχει χάσει την ιδιαιτερότητά της ως κοινοτική ανησυχία (King & Ruiz-Gelices, 2003).

3.2. Ευρωπαϊκές οδηγίες για τα προγράμματα κινητικότητας, με έμφαση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, τα έγγραφα πολιτικής της Κοινότητας επικεντρώνονταν σχεδόν αποκλειστικά στην πιστωτική κινητικότητα μεταξύ των κρατών μελών της (και των γειτονικών χωρών), όπως αυτή έχει σημειωθεί προηγουμένως. Η πιο μακροχρόνια κινητικότητα απουσίαζε σε μεγάλο βαθμό από αυτά τα έγγραφα, εκτός από την περιστασιακή αναφορά στην εισερχόμενη κινητικότητα σπουδών από αναπτυσσόμενες χώρες. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τις αντίστοιχες εστίες των κοινοτικών προγραμμάτων κινητικότητας και από το είδος της κινητικότητας που αυτές χρηματοδότησαν. Τα μέσα αυτά επικεντρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην πιστωτική κινητικότητα.

Από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, το πρόγραμμα ERASMUS έχει χρηματοδοτήσει αποκλειστικά την προσωρινή κινητικότητα και μόνο στην Ευρώπη. Στο πλαίσιο των προενταξιακών στρατηγικών και των πολιτικών εγγύς γειτονίας, ορισμένα κράτη μέλη της Ευρώπης θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα

(τα περισσότερα από τα οποία εν τω μεταξύ έχουν γίνει μέλη της Ένωσης). Η πρόταση της Επιτροπής για ένα πρόγραμμα «ERASMUS για όλους» από το 2014 και μετά προέβλεπε για πρώτη φορά τη συμπερίληψη της κινητικότητας σπουδών και την πιθανή επέκταση σε ένα ευρύτερο φάσμα συμμετεχουσών χωρών (European Commission, 2011).

Η ενδοευρωπαϊκή πιστωτική κινητικότητα, αν και για τοποθετήσεις επιχειρήσεων (πρακτική άσκηση), αποτέλεσε επίσης το επίκεντρο του προγράμματος Comett (που ξεκίνησε ήδη από το 1986). Το πρόγραμμα Tempus (1990) χρηματοδότησε επίσης (και συνεχίζει να χρηματοδοτεί) μόνο την πιστωτική κινητικότητα. Αυτό το σχέδιο σχεδιάστηκε αρχικά για τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (όταν ξεπεράστηκε η διαίρεση της Ευρώπης) και σήμερα υποστηρίζει τη συνεργασία με τα Δυτικά Βαλκάνια, την Ανατολική Ευρώπη (πέρα από τις χώρες που εντάχθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση) και την Κεντρική Ασία, τη Βόρεια Αφρική και τη Μέση Ανατολή.

Η κινητικότητα του πτυχίου κέρδισε κάποιο έδαφος μόνο τα χρόνια μετά το 2000. Αυτό ισχύει για την κινητικότητα στην Ένωση (και όχι σε γενικές γραμμές, εκτός αυτής). Στο επίπεδο των εγγράφων πολιτικής, η ανάπτυξη προς την κατεύθυνση της προσοχής για την κινητικότητα που εισάγεται με τη στρατηγική της Λισαβόνας (2000), η οποία αναγνωρίζει τον παγκόσμιο ανταγωνισμό ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και ο οποίος έθεσε τον διάσημο στόχο για την Ευρώπη να γίνει μια δυναμική οικονομία βασισμένη στη γνώση στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.

Ακολούθως, ο στόχος καθορίστηκε για να γίνει η Ένωση ο πλέον ευνοημένος προορισμός σπουδαστών, μελετητών και ερευνητών. Εντούτοις, τα βασικά έγγραφα της στρατηγικής της Λισαβόνας σχετικά με την εκπαίδευση, όπως η έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Φεβρουαρίου 2001, οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εξακολουθούν να αναφέρονται ως «ανταλλαγές» και να θέτουν μόνο την πιστωτική κινητικότητα, ως στόχος (Council of the European Union, 2001).

Η Ένωση χρειάστηκε μέχρι το 2004 να μετατρέψει τη μερική διεύρυνση της επικέντρωσης από την πιστωτική κινητικότητα στο εσωτερικό της Ευρώπης στην κινητικότητα σπουδών στην Ένωση, η οποία θα βρεθεί στα έγγραφα πολιτικής στα δικά της χρηματοδοτικά μέσα. Το 2004 σηματοδοτεί την έναρξη του προγράμματος ERASMUS MUNDUS, του οποίου ο κύριος σκοπός ήταν να χρηματοδοτήσει την κινητικότητα σπουδαστών υψηλού επιπέδου από «τρίτες χώρες» σε προγράμματα Master σε πανεπιστήμια της Ένωσης.

Το ERASMUS MUNDUS, φυσικά, δεν είναι το μοναδικό μέσο της Ένωσης για την υποστήριξη της κινητικότητας με άλλα μέρη του κόσμου, ούτε ήταν το πρώτο. Όμως, τα άλλα μέσα χρηματοδότησαν κυρίως την πιστωτική κινητικότητα (Alfa, Asia Link, EU-US / Atlantis), ήταν μικρού μεγέθους και οι περισσότερες από αυτές δεν σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ένωσης, αλλά στο πλαίσιο του εξωτερικού εμπορίου ή της ανάπτυξης (Kruger & Klein, 2015).

Παρά την επέκταση της προσοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σε άλλες μορφές κινητικότητας που περιγράφηκε παραπάνω, η κύρια ώθηση της πολιτικής της παρέμεινε μέχρι σήμερα στην κινητικότητα (πίστωσης) εντός της Ευρώπης. Η σχετική υποτίμηση των υπόλοιπων μορφών της κινητικότητας στην Ένωση εξακολουθεί να είναι πολύ εμφανής στα έγγραφα στρατηγικής. Η Πράσινη Βίβλος του 2009 σχετικά με τη μαθησιακή κινητικότητα διατυπώνει μόνο ένα μικρό τμήμα της «κινητικότητας προς και από την Ένωση».

Η ανακοίνωση «Νεολαία σε κίνηση» χρησιμοποιεί λίγο διαφορετική γλώσσα. Ανακοινώνεται ότι «η διεθνής διάσταση θα ενισχυθεί» και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Ευρώπη «πρέπει να καταστήσει την ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση πιο ελκυστική και ανοικτή στον υπόλοιπο κόσμο και στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, ιδίως με την προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών και των ερευνητών» (European Commission, 2009).

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, η παρούσα ανακοίνωση αφιερώνει πολύ περισσότερο χώρο και προσοχή στην ενδο-ευρωπαϊκή (πιστωτική) κινητικότητα παρά στην κινητικότητα σπουδών στην Ένωση. Η πιο πρόσφατη (2011) «Ανακοίνωση για τον εκσυγχρονισμό» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα μπορούσε να σηματοδοτήσει μια αλλαγή σε αυτό το θέμα. Θέτει περισσότερο βάρος από τα προηγούμενα έγγραφα

πολιτικής για την «εξωτερική διάσταση» της κινητικότητας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να προσελκύσει «τους καλύτερους σπουδαστές, ακαδημαϊκούς και ερευνητές από χώρες εκτός της ΕΕ». Εξάλλου, στα πλαίσια της προετοιμασίας του εδάφους για την σύντομη πρόταση για το «ERASMUS για όλους», τονίζεται επίσης η ανάγκη μεγαλύτερης κινητικότητας, αν και εντός της Ευρώπης (European Commission, 2011).

Η ευρωπαϊκή πιστωτική κινητικότητα υπογραμμίζεται επίσης από το γεγονός ότι η Κοινότητα παρέσχε μέχρι στιγμής ελάχιστη στήριξη σε άλλες μορφές κινητικότητας. Από το 2006 έως το 2009, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδότησε ένα πρόγραμμα παγκόσμιας προώθησης, το οποίο δημιούργησε τη δικτυακή πύλη Study-in Europe, μια «ευρωπαϊκή μάρκα» (είδος), η οποία υποστήριξε δύο ευρωπαϊκές εκθέσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και οδήγησε σε μελέτη για τη δημιουργία φυσικής ευρωπαϊκής παρουσίας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ευρωπαϊκά γραφεία μάρκετινγκ) σε χώρες-κλειδιά μη ευρωπαϊκής προέλευσης, μεταξύ άλλων. Ωστόσο, η πρωτοβουλία, η οποία είχε αρχικά σχεδιαστεί ως πιλοτικό έργο με ευρύτερη δράση που ακολούθησε, παρέμεινε χωρίς κάποια διάδοχη κατάσταση.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να σημειωθούν τα παρακάτω η αρχική εστίαση, στα έγγραφα της στρατηγικής κινητικότητας της ΕΕ, καθώς και στα κοινοτικά προγράμματα, αφορούσε την ενδο-ευρωπαϊκή πιστωτική κινητικότητα, κυρίως στο επίπεδο των προπτυχιακών σπουδών (πρώτο κύκλο). Το είδος της κινητικότητας δεν μεταβλήθηκε καθόλου με την πάροδο του χρόνου, αλλά συμπληρώθηκε με μια δεύτερη - και μέχρι στιγμής ακόμη πιο αδύναμη - εστίαση στην κινητικότητα που επετεύχθη, κυρίως από χώρες εκτός της Ευρώπης, οι οποίες εντάσσονται στη στρατηγική της Λισαβόνας σε πολιτικό επίπεδο) και στο ERASMUS MUNDUS (σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή σε ό, τι αφορά το πρόγραμμα). Μια τρίτη εστίαση που φαίνεται να αναδύεται επί του παρόντος είναι η μεταπτυχιακή κινητικότητα στο εσωτερικό της Ευρώπης (Kruger & Klein, 2015).

3.3. Το πρόγραμμα Erasmus, με έμφαση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Από την 1η Ιουλίου 1987, το πρόγραμμα Erasmus συμβάλλει στη διεθνοποίηση και τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2016/17, περισσότεροι από 400.000 φοιτητές και προσωπικό τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πήγαν στο εξωτερικό χάρη στο Erasmus + . Σε αντίθεση με το προηγούμενο πρόγραμμα Erasmus, το Erasmus + δεν περιορίζεται στην ενδοευρωπαϊκή κινητικότητα αλλά επιτρέπει επίσης στους σπουδαστές και το προσωπικό να μεταβούν από την Ευρώπη στον υπόλοιπο κόσμο και αντιστρόφως (European Commission, 2018).

Βασιζόμενο στα θεμέλια του προγράμματος Erasmus, το νέο πρόγραμμα Erasmus + ξεκίνησε το 2014. Σε σύγκριση με το προγενέστερο πρόγραμμα, το Erasmus + παρέχει ισχυρότερες ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των ενδιαφερομένων με μεγαλύτερη εστίαση στην ποιότητα, τον αντίκτυπο και την προσβασιμότητα. Τα παλαιά και τρέχοντα προγράμματα Erasmus στοχεύουν στην τόνωση της διεθνούς κινητικότητας των σπουδαστών και του προσωπικού και επιτρέπουν στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να βελτιώσουν την ποιότητα και τη συνάφεια τους μέσω έργων και δικτύων διακρατικής συνεργασίας. Πολλά από τα έργα που χρηματοδοτήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus οδήγησαν σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις και εξελίξεις πολιτικής και συνέβαλαν στην περαιτέρω μείωση των φραγμών στην κινητικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για παράδειγμα μέσω του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστώσεων – ECTS (Kleynhans, 2018).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το Erasmus + εισήγαγε τρεις κύριες καινοτομίες: (Kleynhans, 2018):

- Στρατηγικές συνεργασίες (Strategic Partnerships, SPs). Ένας πρώτος τύπος SP υποστηρίζει την ανάπτυξη καινοτόμων αποτελεσμάτων ή και συμμετοχών σε εντατικές δραστηριότητες διάδοσης και εκμετάλλευσης, η οποία γίνεται γενικά μέσω των SPs τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (έργα KA203). Ένας δεύτερος τύπος SP υποστηρίζει την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών για να επιτρέψει στις οργανώσεις να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τα δίκτυα και να

αυξήσουν την ικανότητά τους να λειτουργούν σε διακρατικό επίπεδο. Οι SPs είναι ανοιχτές σε οποιοδήποτε είδος οργανισμού στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας ή άλλων κοινωνικοοικονομικών τομέων, καθώς και σε οργανισμούς που εκτελούν δραστηριότητες που είναι κάθετες σε διάφορους τομείς.

- Διεθνής πιστωτική κινητικότητα (International Credit Mobility, ICM). Πέραν της Βασικής Δράσης 1, η ICM επεκτείνει την κλασσική βραχυπρόθεσμη κινητικότητα Erasmus και τα κεφάλαια για φοιτητές και προσωπικό μεταξύ των χωρών του Προγράμματος και των Εταίρων, προς οποιαδήποτε κατεύθυνση.
- Διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα Erasmus + εισήγαγε νέους κανόνες για τη βελτίωση της προσβασιμότητας και την άρση των φραγμών συμμετοχής. Μεταξύ άλλων μέτρων, προσφέρεται τώρα πρόσθετη οικονομική στήριξη σε φοιτητές από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα, φοιτητές με ειδικές ανάγκες και φοιτητές από εξόχως αποκεντρωμένες χώρες και περιοχές. Επιπλέον, η εισαγωγή της Online Γλωσσικής Υποστήριξης (OLS) επιτρέπει την αξιολόγηση του επιπέδου των γλωσσικών δεξιοτήτων (από τα επίπεδα CEFR) των αναχωρούντων και επαναπατριζόμενων φοιτητών και έχει προσφέρει μαθήματα σε 160.000 μαθητές από το 2014.

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα Erasmus + έχει ως στόχο να έχει άμεσο αντίκτυπο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και πέραν αυτού και να δημιουργεί οφέλη για τα άτομα και τα ιδρύματα, ενθαρρύνοντας τη διεθνή κινητικότητα, ενισχύοντας τις ποιοτικές απαιτήσεις της κινητικότητας και προσφέροντας νέες ευκαιρίες για την καθιέρωση ισχυρών θεσμικών συμπράξεων εντός και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

3.4. Η επίδραση του προγράμματος Erasmus

Αυτή η ενότητα παρουσιάζει μια σύνοψη της ανασκόπησης βιβλιογραφίας που διεξήχθη για την παρούσα διπλωματική εργασία. Η ανασκόπηση της

βιβλιογραφίας διερεύνησε τις σχετικές ικανότητες στην αγορά εργασίας και τη συνεκτική κοινωνία και την ανάγκη για καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας πριν εξεταστεί ο αντίκτυπος των προγραμμάτων Erasmus + και των προγενέστερων προγραμμάτων σε ατομικό (μαθητικό και προσωπικό) και θεσμικό επίπεδο και τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα και συνεργασία.

3.4.1 Η επίδραση του προγράμματος στις δεξιότητες των συμμετεχόντων

Η οικονομική ανάκαμψη, η δημιουργία θέσεων εργασίας και η αειφόρος ανάπτυξη έχουν μεγάλη σημασία για τους φορείς χάραξης πολιτικής στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διαχείριση της κρίσης των προσφύγων και η πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης είναι επίσης πολύ υψηλά στην πολιτική ατζέντα. Η κάλυψη των αποκλίσεων μεταξύ των δεξιοτήτων των σπουδαστών που μαθαίνουν στην (ανώτερη) εκπαίδευση και εκείνων που απαιτούνται στην αγορά εργασίας και η δημιουργία κοινωνιών με περισσότερες συμμετοχές, μπορεί να συμβάλουν στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Ως εκ τούτου, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο έχουν δώσει μεγαλύτερη προσοχή να εξασφαλιστεί ότι οι σπουδαστές αποκτούν τις σχετικές δεξιότητες και ικανότητες για απασχολησιμότητα και για την δημιουργία ενεργών πολιτών και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να καινοτομούν και να ανοίξουν τους ορίζοντες της εκπαίδευσης (European Commission, 2017).

Οι πρόσφατες εξελίξεις σε πολιτικό επίπεδο περιλάμβαναν την επικαιροποίηση του προγράμματος ET2020 (για το 2016-2020) 9 και συναφών δράσεων προτεραιότητας, με τη συμπερίληψη έξι νέων προτεραιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης σχετικών και υψηλής ποιότητας δεξιοτήτων και ικανοτήτων για ανοικτή και καινοτόμο εκπαίδευση. Το πρόσφατα αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Δεξιοτήτων στοχεύει στην καλύτερη υποστήριξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ανάπτυξη εκπαίδευσης, κατάρτισης και μάθησης βασισμένης στις δεξιότητες.

Η Ατζέντα για τις νέες δεξιότητες για την Ευρώπη, που εγκρίθηκε το 2016, καθορίζει ορισμένες δράσεις για να διασφαλιστεί ότι η κατάλληλη κατάρτιση, οι

κατάλληλες δεξιότητες και η σωστή υποστήριξη είναι διαθέσιμες για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην ομιλία του, η οποία εισήγαγε την ημερήσια διάταξη, ο Επίτροπος Tibor Navracsics συνέταξε το σκεπτικό του ως εξής. Η πρόκληση είναι να παρέχονται όχι μόνο οι κατάλληλες ικανότητες αλλά και οι σωστές στάσεις. Οι δεξιότητες όπως η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη αποτελούν μέρος του συνδυασμού των ικανοτήτων που αναζητούν οι εργοδότες και που επιτρέπουν στους ανθρώπους να σταθούν στα πόδια τους και να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους (European Commission, 2016).

Σε επίπεδο προγράμματος, το ετήσιο πρόγραμμα εργασίας Erasmus + 2017 του 2017 τονίζει τη σημασία που έχει η δυνατότητα των νέων να είναι ενεργοί πολίτες και να προετοιμαστούν για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Όσον αφορά τις δεξιότητες που απαιτούνται για τον 21ο αιώνα, η έκθεση του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ (WEF) «Νέο Όραμα για την Εκπαίδευση» ορίζει 16 κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα (2015), οι οποίες προετοιμάζουν τους νέους για να αντέξουν στην αγορά εργασίας και να προωθήσουν την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και την κοινωνική συνοχή.

Αυτά μπορούν να συγκεντρωθούν σε τρεις κύριες ομάδες: θεμελιώδεις ικανότητες (γραφική, αριθμητική και άλλες), ικανότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση σύνθετων προκλήσεων (κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα, επικοινωνία και συνεργασία) και δεξιότητες ώστε να λειτουργούν τα άτομα αποτελεσματικά σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον (περιέργεια, πρωτοβουλία, επιμονή, προσαρμοστικότητα, ηγεσία και κοινωνική και πολιτισμική συνείδηση).

3.4.2. Η επίδραση του προγράμματος στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας

Με βάση τα παραπάνω και την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών οικοσυστημάτων στην ψηφιακή εποχή που ζούμε, δόθηκε μεγαλύτερη προσοχή από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για τη στήριξη καινοτόμων προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης.

Αυτή η μετάβαση από τις παραδοσιακές στις καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης έχει αναλυθεί σε πολλά ερευνητικά έργα. Το νέο πρόγραμμα μαθητών του ΟΟΣΑ για τη νέα χιλιετία, το οποίο δημιουργήθηκε και εφαρμόζεται ήδη από το 2008, απέδειξε ότι η νέα γενιά εκπαιδευομένων έχει μια διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση, απαιτώντας έτσι την ανάγκη επανεξέτασης των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, διάφορα έγγραφα πολιτικής έχουν ζητήσει ρητά τη στήριξη και τη δράση σε επίπεδο κρατών μελών σε αυτόν τον τομέα. (OECD, 2008).

Η ανακοίνωση του 2011 σχετικά με τον εκσυγχρονισμό της ημερήσιας διάταξης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση υπογραμμίζει ότι ο ρόλος της διδασκαλίας είναι να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη στις δημιουργικές ικανότητες, στην εμπλοκή της κοινότητας και στην αίσθημα ηθικής ευθύνης που επιτυγχάνεται καλύτερα με την εφαρμογή νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Πιο πρόσφατα, η διαβούλευση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τον ανανεωμένο προγραμματισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπογράμμισε τη σημασία των προσαρμοσμένων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση για τον αποτελεσματικό εξοπλισμό των σπουδαστών με τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες για την κάλυψη των αναγκών δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας και την ενίσχυση της ικανότητάς τους σε συγκεκριμένους τομείς ως ψηφιακές δεξιότητες) (EIS, 2014).

Η αξία της κινητικότητας μέσω του προγράμματος Erasmus σε σχέση με τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και εκμάθησης παρουσιάστηκε στη μελέτη επιπτώσεων του Erasmus το 2014 (EIS). Η μελέτη έδειξε ότι η κινητικότητα μέσω του Erasmus παρείχε στους συμμετέχοντες ευκαιρίες να χειριστούν νέα τεχνολογικά ισοδύναμα, να βελτιώσουν τα προσόντα τους και να αναπτύξουν νέες μεθόδους και μαθήματα διδασκαλίας (EIS, 2014).

Το ακαδημαϊκό προσωπικό συχνά ανέφερε ότι η διεθνής τους εμπειρία τους ενθάρρυνε να αναθεωρήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Στο ίδιο πνεύμα, οι μελέτες που εκπόνησε ο EACEA σχετικά με τα κύρια επιτεύγματα του προγράμματος Tempus επιβεβαιώνουν ότι η κινητικότητα βοήθησε το πανεπιστημιακό προσωπικό να μετακινηθεί από την παραδοσιακή μάθηση που βασίζεται στην τάξη σε ένα πιο συμμετοχικό τρόπο διδασκαλίας που συνδυάζει νέες δυνατότητες, της μάθησης και

της μικτής μάθησης και τους βοήθησε να μεταρρυθμίσουν τα προγράμματα σπουδών (EACEA, 2014).

Η ανασκόπηση του οδηγού του προγράμματος Erasmus + δείχνει ότι το πρόγραμμα στοχεύει στην υποστήριξη της πρακτικής και της αμοιβαίας μάθησης στον τομέα της εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας. Δίνεται σαφής έμφαση στην υποστήριξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο των Στρατηγικών Συμπράξεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, μπορούν να διατεθούν κονδύλια για την ανάπτυξη, τον έλεγχο, την προσαρμογή και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, παραδείγματος χάριν σε σχέση με κοινά προγράμματα σπουδών, εντατικά προγράμματα και κοινές ενότητες (συμπεριλαμβανομένων ηλεκτρονικών ενότητων) , κλάδους ή τομείς (δημόσιος / ιδιωτικός), την ενσωμάτωση της διεθνούς κινητικότητας στα προγράμματα, την εισαγωγή παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθοδολογιών, ιδίως για την ανάπτυξη πολλαπλών ικανοτήτων και την ενσωμάτωση μιας μεγαλύτερης ποικιλίας τρόπων μελέτης (μελέτη από απόσταση, μερική απασχόληση) και νέων μορφών εξατομικευμένης μάθησης (Kleynhans, 2018).

3.4.3 Αντίκτυπος των προγενέστερων προγραμμάτων Erasmus σε ατομικό επίπεδο: σπουδαστές

Η βιβλιογραφία έχει σημειώσει μια σειρά διαφορετικών τύπων επιπτώσεων της διακρατικής κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως προσφέρονται από τα προγενέστερα προγράμματα Erasmus +, σε επίπεδο σπουδαστών και προσωπικού. Υπάρχουν συχνά θετικά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να χαρτογραφηθούν σε σχέση με τέσσερις κύριους τύπους (αναμενόμενων) αποτελεσμάτων (Balula & Costa 2014, Rodríguez & Sevillano 2013):

- βελτιωμένες δεξιότητες και ικανότητες (π.χ. όσον αφορά τις δεξιότητες ξένων γλωσσών, τη διαπολιτισμική συνείδηση, τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τις δεξιότητες ΤΠΕ, τις επιχειρηματικές δεξιότητες, τις ηγετικές ικανότητες και την μάθηση για μάθηση).

- βελτίωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (για παράδειγμα όσον αφορά την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία και την προσαρμοστικότητα, την αύξηση του δικτύου φίλων και κοινωνικών επαφών από άλλες χώρες),
- βελτιωμένη αίσθηση ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ετοιμότητα διαμονής σε ξένες χώρες (για παράδειγμα, όσον αφορά την αυξημένη διαφάνεια και ενημέρωση για διαφορετικά πολιτιστικά πρότυπα, την καλύτερη γνώση για την Ευρώπη, τη βελτίωση της ετοιμότητας για εργασία, σπουδές και διαμονή στο εξωτερικό, την πρόθεση να μετακομίσει κάποιος στο εξωτερικό για εργασία ή σπουδές). Και
- βελτίωση της απασχολησιμότητας (employability είναι ο αγγλικός όρος που αναφέρεται σε μικρότερες μεταβατικές περίοδοι στην απασχόληση, βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης, παροχή δεξιοτήτων και εμπειριών που απαιτούνται από τους εργοδότες, καλύτερες προοπτικές εξέλιξης της σταδιοδρομίας), παρόλο που ορισμένες μελέτες ανέφεραν επίσης ότι ορισμένες από τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά τις περιόδους κινητικότητας μπορούν επίσης να μην αναγνωριστούν από τους εργοδότες σε ορισμένα εθνικά πλαίσια .

Απόδειξη των επιπτώσεων στην ανάπτυξη της μάθησης και των ικανοτήτων βρέθηκε στη συντριπτική πλειοψηφία των αναθεωρημένων πηγών. Στις περισσότερες αναφορές έγινε αναφορά στα οφέλη όσον αφορά τις βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητες και μια σειρά από «ήπιες δεξιότητες», όπως μάθηση για την μάθηση, επίλυση προβλημάτων, επικοινωνιακές δεξιότητες και διαπολιτισμικές δεξιότητες και ευαισθητοποίηση.

Περισσότερο από το 90% των φοιτητών που ερωτήθηκαν στην έρευνα που μετρούσε την επίδραση του Erasmus (EIS, 2014) ανέφεραν βελτίωση των ήπιων δεξιοτήτων τους, όπως η γνώση άλλων χωρών, η ικανότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα ξένων γλωσσών και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Αυτό συμφωνεί με διάφορες άλλες εκθέσεις, συμπεριλαμβανομένης της ενδιάμεσης αξιολόγησης του Public Policy and Management Institute (2011) και της ενδιάμεσης αξιολόγησης του Erasmus + (ICF, 2018), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι δικαιούχοι του προγράμματος

Erasmus αποκτούν τις περισσότερες νέες δεξιότητες σε σύγκριση με τους μη κινητικούς σπουδαστές στις περισσότερες περιπτώσεις.

Η ενδιάμεση αξιολόγηση του Erasmus + σημείωσε ότι υπάρχουν «ισχυρές ενδείξεις για την επίδραση της κινητικότητας των σπουδαστών. Αυτό αφορά τόσο την κινητικότητα για σπουδές όσο και την κινητικότητα για τοποθετήσεις στο χώρο εργασίας. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (περίπου τα τρία τέταρτα στην περίπτωση των συμμετεχόντων στην κινητικότητα στην εκπαίδευση) συμφωνεί ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να βελτιώσουν περισσότερες από έξι ικανότητες (όπως επαγγελματικές δεξιότητες και ήπιες δεξιότητες όπως ο σχεδιασμός και η οργάνωση ή επίλυση προβλημάτων) (ICF, 2018).

Άλλες μελέτες (Teichler, 2012) αποκαλύπτουν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών του Erasmus πιστεύει ότι η ακαδημαϊκή τους πρόοδος στο εξωτερικό είναι υψηλότερη από εκείνη που αναμένεται κατά τη διάρκεια μιας αντίστοιχης περιόδου σπουδών στο σπίτι. Ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ακαδημαϊκή εκμάθηση στο εξωτερικό στο πλαίσιο του Erasmus δεν είναι γενικά ανώτερη στην ουσία, αλλά στην τόνωση του προβληματισμού και της συγκριτικής σκέψης» (Teichler, 2012).

Μελέτες δείχνουν επίσης ότι σε μια ολοένα και πιο παγκόσμια αγορά, οι εργαζόμενοι με «παγκόσμιες ικανότητες» ζητούνται από τους εργοδότες. Αυτές περιλαμβάνουν συμπεριφορές, δεξιότητες και γνώσεις που επιτρέπουν σε ποικίλους και διεθνούς κύρους πτυχιούχους να αντιμετωπίσουν τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που παρουσιάζει η παγκοσμιοποίηση. Σύμφωνα με τον Diamond (2011), ένας από τους σημαντικότερους και αποτελεσματικότερους τρόπους για την οικοδόμηση ενός τέτοιου συνόλου ικανοτήτων είναι η συμμετοχή στη διεθνή φοιτητική κινητικότητα. Μεταξύ άλλων, αυτά περιλαμβάνουν την ικανότητα συνεργασίας, επικοινωνίας, κίνησης και ανθεκτικότητας, καθώς και τις πολλαπλές προοπτικές.

Τα πιο συχνά αναφερόμενα είδη επιπτώσεων στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των σπουδαστών είναι η αυξημένη αυτοπεποίθηση, η μεγαλύτερη αυτονομία και η προσαρμοστικότητα. Το EIS πρότεινε την επίδραση στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας μιας μέσης κινητικότητας έξι μηνών που

ισοδυναμεί με μια εμπειρία ζωής 4 ετών. Το EIS αποκάλυψε επίσης ότι το 99% των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (HEIs) παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην εμπιστοσύνη και την προσαρμοστικότητα των σπουδαστών τους. Οι Fombona et al. (2013) σημειώνουν ότι μεταξύ άλλων ωφελειών, οι περίοδοι σπουδών στο εξωτερικό είναι μια πολύτιμη ευκαιρία για την ωρίμανση της προσωπικότητάς των φοιτητών, για συγκριτική γνώση και κατανόηση άλλων ανθρώπων.

Διάφορες πηγές επιβεβαιώνουν ότι τα προγράμματα κινητικότητας που προσφέρονται στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus ενισχύουν επίσης την Ευρωπαϊκή συνείδηση των συμμετεχόντων, χάρη στις προοπτικές τους όσον αφορά την πολιτισμική πολυμορφία, τις διαπολιτισμικές σχέσεις και τις Ευρωπαϊκές υποθέσεις. Η έρευνα ESN (2013) αποκαλύπτει ότι οι φοιτητές που συμμετέχουν ή που αναμένεται να συμμετάσχουν στο μέλλον σε κάποιο πρόγραμμα κινητικότητας, είναι συνήθως καλύτερα ενημερωμένοι για την Ευρωπαϊκή Ένωση και ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διεθνή και την Ευρωπαϊκή πολιτική απ' ό,τι οι φοιτητές που δεν ενδιαφέρονται για παρόμοιες δράσεις.

Παρέχεται επίσης ένδειξη ότι η κινητικότητα έχει αντίκτυπο στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαφάνεια των πρώην φοιτητών του Erasmus και προτείνεται ότι οι φοιτητές που συμμετέχουν στο Erasmus έχουν περισσότερες πιθανότητες να ζήσουν εκτός της πατρίδας τους από ό,τι οι φοιτητές που δεν ενδιαφέρονται για παρόμοιες δράσεις. Είναι επίσης πιο ικανοί να αναζητήσουν θέσεις εργασίας σε άλλες γλώσσες εκτός από τη μητρική τους γλώσσα ή τα αγγλικά και εκτιμάται ότι εργάζονται σε διεθνές περιβάλλον και ως εκ τούτου, έχουν τη δυνατότητα να ταξιδεύουν και να εργάζονται ανεξάρτητα περισσότερο από όσους δεν έχουν την εμπειρία κινητικότητας.

Ο Mitchell (2012) διαπιστώνει ότι η επαφή με άλλους Ευρωπαίους κάνει τους σπουδαστές του Erasmus να ενδιαφέρονται περισσότερο για την Ευρώπη και τους άλλους Ευρωπαίους και τους καθιστά πιο πιθανό να αναγνωριστούν ως Ευρωπαίοι. Η μελέτη προτείνει επίσης ότι το Erasmus συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας περαιτέρω την αναγνώριση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα Erasmus ως Ευρωπαίων. Ωστόσο, η μελέτη εντοπίζει περιορισμούς στο πολιτικό δυναμικό του προγράμματος, διότι η εμβέλεια του Erasmus, αν και αυξάνεται, εξακολουθεί να είναι σχετικά μέτρια και επειδή οι μαθητές με τις

λιγότερες Ευρωπαϊκές προοπτικές και νοοτροπίες ίσως είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε αυτό.

3.4.4. Η επίδραση του προγράμματος στην έννοια της Απασχολησιμότητας και ο ρόλος της Τεχνικής Εκπαίδευσης

Η πλειοψηφία των μελετών τονίζει τη θετική επίδραση της κινητικότητας στην απασχολησιμότητα. Οι πληροφορίες που παρατίθενται παρακάτω αντλούνται κυρίως από τα αποτελέσματα της έρευνας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016). Όπου ενδείκνυται, αυτό συμπληρώνεται με τα πορίσματα άλλων εθνικών μελετών.

Σύμφωνα με το EIS, η συμμετοχή στο Erasmus έχει μεγάλο μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στις σταδιοδρομίες των συμμετεχόντων: μόνο το 2% των αποφοίτων του προγράμματος Erasmus ήταν άνεργοι περισσότερο από δώδεκα μήνες μετά την αποφοίτηση, ενώ το ποσοστό των μη συμμετεχόντων πτυχιούχων ήταν 4%. Αυτό το θετικό αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε χώρες που αντιμετωπίζουν υψηλότερα ποσοστά μακροχρόνιας ανεργίας των νέων. Στην Ανατολική Ευρώπη, οι απόφοιτοι του προγράμματος Erasmus ήταν πολύ λιγότερο πιθανό να βιώσουν μακροχρόνια ανεργία από ό, τι οι μη συμμετέχοντες πτυχιούχοι, ενώ η επίδραση στη Βόρεια και τη Δυτική Ευρώπη είναι λιγότερο εντυπωσιακή - υπονοώντας ότι καλύτερες συνθήκες στην αγορά εργασίας ενδέχεται να μειώσουν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των αποφοίτων με την εμπειρία του Erasmus .

Μετά από πέντε χρόνια, το ποσοστό ανεργίας μεταξύ των αποφοίτων του προγράμματος Erasmus διαπιστώθηκε ότι είναι σημαντικά χαμηλότερο από ότι μεταξύ των συναδέλφων τους απόφοιτους που δεν πήγαν στο εξωτερικό και είναι επίσης πιο πιθανό να έχουν προχωρήσει σε ανώτερες σπουδές. Η συμμετοχή στο Erasmus έχει επίσης συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα σταδιοδρομίας. Μετά από πέντε χρόνια, το 57% των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα Erasmus ήταν σε διευθυντικές θέσεις σε σύγκριση με το 53% των ερωτηθέντων που δεν είχαν συμμετάσχει στο Erasmus.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα. των Janson et al. (2009) που υποστηρίζουν ότι οι εργοδότες βαθμολογούν τις ικανότητες των αποφοίτων με διεθνή εμπειρία τόσο ευνοϊκά όσο και οι ίδιοι οι φοιτητές του προγράμματος Erasmus, καθώς οι εργοδότες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές έχουν υψηλότερες ικανότητες από ό, τι οι φοιτητές που δεν είχαν συμμετάσχει στο Erasmus.

Ωστόσο, ορισμένα αντίθετα στοιχεία αποδεικνύονται από μια μελέτη του Κέντρου Διεθνούς Κινητικότητας (CIMO, 2014) στη Φινλανδία, η οποία υποδηλώνει ότι οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν και αναπτύχθηκαν κατά την περίοδο κινητικότητας δεν είναι πάντα ορατές από τους εργοδότες. Ενώ ορισμένες δεξιότητες όπως η ανοχή, οι γλωσσικές δεξιότητες ή οι πολιτιστικές γνώσεις αναγνωρίζονται παραδοσιακά, σύμφωνα με τη μελέτη, ένας σημαντικός αριθμός δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια σπουδών στο εξωτερικό παραμένουν κάτω από την αντίληψη των εργοδοτών, συμπεριλαμβανομένης της περιέργειας ή της ανθεκτικότητας.

Οι Janson et al. (2009) δεν βρήκαν σαφή στοιχεία σχετικά με τον αντίκτυπο της περιόδου κινητικότητας στην αμοιβή. Επιπλέον, ένα μερίδιο πρώην φοιτητών του προγράμματος Erasmus ανέφερε ότι δεν ήταν σε θέση να αξιοποιήσει τις ικανότητές του όπως ήλπιζε, στην αγορά εργασίας. Η έρευνα εγείρει το ερώτημα εάν αυτό σηματοδοτεί ότι η αγορά εργασίας έχει υπερπροσφορά τέτοιων ικανοτήτων. Τέλος, η εν λόγω έρευνα υποθέτει ότι το Erasmus δεν φαίνεται να έχει μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο όσον αφορά την επαγγελματική αξία από ό, τι άλλα προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό.

Σύμφωνα με τον Rodrigues (2013), η επίδραση της κινητικότητας των σπουδαστών είναι ισχυρότερη όσον αφορά τη μελλοντική σταδιοδρομία σε οριζόντιες διαστάσεις (για άτομα που εργάζονται στο εξωτερικό και έχουν διεθνή καθήκοντα) από ό, τι σε κάθετες διαστάσεις (απασχόληση και μισθοί). Η μελέτη, επίσης, των Parey και Waldinger (2008), δείχνει τους συγγραφείς της να θεωρούν ότι η μελέτη στο εξωτερικό αυξάνει την πιθανότητα ενός ατόμου να εργαστεί σε μια ξένη χώρα κατά 15 με 20 ποσοστιαίες μονάδες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης Ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Δεύτερον, οι απόφοιτοι διεθνών προγραμμάτων μπορούν να αναμένουν υψηλότερα κέρδη (3%) από ό, τι τα άτομα

που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες δράσεις. Τρίτον, η κινητικότητα των σπουδαστών συνδέεται με μεγαλύτερο χρόνο αναζήτησης εργασίας μετά την αποφοίτηση, αλλά αυτό το αρνητικό αποτέλεσμα αντισταθμίζεται από τα υψηλότερα μέσα κέρδη.

Εκτός από την κινητικότητα για σπουδές, το Erasmus έχει επίσης υποστηρίξει την κινητικότητα για τοποθετήσεις σε περιόδους πρακτικής άσκησης από το 2007. Αυτές έχουν αυξηθεί ραγδαία και σήμερα ο ετήσιος αριθμός των περιόδων πρακτικής άσκησης είναι περισσότερος από τέσσερις φορές υψηλότερος από ό, τι το 2007. Η EIS υποδηλώνει ότι οι τοποθετήσεις εργασίας είχαν άμεση επίδραση στην απασχόληση καθώς περισσότεροι από ένας στους τρεις ερωτηθέντες στην έρευνα μελέτης των συμμετεχόντων (που πραγματοποίησαν το πρόγραμμα Erasmus) δήλωσαν ότι τους έχει προσφερθεί εργασία από την εταιρεία υποδοχής τους.

Επιπλέον, η μελέτη ανέφερε επίσης ότι έχει αντίκτυπο στην επιχειρηματικότητα, καθώς σχεδόν ένας στους 10 εργαζόμενους σε μια θέση εργασίας ξεκίνησε τη δική του επιχείρηση και περισσότεροι από 3 από τους 4 σχεδιάζουν να το πράξουν ή μπορούν να προβλέψουν κάτι τέτοιο. Η σημασία της τοποθέτησης στο χώρο εργασίας αλλά και των σπουδών στο εξωτερικό εκτιμήθηκε από τα πανεπιστήμια. Το 94% των ΑΕΙ παρατήρησε ουσιαστική επίδραση της τοποθέτησης στην απασχόληση και το 92% ήταν της γνώμης ότι η μελέτη στο εξωτερικό επηρέασε την απασχολησιμότητα.

Ορισμένες εθνικές εκθέσεις έχουν επίσης διερευνήσει τον αντίκτυπο της κινητικότητας στην απασχολησιμότητα. Η γαλλική εθνική υπηρεσία Erasmus + (2016) διενήργησε μια ανάλυση μιας μεγάλης έρευνας για τους νέους που εγκατέλειψαν το εκπαιδευτικό σύστημα για πρώτη φορά το 2010. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι νέοι που συμμετείχαν σε προγράμματα κινητικότητας κατά τη διάρκεια της τελευταίας περιόδου εκπαίδευσης ή κατάρτισης τους πέρασαν, πέντε επιπλέον μήνες στην απασχόληση τα επόμενα τρία χρόνια απ' ότι τα υπόλοιπα άτομα.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι ο θετικός αντίκτυπος της κινητικότητας Erasmus στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων αντιστοιχεί σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση άλλων προγραμμάτων κινητικότητας φοιτητών. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα αυτά είναι κατά κανόνα πολύ

μικρότερα, υποστηρίζοντας μικρότερο αριθμό φοιτητών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, μια έκθεση της Go International (2013) στην προπτυχιακή ομάδα 2012-2013 δείχνει ότι έξι μήνες μετά την αποφοίτησή τους οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κινητικότητας ήταν λιγότερο πιθανό να είναι άνεργοι: μόνο το 5,4% ήταν άνεργοι σε σύγκριση με το 6,7% των μη υπόλοιπων ατόμων. Αυτός ο θετικός αντίκτυπος στην ανεργία είναι ακόμη μεγαλύτερος για τους μειονεκτούντες φοιτητές, γεγονός που υποδηλώνει υψηλότερη απόδοση σε αυτόν τον τύπο φοιτητή: το 5,0% των μειονεκτούντων φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κινητικότητας ήταν άνεργοι σε αντίθεση με το 7,6% των υπολοίπων μειονεκτούντων φοιτητών.

Η γαλλική μελέτη της γαλλικής υπηρεσίας για το Erasmus στην οποία έγινε αναφορά και νωρίτερα, προσφέρει ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το πόσο χρόνο χρειάστηκε να βρουν δουλειά οι νέοι μετά την αποχώρησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσοι συμμετείχαν στην κινητικότητα στο εξωτερικό κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους της εκπαίδευσής τους βρήκαν την πρώτη τους εργασία 2,9 μήνες μετά την αποχώρησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ για εκείνους χωρίς αυτή την εμπειρία για το ίδιο αποτέλεσμα, χρειάστηκαν 1,7 μήνες περισσότερο, και συνολικά, 4,6 μήνες κατά μέσο όρο. Η τελευταία διαθέσιμη αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus Mundus II, η οποία υποστηρίζει την κινητικότητα σπουδών και την έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις των μεταπτυχιακών σπουδών Erasmus Mundus II, αποκάλυψε ότι το 55% των πτυχιούχων του προγράμματος είχαν θέσεις εργασίας εντός δύο μηνών από την αποφοίτησή τους και ότι ήταν πολύ ικανοποιημένοι από την αγορά εργασίας (Erasmus Mundus Graduate Impact Survey, 2015).

Περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη μετάβαση των φοιτητών Erasmus στην αγορά εργασίας παρέχεται από τη μελέτη EIS, η οποία εξέτασε τα ποσοστά απασχόλησης τρεις μήνες μετά την αποφοίτησή τους: το 72% των αποφοίτων του Erasmus βρήκε εργασία, ενώ το 75% των μη μετακινούμενων πτυχιούχων είχε ήδη. Αυτό υποδηλώνει ότι συνολικά, η κινητικότητα του Erasmus δεν οδήγησε σε μείωση του χρόνου που απαιτείται για την εξεύρεση μιας πρώτης θέσης εργασίας.

Η γαλλική έκθεση του εθνικού οργανισμού Erasmus + παρέχει μια επισκόπηση των χαρακτηριστικών της πρώτης θέσης των νέων. Περίπου το 40% των νέων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της τελευταίας τους

εκπαίδευσης είχαν σύμβαση ορισμένου χρόνου για την πρώτη τους εργασία, 37% μόνιμη σύμβαση και 9% σύμβαση προσωρινής αντιπροσωπείας, 8% επιδοτούμενη σύμβαση εργασίας και 5% αυτό-απασχόληση. Οι πρώτες θέσεις εργασίας των υπόλοιπων νέων ήταν λιγότερο συχνά σε μόνιμη σύμβαση (26%) και συχνότερα έπρεπε να καταφεύγουν σε συμβάσεις προσωρινής απασχόλησης ή σε επιδοτούμενες συμβάσεις εργασίας (29%). Περισσότεροι από τους μισούς πρώην φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έχουν πρόσβαση σε θέσεις εργασίας υψηλής ειδίκευσης, καθώς το 65% αυτών ήταν σε διευθυντική θέση ή σε επάγγελμα μεσαίου επιπέδου για την πρώτη τους θέση, σε σύγκριση με το 34% των υπόλοιπων φοιτητών.

Το EIS διαπίστωσε ότι η κινητικότητα του Erasmus προωθεί τη γεωγραφική κινητικότητα για την απασχόληση, καθώς το 40% των αποφοίτων του προγράμματος Erasmus μετακόμισε σε άλλη χώρα μετά την αποφοίτηση, ενώ το ίδιο έπραξε μόλις 23% των αποφοίτων χωρίς εμπειρία κινητικότητας. Ομοίως, η έκθεση Go International αναφέρει ότι το 11% των προπτυχιακών με εμπειρία κινητικότητας ζούσαν και εργάζονται στο εξωτερικό - 7% στην Ευρώπη και 4% σε άλλες χώρες του κόσμου - και μόνο το 2% των προπτυχιακών χωρίς εμπειρία κινητικότητας ζούσαν και εργάζονταν στο εξωτερικό. 1% στην Ευρώπη και 1% σε άλλες χώρες του κόσμου.

Στο πλαίσιο της έρευνας του ESN (2011), ερωτήθηκαν οι σπουδαστές του προγράμματος Erasmus σε ποια χώρα επιθυμούν να εργαστούν περισσότερο, εξαιρουμένης της πατρίδας τους. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το 21,1% δεν είχε στην πραγματικότητα προτίμηση. Ακολούθησε πάνω από το 10% των ερωτηθέντων που δήλωσαν ότι επιθυμούν να εργαστούν στο Ηνωμένο Βασίλειο (10,5%) ή στις ΗΠΑ (10,2%). Άλλες χώρες που απαριθμούνται (φθίνουσα σειρά από 8% έως 1%) αποτελούσαν κυρίως χώρες ΕΕ (π.χ. Γερμανία, Γαλλία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία ή Νορβηγία), αλλά συμπεριέλαβαν επίσης τρίτες χώρες (π.χ. Αυστραλία ή Καναδάς).

3.4.5. Επιπτώσεις της κινητικότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό

Οι επιπτώσεις της διακρατικής κινητικότητας στο προσωπικό έχουν υποβληθεί σε λιγότερες έρευνες από τις επιπτώσεις της στους σπουδαστές. Τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν βελτιωμένες δεξιότητες και ικανότητες, νέες διδακτικές προσεγγίσεις και ερευνητικές ευκαιρίες

και βελτιωμένη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και διαπολιτισμική συνείδηση. Αυτά εξετάζονται παρακάτω (EIS, 2014).

Όσον αφορά την ενίσχυση της ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των πτυχών όπως η διαφάνεια και η προσαρμοστικότητα και η γνώση ξένων γλωσσών, τα ευρήματα για το προσωπικό είναι παρόμοια με αυτά των φοιτητών. Η EIS διαπίστωσε ότι το 70% του προσωπικού που ερωτήθηκε για τη μελέτη συμφώνησε ότι η σημαντικότερη πτυχή της κινητικότητας ήταν η αύξηση της γνώσης των καλών πρακτικών και των δεξιοτήτων τους (EIS, 2014).

Ένας άλλος βασικός αντίκτυπος της διακρατικής κινητικότητας στο προσωπικό αφορά την απόκτηση ή και την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η μελέτη EIS αποκαλύπτει ότι υπάρχει ισχυρή συναίνεση στο προσωπικό ότι το πρόγραμμα Erasmus έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των μεθόδων διδασκαλίας και στη συνεργασία στην έρευνα.

Πάνω από το 80% του ακαδημαϊκού προσωπικού που συμμετείχε στην έρευνα ανέφεραν ευεργετικά αποτελέσματα στην ποιότητα της διδασκαλίας και στη διεπιστημονική και δια-οργανωτική συνεργασία στη διδασκαλία. Πάνω από το 90% είχε επιπτώσεις στη διεθνή συνεργασία τους και το 69% θεώρησε θετικό αντίκτυπο στις ερευνητικές ευκαιρίες (EIS, 2014).

Μελέτες υποδεικνύουν ότι η εμπειρία κινητικότητας του προσωπικού επιτρέπει στους συμμετέχοντες να γίνουν πιο ανοιχτοί στις καινοτομίες και να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης. Το Erasmus θεωρείται επίσης ότι παρέχει προσωπικό με διαπολιτισμικές εμπειρίες. Το EIS διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της κινητικότητας και του προσωπικού των σχέσεων με το ΑΕΙ που εργάζονταν, αλλά και προς την Ευρώπη. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ του προσωπικού που συμμετείχε στην κινητικότητα σε σχέση με αυτό που δεν συμμετείχε. Η σχέση του μετακινούμενου προσωπικού με το ΑΕΙ που εργάζονταν, αλλά και με την πόλη και τη χώρα, ήταν ισχυρότερη για το προσωπικό που είχε συμμετάσχει σε πρόγραμμα κινητικότητας, σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό (5% έως 10% περισσότερο) και σημαντικά ισχυρότερη προς την Ευρώπη (85% έναντι 69%) (EIS, 2014).

3.5. Το πρόγραμμα Leonardo da Vinci και η επίδρασή του στην κινητικότητα των μαθητών και των μαθητριών στην δευτεροβάθμια Τεχνική εκπαίδευση

Το πρόγραμμα Leonardo da Vinci εγκρίθηκε για 5 χρόνια τον Δεκέμβριο του 1994 και είχε ως βασικό στόχο να υποστηρίξει την ανάπτυξη πολιτικών και δράσεων καινοτομίας στα κράτη μέλη, προωθώντας σχέδια στο πλαίσιο διακρατικών εταιρικών σχέσεων που αφορούν διάφορους οργανισμούς που ενδιαφέρονται για εκπαίδευση. Το πρόγραμμα Leonardo είχε προϋπολογισμό 620 εκατομμυρίων ECU και ήταν ανοικτό για τα 15 τότε κράτη μέλη και τις χώρες του υπόλοιπου Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (Ισλανδία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία), καθώς και την Κύπρο, την Τσεχική Δημοκρατία, την Εσθονία, την Ουγγαρία, τη Λιθουανία, τη Λετονία, τη Ρουμανία, την Πολωνία, τη Βουλγαρία, τη Σλοβενία και τη Σλοβακική Δημοκρατία.

Το πρόγραμμα Leonardo da Vinci 1 δημιουργήθηκε με 19 διαφορετικούς στόχους, το 1995. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν πολύ ευρείς και το αποτέλεσμα ήταν ένα πρόγραμμα που αντανακλούσε τις μεγάλες διαφορές στην πολιτική, τα συστήματα, τις προτεραιότητες και τα επίπεδα της κατάρτισης που χαρακτηρίζουν την Ευρωπαϊκή σκηνή κατάρτισης. Αυτό ήταν ακόμη πιο έντονο στην περίπτωση των προενταξιακών χωρών. Συνεπώς, η κατάρτιση συμπερασμάτων με μια μορφή Ευρωπαϊκής σύνθεσης παρουσιάζει δυσκολίες και ορισμένες από τις λεπτομερείς συζητήσεις της έκθεσης είναι πιο συναφείς με κάποια μεμονωμένη χώρα ή με μια μικρή ομάδα συμμετεχουσών χωρών (Deloitte & Touche, 2001).

Το πρόγραμμα Leonardo είχε διαμορφωθεί σε ένα περιβάλλον δυναμικής πολιτικής, που αποτελούνταν από μια ποικιλία δράσεων με δυνατότητες συνέργειας. Η διάρκεια ζωής του προγράμματος Leonardo da Vinci 1 συνέπεσε με μια περίοδο εξέλιξης και ωρίμανσης των πολιτικών και των αρχών όσον αφορά τη δια βίου μάθηση και τη σχέση της με τη διατήρηση και την αύξηση της απασχόλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το πολιτικό πλαίσιο που υπήρχε κατά την έναρξη του προγράμματος Leonardo da Vinci 1 το 1995 ήταν λιγότερο εστιασμένο από αυτό του 1999.

Κατά την εκπόνηση του προγράμματος Leonardo, προέκυψε μια συζήτηση σχετικά με τη νομική βάση για την πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης σε

Ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτό επιλύθηκε στη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992. Εισήχθη μια κοινοτική πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης που αποσκοπούσε ρητά στη στήριξη και τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης πολιτών των κρατών μελών. Ωστόσο, δεν υπήρχε πρόβλεψη εναρμόνισης σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (Deloitte & Touche, 2001).

Παράλληλα με την ανάπτυξη του νομικού πλαισίου πολιτικής σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση, ορισμένα ευρωπαϊκά φόρουμ που ασχολούνται με την πολιτική και την πρακτική της επαγγελματικής κατάρτισης λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Το προφίλ της επαγγελματικής κατάρτισης στον τομέα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβλήθηκε επίσης από λευκές βίβλους, δραστηριότητες όπως το Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης και βεβαίως τις ευρύτερες εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης και της πολιτικής της κοινωνίας της πληροφορίας.

Το πρόγραμμα Leonardo ήταν εξαιρετικά περίπλοκο στη διατύπωση και στην εφαρμογή του. Πολλές από αυτές τις πολυπλοκότητες ενσωματώθηκαν στην απόφαση του Συμβουλίου για τη θέσπιση του προγράμματος, ενώ άλλες σχετίστηκαν με τα συστήματα διαχείρισης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ένα μεγάλο μέρος του διοικητικού έργου εξειδικεύτηκε σε Γραφείο Τεχνικής Βοήθειας στις Βρυξέλλες και σε Εθνικές Μονάδες Συντονισμού στις συμμετέχουσες χώρες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος σημειώθηκαν ορισμένα γεγονότα που κατέληξαν στο κλείσιμο του Γραφείου αυτού και στη μεταβίβαση των καθηκόντων του σε μια μονάδα εντός της Επιτροπής, το Cellule Leonardo (CLEO). Οι βασικές αρχές και διαδικασίες του προγράμματος, ωστόσο, δεν επηρεάστηκαν (Engestrom, 2001).

Η πολυπλοκότητα της δομής του προγράμματος προκάλεσε προβλήματα στους πιθανούς υποψηφίους για τον προσδιορισμό των κατάλληλων διαδικασιών και των πτυχών για τα έργα τους. Η τεκμηρίωση ήταν επίσης δύσκολο να ακολουθηθεί και όχι φιλική προς το χρήστη. Η απαίτηση για σχέδια για τη σύσταση εταιρικών σχέσεων ενδέχεται να λειτούργησε τελικά ως μια προκατειλημμένη επιλογή υπέρ έργων με προϋπάρχοντα δίκτυα. Τα χρηματοοικονομικά κυκλώματα για τα κεντρικά διαχειριζόμενα έργα ήταν εξαιρετικά μεγάλα. Ωστόσο, έλαβε χώρα μια σαφής διάκριση των μικρομεσαίων επιχειρήσεων και των μη κερδοσκοπικών οργανώσεων. Το καθεστώς συγχρηματοδότησης ήταν επίσης εξαιρετικά επαχθές. Με αυτήν την

έννοια, είχαν προκύψει σοβαρές ερωτήσεις σχετικά με την ικανότητα της Επιτροπής να επεξεργάζεται τον αριθμό των σχετικών πληρωμών εντός εύλογου χρονικού διαστήματος (Guile & Griffiths, 2001).

Η επιλογή του σχεδίου διαρκεί σχεδόν ένα χρόνο μεταξύ της δημοσίευσης της πρόσκλησης και της κοινοποίησης των επιτυχημένων σχεδίων. Το πρόγραμμα δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθεί στις αλλαγές που έγιναν για τα έργα αυτής της περιόδου. Τα έργα αντιμετώπισαν επιπλέον προβλήματα που είχαν να κάνουν με την έλλειψη ανατροφοδότησης που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία. Οι συμβάσεις αναδοχής δεν ήταν επίσης κατάλληλες για την υλοποίηση των σχεδίων. Επιπλέον, δεν δημιουργήθηκαν μηχανισμοί για την προώθηση των διδαγμάτων από το πρόγραμμα σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα, δεν υπήρχε συνολική στρατηγική για τη χρήση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα και οι επιπτώσεις είναι δύο πτυχές του κύκλου πολιτικής που είναι εγγενώς συνδεδεμένες και συνεπώς οι δύο ομάδες διαπιστώνονται μαζί. Εκτός από το γεγονός ότι πολλά έργα δεν ολοκληρώθηκαν στην ώρα τους, με αποτέλεσμα ο αντίκτυπος τους να μην είναι δυνατόν να προσδιοριστεί επακριβώς, είναι δύσκολο να μετρηθεί ο αντίκτυπος και λόγω της έλλειψης των απαραίτητων στοιχείων για τα προϊόντα και τα επιτεύγματα του προγράμματος. Η ανάγκη για αυτό έπρεπε να προσδιοριστεί από την αρχή του προγράμματος. Ο αντίκτυπος εξαρτάται από την οργανωτική δυναμική και τα χαρακτηριστικά των διαρθρωτικών προγραμμάτων που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος υλοποίησης και των επακόλουθων επιπτώσεων στο πρόγραμμα.

Παρόλο αυτό το δυσχερές περιβάλλον, είναι δυνατόν να εντοπιστούν ορισμένες θετικές επιπτώσεις του προγράμματος Leonardo (Kristensen, 2001):

- ✓ Οι συμμετέχοντες στο έργο δημιούργησαν ανεπίσημα δίκτυα, άρχισαν να μαθαίνουν για τη λειτουργία της εταιρικής σχέσης και να συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, με αποτέλεσμα να εντοπιστούν στοιχεία της οργανωτικής μάθησης.
- ✓ Το σκέλος των στατιστικών στοιχείων ήταν πολύ χρήσιμο: οι πόροι που χορηγήθηκαν επέτρεψαν την επίτευξη πραγματικής προόδου.

- ✓ Το πρόγραμμα επέτρεψε στους χώρους να παραμείνουν στην πρωτοπορία των τεχνολογικών εξελίξεων, να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς και να επιτρέψουν στα σχέδια να εξελιχθούν σε μια πλατφόρμα καινοτομίας.
- ✓ Η διακρατικότητα του προγράμματος συνέβαλε στον εξευρωπαϊσμό της κοινωνίας των πολιτών και στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής συνείδησης. Δημιουργήθηκε ένα ευρύ δίκτυο διακρατικών επαφών που επέτρεψε την ανταλλαγή δεξιοτήτων, διαφορετικών πολιτιστικών περιβαλλόντων και μάθησης.
- ✓ Το πρόγραμμα αποτέλεσε χρήσιμη ώθηση για την αλλαγή στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη.
- ✓ Το πρόγραμμα Leonardo ήταν υπεύθυνο για την έναρξη σειράς έργων τα οποία διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να τεθούν σε εφαρμογή.
- ✓ Ωστόσο, η αξιολόγηση διαπίστωσε επίσης ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος και ο αντίκτυπος περιορίστηκαν ως αποτέλεσμα καθώς:
- ✓ Δεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στα διδάγματα πολιτικής της Επιτροπής του προγράμματος Leonardo.
- ✓ Παρατηρήθηκε απουσία παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και των προϊόντων και απουσία των στρατηγικών διάδοσης.
- ✓ Παρατηρήθηκε μη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του έργου.
- ✓ Οι καθυστερήσεις που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι οποίες ουσιαστικά απέβλεπαν στο να αποκλείσουν ορισμένες ομάδες-στόχους ως δικαιούχους και να περιορίσουν την καινοτομία πολλών έργων.
- ✓ Οι έρευνες και οι αναλύσεις αποσυνδέθηκαν από το υπόλοιπο πρόγραμμα

3.5.1 Το πλαίσιο πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του Προγράμματος Leonardo da Vinci.

Το πλαίσιο πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK), στα πλαίσια του οποίου τέθηκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα Leonardo da Vinci το 1995, δεν ήταν μια στατική μονοδιάστατη δομή, αλλά ένα δυναμικό σύστημα που περιλάμβανε διάφορες δράσεις με δυνατότητες

συνέργειας, συμβάλλοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνικοοικονομικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Το πλαίσιο αυτό, το οποίο αναπτύχθηκε σε μια περίοδο περίπου 30 ετών και συνέχιζε να αναπτύσσεται έντονα κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής του Leonardo da Vinci I αλλά και μετέπειτα, περιλαμβάνει πολιτικές, αποφάσεις, γνώμες και πρωτοβουλίες στους τομείς της απασχόλησης και της οικονομικής ανάπτυξης, την εκπαίδευση, την προσωπική ανάπτυξη και τη διά βίου μάθηση και τις κοινωνικές υποθέσεις, συμπεριλαμβανομένων των ίσων ευκαιριών. Κατά τη διάρκεια της ζωής του προγράμματος, το πλαίσιο πολιτικής προσανατολίστηκε όλο και περισσότερο προς τη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την απασχόληση που αναπτύχθηκε μέσω της διαδικασίας του Λουξεμβούργου (Cresson, 2002).

Η συγκρότηση των οικονομικών και κοινωνικοπολιτιστικών πτυχών της στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης διατυπώθηκε σαφώς τον Μάρτιο του 2000 στη διάσκεψη της Λισαβόνας για την σύνταξη του εγγράφου εργασίας της Επιτροπής «Εφαρμογή της δια βίου μάθησης για την ενεργό συμμετοχή του πολίτη σε μια Ευρώπη της γνώσης». Το εν λόγω έγγραφο εργασίας ορίζει τη δια βίου μάθηση ως μια εκπαιδευτική δραστηριότητα άτυπης ή τυπικής μάθησης, που εκτελείται σε συνεχή βάση με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν. Απεικονίζει επίσης το συμπέρασμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, στο τέλος του Ευρωπαϊκού Έτους της Δια Βίου Μάθησης του 1996, σύμφωνα με το οποίο, οι αρχές που διέπουν τη στρατηγική της δια βίου μάθησης προέρχονται από τον θεμελιώδη στόχο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την εξυπηρέτηση της ατομικής, της πολιτιστικής, της κοινωνικής και της οικονομικής ευημερίας και για την ενίσχυση της ποιότητας ζωής όλων των πολιτών (Cresson, 2002).

Εξάλλου, στο ίδιο έγγραφο εργασίας αναφέρεται ότι τα προγράμματα Socrates και Leonardo da Vinci, που εισέρχονταν τότε στη δεύτερη φάση τους, τοποθετούνται σταθερά στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Οι κύριοι στόχοι του προγράμματος Leonardo da Vinci συνδέονται στενά με τους τρεις πρώτους πυλώνες της διαδικασίας του Λουξεμβούργου με τις ίσες ευκαιρίες να αποτελούν οριζόντιο στόχο του προγράμματος αυτού. Στο πλαίσιο αυτών των στόχων, η Επιτροπή αναμένονταν να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις προτάσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη νέων

προσεγγίσεων για τη διά βίου μάθηση, στη διακρατική διάσταση της εφαρμογής των κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση, με ιδιαίτερη έμφαση στην ισότητα ευκαιριών και την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων με στόχο τις νέες τεχνολογίες και το περιβάλλον.

Η διάρκεια ζωής του προγράμματος Leonardo da Vinci 1 συνέπεσε με την εξέλιξη και την ωρίμανση των πολιτικών και των αρχών όσον αφορά τη διά βίου μάθηση και τη σχέση της με τη διατήρηση και την ανάπτυξη της απασχόλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αν και αυτό ωφέλησε αναμφισβήτητα τα επόμενα προγράμματα, το πλαίσιο πολιτικής που υπήρχε το 1995 κατά την έναρξη του Leonardo 1 ήταν μάλλον λιγότερο εστιασμένο, έχοντας αναπτυχθεί με τον τρόπο που απεικονίζεται από τη διαδικασία και τη χρονολόγηση κατωτέρω.

3.5.2. Χρονολόγιο της επαγγελματικής κατάρτισης και των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δράσης 1986-1993, με έμφαση στην τεχνική εκπαίδευση

Μετά από 20 περίπου χρόνια μη δεσμευτικών ψηφισμάτων σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση, τα θεσμικά όργανα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων συμφώνησαν στα μέσα της δεκαετίας του '80 να επινοήσουν μια νομική βάση, η οποία βασίζεται στο άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης, για περαιτέρω εξελίξεις στον τομέα αυτό. Ως αποτέλεσμα αυτού προέκυψαν διάφορα προγράμματα δράσης, στα οποία γίνεται σύντομη αναφορά στην συνέχεια (Ρουσάκης, 2018).

- ✓ Πρόγραμμα COMETT I (1986-1989) για τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων σχετικά με την κατάρτιση στον τομέα της νέας τεχνολογίας, με προϋπολογισμό 45 εκατ. ECU. Χρηματοδότησε 1.300 σχέδια και καθιέρωσε 125 συνεργασίες κατάρτισης πανεπιστημίων και επιχειρήσεων. Το COMETT II (1990-1994) είχε προϋπολογισμό 200 εκατ. ECU - συμπεριλαμβανομένης της συνεισφοράς της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερων Συναλλαγών (European Free Trade Association, EFTA).
- ✓ Πρόγραμμα ERASMUS (1987-1995) για τη θέσπιση του προγράμματος δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την κινητικότητα των πανεπιστημιακών σπουδαστών, με προϋπολογισμό 500 εκατ. ECU.

- ✓ Πρόγραμμα PETRA (1987-91). Πρόγραμμα για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για την ενήλικη και επαγγελματική ζωή, με προϋπολογισμό 40 εκατ. ECU. Οι συμμετέχοντες αριθμούσαν περίπου 75.000, μαζί με περισσότερους από 10.000 εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές. Το Πρόγραμμα PETRA II (1992-1994) είχε προϋπολογισμό 102,4 εκατ. ECU
- ✓ Πρόγραμμα LINGUA (1990-1994) για την προώθηση της επάρκειας ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, με προϋπολογισμό 153 εκατ. ECU. Περισσότεροι από 7.000 καθηγητές γλωσσών έλαβαν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και 33.000 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ανταλλαγές.
- ✓ Πρόγραμμα EUROTECNET (1990-1994) για την προώθηση της καινοτομίας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης που προκύπτει από τεχνικές αλλαγές στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, με προϋπολογισμό 9,2 εκατομμυρίων ECU. Χρηματοδότησε τη δικτύωση καινοτόμων σχεδίων επαγγελματικής κατάρτισης και διακρατικής έρευνας σε συγκεκριμένα θέματα που συνδέονται με την επαγγελματική κατάρτιση.
- ✓ Πρόγραμμα FORCE (1991-1994) Πρόγραμμα σχετικά με την ποιότητα και την ποσότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, με προϋπολογισμό 88 εκατ. ECU. Υπήρχαν 720 έργα, που αφορούσαν τη μεταφορά καινοτομίας και εμπειρογνωμοσύνης στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση.
- ✓ Τα προγράμματα HELIOS I (1988-1991) και HELIOS II (1993-1996) με στόχο το να προωθήσουν την κοινωνική ένταξη και τον ανεξάρτητο τρόπο ζωής των ατόμων με αναπηρίες. Το πρόγραμμα HELIOS II είχε προϋπολογισμό 37 εκατομμυρίων ECU, επιτρέποντας σε 1.150 οργανώσεις που εργάζονταν με άτομα με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε συζητήσεις και ανταλλαγές με παρόμοιους οργανισμούς σε άλλα κράτη μέλη, με ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση και την προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή.

3.5.3. Συνολικά αποτελέσματα του προγράμματος Leonardo

Κατά την περίοδο 1995-1999 χρηματοδοτήθηκαν περίπου 3745 σχέδια, με συνολικό κόστος για την ΕΕ ύψους 487,69 εκατ. Ευρώ. Περαιτέρω ποσά ύψους

151,04 εκατ. Ευρώ δαπανήθηκαν για τοποθετήσεις και ανταλλαγές που διοικούνταν από τις συμμετέχουσες χώρες και 87,78 εκατ. Ευρώ για στήριξη και άλλα μέτρα (συμπεριλαμβανομένων των ΕΣΕ), με συνολικό ποσό 726,7 εκατ. Ευρώ. Η συνολική επένδυση στο πρόγραμμα Leonardo da Vinci, συμπεριλαμβανομένων των ιδίων συνεισφορών των συμμετεχόντων στο έργο, ανέρχεται σε 801.190.597 ευρώ. Έτσι, η συνεισφορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιπροσώπευε περίπου το 66%. Συνολικά, τα έργα αφορούσαν περίπου 3000 συμβαλλόμενους οργανισμούς. Η συνολική συμμετοχή στις συμπράξεις ανήλθε συνολικά σε 77.274 οργανώσεις. Ο αριθμός αυτός περιλαμβάνει κάποια επικάλυψη (ειδικά στην περίπτωση των σχεδίων κινητικότητας όπου οι οργανώσεις μπορεί να θεωρηθούν ως δυνητικοί οικοδεσπότες σε πολλά σχέδια), αλλά είναι εντυπωσιακή (Deloitte & Touche, 2001).

Όσον αφορά τις προτεραιότητες, είναι δύσκολο να παρουσιαστούν τα δεδομένα, καθώς υπήρξε αλλαγή των προτεραιοτήτων μεταξύ 1995 και των υπόλοιπων ετών. Ωστόσο, για τα έτη 1996-1999, η έμφαση σε λεπτομερείς ποσοτικές αναφορές σε ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται να έχει οδηγήσει σε υποβάθμιση της συστηματικής αξιολόγησης της ποιότητας των διαδικασιών του προγράμματος Leonardo da Vinci (διαχείριση / δικτύωση κλπ.), των προσωπικών εμπειριών (τοποθέτηση και ανταλλαγή), ή των προϊόντων (πilotικά έργα). Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν δείχνουν ωστόσο (Deloitte & Touche, 2001):

- ✓ Σημαντικό επίπεδο ικανοποίησης των φορέων προώθησης με τις ευκαιρίες που προσφέρει το Leonardo da Vinci για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης έργων, τη δημιουργία δικτύων και την ανταλλαγή πληροφοριών σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- ✓ Σημαντικό επίπεδο ικανοποίησης μεταξύ των συμμετεχόντων, ανεξαρτήτως ηλικίας, στις ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης που παρέχουν τα προγράμματα κινητικότητας.
- ✓ Μια αίσθηση μεταξύ των υποψηφίων pilotικών σχεδίων ότι η ποιότητα και η χρησιμότητα των προϊόντων τους παραμελήθηκαν από τις Βρυξέλλες, οι οποίες έδωσαν πολύ μεγαλύτερη προσοχή σε διοικητικές και διαδικαστικές παραμέτρους

3.6. Το πρόγραμμα Erasmus+ και η στόχευση στην δευτεροβάθμια επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση

Στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, η βασική δράση KA1 της κινητικότητας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρέχει στήριξη για τα ακόλουθα:

1)Κινητικότητα εκπαιδευομένων

- Μαθητές Τεχνικών και Επαγγελματικών σχολών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευόμενοι σε συστήματα Μαθητείας
- Σπουδαστές ΙΕΚ
- Καταρτιζόμενοι σε καθεστώς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

Η διάρκεια της κινητικότητας μπορεί να είναι από 2 εβδομάδες μέχρι 12 μήνες

2)Κινητικότητα εκπαιδευτικού προσωπικού Οργανισμών ή επιχειρήσεων

- Για διδασκαλία ή παροχή κατάρτισης σε συνεργαζόμενο οργανισμό στο εξωτερικό
- Για κατάρτιση μέσω τοποθέτησης ή παρακολούθησης εργασίας σε επιχειρήσεις, εταιρείες ή άλλους οργανισμούς του εξωτερικού που δραστηριοποιούνται στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της αγοράς εργασίας

Η διάρκεια της κινητικότητας μπορεί να είναι από 2 ημέρες μέχρι 2 μήνες

Η Δράση KA1 αναδεικνύει ευκαιρίες και δυνατότητες βελτίωσης των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων που εργάζονται ή μαθητεύουν σε φορείς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της αγοράς εργασίας γενικότερα. Τα σχέδια προωθούν δραστηριότητες διακρατικής κινητικότητας με σκοπό την ενίσχυση της σύνδεσης της Επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά

εργασίας, την κατάρτιση, τη μαθητεία, την πρακτική άσκηση, σε φορείς υποδοχής που εδρεύουν σε χώρες της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης που μετέχουν στο πρόγραμμα.

Στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, η βασική δράση KA2 προωθεί τη συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας. Η δράση υποστηρίζει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών έργων που περιγράφονται καλύτερα ως «διακρατικές στρατηγικές εταιρικές σχέσεις μεταξύ οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση, την κατάρτιση ή και τις δραστηριότητες των νέων ή με άλλους συναφείς τομείς που αναπτύσσουν και υλοποιούν κοινές πρωτοβουλίες και προωθούν την ανταλλαγή εμπειριών και τεχνογνωσίας».

Οι στρατηγικές εταιρικές σχέσεις αναμένεται να οδηγήσουν στην ανάπτυξη, μεταφορά και εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών σε οργανωτικό, τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε συστημικό επίπεδο, αναμένεται να ενεργοποιήσουν τον εκσυγχρονισμό και να ενισχύσουν την ανταπόκριση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και των πολιτικών για τη νεολαία στις κύριες προκλήσεις του σημερινού κόσμου: την απασχόληση, την ανάγκη προώθησης των κοινωνικών, πολιτικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων, το διαπολιτισμικό διάλογο, την εμπέδωση των δημοκρατικών αξιών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων των ανθρώπων, την κοινωνική ένταξη, τη ίση μεταχείριση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κριτική σκέψη και τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας (European Commission, 2014).

Οι στρατηγικές εταιρικές σχέσεις μπορούν να αντιμετωπίσουν ένα ζήτημα σε ένα συγκεκριμένο τομέα, αλλά επιδιώκουν επίσης την προώθηση της συνεργασίας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας και τη δημιουργία δεσμών με τον κόσμο της εργασίας. Μπορούν να ποικίλλουν σημαντικά σε κλίμακα, που κυμαίνονται από αρκετά απλά έργα συνεργασίας μεταξύ μικρών οργανισμών έως μεγάλα έργα που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη και την ανταλλαγή καινοτόμων αποτελεσμάτων σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας.

Κατά τη διάρκεια του έργου, τα μέλη της εταιρικής σχέσης διαθέτουν ευρεία ευελιξία όσον αφορά τον καλύτερο τρόπο οργάνωσης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Η έμφαση δίνεται στα επιτευχθέντα παραδοτέα έργα και τον αναμενόμενο αντίκτυπο τους. Οι δραστηριότητες που οργανώνονται από τα σχέδια μπορούν να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη και την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών σχετικά με νέα προγράμματα σπουδών ή νέα μαθήματα και ενότητες, τη δοκιμή και την ολοκλήρωση μιας μεγαλύτερης ποικιλίας τρόπων μελέτης (μάθηση εξ' αποστάσεως και μερικής απασχόλησης), τη στρατηγική συνεργασία μεταξύ παρόχων εκπαίδευσης, τοπικών και περιφερειακών αρχών, επιχειρήσεων και άλλων σχετικών φορέων, κοινά προγράμματα σπουδών, εντατικά προγράμματα και κοινές ενότητες μεταξύ μελών από διαφορετικές χώρες, κλάδους και οικονομικούς τομείς (δημόσιους και ιδιωτικούς) (European Commission, 2014).

Ανάλογα με την προτεραιότητα και τους στόχους που επιδιώκει το σχέδιο, οι στρατηγικές εταιρικές σχέσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν το καταλληλότερο ποικίλο φάσμα συναφών εταίρων (τοπικές και περιφερειακές αρχές, επιχειρήσεις, μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις, ευρωπαϊκά δίκτυα, κοινωνικούς εταίρους, ερευνητικά ιδρύματα οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών κλπ.) που διαθέτουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά, την πείρα και την εμπειρογνομοσύνη για να εξασφαλίσουν ότι οι δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν αποτελεσματικά και αποδοτικά και να παράγουν συναφή και υψηλής ποιότητας αποτελέσματα έργων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στις πιθανές επιπτώσεις στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του έργου. Αυτό συνεπάγεται τον έγκαιρο προσδιορισμό των ενδιαφερόμενων μερών που πρέπει να επιτευχθούν στο καταλληλότερο επίπεδο (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή ευρωπαϊκό) καθώς και τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων των έργων που μπορούν να μεταφερθούν και να χρησιμοποιηθούν από τις σχετικές ομάδες στόχους και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Η επιλογή και η διαχείριση των έργων είναι αποκεντρωμένα, καθώς εφαρμόζονται από εθνικούς φορείς που βρίσκονται σε κάθε χώρα του προγράμματος. Αυτός ο τρόπος εφαρμογής καθιστά δυνατή την καλύτερη εξέταση του εθνικού πλαισίου, φέρνει τη διαχείριση των έργων πιο κοντά στους δικαιούχους και συμβάλλει στην εξασφάλιση μεγαλύτερης συνάφειας και μέγιστης επίδρασης των επιλεγέντων έργων (European Commission, 2014).

Ενώ τα έργα διαχειρίζονται εθνικοί οργανισμοί σε εθνικό επίπεδο, καθένας από αυτούς έχει μια εγγενή διακρατική διάσταση και αναμένεται να παράγει αποτελέσματα και αντίκτυπο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Υπάρχει, συνεπώς, κοινό ενδιαφέρον μεταξύ της Γραμματείας Εκπαίδευσης, Νεότητας, Αθλητισμού και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των εθνικών γραφείων να εξασφαλίσουν το κατάλληλο επίπεδο ποιότητας των χρηματοδοτούμενων έργων. Αυτά τα συμπεράσματα αποτελούν μέρος της συμβολής της πρώτης στην καλύτερη διάδοση πληροφοριών σχετικά με τα τρέχοντα έργα και μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο δικτύωσης μεταξύ των συντονιστών έργων για τον εντοπισμό των έργων που εργάζονται στους ίδιους τομείς και με παρόμοια θέματα (European Commission, 2014).

Το 2014 χορηγήθηκαν συνολικά πάνω από 345 εκατ. Ευρώ σε 1.732 σχέδια στους τομείς της σχολικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής κατάρτισης, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της νεολαίας. Περίπου το 19% του συνολικού προϋπολογισμού στρατηγικών εταιρικών σχέσεων (65 εκατ. Ευρώ) διατέθηκε σε 243 διατομεακά σχέδια που ασχολούνται με ζητήματα που σχετίζονται με περισσότερους από έναν τομείς εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας ή αντιμετωπίζουν μια οριζόντια προτεραιότητα της δράσης.

Οι χρηματοδοτούμενες στρατηγικές εταιρικές σχέσεις περιλαμβάνουν περισσότερους από 9.800 οργανισμούς και επωφελούνται από πάνω από 158.000 συμμετέχοντες σε δραστηριότητες μάθησης, κατάρτισης και διδασκαλίας. Αξίζει επίσης να υπογραμμιστεί ότι πάνω από τα τρία τέταρτα των έργων παράγουν «πνευματικά αποτελέσματα» όπως ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, μαζικά διαδικτυακά μαθήματα (massive open online courses, MOOC), πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης ή άλλο παιδαγωγικό υλικό. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά οι δράσεις που αφορούν το Erasmus + που υλοποιούνται στον ελλαδικό χώρο που αφορούν στην ΚΑ2

Πίνακας 1. Οι δράσεις του Προγράμματος Erasmus+ στην Ελλάδα

Κωδικός Δράσης	Τίτλος Δράσης
----------------	---------------

<i>2014-1-EL01-KA200-001599</i>	Επένδυση στην Καινοτομία
<i>2014-1-EL01-KA202-001352</i>	Εκπαίδευση στους αγρότες
<i>2014-1-EL01-KA202-001397</i>	Ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων νέων γυναικών επιχειρηματιών με χρήση ψηφιακών εργαλείων
<i>2014-1-EL01-KA202-001557</i>	Εκπαίδευση της τοπικής αυτοδιοίκησης για την πρόληψη των αποβλήτων
<i>2014-1-EL01-KA202-001564</i>	Ανάπτυξη καινοτόμου δικτύου μαθητείας επαγγελματικών σχολών και πολύ μικρών επιχειρήσεων στον τομέα των μεταλλικών κατασκευών
<i>2014-1-EL01-KA202-001576</i>	Εκπαίδευση διαπολιτισμικών μεσολαβητών για μια πολυπολιτισμική Ευρώπη
<i>2014-1-EL01-KA202-001592</i>	Εκπαίδευση στην διατήρηση της ψυχικής υγείας των κοινοτήτων
<i>2014-1-EL01-KA202-001596</i>	Προώθηση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας των νέων και της ανάπτυξης των κοινωνικών επιχειρήσεων
<i>2014-1-EL01-KA202-001601</i>	Στρατηγική σύμπραξη για την ανάπτυξη ενός κύκλου μαθημάτων ΕΕΚ σχετικά με τεχνολογίες αποδοτικότητας ύδατος για τους τεχνικούς των υδάτων
<i>2014-1-EL01-KA202-001610</i>	Κοινωνικά σημεία κλειδιά για την κοινωνική επιχειρηματικότητα
<i>2014-1-EL01-KA202-001658</i>	Εμπλουτισμός των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των

Πηγή: European Commission, 2014.

3.7. Η αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+ με επικέντρωση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το Erasmus + παρέχει την ευκαιρία για εκπαίδευση και κατάρτιση σε ένα διαφορετικό και διαπολιτισμικό περιβάλλον, πολλαπλασιάζοντας τα οφέλη της διαβίου μάθησης και ενδυναμώνοντας τα άτομα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Ως γενική παρατήρηση πρέπει να σημειωθεί ότι οι δικαιούχοι όλων των δράσεων Erasmus + και των προγενέστερων προγραμμάτων αναφέρουν σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων που αφορούν τις τρέχουσες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Γενικά στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχει σημαντικός αντίκτυπος σε προσωπικό επίπεδο, ειδικά για τις περιόδους πρακτικής άσκησης, καθώς πολλοί φοιτητές βρίσκουν εργασία στο εξωτερικό μόλις περάσει η περίοδος κινητικότητας (Greek Ministry of Education, Training and Youth, 2017).

Αυτή η θετική ανατροφοδότηση αναφέρεται ιδιαίτερα στους σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές ανάγκες και τους φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που δόθηκε από τις Κοινοπραξίες Κινητικότητας, το γεγονός ότι οι απόφοιτοι απορροφώνται ευκολότερα από την αγορά είναι ενθαρρυντικό, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις, η προσφερόμενη εργασία δεν είναι στην Ελλάδα (Greek Ministry of Education, Training and Youth, 2017).

Στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, εκτός από την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειρογνωμοσύνης και κατάρτισης που απέκτησαν οι ιδιώτες στον τομέα τους, αυξήθηκε η δικτύωση και η συνεργασία μεταξύ των οργανισμών, ενισχύθηκε η εξωστρέφεια των οργανισμών και πολλά σχέδια είχαν απτά οφέλη από μια θέση εργασίας στο εξωτερικό για πολλούς συμμετέχοντες που δέχτηκαν επαγγελματικές προτάσεις από τους οργανισμούς υποδοχής. Η μεγάλη έμφαση δόθηκε στη διαπίστευση των δεξιοτήτων και των προσόντων, γεγονός που έχει προσελκύσει πολλές σχολές ΕΕΚ, παρόχους ΕΕΚ και επιχειρήσεις. Αυτοί οι

νεοεισερχόμενοι στο πρόγραμμα συνιστούν μια ευνοϊκή εξέλιξη λαμβάνοντας επίσης υπόψη τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, ειδικά για τους νέους.

Στον Τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι πρώην δικαιούχοι παρουσίασαν τις εμπειρίες τους κατά τις συνεδριάσεις πληροφόρησης και συνεδριάσεων που διοργάνωσε η επιτροπή αξιολόγησης του προγράμματος. Αυτές οι παρουσιάσεις αναφέρθηκαν σε ποιοτικές πτυχές της εφαρμογής, στον αντίκτυπο σε προσωπικό και θεσμικό επίπεδο και στις διαρκείς επιπτώσεις που εισάγει η ευρωπαϊκή συνεργασία στις σχολικές πρακτικές και τις επαγγελματικές συμπεριφορές. Το πιο σημαντικό είναι ότι η θετική επίδραση της υλοποίησης των έργων αναγνωρίζεται, σύμφωνα με πληροφορίες, ακόμη και από εκπαιδευτικούς που αρχικά είναι απρόθυμοι, αδιάφοροι ή αντίθετοι με τα ευρωπαϊκά σχέδια συνεργασίας (Greek Ministry of Education, Training and Youth, 2017).

Σύμφωνα με τα σχετικά δεδομένα, ο αντίκτυπος στους οργανισμούς αποστολής αφορά τη διεθνοποίηση (το 45% των συμμετεχόντων συμφώνησαν) και τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και ορθών πρακτικών (το 63% των συμμετεχόντων συμφώνησαν έντονα). Στην ΚΑ2, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές (ειδικά εκείνοι που συμμετέχουν στις διεθνικές κινητικές δυνατότητες), είτε φιλοξενούνταν σε ξένη οικογένεια είτε όχι, επωφελήθηκαν πολύ, ιδιαίτερα όταν οι δικαιούχοι είναι μικρά αγροτικά σχολεία ή σχολεία από μειονεκτούσες και υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και τα σχολεία ζητούν να συμπεριληφθούν περισσότεροι μαθητές σε σχετικές δραστηριότητες από ό, τι είχε αρχικά προγραμματιστεί. Τα ελληνικά σχολεία ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο να συμμετάσχουν σε στρατηγικές εταιρικές σχέσεις για την ανταλλαγή πρακτικών, αλλά προτιμούν να συμμετέχουν ως εταίροι και όχι ως συντονιστές. Όσον αφορά τους στόχους τους, τα έργα έχουν επιλέξει να ασχοληθούν σχετίζονται με θέματα σχετικά με την ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών, τα οποία δείχνουν μεγάλη συνάφεια με τις τρέχουσες κοινωνικές προτεραιότητες στην Ελλάδα (Greek Ministry of Education, Training and Youth, 2017).

Τα σχολεία έχουν ξεκινήσει συνεργασίες μέσω της πλατφόρμας ηλεκτρονικής αδελφοποίησης (e-Twinning) και επιθυμούν να συνεχίσουν με μια στρατηγική εταιρική σχέση Erasmus + ή αφού έχουν αποκτήσει εμπειρία από την ευρωπαϊκή συνεργασία μέσω της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης, με αποτέλεσμα να αισθάνονται

πιο σίγουροι για την υποβολή αίτησης για ένα ευρωπαϊκό σχέδιο που περιλαμβάνει τη φυσική κινητικότητα. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα ελληνικά ινστιτούτα ΑΕΙ θεωρούν το πρόγραμμα Erasmus + σημαντικό εργαλείο διεθνοποίησης και είναι πρόθυμα να δημιουργήσουν δεσμούς με γνωστά πανεπιστήμια παγκοσμίως. Τα διεθνή γραφεία αναφέρουν επίσης την αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών τους και την προβολή του ιδρύματός τους στο εξωτερικό. Τα γραφεία IR (International Relations) εκφράζουν την άποψη ότι η διεθνής κινητικότητα θα ενισχύσει περαιτέρω τη διεθνοποίηση του θεσμικού τους οργάνου.

Σύμφωνα με το εργαλείο συλλογής δεδομένων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η συχνότερα αναφερόμενη επίδραση από τη συμμετοχή των προγραμμάτων στο επίπεδο των συμμετεχόντων οργανισμών είναι η βελτίωση της ικανότητας και της ποιότητας διδασκαλίας, μέσω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και των Στρατηγικών Συμπράξεων. Υπάρχουν επίσης πολυάριθμα παραδείγματα εκπαιδευτικών και οργανισμών στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που εισάγουν νέες μεθόδους διδασκαλίας ως αποτέλεσμα των στρατηγικών συμπράξεων ή των κινητικών δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σημειώθηκε μεγάλη αύξηση του ποσοστού του προσωπικού που ασχολείται με την κινητικότητα, οι οποίοι αναφέρουν ότι έχουν αναπτύξει νέες μεθόδους διδασκαλίας ως αποτέλεσμα του σχεδίου κινητικότητας (Greek Ministry of Education, Training and Youth, 2017).

Ως προς την αποδοτικότητα του προγράμματος φαίνεται ότι υπάρχει συναίνεση εκ μέρους των ενδιαφερομένων ότι όλες οι βιωματικές και συνεργατικές δράσεις είναι πιο αποτελεσματικές από άλλες δράσεις. Οι ανταλλαγές φοιτητών και διδασκόντων / προσωπικού φαίνεται να είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές. Η μακροχρόνια θεσμική και διοικητική εμπειρία στους σπουδαστές και στις ανταλλαγές διδασκόντων και προσωπικού είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας αυτών των συγκεκριμένων δράσεων. Τα ενδιαφερόμενα μέρη τονίζουν επίσης ότι οι δράσεις που οδηγούν στην παραγωγή συγκεκριμένων προϊόντων διανοητικής ιδιοκτησίας που βασίζονται στην πρακτική συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων είναι οι πιο αποτελεσματικές και αξιόλογες. Οι εταιρικές σχέσεις σχολικού επιπέδου KA2 χαρακτηρίζονται επίσης από υψηλό βαθμό

απόδοσης. Οι δράσεις KA1 περιλαμβάνουν τον μεγαλύτερο αριθμό δικαιούχων και επομένως χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας. Οι πληροφοριοδότες σε διαφορετικά πεδία και περιβάλλοντα (σχολεία, πανεπιστήμια, επιχειρήσεις κ.λπ.) φαίνεται να συμφωνούν ότι τα προγράμματα που προωθούν την ανταλλαγή ορθών πρακτικών και ακαδημαϊκών αλλά και εκπαιδευτικών εμπειριών επωφελούνται περισσότερο από τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους (Greek Ministry of Education, Training and Youth, 2017).

Αναφορικά, τέλος, με την διάσταση της αξιολόγησης του προγράμματος που αναφέρεται στην εσωτερική και εξωτερική συνοχή και την συμπληρωματικότητα, τα παρακάτω θα πρέπει να σημειωθούν (Greek Ministry of Education, Training and Youth, 2017).

- ✓ Υπάρχει μια συμπληρωματική συνέργεια μεταξύ των δράσεων KA1 και KA2, η οποία είναι πολύ χρήσιμη για το πρόγραμμα, καθώς και οι δύο μπορούν να τροφοδοτούν ο ένας τον άλλον προσφέροντας οφέλη στο πρόγραμμα Erasmus +.
- ✓ Το πρόγραμμα Erasmus + επέτρεψε, μέσω της κινητικότητας, τη διασύνδεση όλων των επιπέδων εκπαίδευσης (Τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), με: α) τις τοπικές αρχές (Δήμοι, Περιφερειακές Αρχές), β) Τα Επιμελητήρια και τις Επιχειρήσεις, γ) Με τα υπουργεία και τις νομαρχίες, δ) Με τους κοινωνικούς εταίρους με στόχο την προώθηση της τεχνογνωσίας στους τομείς ενδιαφέροντος των εμπλεκόμενων μερών.
- ✓ Χρησιμοποιώντας το δυναμικό Erasmus + (κυρίως τις δράσεις του KA2), οι εκπαιδευτές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μερικώς αναμόρφωσαν τα προγράμματα σπουδών έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας κοινός πυρήνας ανά τμήμα, προκειμένου να προωθηθεί η κινητικότητα από και προς τα συνεργαζόμενα Ιδρύματα.
- ✓ Τα εθνικά προγράμματα έχουν συμπληρωματικότητα, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις γενικές ανάγκες της εσωτερικής πολιτικής. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το "Mathitia" ("Μαθητεία") το οποίο προσαρμόζει ορισμένους από τους ειδικούς στόχους του Erasmus + στην εσωτερική πολιτική

3.8. Η εφαρμογή του EuroPass

Πριν την ολοκλήρωση του κεφαλαίου, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στο EuroPass. Το Europass αποτελεί μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού) για την αύξηση της διαφάνειας των προσόντων και της κινητικότητας των πολιτών στην Ευρώπη. Στοχεύει στο να καταστήσει σαφείς και σαφώς κατανοητές τις δεξιότητες και τα προσόντα ενός ατόμου σε όλη την Ευρώπη (συμπεριλαμβανομένης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου και των υποψήφιων προς ένταξη χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

Τα πέντε έγγραφα Europass είναι το βιογραφικό σημείωμα, το διαβατήριο γλώσσας, η κινητικότητα Europass, το συμπλήρωμα πιστοποιητικού και το συμπλήρωμα διπλώματος, με κοινό εμπορικό σήμα και λογότυπο. Από το 2012 άτομα έχουν τη δυνατότητα να συγκεντρώσουν όλα τα έγγραφα Europass στο Ευρωπαϊκό διαβατήριο δεξιοτήτων.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) ανέπτυξε και διατηρεί την πύλη Europass σε 27 γλώσσες. Η πύλη είναι ο πόρος αναφοράς των πληροφοριών που σχετίζονται με τα πέντε έγγραφα Europass. Σκοπός της είναι επίσης να βοηθήσει όλους τους χρήστες να δημιουργήσουν με απλό τρόπο ένα προσωπικό ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο που να περιλαμβάνει ένα βιογραφικό σημείωμα (με επιστολή κινήτρων), ένα γλωσσικό διαβατήριο ή κάποιο άλλο έγγραφο που αποδεικνύει δεξιότητες και προσόντα (αντίγραφα πτυχίων, πιστοποιητικά εργασίας, και τα λοιπά.) Σε κάθε χώρα, ένα Εθνικό Κέντρο Europass (στην Ελλάδα ο ΕΟΠΠΕΠ) προωθεί και παρέχει πληροφορίες για τα έγγραφα Europass (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, (2012).

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με την χρησιμότητα των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό κατασκευάστηκαν δυο ερωτηματολόγια, ώστε να είναι εφικτή η απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα

4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Ποια είναι τα οφέλη, σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες της έρευνας, από την συμμετοχή στα Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας;
- Ποια είναι τα οφέλη και οι κίνδυνοι για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και για τους γονείς και την σχολική μονάδα, από την συμμετοχή στα Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα;
- Σε ποιο βαθμό η διαμόρφωση των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα επηρεάστηκε από δημογραφικούς, ηλικιακούς και άλλους γενικούς παράγοντες

4.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα όσον αφορά τον πληθυσμό της είναι απογραφική και περιλαμβάνει όλες τις δημόσιες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, 31 ΕΠΑΛ και 7 ΕΚ.

Συνολικά ο πληθυσμός της έρευνας αφορά σε 38 σχολικές μονάδες. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν κάτοικοι του νομού Θεσσαλονίκης.

Μια απογραφική έρευνα όμως χρειάζεται αρκετό χρόνο για να ολοκληρωθεί και ίσως δεν θα μπορούσε να αποτελέσει το αντικείμενο της πτυχιακής μου εργασίας. Για τα χρονικά πλαίσια όμως της συγκεκριμένης εργασίας η δειγματοληπτική έρευνα είναι η μόνη ενδεδειγμένη. Έτσι επιλέχθηκε ένα δείγμα 6 σχολικών μονάδων, που αντιπροσωπεύουν περίπου το 15% των συνολικών Σχολικών μονάδων Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ποσοστό αυτό θεωρείται ασφαλές και αντιπροσωπευτικό για να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα.

Οι σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο, όμως δόθηκαν ερωτηματολόγια τόσο σε σχολικές μονάδες της Ανατολικής όσο και της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 59 άτομα μικρής ηλικίας (μαθητές και μαθήτριες), τα οποία είχαν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα κινητικότητας, στην συντριπτική τους πλειοψηφία ως μαθητές και από 39 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απασχολούνται σε σχολικές μονάδες που συμμετείχαν σε προγράμματα κινητικότητας.

4.4. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Τα δυο ερωτηματολόγια της έρευνας κατασκευάστηκαν με την συνεννόηση του επιβλέποντος καθηγητή και αποτελούνται το πρώτο από 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου και από 20 ερωτήσεις, επίσης κλειστού τύπου, το δεύτερο. Για την κατασκευή τους χρησιμοποιήθηκε ως αρχική δομή, η δομή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε η Ευρωπαϊκή Ένωση στην έρευνα της για την εκτίμηση της επίδρασης των προγραμμάτων κινητικότητας (European Commission, 2017). Οι ερωτήσεις είναι χωρισμένες σε δυο μέρη και στα δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο τμήμα αφορούσε στην διερεύνηση των δημογραφικών και γενικών παραγόντων και το δεύτερο τμήμα περιελάμβανε γενικές ερωτήσεις γνώμης σχετικά με την χρησιμότητα και τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας. Εξάλλου, για την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach, ο οποίος έλαβε τις πολύ ικανοποιητικές

τιμές 0,89 για το ερωτηματολόγιο των καθηγητών και 0,857 για το ερωτηματολόγιο των μαθητών και των μαθητριών.

4.5. Στατιστικές μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας διανεμήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια στα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο των καθηγητών διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή, ενώ το ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στα μικρότερης ηλικίας άτομα, διανεμήθηκε με ηλεκτρονική μορφή, μέσω της εφαρμογής Google Drive. Μετά την συλλογή τους, τα δεδομένα, μετά την κατάλληλη κωδικοποίηση τους εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.20. Προκειμένου να παρουσιαστούν με κατάλληλο τρόπο τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα, τα οποία περιείχαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα Likert που είχε 5 επίπεδα, όπου το 1 συμβόλιζε το «Καθόλου» και το 5 το «Πάρα πολύ».

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός επηρεασμού των ερωτήσεων του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων, έγινε χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα, στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δυο μόνο παράγοντες (επιλογές). Τέλος, το επίπεδο εμπιστοσύνης επιλέχτηκε να είναι το $\alpha=0,05$, όπως συνηθίζεται σε παρόμοιες κοινωνικές έρευνες.

5. Τα αποτελέσματα της έρευνας

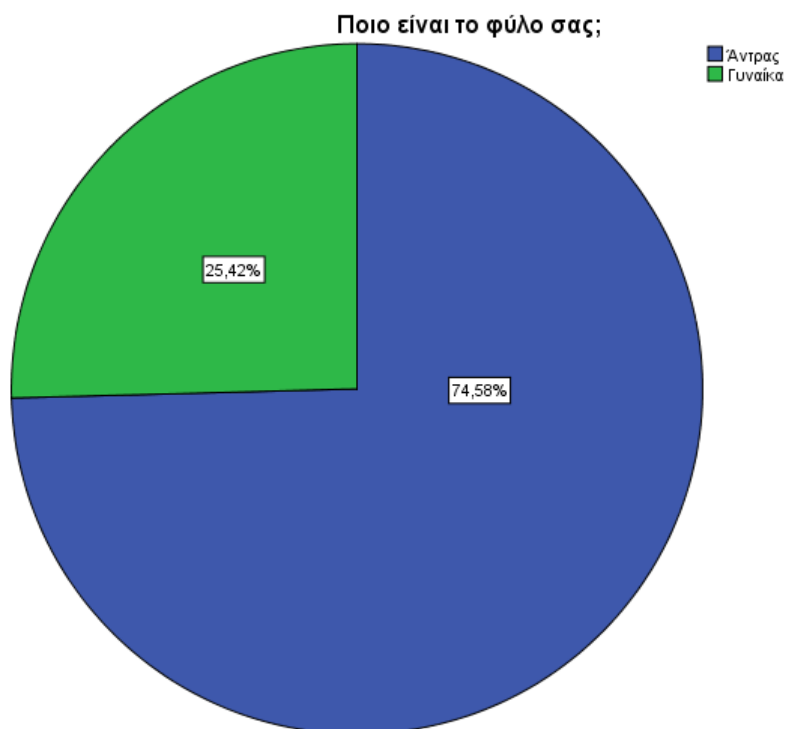
5.1. Τα αποτελέσματα των μαθητών.

5.1.1. Περιγραφική στατιστική

Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτηματολογίου, που αφορούσε στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αυτού αφορούσε στον προσδιορισμό του φύλου των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 75% του δείγματος ήταν άντρες και το υπόλοιπο 25% ήταν γυναίκες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 2. Ποιο είναι το φύλο σας

Ερώτηση 1	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Άντρας	44	74,6
Γυναίκα	15	25,4
<i>Σύνολο</i>	59	100



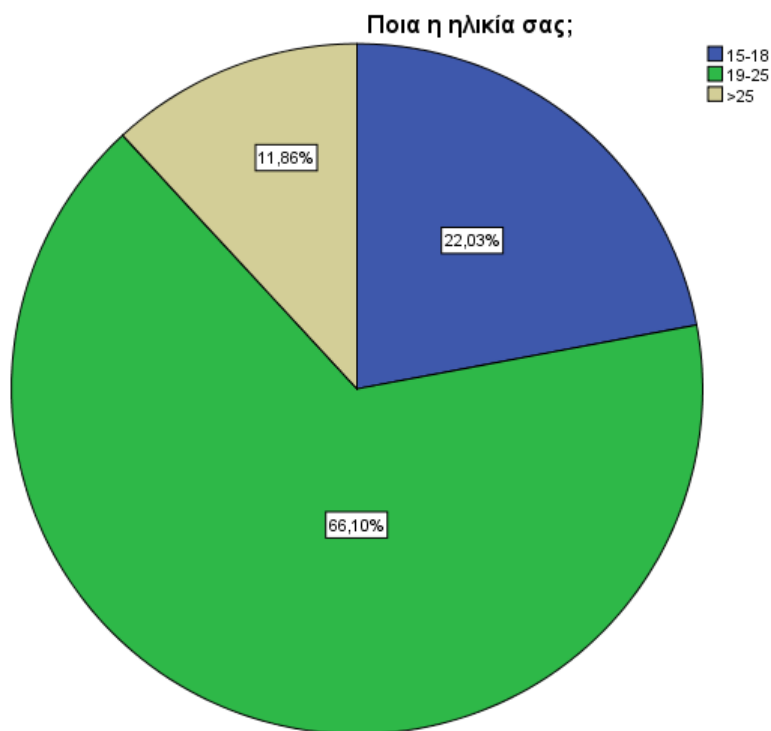
Διάγραμμα 1. Ποιο είναι το φύλο σας

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στον προσδιορισμό της ηλικίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 66% του δείγματος ήταν ηλικίας μεταξύ 19 και 25 ετών και το υπόλοιπο 34% ήταν μοιρασμένο ανάμεσα σε 13 άτομα ηλικίας 15- 18 ετών και 7 άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 25 ετών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 3. Ποια η ηλικία σας

Ερώτηση 2	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
15-18	13	22,0
19-25	39	66,1
>25	7	11,9

Σύνολο	59	100
---------------	----	-----



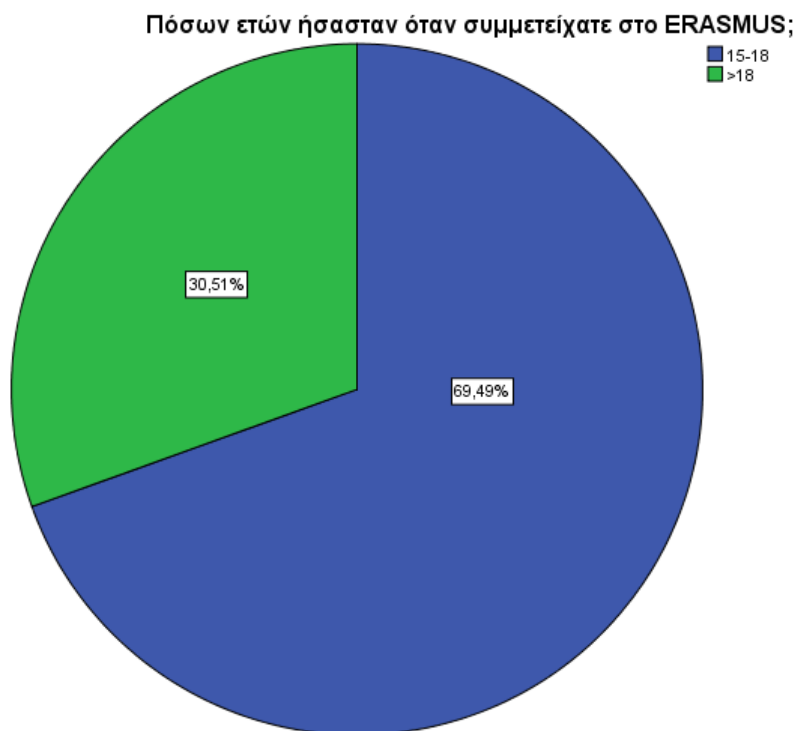
Διάγραμμα 2. Ποια η ηλικία σας

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε στον προσδιορισμό της ηλικίας των ατόμων, όταν αυτά συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 70% του δείγματος, κατά την διάρκεια της συμμετοχής του στο Erasmus ήταν ηλικίας μεταξύ 15 και 18 ετών και το υπόλοιπο 30% ήταν ηλικίας μεγαλύτερης των 18 ετών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 4. Πόσων ετών ήσασταν όταν συμμετείχατε στο ERASMUS;

Ερώτηση 3	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
15-18	41	69,5

>18	18	30,5
<i>Σύνολο</i>	59	100



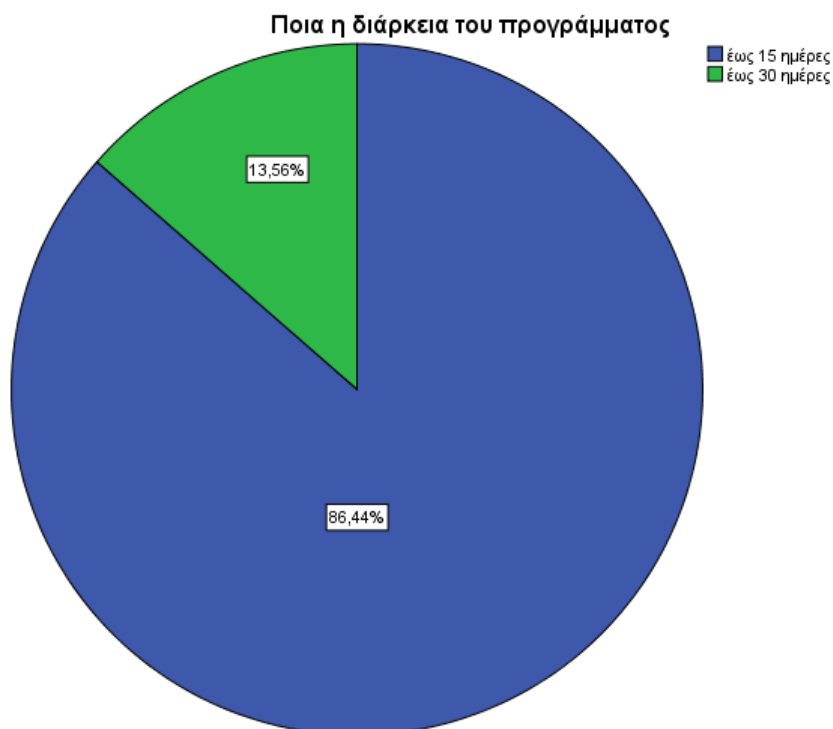
Διάγραμμα 3. Πόσων ετών ήσασταν όταν συμμετείχατε στο ERASMUS;

Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε στον προσδιορισμό της διάρκειας του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 86% του δείγματος παρέμεινε στο εξωτερικό για ένα διάστημα μέχρι 15 ημέρες και μόνο το 14% του δείγματος παρέμεινε για διάστημα μέχρι 30 ημέρες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 5. Ποια η διάρκεια του προγράμματος

Ερώτηση 4	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
-----------	------------	---------------------

έως 15 ημέρες	51	86,4
έως 30 ημέρες	8	13,6
Σύνολο	59	100

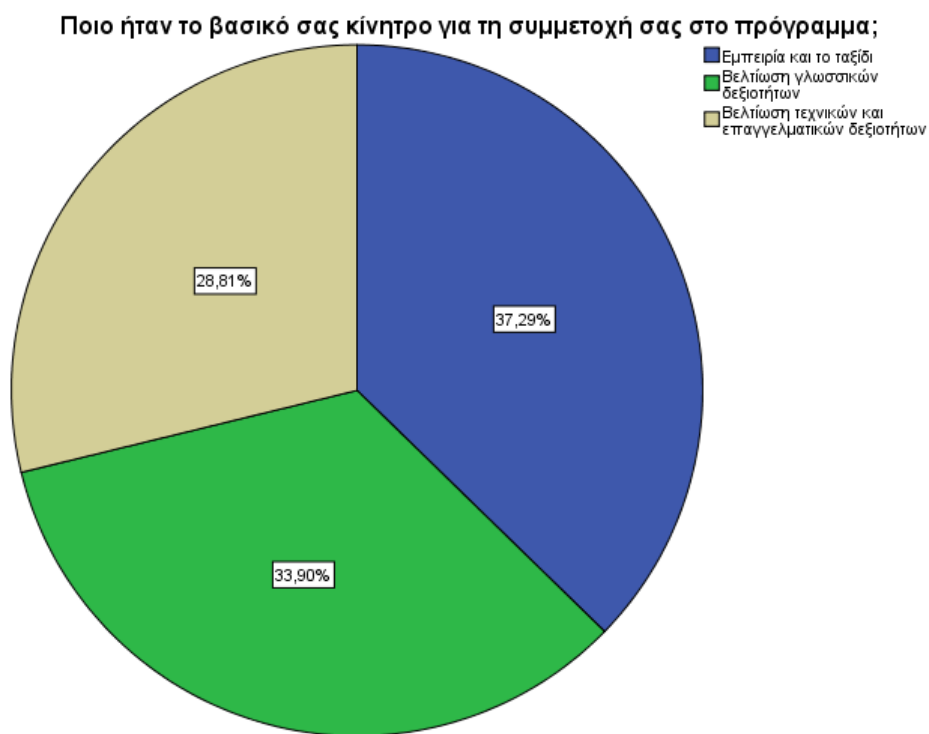


Διάγραμμα 4. Ποια η διάρκεια του προγράμματος

Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε στον προσδιορισμό του βασικού κινήτρου για το οποίο συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η εμπειρία και το ταξίδι επιλέχθηκαν ως βασικό κίνητρο από το 37%, η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων επιλέχτηκε από το 35% του δείγματος, όταν το υπόλοιπο 29% επέλεξε την βελτίωση των τεχνικών και των επαγγελματικών δεξιοτήτων του. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 6. Ποιο ήταν το βασικό σας κίνητρο για τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα

Ερώτηση 5	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Εμπειρία και το ταξίδι	22	37,3
Βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων	20	33,9
Βελτίωση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων	17	28,8
<i>Σύνολο</i>	59	100



Διάγραμμα 5. Ποιο ήταν το βασικό σας κίνητρο για τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα

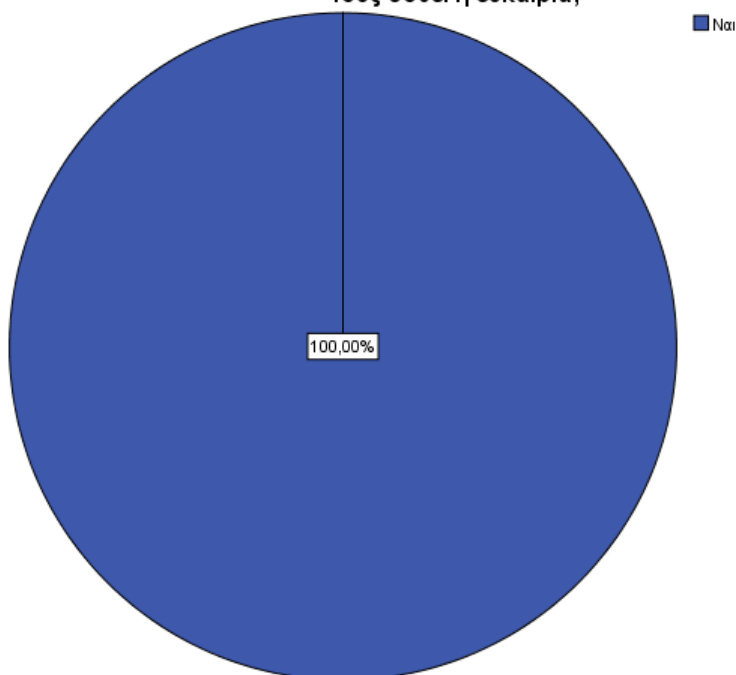
Η έκτη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, θα σύστηναν σε άτομα μικρότερης ηλικίας να συμμετάσχουν στο

πρόγραμμα αν τους δοθεί η ευκαιρία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά καταφατικά στην ερώτηση αυτή το 100% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 7. Θα συστήσετε σε άτομα μικρότερης ηλικίας να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αν τους δοθεί η ευκαιρία

Ερώτηση 6	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	59	100,0
Όχι	0	0
<i>Σύνολο</i>	59	100

Θα συστήσετε σε άτομα μικρότερης ηλικίας να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αν τους δοθεί η ευκαιρία;

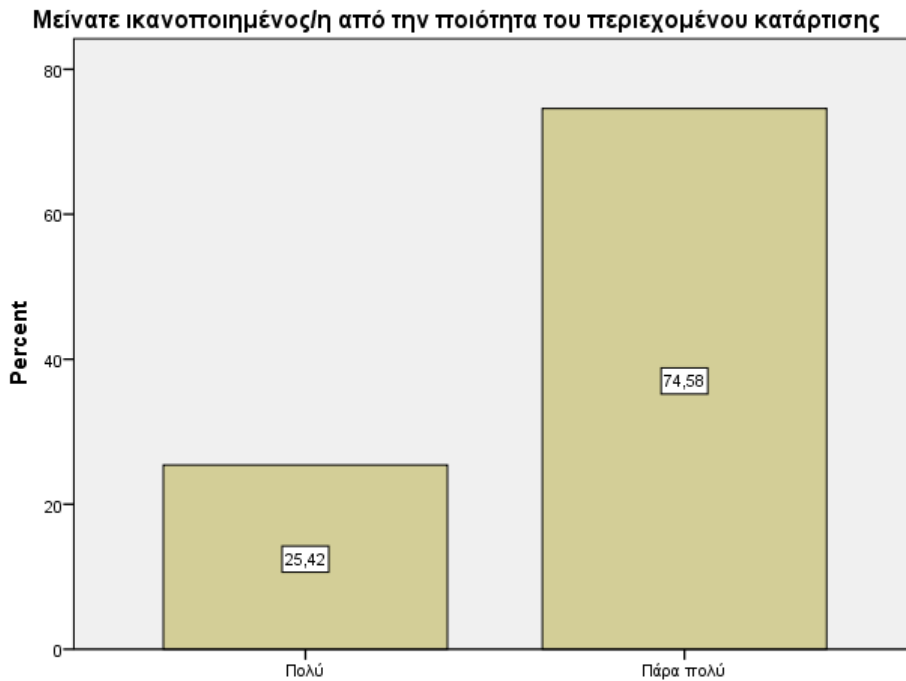


Διάγραμμα 6. Θα συστήσετε σε άτομα μικρότερης ηλικίας να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αν τους δοθεί η ευκαιρία

Η έβδομη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης του δείγματος σε σχέση με την ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 75% του δείγματος έμεινε «πάρα πολύ» και το υπόλοιπο 25% έμεινε «πολύ» ικανοποιημένο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 8. Μείνατε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης

Ερώτηση 7	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Αρκετά	0	0
Πολύ	15	25
Πάρα πολύ	44	75
<i>Σύνολο</i>	59	100



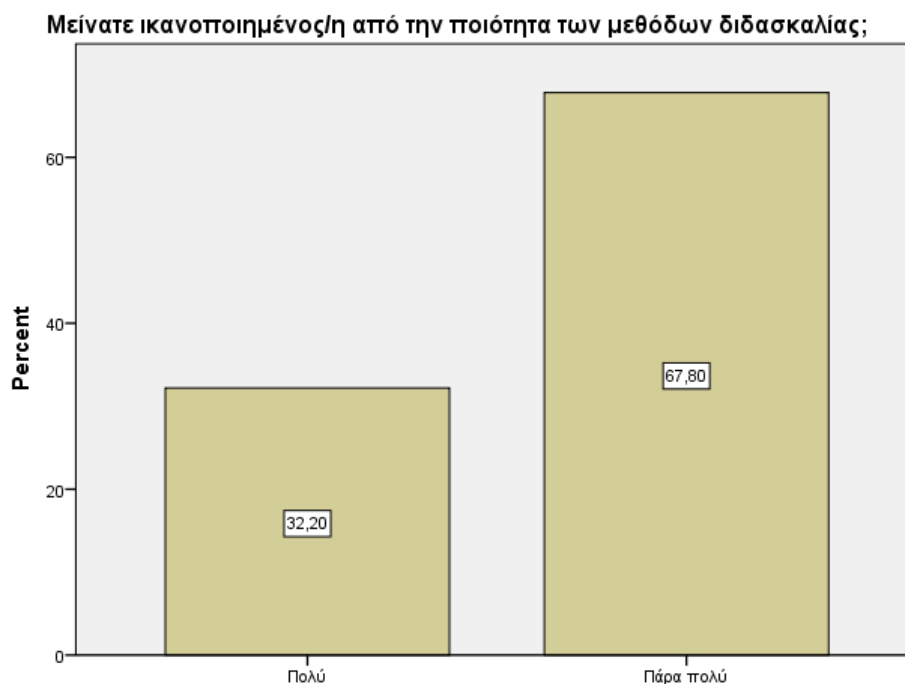
Διάγραμμα 7. Μείνате ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης

Η όγδοη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης του δείγματος σε σχέση με την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 68% του δείγματος έμεινε «πάρα πολύ» και το υπόλοιπο 32% έμεινε «πολύ» ικανοποιημένο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 9. Μείνате ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας

Ερώτηση 8	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Αρκετά	0	0

Πολύ	19	32,2
Πάρα πολύ	40	67,8
Σύνολο	59	100



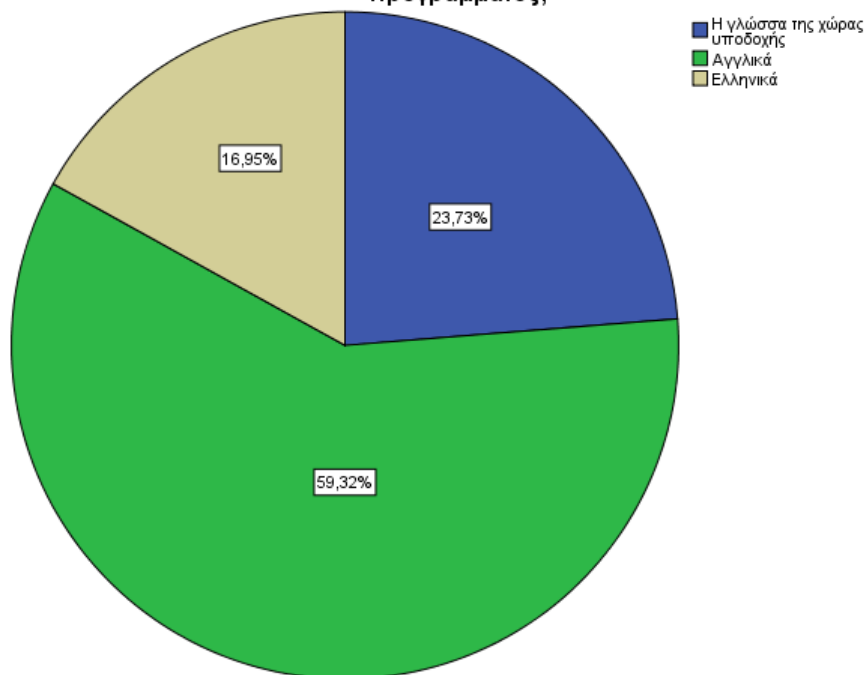
Διάγραμμα 8. Μείνате ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας

Η ένατη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση της γλώσσας με την οποία επικοινωνούσαν τα άτομα του δείγματος συνήθως στη διάρκεια του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 60% του δείγματος επικοινωνούσε στα αγγλικά, το 24% στην γλώσσα της χώρας υποδοχής και το υπόλοιπο 16% στα ελληνικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 10. Ποια ήταν η γλώσσα με την οποία επικοινωνούσατε συνήθως στη διάρκεια του προγράμματος

Ερώτηση 9	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Η γλώσσα της χώρας υποδοχής	14	23,7
Αγγλικά	35	59,3
Ελληνικά	10	17,0
Σύνολο	59	100

Ποια ήταν η γλώσσα με την οποία επικοινωνούσατε συνήθως στη διάρκεια του προγράμματος;



Διάγραμμα 9. Ποια ήταν η γλώσσα με την οποία επικοινωνούσατε συνήθως στη διάρκεια του προγράμματος

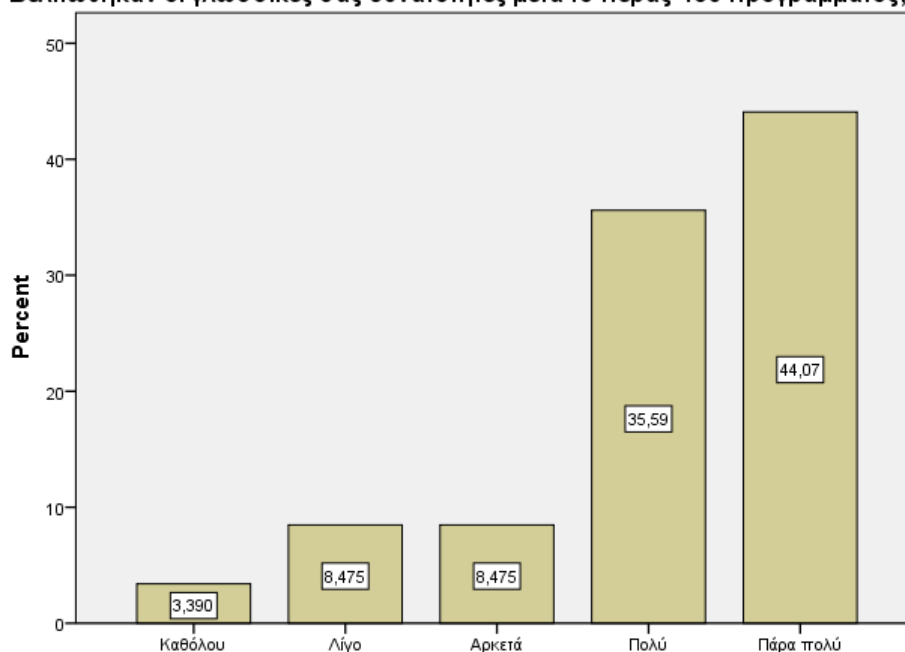
Η δέκατη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης των γλωσσικών δυνατοτήτων των ατόμων του δείγματος μετά το πέρας του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 44% του δείγματος δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πάρα πολύ» και το 36% δήλωσε ότι αυτές

βελτιώθηκαν «πολύ». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 11. Βελτιώθηκαν οι γλωσσικές σας δυνατότητες μετά το πέρας του προγράμματος

Ερώτηση 10	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	2	3,3
Λίγο	5	8,5
Αρκετά	5	8,5
Πολύ	21	35,6
Πάρα πολύ	26	44,1
<i>Σύνολο</i>	59	100

Βελτιώθηκαν οι γλωσσικές σας δυνατότητες μετά το πέρας του προγράμματος;



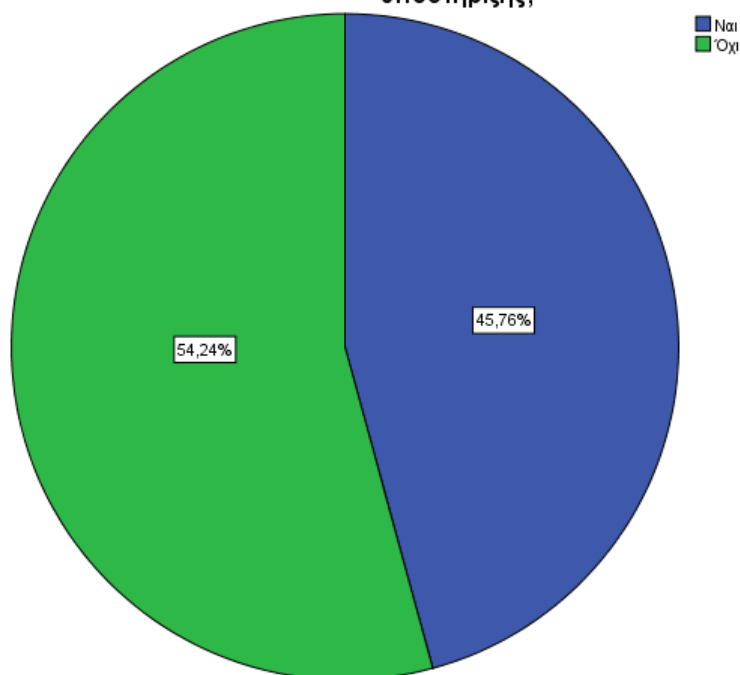
Διάγραμμα 10. Βελτιώθηκαν οι γλωσσικές σας δυνατότητες μετά το πέρας του προγράμματος

Η ενδέκατη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, συμμετείχαν πριν την έναρξη του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά καταφατικά στην ερώτηση αυτή το 46% του δείγματος, όταν το υπόλοιπο 54% απαντά αρνητικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 12. Συμμετείχατε πριν την έναρξη του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης

Ερώτηση 11	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	27	45,8
Όχι	32	54,2
Σύνολο	59	100

Συμμετείχατε πριν την έναρξη του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης;



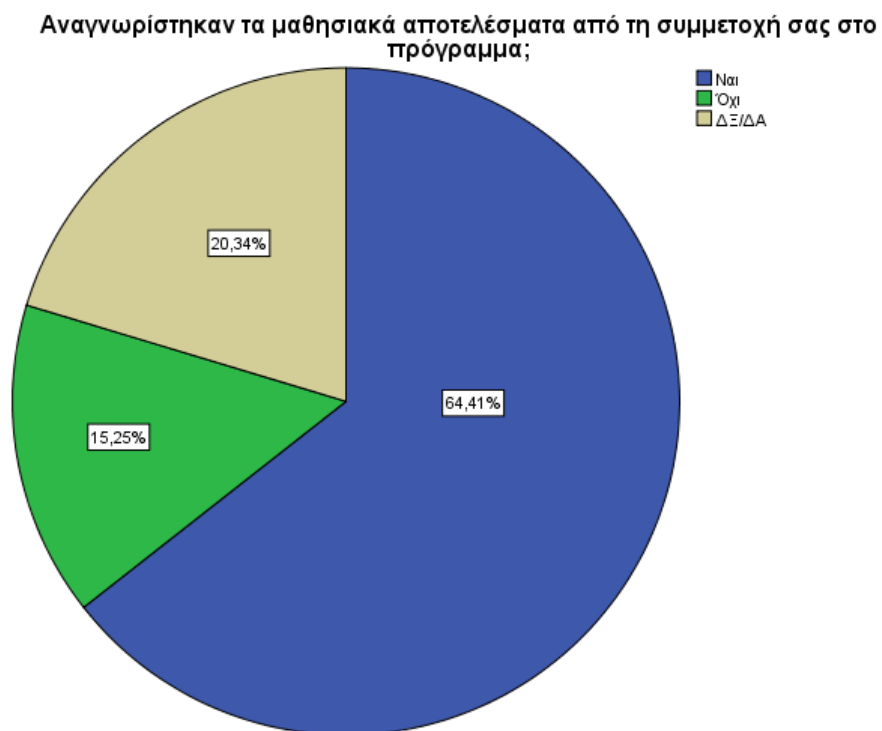
Διάγραμμα 11. Συμμετείχατε πριν την έναρξη του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης

Η δωδέκατη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, κατάφεραν να αναγνωριστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά καταφατικά στην ερώτηση αυτή το 64% του δείγματος, όταν απαντά αρνητικά το 15,3% του δείγματος και το υπόλοιπο 20% δεν γνωρίζει. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 13. Αναγνωρίστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα

Ερώτηση 12	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	38	64,4
Όχι	9	15,3

ΔΞ/ΔΑ	12	20,3
Σύνολο	59	100



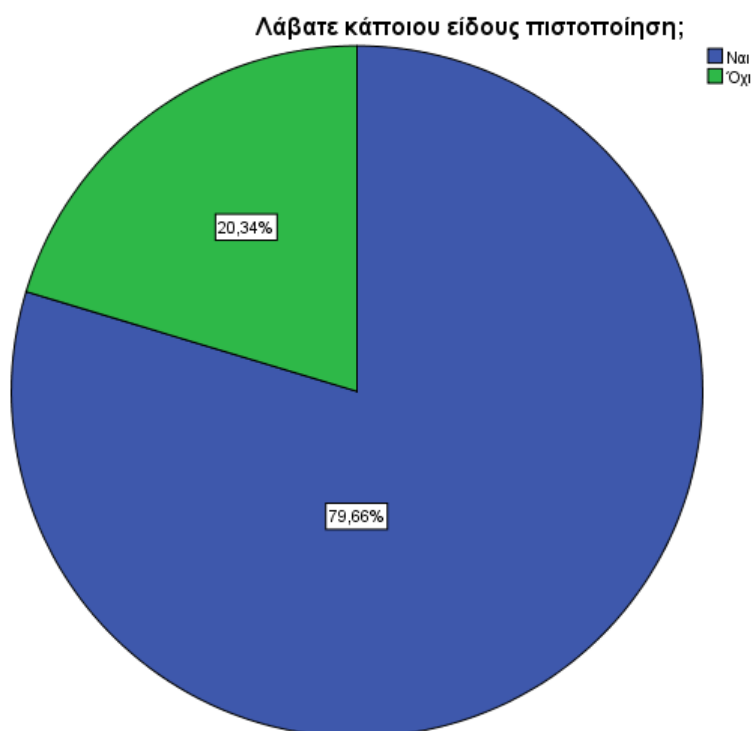
Διάγραμμα 12. Αναγνωρίστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα

Η δέκατη τρίτη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, λάβανε κάποιου είδους πιστοποίηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά καταφατικά στην ερώτηση αυτή το 80% του δείγματος, όταν απαντά αρνητικά το 20% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 14. Λάβατε κάποιου είδους πιστοποίηση;

Ερώτηση 13	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
------------	------------	---------------------

Ναι	47	79,7
Όχι	12	20,3
Σύνολο	59	100

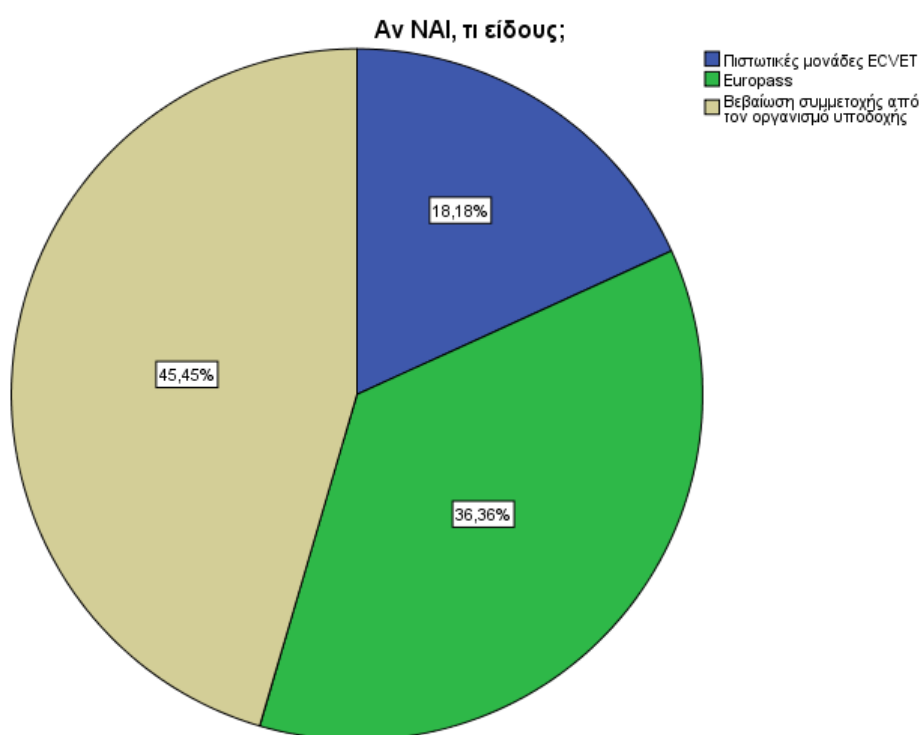


Διάγραμμα 13. Λάβατε κάποιου είδους πιστοποίηση;

Η επόμενη ερώτηση ήταν στην ουσία, συνέχεια της προηγούμενης και διερευνούσε το είδος της πιστοποίησης που έλαβαν τα άτομα που απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 45% του δείγματος έλαβε μια βεβαίωση συμμετοχής από τον οργανισμό υποδοχής, το 19% έλαβε το Europass και το 18% έλαβε πιστωτικές μονάδες ECVET. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 15. Αν ΝΑΙ, τι είδους;

Ερώτηση 14	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Πιστωτικές μονάδες ECVET	8	18,2
Europass	16	36,4
Βεβαίωση συμμετοχής από τον οργανισμό υποδοχής	20	45,4
<i>Σύνολο</i>	58	100



Διάγραμμα 14. Αν ΝΑΙ, τι είδους;

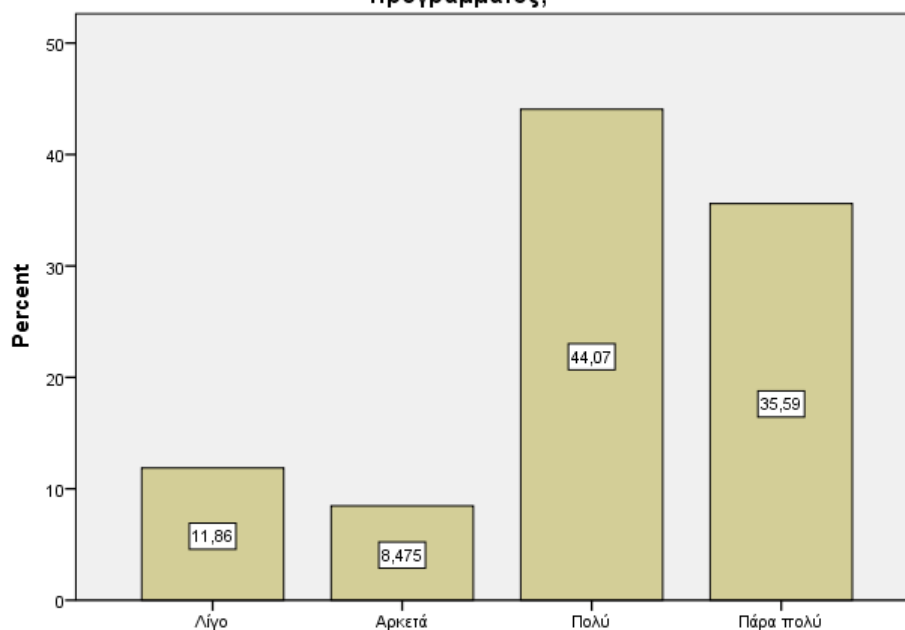
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης των γνώσεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, στο αντικείμενο κατάρτισή τους

στα πλαίσια του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 36% του δείγματος δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πάρα πολύ» και το 44% δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πολύ». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 16. Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στο αντικείμενο κατάρτισή σας στα πλαίσια του προγράμματος

Ερώτηση 15	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	7	11,8
Αρκετά	5	8,5
Πολύ	26	44,1
Πάρα πολύ	21	35,6
Σύνολο	59	100

Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στο αντικείμενο κατάρτισή σας στα πλαίσια του προγράμματος;



Διάγραμμα 15. Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στο αντικείμενο κατάρτισή σας στα πλαίσια του προγράμματος

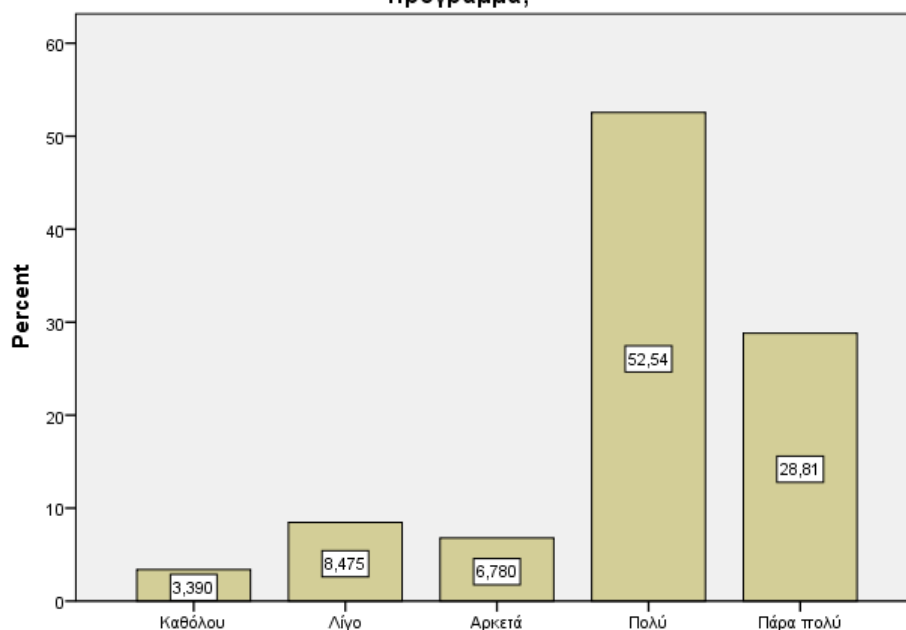
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης των ψηφιακών δεξιοτήτων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, εξαιτίας της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 53% του δείγματος δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πάρα πολύ» και το 29% δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πολύ». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 17. Πόσο βελτιώσατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα

Ερώτηση 16	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	2	3,4
Λίγο	5	8,5

Αρκετά	4	6,8
Πολύ	31	52,5
Πάρα πολύ	17	28,8
Σύνολο	59	100

Πόσο βελτιώσατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;



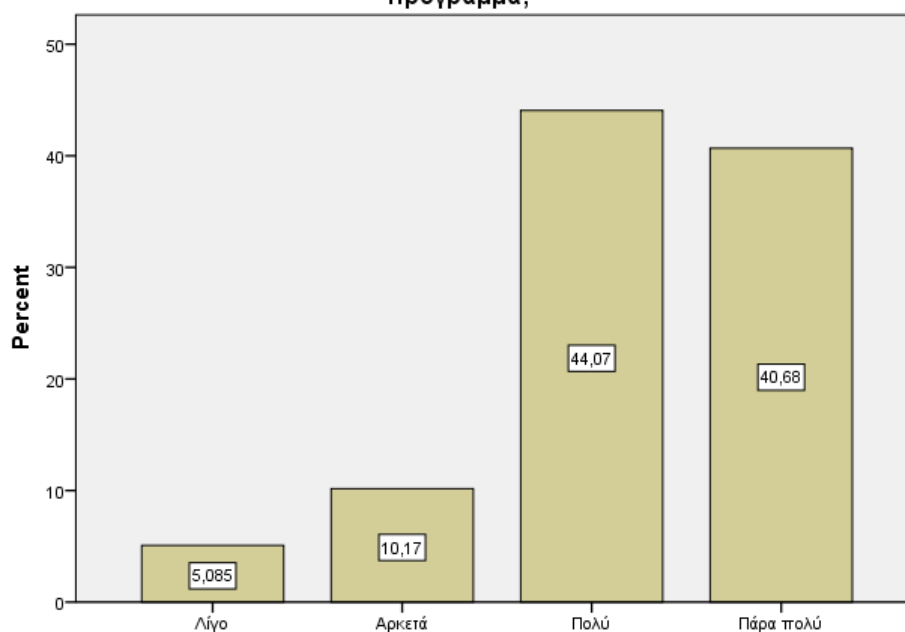
Διάγραμμα 16. Πόσο βελτιώσατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης των ικανοτήτων εκμάθησης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, εξαιτίας της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 41% του δείγματος δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πάρα πολύ» και το 44% δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πολύ». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 18. Πόσο βελτιώσατε τις ικανότητες εκμάθησης, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα

Ερώτηση 17	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	5,0
Αρκετά	6	10,2
Πολύ	26	44,1
Πάρα πολύ	24	40,7
Σύνολο	59	100

Πόσο βελτιώσατε τις ικανότητες εκμάθησης, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;



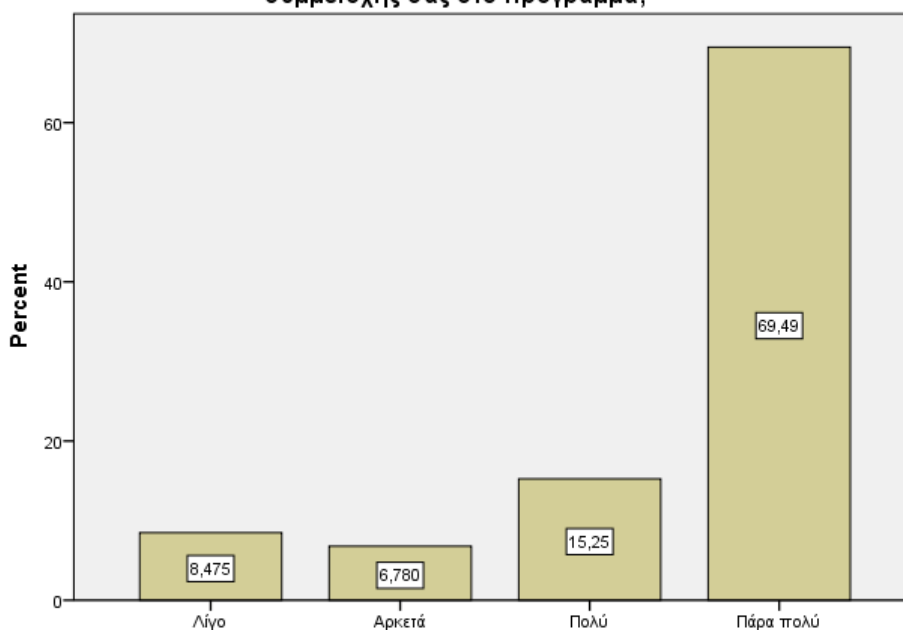
Διάγραμμα 17. Πόσο βελτιώσατε τις ικανότητες εκμάθησης, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού βελτίωσης των κοινωνικών και πολιτισμικών ικανοτήτων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, εξαιτίας της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 70% του δείγματος δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πάρα πολύ» και το 15% δήλωσε ότι αυτές βελτιώθηκαν «πολύ». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 19. Πόσο βελτιώσατε τις κοινωνικές και πολιτισμικές σας ικανότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα

Ερώτηση 18	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	8,5
Αρκετά	4	6,7
Πολύ	9	15,3
Πάρα πολύ	41	69,5
Σύνολο	59	100

Πόσο βελτιώσατε τις κοινωνικές και πολιτισμικές σας ικανότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;



Διάγραμμα 18. Πόσο βελτιώσατε τις κοινωνικές και πολιτισμικές σας ικανότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα

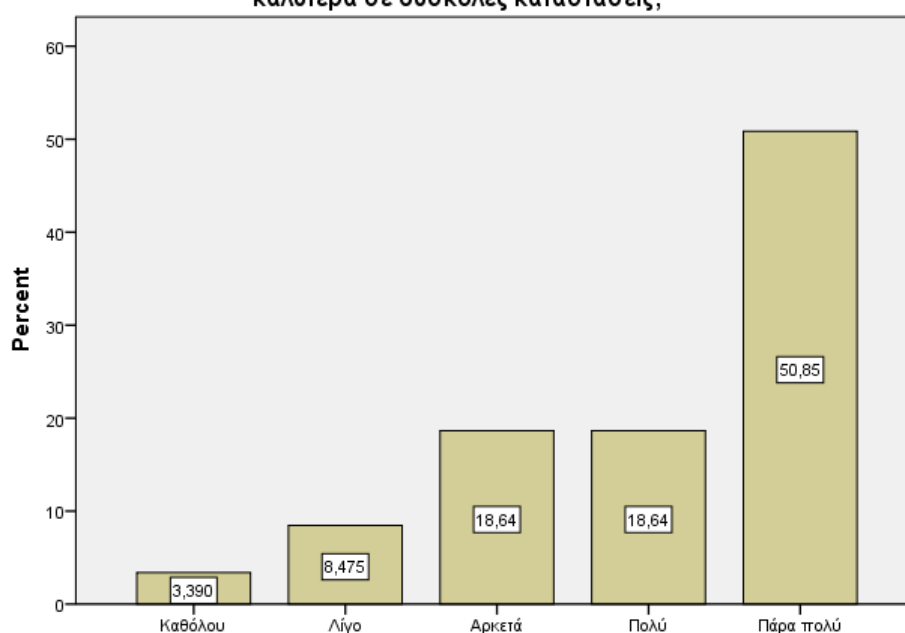
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε να ανταποκρίνονται καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 51% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 19% δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 20. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να ανταποκρίνεστε καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις

Ερώτηση 19	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	2	3,4
Λίγο	5	8,5

Αρκετά	11	18,7
Πολύ	11	18,6
Πάρα πολύ	30	50,8
Σύνολο	59	100

Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να ανταποκρίνεστε καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις;



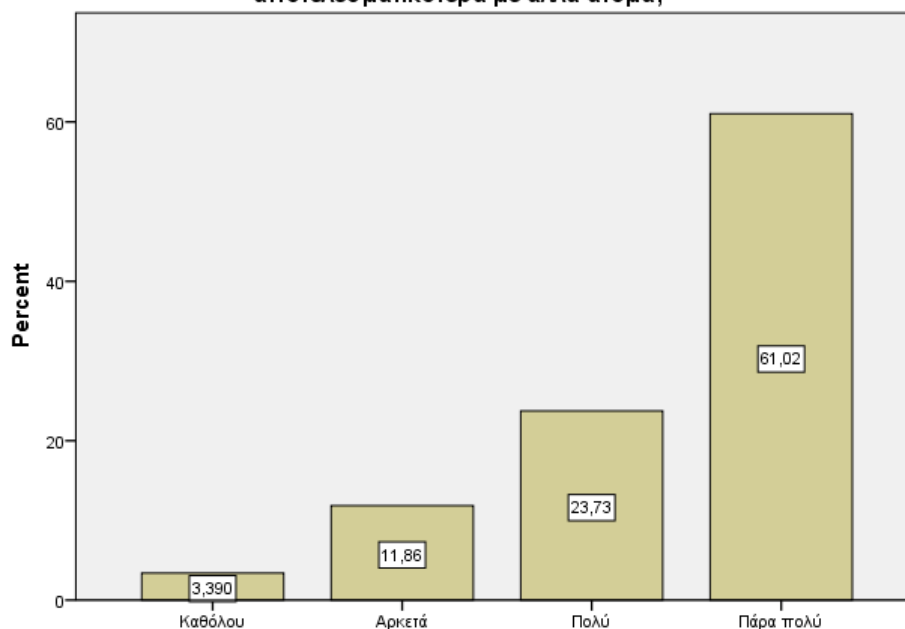
Διάγραμμα 19. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να ανταποκρίνεστε καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 24% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 61% δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να συνεργάζεστε αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα

Ερώτηση 20	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	2	0
Λίγο	7	11,9
Αρκετά	14	23,7
Πολύ	36	61,0
Πάρα πολύ	2	3,4
<i>Σύνολο</i>	59	100

Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να συνεργάζεστε αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα;

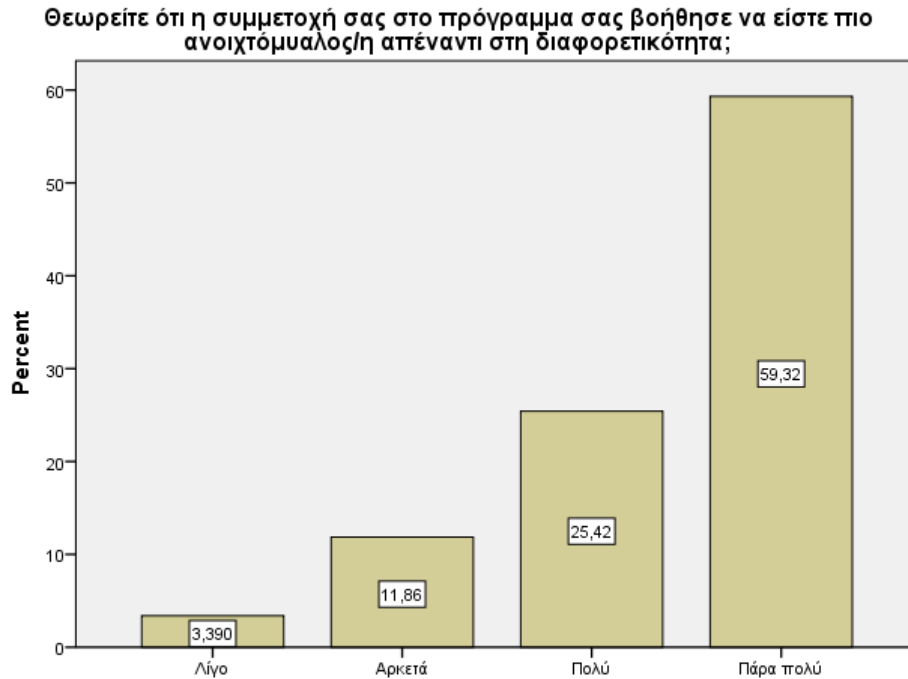


Διάγραμμα 20. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να συνεργάζεστε αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε να είναι πιο ανοιχτόμυαλα απέναντι στη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 25% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 59% δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 22. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να είστε πιο ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στη διαφορετικότητα

Ερώτηση 21	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	3,4
Αρκετά	7	11,9
Πολύ	15	25,4
Πάρα πολύ	35	59,3
<i>Σύνολο</i>	59	100



Διάγραμμα 21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να είστε πιο ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στη διαφορετικότητα

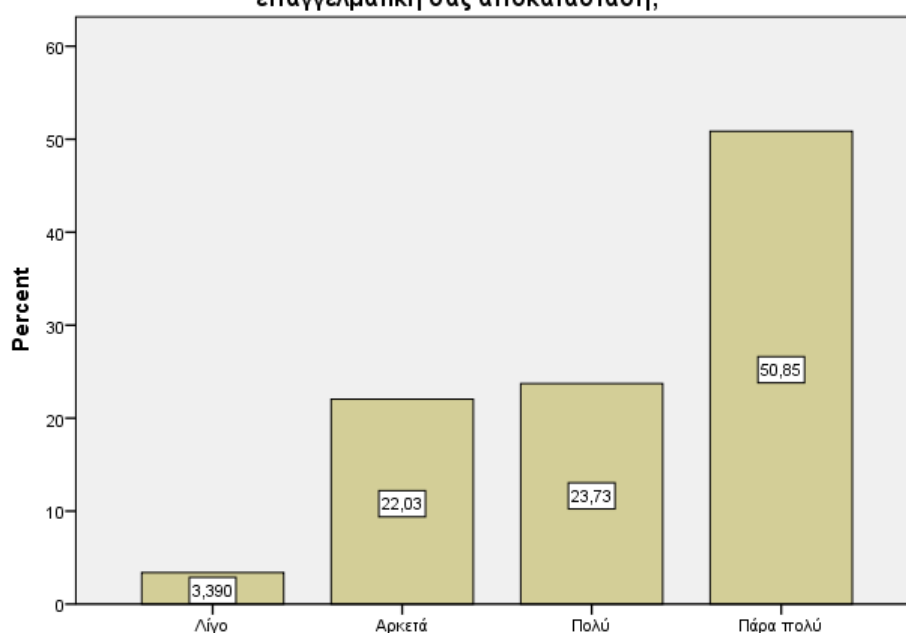
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους θα τους βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 22% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό αναμένεται να συμβεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 51% δήλωσε ότι αυτό αναμένεται να συμβεί σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 23. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση

Ερώτηση 22	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	3,4

Αρκετά	13	22,0
Πολύ	14	23,7
Πάρα πολύ	30	50,9
Σύνολο	59	100

Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση;

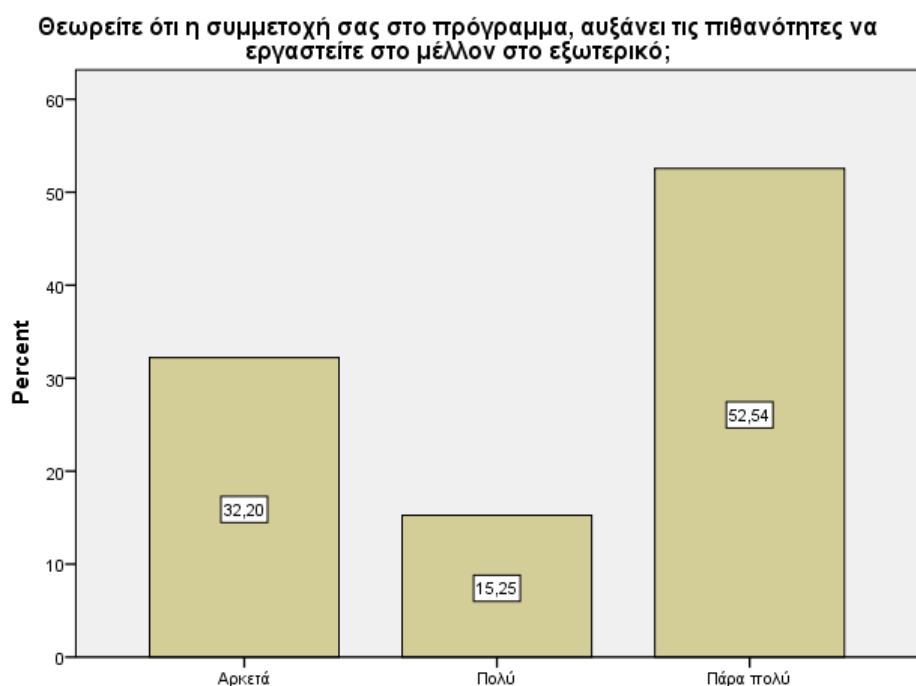


Διάγραμμα 22. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση

Η προτελευταία ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους αυξάνει τις πιθανότητες να εργαστούν στο μέλλον στο εξωτερικό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 32% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 53% δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 24. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, αυξάνει τις πιθανότητες να εργαστείτε στο μέλλον στο εξωτερικό

Ερώτηση 23	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Αρκετά	19	32,2
Πολύ	9	15,3
Πάρα πολύ	31	52,5
<i>Σύνολο</i>	59	100



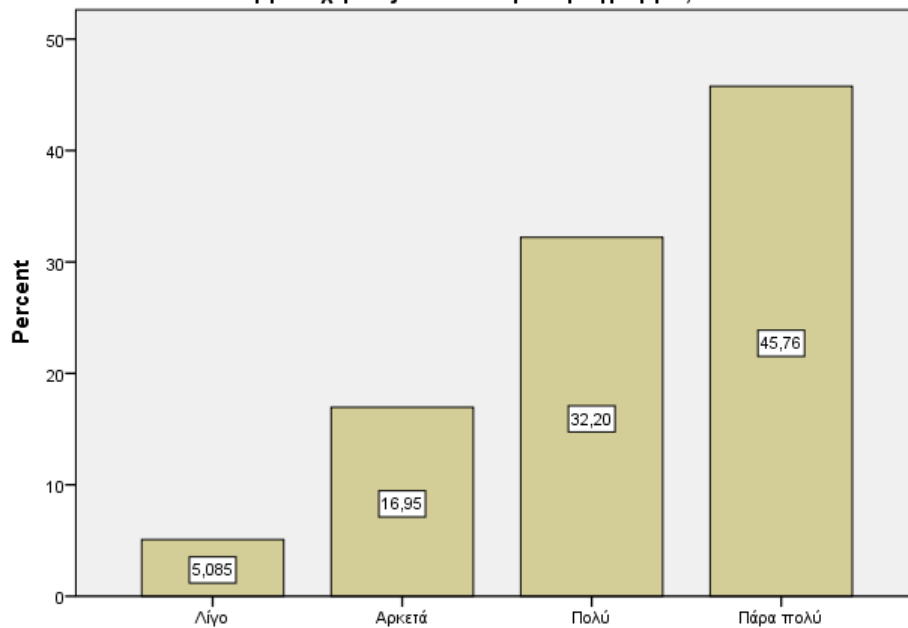
Διάγραμμα 23. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, αυξάνει τις πιθανότητες να εργαστείτε στο μέλλον στο εξωτερικό

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο τις ευκαιρίες που τους πρόσφερε η συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 32% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε μεγάλο βαθμό και το 46% δήλωσε ότι αυτό συνέβη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 25. Θεωρείτε ότι εκμεταλλεύτηκατε στο έπακρο τις ευκαιρίες που σας πρόσφερε η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα

Ερώτηση 24	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	5,1
Αρκετά	10	16,9
Πολύ	19	32,2
Πάρα πολύ	27	45,8
<i>Σύνολο</i>	59	100

Θεωρείτε ότι εκμεταλλευτήκατε στο έπακρο τις ευκαιρίες που σας πρόσφερε η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα;



Διάγραμμα 24. Θεωρείτε ότι εκμεταλλευτήκατε στο έπακρο τις ευκαιρίες που σας πρόσφερε η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα

5.1.2. Επαγωγική στατιστική

Στην συνέχεια, παρουσιάζεται η στατιστική επίδραση παραγόντων όπως το φύλο και η ηλικία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα, στον τρόπο απάντησης τους.

Αρχικά, στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται η στατιστική επίδραση του φύλου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα αυτού, οι άντρες του δείγματος θεωρούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος ότι βελτίωσαν τις γνώσεις τους στο αντικείμενο κατάρτισή τους και ότι βελτίωσαν τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ικανότητες στα πλαίσια του προγράμματος. Επιπλέον, θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τους βοήθησε σε μικρότερο βαθμό να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα, και να είναι πιο ανοιχτόμυαλοι απέναντι στη διαφορετικότητα, σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος. Τέλος, οι άντρες του δείγματος θεωρούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα θα τους βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Πίνακας 26. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου, στον τρόπο απάντησης των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα

Μεταβλητή	Αντρες:44		Γυναίκες: 15		p	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στο αντικείμενο κατάρτισής σας στα πλαίσια του προγράμματος;	3,8409	1,01025	4,6000	,50709	0,007	2,088
Πόσο βελτιώσατε τις κοινωνικές και πολιτισμικές σας ικανότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;	4,3409	1,05529	4,8000	,41404	0,020	-2,782
Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να συνεργάζεστε αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα;	4,2500	1,03710	4,8000	,41404	0,005	-2,395
Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να είστε πιο ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στη διαφορετικότητα;	4,2727	,89867	4,8000	,41404	0,004	-2,904
Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας	3,9545	,91384	5,0000	,00000	0,000	-4,405

βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση;						
--	--	--	--	--	--	--

Στην συνέχεια, στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται η στατιστική επίδραση της ηλικίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, όταν αυτοί/ές συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus, στον τρόπο απάντησης τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα αυτού, τα άτομα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε μικρότερη ηλικία, του δείγματος θεωρούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα του δείγματος ότι βελτίωσαν τις γνώσεις τους στο αντικείμενο κατάρτισή τους και στις ψηφιακές τους ικανότητες και τις ικανότητες εκμάθησης στα πλαίσια του προγράμματος. Επιπλέον, θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, θα τους βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και ότι θα αυξήσει τις πιθανότητες να εργαστούν στο μέλλον, στο εξωτερικό.

Πίνακας 27. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας κατά την συμμετοχή στο πρόγραμμα, στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων

Μεταβλητή	15-18:41		>18: 18		p	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στο αντικείμενο κατάρτισή σας στα πλαίσια του προγράμματος;	3,8293	1,04648	4,5000	,51450	0,002	3,296
Πόσο βελτιώσατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;	3,7073	1,07805	4,5000	,51450	0,004	-2,964
Πόσο βελτιώσατε τις	4,0244	,87999	4,6111	,50163	0,011	-3,236

ικανότητες εκμάθησης, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;						
Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση;	4,0244	,93509	4,6667	,68599	0,011	-2,616
Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, αυξάνει τις πιθανότητες να εργαστείτε στο μέλλον στο εξωτερικό;	4,0000	,92195	4,6667	,68599	0,004	-3,079

5.2. Τα αποτελέσματα των καθηγητών

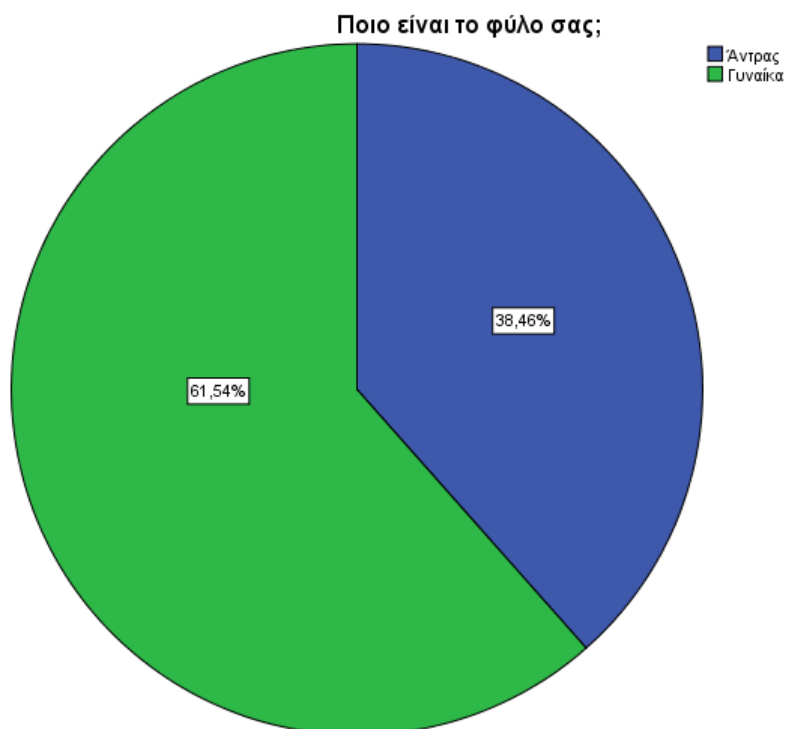
5.2.1. Περιγραφική Στατιστική

Στην συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δεύτερου ερωτηματολογίου, που αφορούσε στους καθηγητές. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αυτού αφορούσε στον προσδιορισμό του φύλου των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 39% του δείγματος ήταν άντρες και το υπόλοιπο 61% ήταν γυναίκες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 28. Ποιο είναι το φύλο σας

Ερώτηση 1	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
-----------	------------	---------------------

Άντρας	15	38,5
Γυναίκα	24	61,5
Σύνολο	39	100

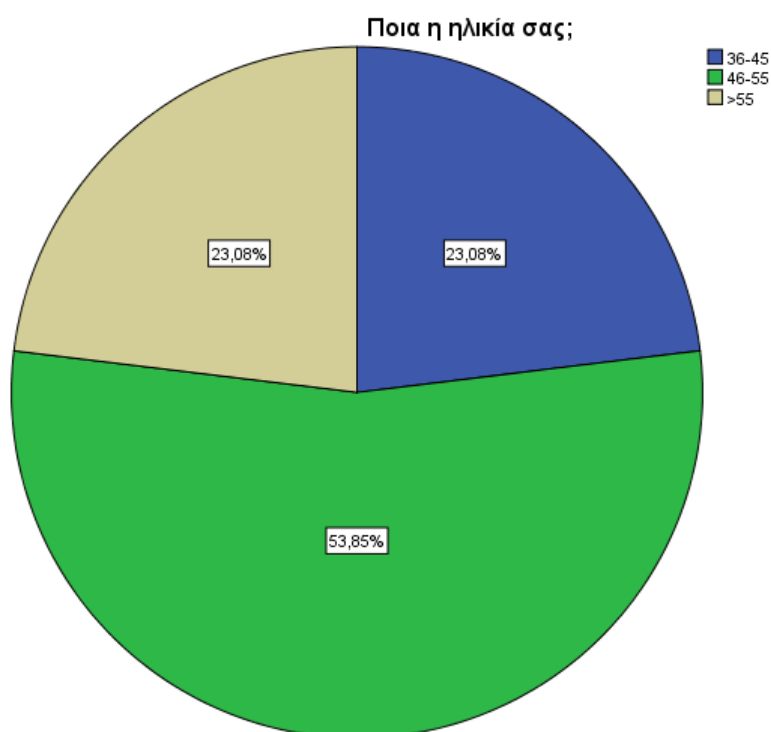


Διάγραμμα 25. Ποιο είναι το φύλο σας

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στον προσδιορισμό της ηλικίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 54% του δείγματος ήταν ηλικίας μεταξύ 46 και 55 ετών και το υπόλοιπο 46% ήταν μοιρασμένο ανάμεσα σε 9 άτομα ηλικίας 36- 45 ετών και 9 άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 55 ετών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 29. Ποια η ηλικία σας;

Ερώτηση 2	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
36-45	9	23,1
46-55	21	53,8
>55	9	23,1
<i>Σύνολο</i>	39	100

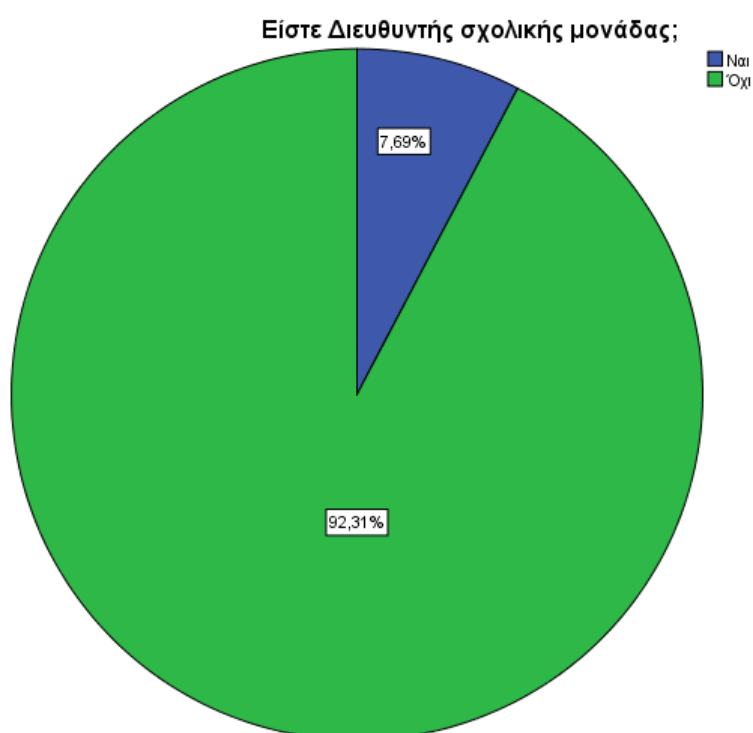


Διάγραμμα 26. Ποια η ηλικία σας;

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, ήταν διευθυντές σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά καταφατικά στην ερώτηση αυτή μόνο το 8% του δείγματος, με το υπόλοιπο 92% να απαντά αρνητικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 30. Είστε Διευθυντής σχολικής μονάδας

Ερώτηση 3	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	3	7,7
Όχι	36	92,3
<i>Σύνολο</i>	39	100



Διάγραμμα 27. Είστε Διευθυντής σχολικής μονάδας

Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, έχουν θετική ή αρνητική γνώμη σχετικά με τα προγράμματα κινητικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, θετική γνώμη έχει το 95% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 31. Ποια είναι η γνώμη σας για τα προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ

Ερώτηση 4	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Θετική	37	94,8
Ουδέτερη	1	2,6
Αρνητική	0	0
ΔΞ/ ΔΑ	1	2,6
<i>Σύνολο</i>	39	100



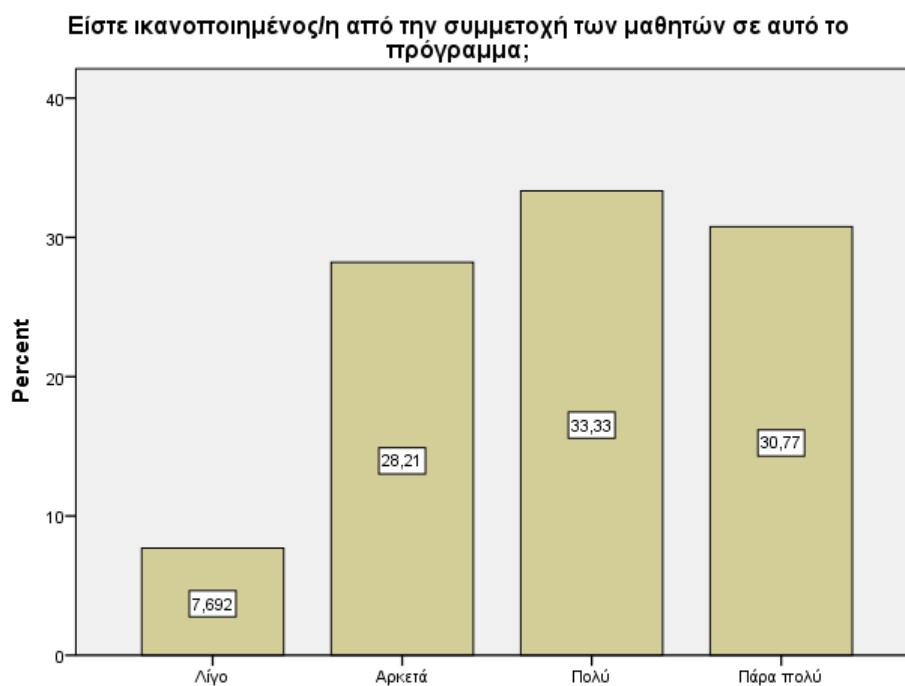
Διάγραμμα 28. Ποια είναι η γνώμη σας για τα προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ

Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης του δείγματος σε σχέση με την συμμετοχή των μαθητών σε αυτό το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 31% του δείγματος έμεινε «πέρα

πολύ» και το 33% έμεινε «πολύ» ικανοποιημένο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 32. Είστε ικανοποιημένος/η από την συμμετοχή των μαθητών σε αυτό το πρόγραμμα

Ερώτηση 5	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	7,7
Αρκετά	11	28,2
Πολύ	13	33,3
Πάρα πολύ	12	30,8
<i>Σύνολο</i>	59	100



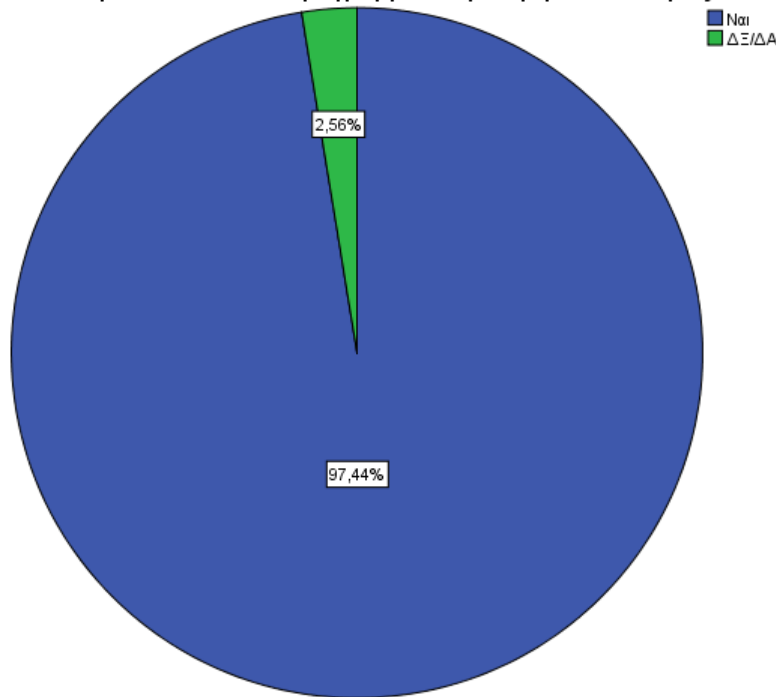
Διάγραμμα 29. Είστε ικανοποιημένος/η από την συμμετοχή των μαθητών σε αυτό το πρόγραμμα

Η έκτη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά αρνητικά στην ερώτηση αυτή μόνο το 3% του δείγματος, με το υπόλοιπο 97% να απαντά καταφατικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 33. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές

Ερώτηση 6	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	38	97,4
Όχι	0	0
ΔΞ/ ΔΑ	1	2,6
Σύνολο	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές;



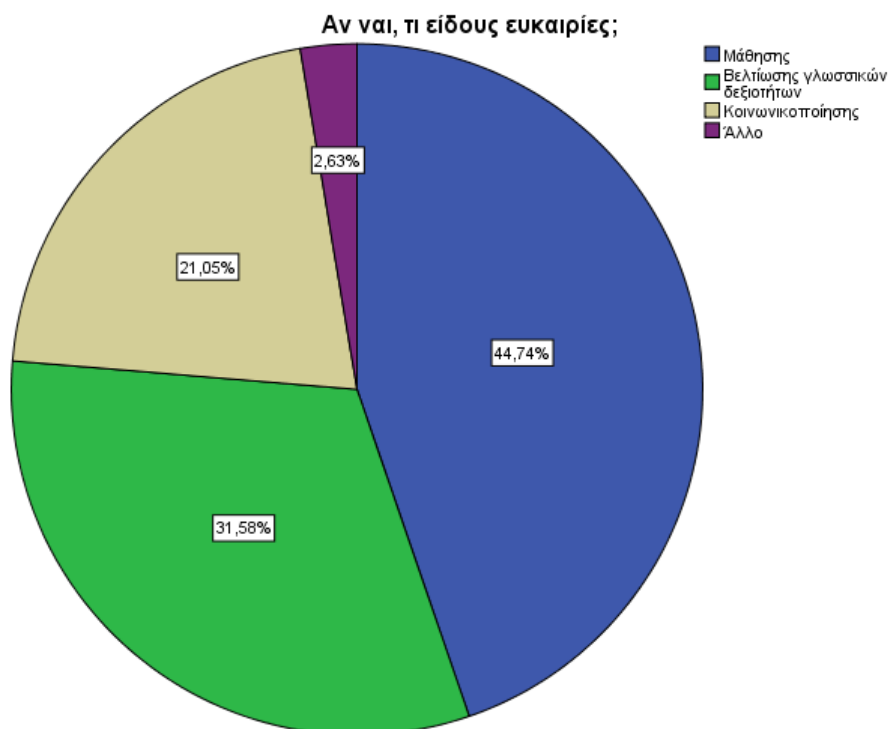
Διάγραμμα 30. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές

Η έβδομη ερώτηση διερευνούσε το είδος των ευκαιριών αυτών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 45% επιλέγει τις ευκαιρίες μάθησης, το 32% τις ευκαιρίες βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων και το 21% του δείγματος την κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 34. Αν ναι, τι είδους ευκαιρίες

Ερώτηση 7	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Μάθησης	17	44,7
Βελτίωσης γλωσσικών δεξιοτήτων	12	31,6

Κοινωνικοποίησης	8	21,1
Άλλο	1	2,6
Σύνολο	38	100

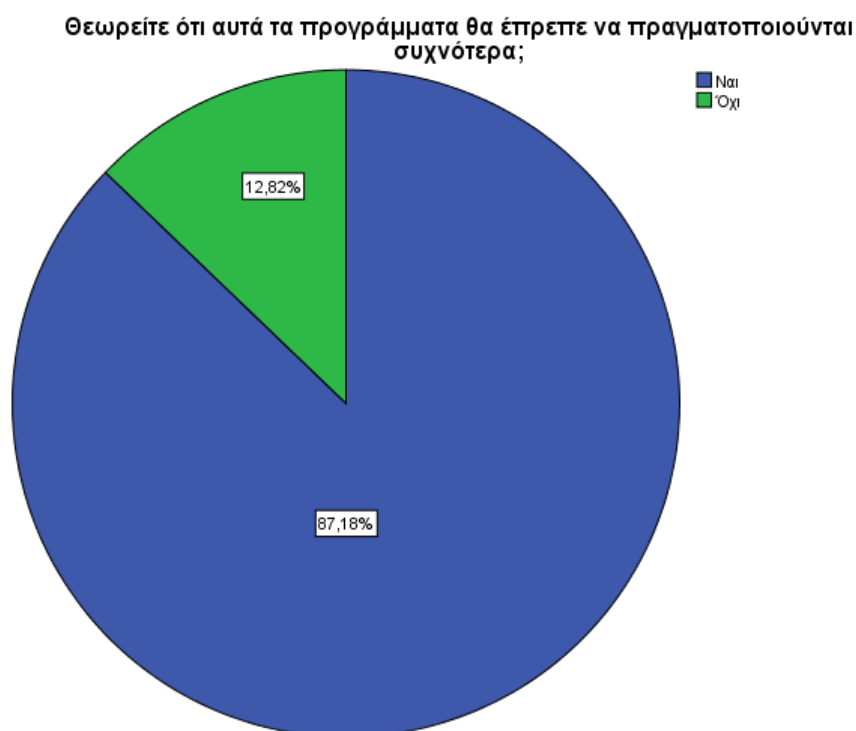


Διάγραμμα 31. Αν ναι, τι είδους ευκαιρίες

Η όγδοη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να πραγματοποιούνται συχνότερα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά αρνητικά στην ερώτηση αυτή μόνο το 13% του δείγματος, με το υπόλοιπο 87% να απαντά καταφατικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 35. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να πραγματοποιούνται συχνότερα

Ερώτηση 8	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	34	87,2
Όχι	5	12,8
<i>Σύνολο</i>	39	100



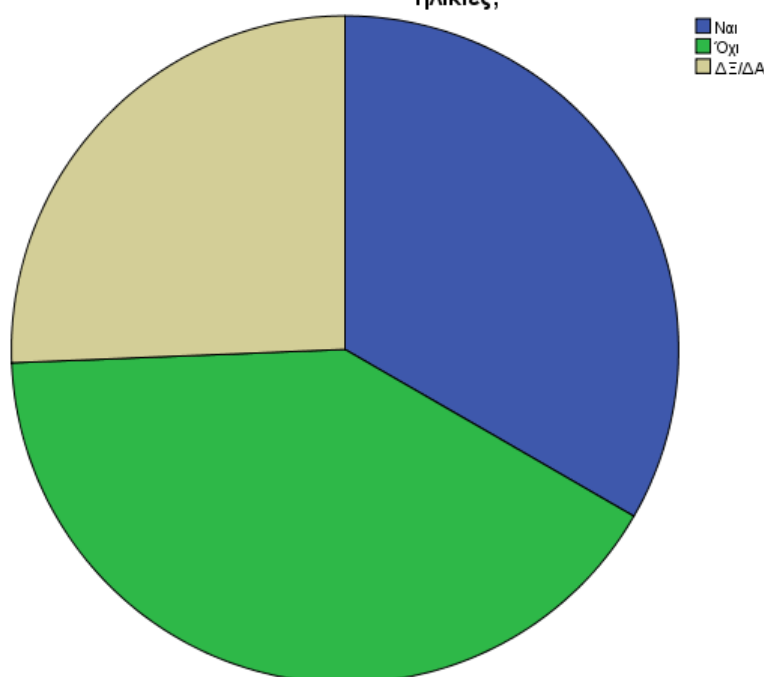
Διάγραμμα 32. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να πραγματοποιούνται συχνότερα

Η ένατη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά αρνητικά στην ερώτηση αυτή το 41% του δείγματος, το 33% να απαντά καταφατικά και ένα ποσοστό της τάξης του 26% να απαντά ότι δεν έχει γνώμη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 36. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες

Ερώτηση 9	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	13	33,3
Όχι	16	41,1
ΔΞ/ΔΑ	10	25,6
<i>Σύνολο</i>	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες;



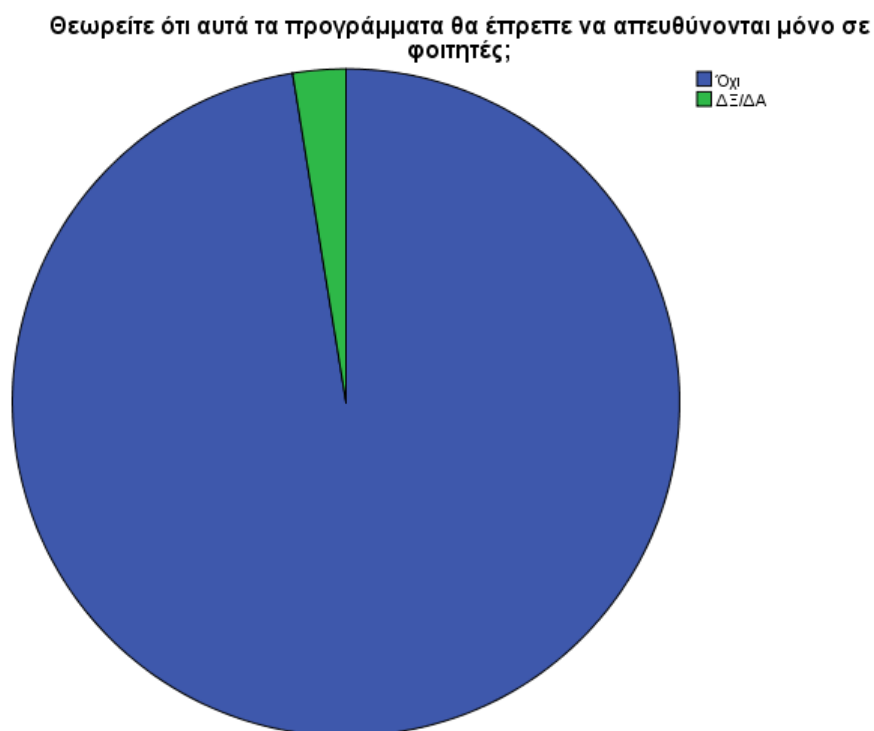
Διάγραμμα 33. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες

Η δέκατη ερώτηση αφορούσε στο αν, τα άτομα που απάντησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να

απευθύνονται μόνο σε φοιτητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντά αρνητικά στην ερώτηση αυτή το 97% του δείγματος και ένα ποσοστό της τάξης του 3% να απαντά ότι δεν έχει γνώμη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 37. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται μόνο σε φοιτητές

Ερώτηση 10	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Ναι	0	0
Όχι	38	97,4
ΔΞ/ΔΑ	1	2,6
Σύνολο	39	100



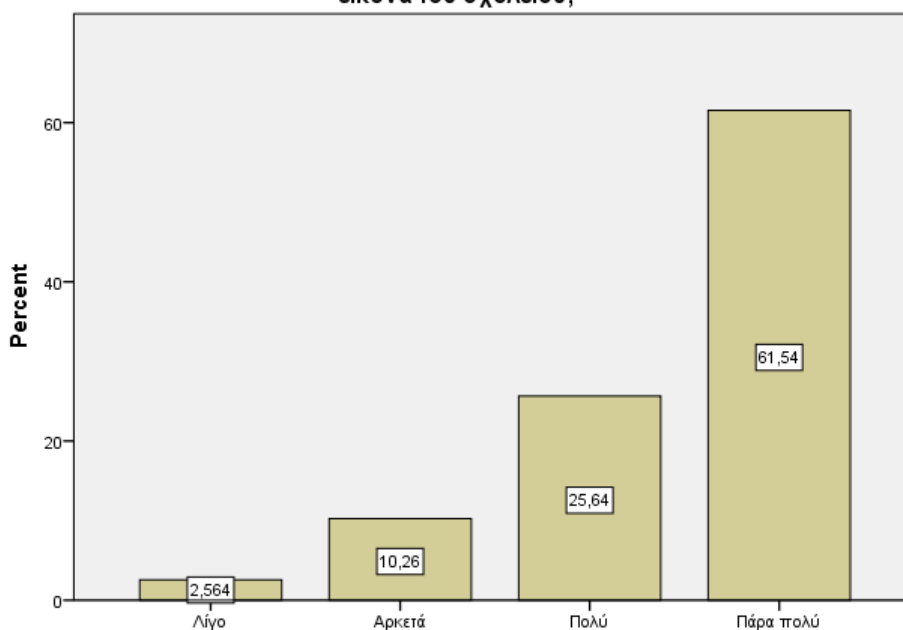
Διάγραμμα 34. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται μόνο σε φοιτητές

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η συμμετοχή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα βοηθά την εικόνα του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 62% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 26% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 38. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα βοηθά την εικόνα του σχολείου

Ερώτηση 11	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	1	2,6
Αρκετά	4	10,3
Πολύ	10	25,6
Πάρα πολύ	24	61,5
<i>Σύνολο</i>	39	100

Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα βοηθά την εικόνα του σχολείου;



Διάγραμμα 35. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα βοηθά την εικόνα του σχολείου

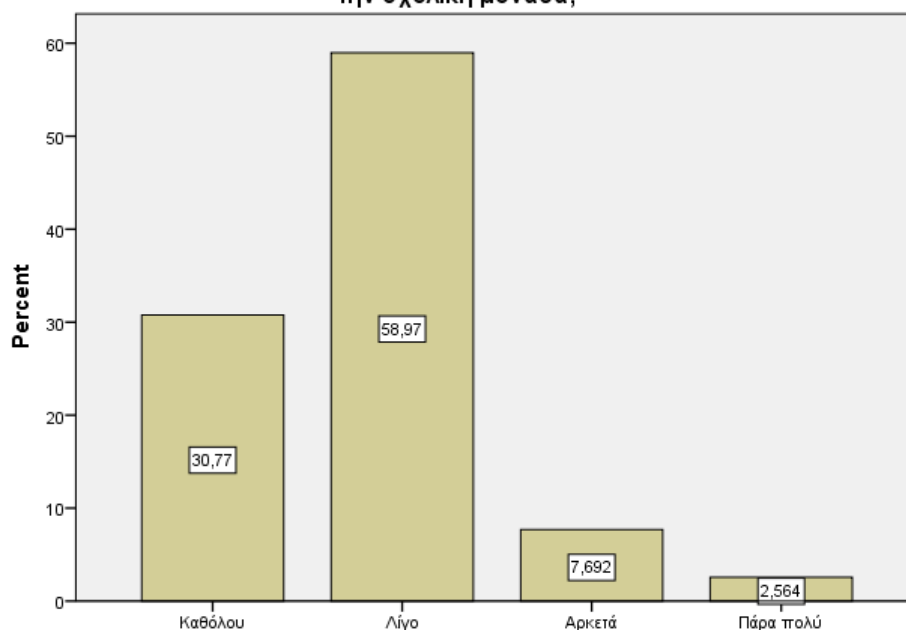
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα αποσπούν χρήσιμες ώρες διδασκαλίας από την σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 31% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό δε συμβαίνει καθόλου και το 59% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μικρό βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 39. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα αποσπούν χρήσιμες ώρες διδασκαλίας από την σχολική μονάδα

Ερώτηση 12	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	12	30,8
Λίγο	23	59,0

Αρκετά	3	7,7
Πολύ	0	0
Πάρα πολύ	1	2,5
Σύνολο	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα αποσπούν χρήσιμες ώρες διδασκαλίας από την σχολική μονάδα;

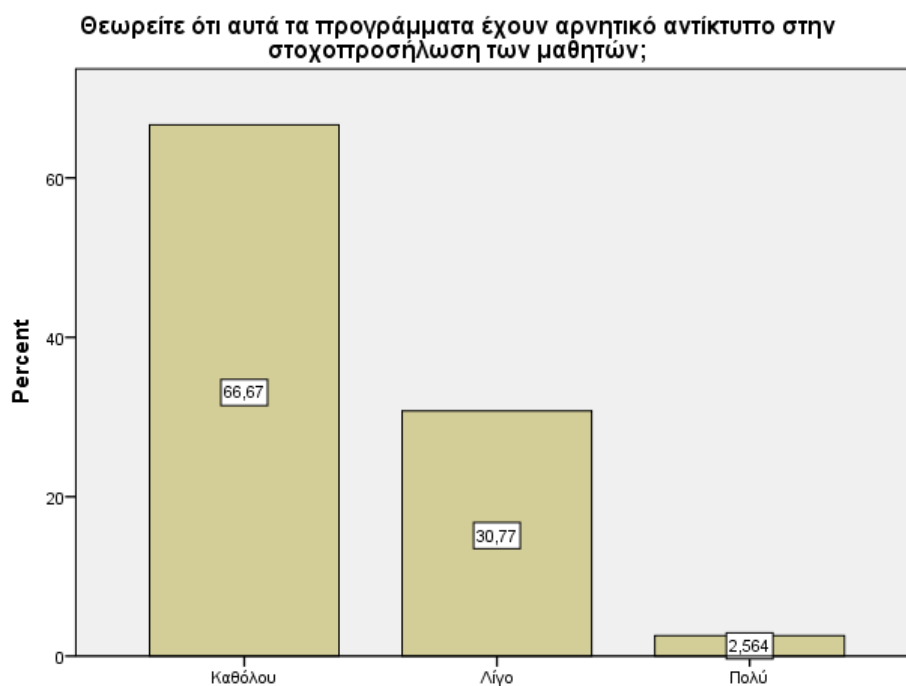


Διάγραμμα 36. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα αποσπούν χρήσιμες ώρες διδασκαλίας από την σχολική μονάδα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην στοχοπροσήλωση των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 67% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό δε συμβαίνει καθόλου και το 31% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μικρό βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 40. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην στοχοπροσήλωση των μαθητών

Ερώτηση 13	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	26	66,7
Λίγο	12	30,8
Αρκετά	0	0
Πολύ	1	2,5
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	39	100



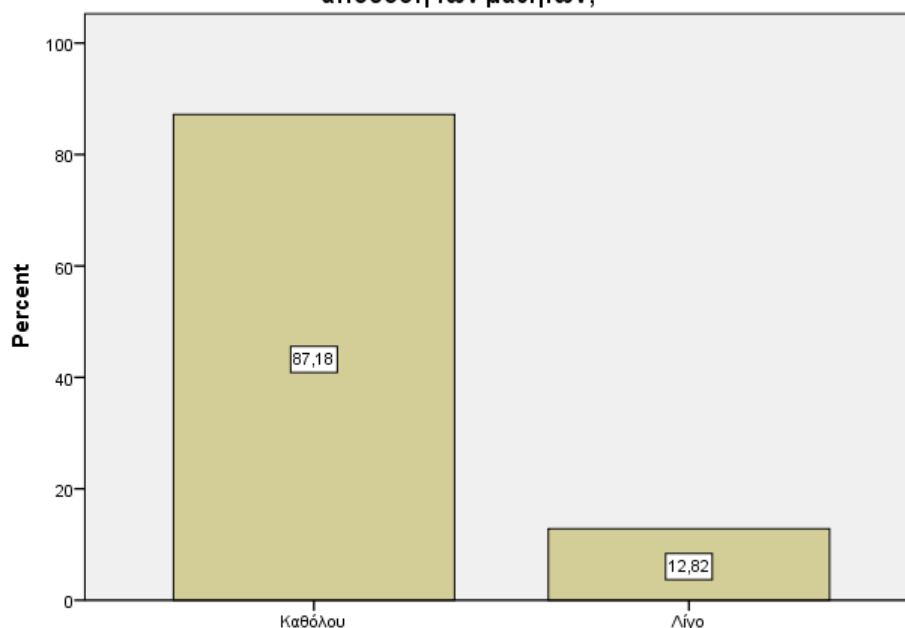
Διάγραμμα 37 Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην στοχοπροσήλωση των μαθητών

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 87% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό δε συμβαίνει καθόλου και το 13% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μικρό βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν..

Πίνακας 41. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών

Ερώτηση 14	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	34	87,2
Λίγο	5	12,8
Αρκετά	0	0
Πολύ	0	0
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών;



Διάγραμμα 38. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών

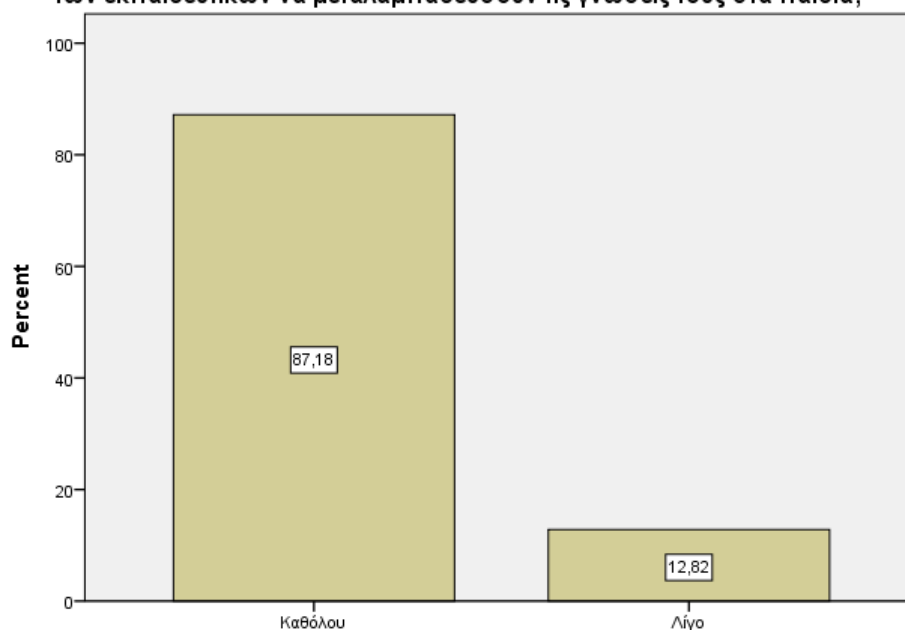
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 87% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό δε συμβαίνει καθόλου και το 13% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μικρό βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 42. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά

Ερώτηση 15	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	34	87,2
Λίγο	5	12,8

Αρκετά	0	0
Πολύ	0	0
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά;



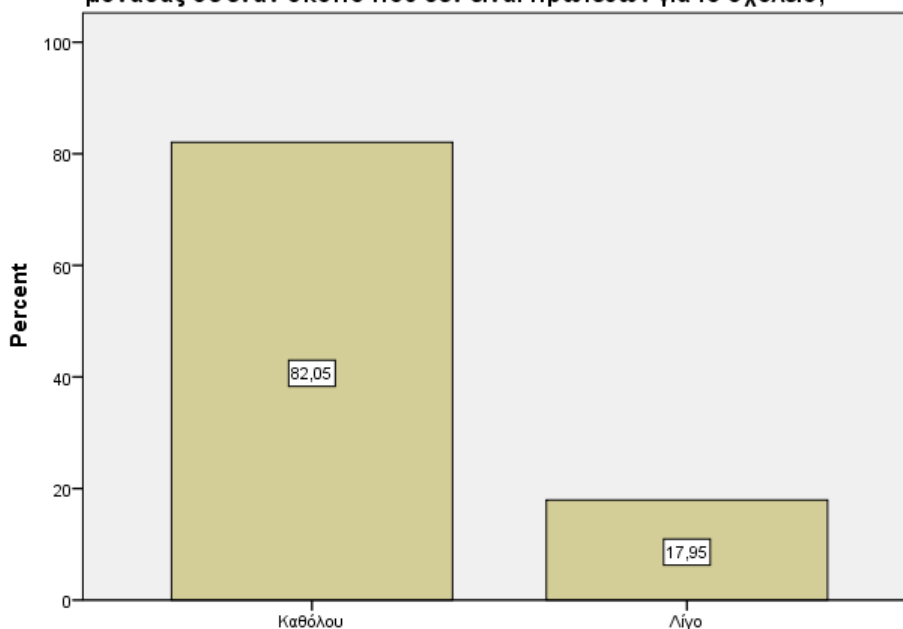
Διάγραμμα 39. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα δαπανούν χρήσιμους πόρους της σχολικής μονάδας σε έναν σκοπό που δεν είναι πρωτεύων για το σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 82% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό δε συμβαίνει καθόλου και το 18% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μικρό βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 43. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα δαπανούν χρήσιμους πόρους της σχολικής μονάδας σε έναν σκοπό που δεν είναι πρωτεύων για το σχολείο

Ερώτηση 16	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	32	82,1
Λίγο	7	17,9
Αρκετά	0	0
Πολύ	0	0
Πάρα πολύ	0	0
<i>Σύνολο</i>	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα δαπανούν χρήσιμους πόρους της σχολικής μονάδας σε έναν σκοπό που δεν είναι πρωτεύων για το σχολείο;



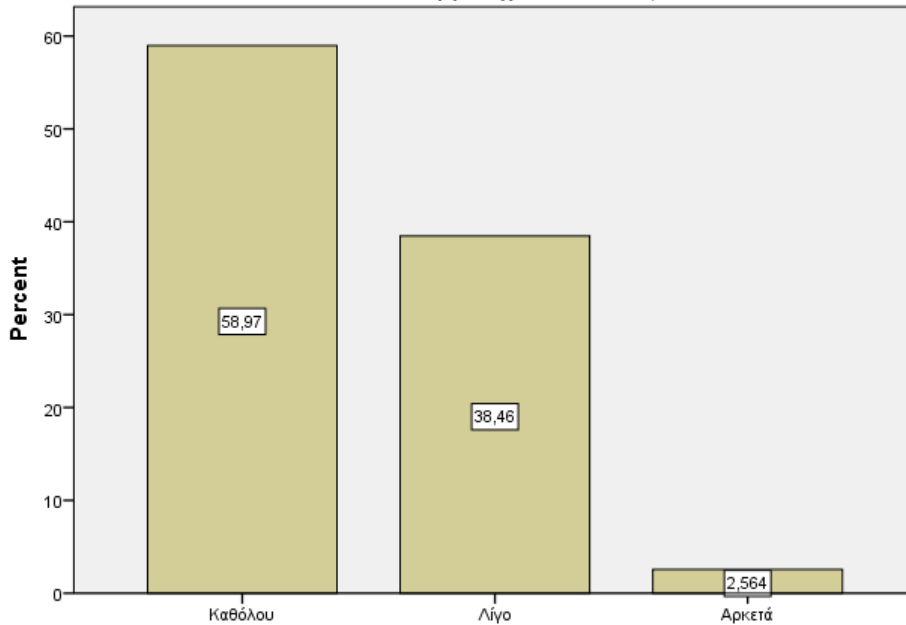
Διάγραμμα 40. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα δαπανούν χρήσιμους πόρους της σχολικής μονάδας σε έναν σκοπό που δεν είναι πρωτεύων για το σχολείο

Η προτελευταία ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 59% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό δε συμβαίνει καθόλου και το 39% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μικρό βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 44. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά

Ερώτηση 17	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	23	59,0
Λίγο	15	38,5
Αρκετά	1	2,5
Πολύ	0	0
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά;



Διάγραμμα 41. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά

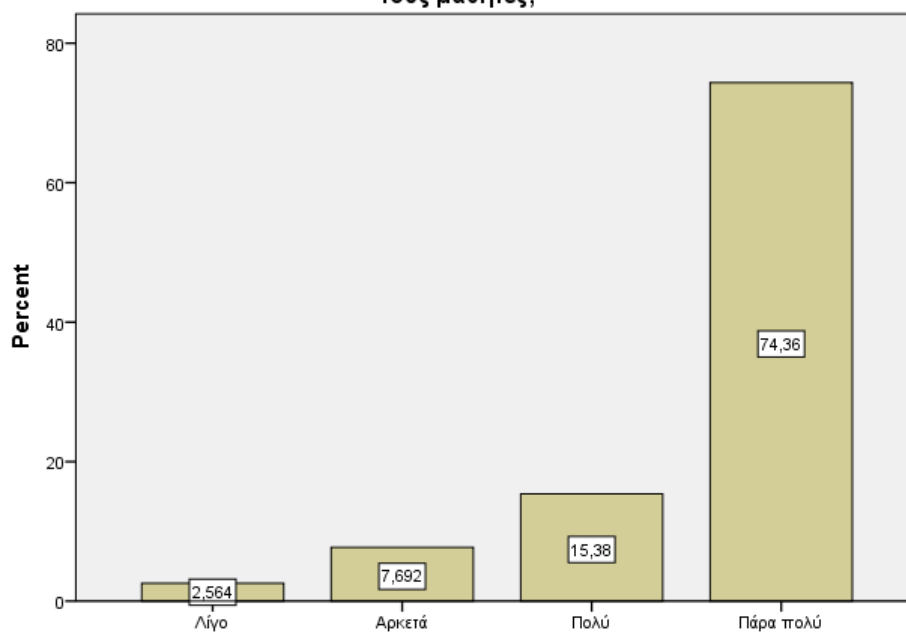
Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 15% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό και το 74% δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 45. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές

Ερώτηση 18	Συχνότητες	Απόλυτες Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	1	2,6

Αρκετά	3	7,7
Πολύ	6	15,7
Πάρα πολύ	29	74,4
Σύνολο	39	100

Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές;



Διάγραμμα 42. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές

5.2.2. Επαγωγική στατιστική

Τέλος, παρουσιάζεται η στατιστική επίδραση παραγόντων όπως το φύλο και η ηλικία των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα, στον τρόπο απάντησης τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μόνη στατιστικά σημαντική επίδραση στους καθηγητές βρέθηκε σε σχέση με την καταφατική ή όχι απάντηση τους στην ερώτηση, που αναφέρονταν στην συχνότερη εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί, οι καθηγητές που απαντούν καταφατικά στην ερώτηση αυτή, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αυτούς που απαντούν αρνητικά, ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές

Πίνακας 46. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της πεποίθησης για συχνότερη εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, στον τρόπο απάντησης των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα

Μεταβλητή	Καταφατική απάντηση στην ερώτηση 10:34		Αρνητική απάντηση στην ερώτηση 10:5		p	t
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές;	4,79	,538	3,40	,894	0,000	4,957

6. Συμπεράσματα

Η διεξοδική ανάλυση που έλαβε χώρα προηγουμένως σχετικά με την αξία της κινητικότητας των νέων ανθρώπων μέσα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρουσίασε λεπτομερώς τα οφέλη από αυτήν. Η διεξαγωγή της ερευνητικής προσπάθειας που έλαβε χώρα στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας κατέδειξε και αυτή, τη σημαντικότητα αυτών των προγραμμάτων και ειδικά στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, στην οποία στόχευσε.

Έτσι και στην προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν νωρίτερα στην διπλωματική εργασία, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο οι καθηγητές και οι καθηγήτριες των ατόμων, που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και οι –τότε- μαθητές και μαθήτριες αναγνωρίζουν σχεδόν στην συντριπτική τους πλειοψηφία (68% του δείγματος των μαθητών) την χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κινητικότητας γενικότερα, στην διεύρυνση των οριζόντων των συμμετεχόντων σε αυτά.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, στην συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus ήταν υπεύθυνη για την βελτίωση τόσο των γνώσεων τους στο αντικείμενο κατάρτισή τους (80% του δείγματος απάντησε «πολύ» και πάρα πολύ» στην συγκεκριμένη ερώτηση), όσο και στην βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων, των ικανοτήτων εκμάθησης, αλλά και των κοινωνικών και πολιτισμικών ικανοτήτων τους (και σε αυτές τις ερωτήσεις, οι εν λόγω επιλογές συγκέντρωσαν ποσοστά πάνω από το 80%).

Επιπλέον, τα περισσότερα άτομα του δείγματος θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα τους πρόσφερε χρήσιμη εμπειρία σχετικά με το πώς να ανταποκρίνονται στις δύσκολες καταστάσεις της ζωής τους, αλλά και στο να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλα άτομα στα πλαίσια της ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα και με τα αποτελέσματα μιας αντίστοιχης έρευνας, η οποία είχε λάβει χώρα στην Κύπρο και διερευνούσε τα αποτελέσματα

συμμετοχής των εκεί μαθητών και μαθητριών στο πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus.

Η έρευνα αυτή έδωσε σημαντικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις ΤΠΕ, των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων.

Από την άλλη πλευρά και η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν την μεγάλη προσφορά των προγραμμάτων κινητικότητας στην ευρύτερη ωφέλεια τόσο των μαθητών και των μαθητριών, όσο και του συνόλου της εκάστοτε σχολικής μονάδας (σε μεγάλο βαθμό απάντησε το 62% του δείγματος). Αναλυτικότερα, θεωρούν τόσο ότι αυτά τα προγράμματα βοηθούν την εικόνα του σχολείου που συμμετέχει σε αυτά, αλλά και αποτελούν βασική αιτία για την βελτίωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Εξάλλου, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν στα πλαίσια της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα δεν αξιολογήθηκαν ως τέτοια από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρονται πιθανά αρνητικά όπως είναι η απόσπαση χρησίων ωρών διδασκαλίας από την σχολική μονάδα (απάντησε «λίγο» το 60% του δείγματος), ο πιθανός αρνητικός αντίκτυπος στην στοχοπροσήλωση των μαθητών (απάντησε «λίγο» το 30% του δείγματος), και η πιθανή «υπαιτιότητα» τους για χαμηλή μαθησιακή απόδοση των μαθητών.

Τέλος, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνούσε εκείνους τους δημογραφικούς και γενικούς παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να παίζουν κάποιο ρόλο στην διαμόρφωση των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Θα πρέπει να δοθεί βάση και ίσως, να αποτελέσει και αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις, τα αγόρια παρουσιάζονται σαν να λαμβάνουν λιγότερα θετικά από τα κορίτσια της έρευνας.

Σε πέντε τουλάχιστον ερωτήσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν αναλυτικάνωρίτερα, τα αγόρια του δείγματος δηλώνουν ότι θεωρούν ότι αποκομίζουν οφέλη σε χαμηλότερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια. Εξάλλου, θα πρέπει να γίνει αναφορά

και στο ότι η ηλικία συμμετοχής των ατόμων στα προγράμματα κινητικότητας φαίνεται να επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη επίδραση των προγραμμάτων αυτών στο άτομο. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα και είναι μεγαλύτερης ηλικίας, επηρεάζονται θετικά από αυτά, σε μεγαλύτερο βαθμό.

Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα έρευνα, αν και σε γενικές γραμμές φαίνεται να επιβεβαιώνει την τάση στην σχετική βιβλιογραφία, σχετικά με τις θετικές επιδράσεις των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, έχει μια σειρά από αδυναμίες, που καταστούν δύσκολη την άμεση γενίκευση των παρόντων συμπερασμάτων της. Η βασικότερη αδυναμία της έρευνας έγκειται στον χαμηλό σχετικά αριθμό των συμμετεχόντων σε αυτήν, γεγονός που μάλλον της προσδίδει έναν χαρακτήρα πιλοτικής έρευνας κάποιας μελλοντικής προσπάθειας γενίκευσης των συμπερασμάτων της.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, τόσο μέσα από την εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση, όσο και από την έρευνα δείχτηκε η η σημαντικότητα ύπαρξης τέτοιων προγραμμάτων κινητικότητας μέσα στη Ευρωπαϊκή Ένωση. Θα πρέπει, λοιπόν, στο άμεσο μέλλον η προσπάθεια γενικευμένης συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών να ενταθεί, ώστε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα να επωφεληθούν από τις ευεργετικές συνέπειες για τις ζωές των ατόμων και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Agence Erasmus+ France Education & Formation. (2016). Enquête sur l’insertion professionnelle de la Génération Erasmus. Available at: http://www.agence-erasmus.fr/docs/2434_enquete.pdf. [23/7/2019].

Balula, A., Costa, N. (2014). Virtual Mobility and Learning for PhD students of six European Countries: students’ programme evaluation. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/a58c/d09fe09ad40fe67611bbde5d1f4de6a3032d.pdf>. [28/7/2019].

Bennett, M. (2008). Cultivating Intercultural Competence: A process Perspective. In: Deardorff, K. (Ed.). *The SAGE handbook of Intercultural Competence*. (121–140). London: SAGE.

Bourne, K. (2003). The impact of European integration on regional power. *Journal of Common Market Studies*. 41(4):597–620.

Brown, P., Lauder, H. (1996). Education, globalization, and economic development. *Journal of Education Policy*. 11(1):1-25.

Bursens, P., Deforche, J. (2008). Europeanization of Subnational Polities: the impact of domestic Factors on Regional Adaptation to European Integration. *Regional and Federal Studies*. 18(1):1–18.

CHE Consult. (2014). The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Final report to the European Commission. Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2014/erasmus-impact-summary_en.pdf. [12/7/2019].

CIMO. (2014). Fakta: Facts and Figures - Hidden Competence. Available at: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/32427_Faktaa_1_2014_Hidden_Competences.pdf. [21/7/2019].

Council of Europe (2002). *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/code%20of%20good%20practice_EN.asp. [1/7/2019].

Council of the European Union. (2001). The concrete future objectives of education and training systems. Available at: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/report%20on%20the%20concrete%20objectives%20of%20ed%20sys.pdf. [7/7/2019].

Cresson, E. (2002). Learning for active citizenship :a significant challenge in building a Europe of knowledge. Available at: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi24s7rw9fkAhXL1qQKHcifCQ4QFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.oidel.org%2Fdoc%2FEducation%2FL%2527apprentissage%2520de%2520la%2520citoyennet%25E9%2520active%2C%2520UE%2FLearning%2520for%2520active%2520citizenship%2C%2520a%2520significant%2520challenge%2>

520in%2520building%2520a%2520Europe%2520of%2520knowledge%2520(UE).do
c&usg=AOvVaw2PVHQBEyVwkNUHy98Qorwr. [11/9/2019].

Deardorff, K. (2006). Identification and assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 8: 5–31.

Deloitte & Touche. (2001). Final Evaluation of Leonardo da Vinci. Available at:
[https://ec.europa.eu/smart-
regulation/evaluation/search/download.do;jsessionid=zTGdTTFMd3bJy7WwvC9Z9v
LFbT0LWd8Yhpk8GgQHTdGbQ1GRfKtQ!1601440011?documentId=2728](https://ec.europa.eu/smart-regulation/evaluation/search/download.do;jsessionid=zTGdTTFMd3bJy7WwvC9Z9vLFbT0LWd8Yhpk8GgQHTdGbQ1GRfKtQ!1601440011?documentId=2728).
[15/9/2019].

Diamond, A. (2011) Global graduates into global leaders. Available at:
[http://www.ncub.co.uk/index.php?option=com_docman&view=download&category_
slug=publications&alias=42-global-graduates-into-global-leaders&Itemid=2728](http://www.ncub.co.uk/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=publications&alias=42-global-graduates-into-global-leaders&Itemid=2728).
[18/7/2019].

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2014). The Main Achievements of the Tempus Programme (regional publications: Western Balkans, Eastern Europe, Southern Mediterranean. Available at:
[https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7b88fa03-a2b2-
4842-a80d-73f56a36ddd3](https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7b88fa03-a2b2-4842-a80d-73f56a36ddd3). [14/7/2019].

Engstrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization . *Journal of Education and Work*. 14(1):52-65.

Erasmus Mundus (2015). Erasmus Mundus Graduate Impact Survey. Available at: http://www.em-a.eu/fileadmin/content/GIS/Graduate_Impact_Survey_2015.pdf. [24/7/2019].

Erasmus Student Network. (2012) Exchange, employment and added value. Available at: https://esn.org/sites/default/files/esnsurvey2011_web.pdf. [25/7/2019].

ESN. (2013). ESN Survey 2013: Creating Ideas, Opportunities and Identity. Available at: <https://esn.org/ESNSurvey/2013>. [19/7/2019].

European Commission. (2011). Proposal for a Regulation of the European Parliament and the Council establishing “ERASMUS for all”, the Union Programme for Education, Training, Youth and Sport. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52013AP0460>. [5/7/2019].

European Commission. (2011). Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe’s education systems. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:EN:PDF>. [8/7/2019].

European Commission. (2014). Erasmus+. Strategic Partnerships in the field of vocational education and training. Available at: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-2/strategic-partnerships-field-education-training-youth_en. [15/9/2019].

European Commission. (2016). New Skills Agenda for Europe. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>. [10/7/2019].

European Commission. (2017). Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes. Final report. Available at: <https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/eval/icf-volume1-main-report.pdf>. [1/9/2019].

European Commission. (2017). Amendment of the 2017 annual work programme for the implementation of 'Erasmus+: the Union Programme for Education, Training, Youth and Sport. Available at: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library/c-2017-705_en.pdf. [9/7/2019].

Fombona, J., Rodríguez, C., Sevillano, P. (2013). The Motivational Factor of Erasmus Students at the University. *International Education Studies*. 6(4):1-9.

Go International. (2015). Gone International: Mobile students and their outcomes - Report on the 2012/13 graduating cohort. Available at: https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/International/GoneInternational2017_A4.pdf. [24/7/2019].

Greek Ministry of Education, Training and Youth. (2017). Greece. Erasmus+. Education, training and youth. Interim evaluation report 2017. Available at: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/evaluations_en. [10/9/2019].

Guile, D., Griffiths, T. (2001). Learning through Work Experience, *Journal of Education and Work*. 14(1):85-96.

Hall, S., Toll, S. (1999). Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad. Available at: <http://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/docs/ria.rtf>. [2/7/2019].

ICF. (2018) Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes' Final report –main evaluation report (volume 1). Available at: <https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/eval/icf-volume1-main-report.pdf>. [17/7/2019].

Janson, K., Schomburg, H., Teichler, U. (2009). The Professional Value of ERASMUS Mobility. Available at: http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/2009_The_Professional_Value_of_ERASMUS_Mobility_01.pdf. [20/7/2019].

Kenworthy, S. (1970). *The International Dimension of Education*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

King, M., Baxter Magolda, B. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*. 46(6): 571–592.

King, R., Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European “year abroad” effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*. 9:229-52.

Kleynhans, S. (2018). Innovations to enhance the effectiveness and impact of the Erasmus+ successor programme. Available at: <https://www.universitiesuk.ac.uk/International/Documents/UUK%20Erasmus+%20successor%20programme%20position%20paper.pdf>. [27/7/2019].

Knight, J. (2011). *Five Myths about Internationalization*. Available at: https://htmlbprod.bc.edu/prd/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:P0_CONTENT_ID:113985. [3/7/2019].

Kristensen, S. (2001). Learning by leaving - Towards a pedagogy for transnational mobility in the context of vocational education and training (VET). *European Journal of Education*. 36(4):421 – 430.

Kruger, T., Klein, K. (2015). Erasmus Mundus Graduate Impact Survey. Available at: https://www.em-a.eu/fileadmin/content/GIS/Graduate_Impact_Survey_2015.pdf. [26/7/2019].

Lisbon European Council. (2000). Presidency Conclusions. Available at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. [6/7/2019].

Mitchell, K. (2012). Student Mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*. 8(4):490-518.

OECD. (2008). New Millennium Learners. Available at: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554230.pdf>. [13/7/2019].

Parey, M., Waldinger, F. (2010). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*. 121(551):194-222.

Public Policy and Management Institute (2011). Interim Evaluation of the Lifelong Learning Programme (2007-2013). Available at: <https://ec.europa.eu/education/>. [16/7/2019].

Rodrigues, M. (2013). Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence from 16 European countries. Available at: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/29599/1/jrc%20report%20mrodrigues_student%20mobility_final.pdf. [22/7/2019].

Rodriguez, C., Sevillano, A. (2013). The Motivational Factor of Erasmus Students at the University. *International Education Studies*. 6(4):1-9.

Teichler, U. (2012). International Student Mobility and the Bologna Process. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/rcie.2012.7.1.34>. [17/7/2019].

UNESCO. (2014). Data Centre. Available at: <http://www.uis.unesco.org/datacentre/pages/default.aspx>. [4/7/2019].

World Economic Forum (2015). New Vision for Education. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf. [11/7/2019].

Ρουσάκης, Ι. (2018). Ευρωπαϊκή Ένωση, Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκά Προγράμματα. Πανεπιστημιακές Διαλέξεις. ΠΜΣ στην Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, (2012). Οδηγός κινητικότητας για την Ευρώπη. Διατίθεται στον διαδικτυακό τόπο: https://www.tuc.gr/fileadmin/users_data/erasmus/_uploads/BOOKLET_MATHITON_teliko.pdf. [9/9/2019].

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο σε μαθητές

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Άντρας

Γυναίκα

2. Ποια είναι η ηλικία σας;

3. Πόσων ετών ήσασταν όταν συμμετείχατε στο Erasmus;

4. Ποια ήταν η διάρκεια του προγράμματος;

5. Ποιο ήταν το βασικό σας κίνητρο για την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;

Εμπειρία

Βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων

Βελτίωση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων

Διεύρυνση του κοινωνικού περιβάλλοντος

Άλλο

6. Θα συστήνατε άτομα μικρότερης ηλικίας να συμμετέχουν στο πρόγραμμα;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

7. Μείνατε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

8. Μείνατε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

9. Ποια ήταν η γλώσσα με την οποία επικοινωνούσατε συνήθως στην διάρκεια του προγράμματος;

10. Βελτιώθηκαν οι γλωσσικές σας δυνατότητες μετά το πέρας του προγράμματος;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

11. Συμμετείχατε κατά την διάρκεια του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

12. Συμμετείχατε πριν την έναρξη του προγράμματος σε μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

13. Αναγνωρίστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα από την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

14. Λάβατε κάποιου είδους πιστοποίηση;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

15. Αν ναι, τι είδους;

Πιστωτικές μονάδες ECVET

Europass

Αναγνώριση σε τοπικό επίπεδο

Βεβαίωση συμμετοχής από τον οργανισμό υποδοχής

Άλλο

16. Πόσο βελτιώσατε τις γνώσεις σας στα μαθηματικά και τις επιστήμες τις τεχνολογίας, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

17. Πόσο βελτιώσατε τις ψηφιακές σας δεξιότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

18. Πόσο βελτιώσατε τις ικανότητες εκμάθησης, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

19. Πόσο βελτιώσατε τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες, εξαιτίας της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

20. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να ανταποκρίνεστε καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να συνεργάζεστε αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

22. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να είστε πιο ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στην διαφορετικότητα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

23. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στο μέλλον στην επαγγελματική σας αποκατάσταση;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

24. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, αυξάνει τις πιθανότητες να εργαστείτε στο μέλλον στο εξωτερικό;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

25. Θεωρείτε ότι εκμεταλλευτήκατε στο έπακρο τις ευκαιρίες που σας πρόσφερε η συμμετοχή σας στο εν λόγω πρόγραμμα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Άντρας

Γυναίκα

2. Ποια είναι η ηλικία σας;

4. Είστε Διευθυντής σχολικής μονάδας;

Ναι

Όχι

5. Τι ειδικότητα έχετε;

6. Ποια είναι η γνώμη σας για τα προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ;

Θετική

Ουδέτερη

Αρνητική

ΔΞ/ΔΑ

7. Είστε ικανοποιημένος/η από την συμμετοχή των μαθητών σε αυτό το πρόγραμμα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

8. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ ΔΑ

9. Αν ναι, τι είδους ευκαιρίες;

Μάθησης

Βελτίωσης γλωσσικών δεξιοτήτων

Κοινωνικοποίησης

Άλλο

10. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να πραγματοποιούνται συχνότερα;

11. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

12. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να απευθύνονται μόνο σε φοιτητές;

Ναι

Όχι

ΔΞ/ΔΑ

13. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα βοηθά την εικόνα του σχολείου;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

14. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα αποσπούν χρήσιμες ώρες διδασκαλίας από την σχολική μονάδα;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

15. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην στοχοπροσήλωση των μαθητών;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

16. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

17. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

18. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα δαπανούν χρήσιμους πόρους της σχολικής μονάδας σε έναν σκοπό που δεν είναι πρωτεύων για το σχολείο;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

19. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

20. Θεωρείτε ότι αυτά τα προγράμματα βελτιώνουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ