



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΖΕΥΓΙΤΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ  
ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

## **Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή**

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (επιβλέπων)

Παναγιώτης Πανακωνσταντίνου, Αφυπηρετήσας Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Γεώργιος Σταμέλος, Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών (μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Θεμιστοκλής Γκόγκας, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μαρία Λιακοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αναστασία Γκότοβου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

*Στον Αριστεΐδη μου*

### **Υπεύθυνη Δήλωση**

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η διατριβή είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας, αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που αναφέρονται ρητά μέσω βιβλιογραφικών παραπομπών, σημειώσεων ή/και άλλων δηλώσεων.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	8
Περίληψη.....	10
Abstract .....	13
Κατάλογος Πινάκων.....	15
Κατάλογος Γραφημάτων .....	16
Κατάλογος βραχυγραφιών.....	18
Εισαγωγή.....	19
Κεφάλαιο 1. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ).....	24
Κεφάλαιο 2. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα για τη σχολική εκπαίδευση.....	29
2.1 Παρουσίαση προγραμμάτων .....	30
2.1.1 Σωκράτης I & II (1995-2006).....	30
2.1.2 Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013) .....	32
2.1.3 Erasmus+ (2014-2027) .....	35
2.2 Στρατηγική σχεδιασμού των ευρωπαϊκών συμπράξεων .....	37
2.2.1 Πιλοτικό πρόγραμμα .....	38
2.2.2 Ο ρόλος της κινητικότητας.....	41
2.2.3 Διαχείριση .....	43
2.2.4 Κίνητρα – Πρόβλεψη για διαρκή συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συνεργασίες .....	44
2.2.5 Χρηματοδότηση .....	46
Κεφάλαιο 3. Προσδιορισμός εννοιών .....	48
3.1 Αντίκτυπος .....	48
3.2 Σχολική κουλτούρα .....	52
3.3 Σχολικό κλίμα.....	55
3.4 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....	55
3.5 Ευρωπαϊκή διάσταση – ταυτότητα.....	58
Κεφάλαιο 4. Θεωρητική προσέγγιση στην αξιολόγηση προγράμματος .....	60
4.1 Αξιολόγηση προγράμματος.....	62
4.1.1 Σκοπός της Αξιολόγησης.....	66
4.1.2 Βασικές έννοιες της αξιολόγησης .....	66
4.2 Μοντέλα αξιολόγησης.....	72
4.2.1 Επιστημολογικές παραδοχές στην αξιολόγηση.....	77
4.2.2 Μέθοδος – Μεταθετικιστικό Παράδειγμα.....	80
4.2.3 Χρήση – Πραγματιστικό Παράδειγμα.....	83
4.2.4 Αξία – Κονστрукτιβιστικό Παράδειγμα.....	95

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	99
5.1 Αναγκαιότητα, σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας .....	99
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	101
5.3 Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	103
5.4 Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	103
5.4.1 Επιλογή προσέγγισης για την αξιολόγηση .....	103
5.4.2 Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων.....	105
5.4.3 Τελικές εκθέσεις .....	107
5.4.4 Ερωτηματολόγια.....	117
5.4.5 Συνεντεύξεις .....	131
5.5 Πλεονεκτήματα της έρευνας .....	132
5.6 Περιορισμοί του δείγματος της έρευνας.....	134
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα .....	137
6.1 Πλαίσιο (Context) .....	137
6.1.1 Περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα.....	137
6.1.2 Πληθυσμός .....	138
6.1.3 Σκοπός-Στόχοι.....	139
6.1.4 Κίνητρα .....	145
6.1.5 Σύνοψη .....	151
6.2 Εισροές (input) .....	152
6.2.1 Στρατηγική υλοποίησης στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας / στην Ελλάδα .....	152
6.2.2 Ανάλυση διακύμανσης για τις μεταβλητές σχετικά με την προετοιμασία των ευρωπαϊκών συμπράξεων.....	156
6.2.3 Σύνοψη .....	159
6.3 Διαδικασία (Process).....	160
6.3.1 Ποσοτική ανάλυση .....	161
6.3.2 Ποιοτική ανάλυση .....	168
6.3.3 Σύνοψη .....	196
6.4 Αποτέλεσμα (Product).....	199
6.4.1 Ποσοτική ανάλυση .....	199
6.4.2 Ποιοτική ανάλυση .....	207
6.4.3 Βιωσιμότητα - Sustainability (Διάχυση αποτελεσμάτων).....	246
6.4.4 Σύνοψη .....	259
Κεφάλαιο 7. Συζήτηση.....	264
7.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιοι είναι οι στόχοι και τα κίνητρα που επηρεάζουν τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις; .....	264

7.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι επιλογές των σχολικών μονάδων αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις σχολικές συμπράξεις και ποιος είναι ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό των ευρωπαϊκών συμπράξεων;.....	267
7.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων από τις σχολικές μονάδες; .....	268
7.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων; .....	272
7.5 Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποιο είναι το αποτύπωμα της υλοποίησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα; .....	277
7.5.1 Ευρωπαϊκή διάσταση.....	277
7.5.2 Εκπαιδευτικοί .....	279
7.5.3 Μαθητές.....	282
7.5.4 Σχολική κοινότητα.....	283
7.5.5 Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών .....	285
7.5.6 Κλίμα στο σχολείο.....	286
7.5.7 Διδακτική μεθοδολογία και εκπαιδευτικό υλικό .....	286
7.5.8 Ευρύτερη κοινότητα .....	288
7.6 Ερευνητικό ερώτημα 6: Ποια είναι η συμβολή των δράσεων διάχυσης στη ενίσχυση της βιωσιμότητας των αποτελεσμάτων; .....	288
7.6.1 Βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων .....	289
7.6.2 Προτάσεις Βελτίωσης των προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες .....	290
Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα.....	293
8.1 Προτάσεις πολιτικής για την βελτίωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.....	303
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	304
8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	305
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	306
Παραρτήματα .....	322
Παράρτημα I - Πίνακες .....	322
Παράρτημα II – Γραφήματα.....	335
Παράρτημα III – Παρουσίαση διαδικτυακής εφαρμογής.....	349
Παράρτημα IV – Εργαλείο έρευνας: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης εμπειριών συμμετοχής εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές; σχολικές συμπράξεις .....	353
Παράρτημα V – Φόρμα τελικών εκθέσεων Comenius του ΠΔΒΜ .....	372

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής σηματοδοτεί την κορύφωση ενός μακροχρόνιου ταξιδιού γεμάτου προκλήσεις, μάθηση και προσωπική ανάπτυξη. Αυτό το επίτευγμα δεν θα ήταν δυνατό χωρίς την υποστήριξη και την καθοδήγηση πολλών ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά.

Πρώτα και κύρια, εκφράζω τις βαθύτερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα μου, κ. Εμβαλωτή, για την αδιάκοπη υποστήριξη, την πολύτιμη καθοδήγηση και την ενθαρρυντική συνεργασία που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Ειδικότερα, με το βάθος της γνώσης και την εμπειρία του, μου προσέφερε την απαραίτητη ενθάρρυνση και καθοδήγηση σε κάθε στάδιο της έρευνάς μου. Η ευγένεια και η προθυμία του να με υποστηρίξει, ακόμα και πέρα από τις συνηθισμένες ώρες εργασίας, έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην πρόοδο και την επιτυχία αυτού του έργου. Η συμβολή του ήταν καθοριστική για την επιτυχή ολοκλήρωση της διατριβής και η συνεργασία μαζί του αποτέλεσε μεγάλη τιμή για μένα.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Σταμέλο και κ. Παπακωνσταντίνου, για τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους και την εποικοδομητική τους κριτική που βοήθησαν σημαντικά στη βελτίωση αυτής της διατριβής. Η υποστηρικτική τους στάση και η άμεση διαθεσιμότητά τους μου έδιναν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση ότι δεν είμαι μόνος σε αυτό το ταξίδι και ότι κάθε δυσκολία μπορεί να ξεπεραστεί. Επιπλέον, εκτιμώ ιδιαίτερα τη συνεισφορά των μελών της επταμελούς επιτροπής, η οποία ήταν κρίσιμη για την ολοκλήρωση αυτού του έργου.

Θέλω επίσης να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς τον κ. Αθανασίου, ο οποίος ως πρόεδρος του ΔΣ του ΙΚΥ συνέβαλε τα μέγιστα στην απόκτηση πρόσβασης στο υλικό των τελικών εκθέσεων, καθώς και τον κ. Αθανασόπουλο, Διευθυντή Ειδικών Προγραμμάτων Διεθνών Υποτροφιών, και το προσωπικό του τμήματος Σχολικής Εκπαίδευσης του ΙΚΥ κατά την περίοδο 2016-2017 για τη διευκόλυνση της ανάκτησης των τελικών εκθέσεων.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά, οι οποίοι αφιέρωσαν μέρος του πολύτιμου χρόνου τους για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Αναστασοπούλου, στην κ. Τρανταλίδη και τον κ. Feerick για την άμεση ανταπόκριση τους στο αίτημα μου για την παροχή συνέντευξης.



Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους φίλους και συναδέλφους Μαργαρίτη, Ραβάνη και Σπύρη για την ανεκτίμητη βοήθεια τους στον έλεγχο και τη διόρθωση του κειμένου αυτής της διατριβής

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου, που στάθηκε δίπλα μου με αμέριστη υπομονή και αγάπη κατά τη διάρκεια αυτής της απαιτητικής περιόδου. Η ενθάρρυνση και η πίστη τους σε μένα υπήρξαν πολύτιμες, ειδικά τις στιγμές που οι απαιτήσεις της διατριβής φαινόταν να είναι ατελείωτες. Ιδιαίτερα, θέλω να ευχαριστήσω το παιδί μου, που με υπομονή αποδέχτηκε τον χρόνο που χρειάστηκε να αφιερώσω στην εργασία αυτή, στερώντας χρόνο που κανονικά θα περνούσαμε μαζί. Η υπομονή και η κατανόησή του μου έδωσαν δύναμη να συνεχίσω και να ολοκληρώσω αυτό το έργο.

## Περίληψη

Μία από τις ενδιαφέρουσες προκλήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι οι συμπράξεις συνεργασίας. Η συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή σχολικών μονάδων σε συμπράξεις συνεργασίας αντικατοπτρίζει την ευρεία αποδοχή, ειδικά των προγραμμάτων κινητικότητας, από τη σχολική κοινότητα. Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποβλέπει στο να εμπλουτίσει τη γνώση σχετικά με τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας στη σχολική κοινότητα. Στη διατριβή εφαρμόστηκε το μοντέλο CIPP ενώ αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά η ανάλυση τεκμηρίων, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Ειδικότερα, την κύρια πηγή δεδομένων αποτέλεσαν οι τελικές εκθέσεις αποτίμησης της δράσης των ελληνικών σχολείων που συμμετείχαν σε σχολικές συμπράξεις Comenius το διάστημα 2008-2013, για την ανάλυση των οποίων σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ειδική εφαρμογή. Συμπληρωματικά, πραγματοποιήθηκε συλλογή ερευνητικών δεδομένων με τη σχεδίαση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου και αποδέκτη τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, ενώ παράλληλα, υλοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με στελέχη τα οποία α) είχαν κεντρικό ρόλο στη σχεδίαση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης, β) είχαν την εποπτεία και τον έλεγχο της εφαρμογής των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην Ελλάδα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συμπράξεις με στόχο την αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς, την ενημέρωση για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και την ανταλλαγή (διδακτικών) πρακτικών με τους/τις συναδέλφους τους στο εξωτερικό. Ως προς το ρόλο της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό των συμπράξεων η έρευνα έδειξε ότι οι ελληνικές σχολικές μονάδες συμμετείχαν ενεργά στην ανάδειξη του θέματος της σύμπραξης με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν ενεργά στην παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης του σχεδίου. Οι παράγοντες που αναδείχθηκε ότι επηρεάζουν την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων ήταν η συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες, ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του/της υπεύθυνου επικοινωνίας, ο/η οποίος/α τελικά αναλαμβάνει το μεγαλύτερο βάρος της εφαρμογής του σχεδίου. Συμπληρωματικά, η έρευνα ανέδειξε τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες, όπως η μη ανταπόκριση των συναδέλφων που δεν συμμετείχαν στα ευρωπαϊκά προγράμματα, η

χρονοβόρος έγκριση της μετακίνησής στο εξωτερικό από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες, και η συνολική ανθρωποπροσπάθεια που απαιτείται για την υλοποίηση των σχεδίων.

Ως προς το αποτύπωμα της υλοποίησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα η έρευνα αποκαλύπτει ότι το ρόλο των προγραμμάτων στη διαμόρφωση της (ενιαίας) ευρωπαϊκής ταυτότητας πολιτών οι οποίοι είναι ανοικτοί στην αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία των εμπειριών που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, εμπειρίες οι οποίες ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και συνέδραμαν στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Παράλληλα, βελτιώθηκαν και οι ήπιες δεξιότητες των συμμετεχόντων και εμπλουτίστηκε το ρεπερτόριο των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πρακτικών, μεταφέροντας ιδέες από τα σχολεία του εξωτερικού. Σημαντική ήταν η επίδραση (της συμμετοχής των σχολικών μονάδων στα προγράμματα κινητικότητας) στο κλίμα του σχολείου, καθώς οι συμπράξεις συνέβαλλαν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος θετικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και βελτίωσης της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τέλος, ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην ευρύτερη κοινότητα ήταν θετικός στο βαθμό που δίνεται η ευκαιρία στα σχολεία για να συνεργαστούν με τοπικούς φορείς και στις βάσεις που τίθενται για μια πιο συχνή και αποδοτική συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.

Σχετικά με τη βιωσιμότητα των σχεδίων, η έρευνα έδειξε ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων περιορίστηκε κυρίως στην οργάνωση ημερίδων με επίκεντρο τις σχολικές μονάδες αναφοράς και τη διάθεση των αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ παρατηρήθηκε έλλειψη συγκεκριμένου σχεδίου για την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων στον κεντρικό σχεδιασμό της εφαρμοζόμενης εθνικής πολιτικής.

Τελικά, από την εξέταση των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα προάγει την ευρωπαϊκή ταυτότητα των συμμετεχόντων, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, προάγει τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ η βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων είναι περιορισμένη και χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι απαιτήσεις διάχυσης, προκειμένου να ενισχυθεί ο αντίκτυπος των συμπράξεων.

**Λέξεις κλειδιά:** ευρωπαϊκά προγράμματα, επαγγελματική ανέλιξη εκπαιδευτικών, σχολικές συμπράξεις, αξιολόγηση προγράμματος, CIPP, Erasmus+

## Abstract

An intriguing aspect of European programs concerns the formation of collaborative partnerships. The ever-increasing involvement of schools in collaborative partnerships highlights the widespread acceptance of mobility programs within the school community. This doctoral dissertation seeks to provide insight into the impact that European mobility programs have on the school community. The dissertation applied the CIPP model along with document analysis, questionnaires, and interviews. The final evaluation reports of the Greek schools involved in Comenius school partnerships from 2008 to 2013 constituted the primary data source. These reports were analyzed via a specially designed software. Additionally, research data was collected through a well-designed questionnaire aimed at teachers with experience in European partnerships. Moreover, semi-structured interviews were conducted with officials a) who played a central role in the design of European programs at the school education level and b) who oversaw and monitored the implementation of European programs in Greece.

The analysis revealed that teachers participate in partnerships with the aim of interacting with different cultures, learning about other educational systems, and exchanging (teaching) practices with their colleagues abroad. Concerning the involvement of the school community in shaping these partnerships, the study revealed the Greek schools' active participation. The main factors that influenced the implementation of European partnerships were the participation of teachers from various specialties, the role of school administration, and the key role of the contact person, who is ultimately responsible for the execution of the plan. Additionally, the research highlighted the challenges faced by the participants, such as receiving no response from colleagues not willing to get involved in European programs, the time-consuming approval process for international mobilities by the relevant administrative services, and the overall human effort required for implementing the plan.

Regarding the impact of the implementation of European partnerships on the school and the broader community, the research reveals the role of these programs in shaping the (unified) European identity of the citizens who are open to interacting with other cultures. Furthermore, teachers recognized the significance of the experiences gained from their participation in European partnerships, experiences that boosted their self-confidence and contributed to their professional development. Concurrently, participants' soft skills also improved, and the repertoire of available teaching practices

was enriched by incorporating ideas from foreign schools. The impact on the school climate was significant, as the partnerships contributed to creating a positive collaborative environment among teachers and to improving the overall communication between teachers and students. Finally, the impact of European partnerships on the broader community was positive to the extent that it provided schools with the opportunity to get in touch with local organizations and laid the foundations for more frequent and effective relationships between the school and students' families.

Regarding the sustainability of the plans, the research showed that the dissemination of the results was mainly limited to organizing workshops focusing on the reference schools and making the results available on the school's website. What became clear was a lack of a specific plan concerning the integration of the results into the central planning of the currently applied national policy.

In summary, after a thorough examination of the results, it emerges that participation in European programs promotes the European identity of participants, enhances teachers' self-confidence, and fosters student-teacher relationships and teacher collaboration. However, the sustainability of the results is limited; what is called for is a redefinition of the dissemination requirements in order to enhance the impact of the partnerships.

**Keywords:** European programs, teacher professional development, school partnerships, program evaluation, CIPP, Erasmus+

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Προτεινόμενες προσεγγίσεις από τον Stufflebeam .....	75
Πίνακας 2: Πλαίσιο και χαρακτηριστικά αξιολόγησης .....	104
Πίνακας 3: Συμμετοχή σχολείων σε συμπράξεις Comenius ανά ρόλο και τύπο σχολείου .....	116
Πίνακας 4: Τα ελληνικά σχολεία με ρόλο συντονιστή ανά έτος .....	117
Πίνακας 5: Αποτελέσματα Ανάλυσης Παραγόντων με περιστροφή Promax .....	123
Πίνακας 6: Τιμές cronbach's alpha για τους παράγοντες .....	124
Πίνακας 7: Πίνακας συσχέτισης παραγόντων .....	124
Πίνακας 8: Στατιστικά μεταβλητών από τους παράγοντες .....	124
Πίνακας 9: Οι βασικές ικανότητες στις οποίες στοχεύει κάθε σύμπραξη ανά τύπο σχολείου .....	144
Πίνακας 10: Οριζόντιοι στόχοι των σχολικών συμπράξεων Comenius .....	144
Πίνακας 11: Μέση τιμή αυτοαξιολόγησης των συμπράξεων .....	161
Πίνακας 12: Εμπόδια που παρουσιάστηκαν ανά τύπο σχολείου .....	164
Πίνακας 13: Εμπόδια ανά μέγεθος σχολείου .....	164
Πίνακας 14: Μέση τιμή παραγόντων αντικτύπου από τελικές εκθέσεις .....	199
Πίνακας 15: Αντίκτυπος στους μαθητές .....	200
Πίνακας 16: Αντίκτυπος στους εκπαιδευτικούς .....	200
Πίνακας 17: Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα .....	201
Πίνακας 18: Αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία .....	202
Πίνακας 19: Διαθεσιμότητα διαδικτυακών τόπων των σχεδίων .....	254

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: α) κατηγορία χρηματοδότησης, β) τύπος μετακινήσεων (με ή χωρίς μαθητές) .....	114
Γράφημα 2: Συμμετοχή μαθητών στις μετακινήσεις ανά χρηματοδότηση .....	114
Γράφημα 3: Αριθμός μαθητών ανά συνάντηση .....	115
Γράφημα 4: Συμπράξεις με μαθητές ανά τύπο σχολείου .....	115
Γράφημα 5: Κατανομή συμπράξεων ανά γεωγραφική περιφέρεια .....	115
Γράφημα 6: Συμμετοχή ανά φύλλο .....	119
Γράφημα 7: Ειδικότητες συμμετεχόντων .....	119
Γράφημα 8: Ηλικιακές ομάδες συμμετεχόντων .....	119
Γράφημα 9: Εκπαιδευτική εμπειρία συμμετεχόντων .....	119
Γράφημα 10: Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων .....	119
Γράφημα 11: Περιφέρεια στην οποία ανήκει το σχολείο στο τελευταίο σχέδιο που υλοποίησαν οι συμμετέχοντες .....	119
Γράφημα 12: Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο .....	120
Γράφημα 13: Τύπος σχολείου .....	120
Γράφημα 14: Συγκεντρωτικά δεδομένα .....	120
Γράφημα 15: Υποστήριξη που έλαβαν τα σχολεία από την ΕΜ .....	126
Γράφημα 16: Διερεύνηση αναγκών των συμμετεχόντων .....	145
Γράφημα 17: Λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε ευρωπαϊκές συμπράξεις .....	146
Γράφημα 18: Επιλογή θεματολογίας για το σχέδιο .....	154
Γράφημα 19: Προετοιμασία των σχεδίων .....	154
Γράφημα 20: Κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών του σχολείου που θα συμμετέχουν στις ευρωπαϊκές συμπράξεις .....	155
Γράφημα 21: Επίτευξη παραγώγων και αποτελεσμάτων του σχεδίου .....	162
Γράφημα 22: Επίτευξη στόχων του σχεδίου .....	162
Γράφημα 23: Πότε θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι επιτυχής η σύμπραξη .....	162
Γράφημα 24: Μέσος όρος δραστηριοτήτων ανά σύμπραξη .....	162
Γράφημα 25: Επίτευξη προγραμματισμένων δραστηριοτήτων .....	162
Γράφημα 26: Οι διοικητικές διαδικασίες είναι εύκολο να ακολουθηθούν .....	163
Γράφημα 27: Διάδοση των αποτελεσμάτων .....	163



Γράφημα 28: Φόρτος εργασίας που προκλήθηκε από τις ανάγκες του σχεδίου επηρέασε την υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο .....	163
Γράφημα 29: Εμπόδια στην υλοποίηση του σχεδίου .....	163
Γράφημα 30: Διαρκές αντίκτυπο που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις στους συμμετέχοντες .....	163
Γράφημα 31: Χρήση των καλών πρακτικών στο σχολείο μετά το τέλος της σύμπραξης .....	164

## Κατάλογος βραχυγραφιών

CIPP	Context-Input-Process-Product
UFE	Utilization Focused Evaluation
ΒΔ1	Βασική Δράση 1
ΒΔ2	Βασική Δράση 2
ΒΔ3	Βασική Δράση 3
ΔΠΑ	Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚ	Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
ΕΕΠ	Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική
ΕΚ2010	Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010
ΕΚ2020	Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020
ΕΜ	Εθνική Μονάδα
ΙΚΥ	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΠΔΒΜ	Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

## Εισαγωγή

Με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η ΕΕ απέκτησε τη δυνατότητα να αναπτύσσει δικές της πολιτικές στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλλει και στον τομέα της τυπικής εκπαίδευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015). Παράλληλα, θεσμοθετήθηκε το πρώτο ευρωπαϊκό πρόγραμμα που επεκτείνονταν στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δράσεις κινητικότητας. Από αυτό το σημείο και έπειτα, η σχολική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας. Στην περίπτωση της Ελλάδας, η συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή των σχολείων σε αυτές τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες αντικατοπτρίζει την ευρεία αποδοχή που έχουν επιτύχει τα ευρωπαϊκά προγράμματα στη σχολική κοινότητα.

Μία από τις εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες που προβλέπονται στα ευρωπαϊκά προγράμματα είναι οι σχολικές συμπράξεις. Αυτές προσφέρουν τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ σχολείων από χώρες της ΕΕ, παρέχοντας ταυτόχρονα μια ευκαιρία για επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπουν το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα (European Commission, 2013a).

Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των σχολείων σε ευρωπαϊκές συμπράξεις δίνει τη δυνατότητα στο δυναμικό του σχολείου να συμμετέχει σε δράσεις κινητικότητας, οι οποίες αναπτύσσουν τη συναίσθηση του τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης της Ευρώπης (Νονοα, 2013). Επιπλέον, αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας<sup>1</sup> (Osler, 2012), το οποίο επιτυγχάνεται λόγω της κινητικότητας στο χαμηλότερο επίπεδο ιεραρχίας, δηλαδή στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Singh, 2009). Αυτό συμβαίνει επειδή ένας σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, όπως ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση,

---

<sup>1</sup> Οι όροι ευρωπαϊκή ταυτότητα και ευρωπαϊκή ιθαγένεια φαίνεται να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι όροι με τον πρώτο συνήθως να εμφανίζεται στα επίσημα κείμενα ενώ ο δεύτερος στον προφορικό λόγο (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Στα ευρωπαϊκά κείμενα αναφέρεται ο όρος citizenship και European citizenship. Στις επίσημες μεταφράσεις τους χρησιμοποιούνται οι όροι ιθαγένεια και ευρωπαϊκή ιθαγένεια αντίστοιχα, ενώ οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος (ο.π.) χρησιμοποιούν τον όρο πολιτειότητα και ευρωπαϊκή πολιτειότητα για τους αντίστοιχους όρους. Αντίστοιχα και οι Παντίδης και Πασιάς (2004) προτείνουν τον όρο πολιτειότητα για την απόδοση του 'citizenship' καθώς ο όρος 'ιθαγένεια' είναι συνώνυμος του όρου 'υπηκοότητα' (nationality).

είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοήσουν καλύτερα τον καθένα ως μοναδική προσωπικότητα και ως παράγοντα που συμβάλλει στην κοινωνία (McCann & Finn, 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Singh (2009) αναφέρει ότι θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαία αναγνώριση της ταυτότητας των πολιτών της ΕΕ και όχι μια προσπάθεια να ξεπεράσουμε τις εθνικές ταυτότητες. Παράλληλα, τα προγράμματα κινητικότητας μπορούν να προβάλλουν καλές πρακτικές που εφαρμόζονται από τις συμμετέχουσες χώρες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν αμοιβαία από αυτή τη διαδικασία (Peck, 1997, σ. 34; Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ξεκίνησε με μεγάλο ενδιαφέρον (Γρόλλιος, 2005; Μπαγάκης, 1999; Παντίδης & Πασιάς, 2004; Παπαδάκης, 2001; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004) αλλά στη συνέχεια περιορίστηκε σε μεμονωμένα κείμενα (Moutsios, 2007), όπου ξεχωρίζει ο λόγος των Σταμέλου & Βασιλόπουλου (2013) οι οποίοι επικεντρώνονται στη περίοδο από το 2000 και μετά και εξετάζουν την παραγωγή και διάχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ΕΕ και την υποδοχή της στην Ελλάδα.

Ανατρέχοντας στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας σε Ελλάδα και εξωτερικό, διαπιστώνεται ότι δίνεται βαρύτητα στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον αντίκτυπο που έχουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας (κυρίως στο πρόγραμμα Erasmus) στους φοιτητές και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Σε θεσμικό επίπεδο πραγματοποιήθηκαν κεντρικές έρευνες από τα όργανα της ΕΕ οι οποίες εξετάζουν το σύνολο των δράσεων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σαφής εικόνα για τον αντίκτυπο των σχολικών συμπράξεων. Μόλις δυο από τις έρευνες ευρείας κλίμακας που πραγματοποιήθηκαν για λογαριασμό της ΕΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των προγραμμάτων Σωκράτης και ΠΔΒΜ ήταν προσανατολισμένες στον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων (Cierp, 2012; GES, 2007).

Επιπρόσθετα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις αποτελούν ένα πολυσύνθετο εγχείρημα για τα σχολεία που επιθυμούν να συμμετέχουν το οποίο δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς στο σύνολο του στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί. Επόμενο σημείο το οποίο αναδεικνύει την σημαντικότητα της έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις και η ανάδειξη των βέλτιστων

πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, με τις συνεχείς εξελίξεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις υψηλές προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων φορέων σχετικά με τη διαφάνεια και την αποτελεσματικότητα των σχολείων, είναι εμφανής η ανάγκη αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποβλέπει στο να εμπλουτίσει τη γνώση σχετικά με την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων από τα ελληνικά σχολεία, εστιάζοντας ιδίως στη συνολική αξιολόγησή τους και λαμβάνοντας υπόψη την πολυδιάστατη φύση τους. Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, εξετάστηκε ένα σύνολο προσεγγίσεων για την αξιολόγηση των σχολικών συμπράξεων, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά τους όσον αφορά την καταλληλότητά τους για την αξιολόγηση αυτών των συμπράξεων. Τελικά, επιλέχθηκε το μοντέλο CIPP το οποίο προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση για την αξιολόγηση των συμπράξεων. Η χρήση της συγκεκριμένης προσέγγισης ενισχύει την πρωτοτυπία της έρευνας καθώς για πρώτη φορά επιχειρείται η αξιολόγηση των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων χρησιμοποιώντας το μοντέλο CIPP.

Τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής συνεισφέρουν στην περαιτέρω κατανόηση της δομής των ευρωπαϊκών συμπράξεων στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και στην κατανόηση του αντίκτυπου που αυτές έχουν στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, συμβάλλουν στην αναγνώριση καλών πρακτικών και στην παραγωγή προτάσεων για τη βελτίωση της πολιτικής που εφαρμόζεται στα ευρωπαϊκά προγράμματα.

### ***Δομή της διδακτορικής διατριβής***

Η εργασία αποτελείται από 8 κεφάλαια, στα οποία γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του πεδίου της αξιολόγησης και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της μελέτης.

Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει εν συντομία την έκφραση των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Πολιτικών κυρίως από τη σύσταση της ΕΕ. Στο δεύτερο κεφάλαιο η συζήτηση επικεντρώνεται στα ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία αποτελούν εφαρμογή των παραπάνω πολιτικών. Αναφέρονται οι στόχοι, η χρονική

περίοδος του προγράμματος και τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε προγράμματος. Η παρουσίαση για το κάθε πρόγραμμα επικεντρώνεται στο τμήμα που αφορά τη σχολική εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζονται βασικές έννοιες της διατριβής και οριοθετείται η χρήση τους στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, περιγράφεται ο αντίκτυπος, η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και η ευρωπαϊκή διάσταση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται συστηματική ανασκόπηση της αξιολόγησης προγράμματος. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η πιο πρόσφατη κατηγοριοποίηση των προσεγγίσεων για την αξιολόγηση προγράμματος, εξετάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο για την κάθε κατηγορία και προβάλλονται επιλεγμένες προσεγγίσεις αξιολόγησης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την οργάνωση και υλοποίηση της έρευνας. Αναπτύσσεται η προβληματική της έρευνας, η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της, ο σκοπός και οι στόχοι, και καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής του μοντέλου αξιολόγησης, περιγράφονται οι ερευνητικές στρατηγικές, παρατίθενται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και παρουσιάζεται το δείγμα. Τέλος, περιγράφονται τα πλεονεκτήματα της έρευνας και οι περιορισμοί του δείγματος.

Στο έκτο κεφάλαιο, γίνεται καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σύμφωνα με τη δομή του μοντέλου αξιολόγησης CIPP. Το πρώτο στάδιο αφορά τα αποτελέσματα του πλαισίου, ακολουθεί το στάδιο των εισροών, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στο στάδιο της διαδικασίας και τέλος η ενότητα ολοκληρώνεται με το στάδιο του αποτελέσματος. Σε κάθε στάδιο παρουσιάζονται τόσο τα αποτελέσματα της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τα ευρήματα της έρευνας σε σύγκριση με τα αποτελέσματα σχετικών μελετών.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα που σχετίζονται με τα ερωτήματα της έρευνας, διατυπώνονται προτάσεις με στόχο την βελτίωση της εφαρμογής και του αντικτύπου των ευρωπαϊκών συμπράξεων, αναφέρονται οι

περιορισμοί της έρευνας, και τέλος, διατυπώνονται εκπαιδευτικές και ερευνητικές προτάσεις.

Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα.

## Κεφάλαιο 1. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ)

Η συζήτηση που ξεκίνησε με αφετηρία τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992) και την αποδοχή των άρθρων 126 και 127, έφερε την εκπαίδευση στο προσκήνιο (Field, 1998; Νονοα, 2013) με αποτέλεσμα αυτή να αναγνωριστεί ως τομέας πολιτικής της Ένωσης και να δοθεί η δυνατότητα παρέμβασης της Επιτροπής στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την έναρξη μιας νέας εποχής εκπαιδευτικής συνεργασίας στην Ευρώπη (Adams & Tulasiewicz, 1995). Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90, η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης αποτέλεσε κύριο στόχο της ευρωπαϊκής πολιτικής και θεωρήθηκε αποφασιστικής σημασίας για το μέλλον της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Νονοα, 2002; Πασιάς & Φλουρής, 2005).

Το επόμενο σημείο αναφοράς στην ΕΕΠ αποτελεί η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, 1993). Αυτό το κείμενο ξεχωρίζει ως ένα από τα πλέον σημαντικά της περιόδου καθώς επικεντρώθηκε στη γενική εκπαίδευση και δημιούργησε προοπτικές για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. Επιπλέον, στην Πράσινη Βίβλο προτείνεται η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νέο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, με σκοπό την προετοιμασία και ομαλή ένταξη των νέων στο αναδυόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Πασιάς, 2006).

Τα κείμενα ΕΕΠ που ακολούθησαν την Συνθήκη του Μάαστριχτ ενσωματώθηκαν στην Συνθήκη του Άμστερνταμ στις 17 Ιουνίου 1997. Αν και τα δύο βασικά άρθρα για την εκπαίδευση στην Συνθήκη του Μάαστριχτ ενσωματώνονται αυτούσια στην Συνθήκη του Άμστερνταμ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004), η τελευταία θεωρείται σημαντική για τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς ενίσχυσε τον συμβολικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, και, ταυτόχρονα, συνέβαλε στην προώθηση της ιδέας της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας» (Πασιάς, 2006).

Οι στόχοι της ΕΕΠ κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου, όπως περιγράφονται από τους Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004), φαίνεται ότι διαμορφώθηκαν ως εξής:

- η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας



- η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
- η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής πολιτειότητας
- η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη ένταξη τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ευρωπαϊκή αγορά εργασίας
- η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού
- η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή
- η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η Πράσινη Βίβλος προτείνει την προώθηση της συνεργασίας μέσω κινητικότητας και ανταλλαγών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη της διδασκαλίας των γλωσσών, την προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας στη διδασκαλία, καθώς και την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (Πασιάς, 2006).

Στην αρχή της επόμενης δεκαετίας, τον Μάρτιο του 2000 στην έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, οι ηγέτες των κυβερνήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφώνησαν σ' ένα νέο στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Συγκεκριμένα, η Στρατηγική της Λισαβόνας<sup>2</sup> θέσπισε ως στόχο την ενίσχυση της οικονομίας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής, εντάσσοντάς τους σε ένα πλαίσιο μιας ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας που βασίζεται στη γνώση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας θεωρείται ότι διετελέσε σημαντικό σταθμό στην ΕΕΠ καθώς έθεσε τις βάσεις για τη στρατηγική της ΕΕ αναφορικά με τη γνώση και την εκπαίδευση (Rasmussen, 2014).

Ένα χρόνο αργότερα, το 2001, το Συμβούλιο και η Επιτροπή της ΕΕ αποφάσισαν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσεων μέχρι το 2010 με τίτλο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010 (EK2010)» (2002/C 142/01) το οποίο περιλάμβανε τρεις στρατηγικούς στόχους (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2007):

- βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ

<sup>2</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c10241>

- διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην δια βίου εκπαίδευση και την κατάρτιση
- συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία

Αυτό το πρόγραμμα συνιστά ένα νέο, συνεκτικό στρατηγικό πλαίσιο που ενσωματώνει όλες τις δράσεις του τομέα της παιδείας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και εφαρμόζεται με την ανοιχτή μέθοδο συντονισμού, καθορίζοντας κοινούς στόχους που μεταφέρονται σε εθνικές πολιτικές με στόχο την αύξηση της προστιθέμενης αξίας της ευρωπαϊκής δράσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στην κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής της ΕΕ για την εφαρμογή του προγράμματος ΕΚ2010, παρατηρείται σημαντική πρόοδος στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία (Συμβούλιο της ΕΕ, 2002). Ωστόσο, η Επιτροπή υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω προσπάθειες προκειμένου να ενισχυθεί η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εκφράζει την ανάγκη για αναβάθμιση των μεθόδων αξιολόγησης και την θέσπιση καινοτόμων τρόπων οργάνωσης της μάθησης σε ένα προηγμένο σχολικό περιβάλλον.

Η Στρατηγική της Λισαβόνας και το πρόγραμμα ΕΚ2010 έδωσαν τη θέση τους σε ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ2020) (Συμβούλιο της ΕΕ, 2009b). Ο κεντρικός στόχος του πλαισίου είναι να υποστηρίξει τα κράτη μέλη στην περαιτέρω εξέλιξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Παράλληλα, διατυπώνονται τέσσερις στρατηγικοί στόχοι, περιλαμβάνοντας την εφαρμογή της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, την προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, και την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Οι παραπάνω στόχοι ενσωματώθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Ευρώπη 2020», το οποίο αποτελούσε την αναπτυξιακή στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επόμενη δεκαετία, με στόχο την προώθηση της γνώσης και της καινοτομίας, ως κρίσιμων παραγόντων για τη μελλοντική ανάπτυξη της ΕΕ. Αυτό περιλαμβάνει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσής, την ενίσχυση των επιδόσεων στην έρευνα, καθώς και την προώθηση της καινοτομίας και της μεταβίβασης γνώσης σε ολόκληρη

την Ένωση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί το όραμα της ΕΕ για το μέλλον, όπου η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως βασικός πυλώνας για την πρόοδο και την ανάπτυξη (Vassiliou, 2012). Ειδικότερα, οι στόχοι της στρατηγικής αποβλέπουν να είναι μικρότερο από 10% το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την σχολική εκπαίδευση και τουλάχιστον 40% των νέων να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Ωστόσο, παρά την αρχική πρόθεση του προγράμματος να επικεντρωθεί στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, η εφαρμογή του συνέπεσε με την εξαιρετικά δύσκολη περίοδο της οικονομικής κρίσης που πλήττει την Ευρωπαϊκή κοινότητα. Αυτό οδήγησε στον περιορισμό των δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς η έμφαση τοποθετήθηκε στην αντιμετώπιση των οικονομικών προβλημάτων στα κράτη μέλη της ΕΕ και στην προώθηση της απασχολησιμότητας των πολιτών (Φερόνας, 2013).

Αντίστοιχα με το Πρόγραμμα «Ευρώπη 2020», η Διαδικασία της Κοπεγχάγης επικεντρώθηκε στην προσπάθεια επίτευξης οικονομικής ευημερίας κατά τη στρατηγική της για τη χρονική περίοδο 2015-2020 μέσω της εκπαίδευσης. Κεντρικό στόχο αποτελούσε η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των νέων, η πιστοποίηση δεξιοτήτων και προσόντων για την αγορά εργασίας, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού (European Commission, 2015). Συμπληρωματικά, κατά τη συνάντησή τους στη Ρώμη τον Μάρτιο του 2017, οι ηγέτες της Ευρώπης αναλαμβάνουν τη δέσμευση για τη δημιουργία μιας Ένωσης όπου οι νέοι θα έχουν πρόσβαση στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και κατάρτιση, και θα έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν και να εργαστούν οπουδήποτε στην ήπειρο (European Commission, 2017). Τέλος, η Επιτροπή υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση και ο πολιτισμός μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά προκλήσεις, όπως η γήρανση του εργατικού δυναμικού, η συνεχιζόμενη ψηφιοποίηση, οι μελλοντικές ανάγκες σε δεξιότητες, η προώθηση της κριτικής σκέψης και παιδείας στα μέσα επικοινωνίας, καθώς και η ανάγκη ενίσχυσης της αίσθησης της κοινοτικής συνοχής απέναντι στον λαϊκισμό και τη ξενοφοβία.

Με την ολοκλήρωση του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ΕΚ2020, η ομάδα εργασίας της ΕΕ για τη σχολική εκπαίδευση σημειώνει τη σημασία της αυτοαξιολόγησης και της ανάπτυξης των σχολείων μέσω πολιτικών διασφάλισης της ποιότητας (Επιτροπή & Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, 2021). Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση των

σχολείων μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας των σχολείων και να καθορίσει προτεραιότητες για την εξέλιξή τους. Επιπλέον, μπορεί να ενθαρρύνει τη συνεργατική επαγγελματική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την επίτευξη βελτίωσης των ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Παράλληλα, η ομάδα εργασίας επισημαίνει την ανάγκη υποστήριξης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, καθώς διαπιστώνει ότι οι σταδιοδρομίες στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη συχνά αντιμετωπίζονται ως επίπεδες ή μονοδιάστατες, με περιορισμένες ευκαιρίες για ανέλιξη.

## Κεφάλαιο 2. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα για τη σχολική εκπαίδευση

Σημαντικό ρόλο στην προώθηση της στοχοθεσίας της Ένωσης διαδραματίζουν τα προγράμματα που προκηρύσσονται εντός του πλαισίου δράσης των κοινοτικών οργάνων σε διάφορους τομείς πολιτικής της Ένωσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Ειδικότερα, στο πεδίο της εκπαίδευσης, η ΕΕ από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '80 έχει τη δυνατότητα να σχεδιάζει, αναπτύσσει και υλοποιεί τα δικά της εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά είναι εργαλεία εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών, στον βαθμό που προωθούν, μέσω χρηματοδότησης, τους ευρωπαϊκούς στόχους πολιτικής (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015). Ωστόσο, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90 απουσίαζαν οι δράσεις σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είχαν περιορισμένες επιλογές συμμετοχής σε δράσεις κινητικότητας, οι οποίες περιορίζονταν σε σύντομες επισκέψεις με μαθητές σε σχολεία χωρών της ΕΕ (αδελφοποιήσεις σχολείων), το πρόγραμμα Αρίων (σύντομες επισκέψεις εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες) και το πρόγραμμα Lingua (Μπαγάκης, 1999).

Την απουσία αυτή κάλυψε το πρόγραμμα Σωκράτης μέσω του υποπρογράμματος Comenius το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της τυπικής ΕΕΠ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Ειδικότερα, το πρόγραμμα πρόσφερε για πρώτη φορά στο σύνολο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τη δυνατότητα συμμετοχής σε δράσεις ευρωπαϊκής συνεργασίας, που μέχρι τότε ήταν περιορισμένες στην ανώτατη εκπαίδευση και στο γλωσσικό πεδίο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Τα προγράμματα αυτά, στοχεύουν στην υποστήριξη της ατομικής κινητικότητας, τη διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και βέλτιστων πρακτικών μέσω της διαμόρφωσης δικτύων, την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της απόκτησης δεξιοτήτων στον τομέα των ΤΠΕ, τη διαμόρφωση διεθνικών συνεργασιών με στόχο τη διεύρυνση της συμμετοχής, την ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Επιπλέον, από το 2000 και έπειτα, τα ευρωπαϊκά προγράμματα αναπτύσσονται στη βάση 7ετών κύκλων υλοποίησης (Σταμέλος et al., 2015).

## 2.1 Παρουσίαση προγραμμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρωπαϊκά προγράμματα από το πρόγραμμα Σωκράτης έως την πρόσφατη επικαιροποίηση του προγράμματος Erasmus+, δίνοντας έμφαση στους στόχους για τη σχολική εκπαίδευσης και ειδικότερα στις δράσεις των σχολικών συμπράξεων.

### 2.1.1 Σωκράτης I & II (1995-2006)

Βασιζόμενο στον κανονισμό 126 για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, και λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των αρμόδιων Επιτροπών, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της ΕΕ θέσπισαν το πρόγραμμα Σωκράτης με την απόφαση 819/95/ΕΚ, για την περίοδο από την 1 Ιανουαρίου 1996 έως 31 Δεκεμβρίου 1999 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1995). Στη συνέχεια, το πρόγραμμα Σωκράτης διευρύνθηκε με την εισαγωγή της δεύτερης φάσης εφαρμογής έως το τέλος του 2006, αποτελώντας μια απλοποιημένη και ευέλικτη συνέχεια του αρχικού σταδίου του προγράμματος.

Αρχικά, το πρόγραμμα Σωκράτης περιλάμβανε τρεις τομείς δράσεων (ΕΚ, 1995: 3): α) Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Erasmus), β) Σχολική εκπαίδευση (Comenius), γ) Εγκάρσιες δραστηριότητες με σκοπό την προώθηση των γλωσσικών γνώσεων στην Κοινότητα (Lingua), την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών συμπεριλαμβανομένων των Eurydice και Arion. Στα παραπάνω προστέθηκαν στο δεύτερο στάδιο του προγράμματος έξι νέες δράσεις μεταξύ των οποίων ήταν η εκπαίδευση ενηλίκων (Grundtvig), η ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση, τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών στον τομέα της εκπαίδευσης (Minerva) και η παρατήρηση και καινοτομία.

Σε μεγάλο βαθμό το πρόγραμμα Σωκράτης αντικατοπτρίζει τους στόχους που έχουν θεσπιστεί στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισαβόνας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013), και εκ των πραγμάτων καλείται να διαδραματίσει ένα κινητήριο ρόλο στο ευρωπαϊκό άνοιγμα των εθνικών πολιτικών, κατά συμπληρωματικό τρόπο - και όχι εναλλακτικό - σε σχέση με τις πολιτικές αυτές. Ειδικότερα, η βούληση των κρατών μελών να οικοδομήσουν μια "Ευρώπη της γνώσης" που βασίζεται σε πιο ενεργές πολιτικές δια βίου μάθησης, προσφέρει στο πρόγραμμα τη δυνατότητα να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο υλοποίησης των ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών στον τομέα της

εκπαίδευσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Επιπλέον, η αύξηση του αριθμού των αποκεντρωμένων δράσεων, κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος, οδήγησε σε αισθητά μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρεται στην ενδιάμεση έκθεση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004).

Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης, να υποστηρίξει και να συμπληρώσει τις δράσεις τους, ενώ ταυτόχρονα σέβεται πλήρως την αρμοδιότητά τους για τον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1995). Οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος Σωκράτης περιλαμβάνουν την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στις σπουδές όλων των επιπέδων, την ενίσχυση της ευρείας και εντατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών μελών, και ενθάρρυνση της κινητικότητας των διδασκόντων για την ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στις σπουδές και την ποιοτική βελτίωση των γνώσεων. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η κινητικότητα των σπουδαστών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκτελούν ένα μέρος των σπουδών τους σε άλλο κράτος μέλος, προκειμένου να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1995).

Στο πλαίσιο του προγράμματος Σωκράτης, η σχολική εκπαίδευση υποστηρίζεται μέσω του προγράμματος Comenius. Ο στόχος του προγράμματος είναι η βελτίωση της ποιότητας και η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της σχολικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη διακρατική συνεργασία μεταξύ σχολείων. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανέλιξη του προσωπικού στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης και να προωθήσει την εκμάθηση γλωσσών και τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000). Το πρόγραμμα Comenius αποτελείται από τρεις δράσεις, οι οποίες βασίζονται στην εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος Lingua, και στα κείμενα που εγκρίθηκαν από το Συμβούλιο και τους υπουργούς Παιδείας κατά τις συνεδριάσεις τους, αναφορικά με την κοινοτική συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτές οι δράσεις περιλαμβάνουν (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1995):

- Δράση 1: συμπράξεις μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων

- Δράση 2: για τη σχολική φοίτηση των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων, καθώς και των παιδιών των προσώπων που ασκούν πλανόδια επαγγέλματα, των ταξιδιωτών και των τσιγγάνων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Δράση 3: για τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση των γνώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ειδικότερα, η δράση 1 στοχεύει στην ανάπτυξη πολυμερών συνεργασιών<sup>3</sup> μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία θα συγκροτούνται βάσει ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη δεύτερη φάση υλοποίησης του προγράμματος Σωκράτης παρέμειναν οι δράσεις για τις συμπράξεις σχολικών ιδρυμάτων και την κατάρτιση του προσωπικού υπό το πρόγραμμα Comenius. Επιπλέον προστέθηκε ως δράση η δημιουργία δικτύων με στόχο να επιτρέπει τη συνεργασία σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος, τη διάδοση των αποτελεσμάτων και των καλών πρακτικών, και τη μελέτη θεμάτων της σχολικής εκπαίδευσης που αφορούν την ποιότητα και την καινοτομία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000).

### 2.1.2 Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013)

Το 2006 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο με την απόφαση του 1720/2006/ΕΚ θέσπισε το πρόγραμμα δια βίου μάθησης (ΠΔΒΜ) (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006) που καλύπτει τους τομείς της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης με περίοδο υλοποίησης από 1η Ιανουαρίου 2007 έως 31 Δεκεμβρίου 2013 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006). Για να διαμορφώσει αυτό το πλαίσιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έλαβε υπόψη του τις ενδιάμεσες εκθέσεις αξιολόγησης του προγράμματος Σωκράτης και Leonardo da Vinci, την Διακήρυξη της Μπολόνιας, όπως επίσης και τις πολιτικές και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα το 2000, στο Γκέτεμποργκ το 2001 και στη Βαρκελώνη το 2002 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006). Το ΠΔΒΜ απευθύνεται στις 27 χώρες της ΕΕ, στην Ισλανδία, στο

---

<sup>3</sup> Η έννοια της πολυμερούς σύμπραξης αναφέρεται στη συνεργασία τουλάχιστον τριών ιδρυμάτων, με εξαίρεση τη δυνατότητα δημιουργίας διμερών συνεργασιών, όταν ο κύριος στόχος είναι η προώθηση της κατανόησης των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1995).



Λιχτενστάιν, στη Νορβηγία, στην Τουρκία, στην Κροατία και στην Ελβετία (Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 2013a).

Ο γενικός στόχος του Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης είναι να συνεισφέρει στην εξέλιξη της Κοινότητας προς μια προηγμένη κοινωνία βασισμένη στη γνώση, η οποία θα στηρίζεται στην βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, θα προσφέρει καλύτερες και περισσότερες θέσεις απασχόλησης, και στην μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ικανοποιητική προστασία του περιβάλλοντος για τις επόμενες γενιές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα, με σκοπό να γίνουν παγκόσμιο σημείο αναφοράς όσον αφορά την ποιότητα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006).

Οι ειδικοί στόχοι του ΠΔΒΜ επικεντρώνονται κυρίως στην προώθηση και υποστήριξη της δια βίου μάθησης, με έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση. Επιπλέον, το πρόγραμμα επιδιώκει την ενθάρρυνση της βέλτιστης αξιοποίησης αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών, καθώς και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006).

Το ΠΔΒΜ υποστηρίζει ιδίως την εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, όπως περιγράφεται στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία «ΕΚ 2020» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2009a). Καθώς όμως το 2013 είναι το τελευταίο έτος του ΠΔΒΜ οι γενικοί στόχοι του προγράμματος αναθεωρήθηκαν ώστε να συμπίπτουν με τους στόχους της πρότασης «Erasmus για όλους» που αναμενόταν να διαδεχθεί το ΠΔΒΜ. Ορισμένες από τις στρατηγικές προτεραιότητες (π.χ. συμμαχίες γνώσης και συμμαχίες τομέων δεξιοτήτων), ενώ είναι πλήρως ενταγμένες στο ΠΔΒΜ, προσβλέπουν στο μελλοντικό πρόγραμμα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η επιτυχής ολοκλήρωση του τρέχοντος προγράμματος και η μετάβαση στο νέο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Επιπρόσθετα, ευρύτερη προτεραιότητα του ΠΔΒΜ είναι η ενίσχυση της συμβολής της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις προτεραιότητες και τους βασικούς στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό αξία, βασίζοντας την ανάπτυξη στη γνώση, χειραφετώντας τους ανθρώπους σε κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς και

διασφαλίζοντας την πρόσβαση των πολιτών στη διά βίου μάθηση και στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Το ΠΔΒΜ περιλαμβάνει τέσσερα διακριτά τομεακά προγράμματα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006): α) Comenius για τη σχολική εκπαίδευση), β) Erasmus για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, γ) Leonardo για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, και δ) Grundtvig για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Για τη σχολική εκπαίδευση, στο ΠΔΒΜ το υποπρόγραμμα Comenius καλύπτει ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων διανύουν την προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση μέχρι τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν την εκπαίδευση αυτή. Αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασής της, κυρίως μέσω της ενθάρρυνσης της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την επιχορήγηση σχολικών συμπράξεων, πολυμερών σχεδίων, δικτύων και δράσεων διακρατικής κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού και δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006).

Ειδικότερα, το τομεακό πρόγραμμα Comenius περιλαμβάνει τις ακόλουθες δράσεις:

- Συμπράξεις Comenius
  - Πολυμερείς Σχολικές Συμπράξεις Comenius
  - Διμερείς Σχολικές Συμπράξεις Comenius
  - Συμπράξεις Comenius Regio
  - Ατομική Κινητικότητα Μαθητών Comenius
- Ατομική κινητικότητα.
  - Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού
  - Βοηθοί Comenius
  - Υποδοχή Βοηθών Comenius

Από τις παραπάνω δράσεις, η συγκεκριμένη εργασία θα επικεντρωθεί στις Πολυμερείς και Διμερείς Σχολικές Συμπράξεις Comenius, καθώς οι δράσεις αυτές απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα εμπλέκεται συνολικά η σχολική μονάδα για διάστημα δύο ετών, αυξάνοντας το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτές.

### 2.1.3 Erasmus+ (2014-2027)

Αρχικά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε ένα πολυετές δημοσιονομικό πλαίσιο με την ονομασία «Erasmus για όλους» που θα συγκεντρώνει όλα τα υπάρχοντα ενωσιακά και διεθνή προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού, υποκαθιστώντας επτά υπάρχοντα προγράμματα (Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, Νεολαία σε Δράση, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink και το πρόγραμμα διμερούς συνεργασίας με τις εκβιομηχανισμένες χώρες). Ο στόχος ήταν να αυξηθεί η αποδοτικότητα, να διευκολυνθεί η υποβολή αιτήσεων για υποτροφία, και να μειωθούν η αλληλεπικάλυψη και ο κατακερματισμός (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Τελικά, θεσπίστηκε το πρόγραμμα Erasmus+ το οποίο βασίστηκε στην πρόταση της Επιτροπής να συνδεθούν τα διάφορα Ευρωπαϊκά προγράμματα κάτω από ένα πρόγραμμα. Η χρονική περίοδος εφαρμογής του προγράμματος Erasmus+ καλύπτει τα έτη 2014 έως 2020 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013).

Σκοπός του προγράμματος Erasmus+ είναι να συμβάλει στην επίτευξη: α) των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», β) του στρατηγικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση 2020 «ΕΚ 2020», γ) της βιώσιμης ανάπτυξης χωρών εταίρων στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, δ) των συνολικών στόχων του ανανεωμένου πλαισίου ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας (2010 - 2018), ε) του στόχου της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό, και στ) της προαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013).

Οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος Erasmus+ επιδιώκουν τη βελτίωση του επιπέδου των βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, ιδίως όσον αφορά τη σημασία τους για την αγορά εργασίας και τη συμβολή τους σε μια συνεκτική κοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω αυξημένων ευκαιριών μαθησιακής κινητικότητας και της ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ του κόσμου της εκπαίδευσης και κατάρτισης και του κόσμου της εργασίας. Επιπλέον, το πρόγραμμα στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας, την προώθηση της αριστείας στην καινοτομία, και τη διεθνοποίηση των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να ενισχύσει τη διακρατική συνεργασία μεταξύ των παρόχων υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και με άλλα σχετικά ενδιαφερόμενα μέρη (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013).

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του προγράμματος Erasmus+ είναι η οργάνωση των δραστηριοτήτων από τα προηγούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα σε τρεις βασικές κατηγορίες δράσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020): α) Βασική Δράση 1 (ΒΔ1) - Μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων, β) Βασική Δράση 2 (ΒΔ2) - Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών, και γ) Βασική Δράση 3 (ΒΔ3) - Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ΒΔ2 υποστηρίζονται στρατηγικές συμπράξεις που επιτρέπουν τη συνεργασία μεταξύ οργανισμών και ιδρυμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και σε άλλους σχετικούς τομείς. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή κοινών πρωτοβουλιών, η διοργάνωση μαθημάτων από ομότιμους και η προώθηση ανταλλαγής εμπειριών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Ειδικότερα, για τον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης διακρίνονται τρεις κατηγορίες: α) Στρατηγικές συμπράξεις που υποστηρίζουν την ανάπτυξη και μεταφορά καινοτομίας, β) Στρατηγικές Συμπράξεις που υποστηρίζουν την ανταλλαγή καλών πρακτικών, γ) Συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων. Η διάρκεια υλοποίησης των συμπράξεων στις δυο πρώτες κατηγορίες κυμαίνεται από 12 έως 36 μήνες, ενώ οι συμπράξεις μεταξύ σχολείων είναι έως 24 μήνες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Ουσιαστικά οι συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων αντικατέστησαν τις σχολικές συμπράξεις Comenius και στόχος τους είναι, μέσω των ευκαιριών κινητικότητας που παρέχονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, να αναπτυχθούν ως οργανισμοί τα συμμετέχοντα σχολεία και να αυξήσουν την ικανότητα τους να δουλεύουν σε διεθνή έργα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Αντίθετα, οι στρατηγικές συμπράξεις δίνουν την ευκαιρία στα σχολεία να συνεργαστούν με οργανισμούς και επιχειρήσεις για την υλοποίηση ενός σχεδίου με στόχο την ανάπτυξη καινοτόμων προϊόντων ή την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Σημαντική διαφοροποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο πλαίσιο του Erasmus+ συγκριτικά με τα προηγούμενα προγράμματα αποτελεί η χρηματοδότηση των σχεδίων, καθώς, σε αντίθεση με το πρόγραμμα Comenius που χρηματοδοτούσε αποκλειστικά τις διακρατικές συναντήσεις, το μοντέλο χρηματοδότησης αποτελείται από διάφορες κατηγορίες δαπανών όπου ανάλογα με το είδος της σύμπραξης χρηματοδοτούνται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020): α) η διαχείριση του σχεδίου, β) οι διακρατικές συναντήσεις, γ) τα πνευματικά προϊόντα, δ) πολλαπλασιαστικές δράσεις, ε) ειδικές κατηγορίες δαπανών, στ) επιχορήγηση για άτομα με ειδικές ανάγκες.

Για την επόμενη επταετία (2021-2027), η ΕΕ διατήρησε την ονομασία Erasmus+ για το νέο πρόγραμμα, διατηρώντας τα βασικά χαρακτηριστικά του προηγούμενου προγράμματος, ενώ παράλληλα το εξελίσσει και αυξάνει τον προϋπολογισμό του κατά περίπου 80%. Οι γενικοί και ειδικοί στόχοι του νέου προγράμματος Erasmus+ παραμένουν αμετάβλητοι. Κατά τη διάρκεια της περιόδου 2021-2027, οι προτεραιότητες επικεντρώνονται κυρίως στην ένταξη και την πολυμορφία, καθώς το πρόγραμμα επιδιώκει να προωθήσει την ισότητα ευκαιριών, την πρόσβαση, την ένταξη, την πολυμορφία και τη δικαιοσύνη σε όλες τις δραστηριότητές του. Η επόμενη προτεραιότητα εστιάζεται στον ψηφιακό μετασχηματισμό, ο οποίος αποκτά αυξημένη σημασία λόγω των αναγκών που προέκυψαν από την πανδημία COVID-19. Στη συνέχεια, άλλες προτεραιότητες για την ΕΕ περιλαμβάνουν την προστασία του περιβάλλοντος και την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, καθώς και τη συμμετοχή των πολιτών στη δημοκρατική διαδικασία, τη διασφάλιση των κοινών αξιών και την ενεργή συμμετοχή τους στα κοινά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022).

Μια σημαντική αλλαγή που παρατηρείται στο νέο πρόγραμμα Erasmus+ στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης είναι η μεταφορά της κινητικότητας των μαθητών στη ΒΔ1 και η ταυτόχρονη κατάργηση των συμπράξεων αποκλειστικά μεταξύ σχολείων. Συγκεκριμένα, δίνεται τη δυνατότητα στα σχολεία να οργανώνουν σύντομες δραστηριότητες κινητικότητας για τους μαθητές παράλληλα με αυτές που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς. Μια άλλη σημαντική αλλαγή συνίσταται στον τρόπο οργάνωσης των στρατηγικών συμπράξεων, όπου συνδυάζονται οι δύο διαφορετικοί τύποι συμπράξεων και προστίθενται μικρής κλίμακας συμπράξεις με απλοποιημένη λειτουργία.

Η συγκεκριμένη εργασία θα επικεντρωθεί στην πρώτη φάση υλοποίησης του Erasmus+ και ειδικότερα στις συμπράξεις με συμμετοχή σχολείων, οι οποίες θα συμπληρώσουν τα ερευνητικά δεδομένα από τις συμπράξεις στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ.

## 2.2 Στρατηγική σχεδιασμού των ευρωπαϊκών συμπράξεων

Για την ανάλυση της στρατηγικής των ευρωπαϊκών προγραμμάτων από την ΕΕ αξιοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τα μέλη της επιτροπής που είχε αναλάβει τον σχεδιασμό του προγράμματος Comenius. Μέσω των σχετικών αναφορών προκύπτουν

οι επιλογές που έγιναν για τη δομή των σχολικών συμπράξεων και τα σημεία στα οποία επέλεξε να επικεντρωθεί η Επιτροπή.

### 2.2.1 Πιλοτικό πρόγραμμα

Το πρώτο στοιχείο που αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις ως προς τη σχεδίαση των ευρωπαϊκών συμπράξεων ήταν το γεγονός ότι αντιπροσώπευαν ένα νέο εγχείρημα για την ΕΕ και ως εκ τούτου η επιτροπή στηρίχτηκε στην πρότερη εμπειρία από προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών και την υλοποίηση πολυεθνικών σχολικών συμπράξεων. Το αποτέλεσμα της αρχικής σχεδίασης εφαρμόστηκε ως πιλοτικό πρόγραμμα για την υλοποίηση ενός δικτύου σχολικών συμπράξεων το οποίο αποτέλεσε στη συνέχεια τη βάση για τις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις. Το βασικό χαρακτηριστικό του πιλοτικού προγράμματος ήταν η διακρατική συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και είχε στον πυρήνα του την κινητικότητα των εκπαιδευτικών για να πετύχει τους στόχους του.

*«ο διευθυντής μου ο Ιταλός που ήταν μεγάλη φυσιογνωμία, ο Ντομένικο Λεναρντούτσι, μου είχε αναθέσει να ασχοληθώ (αυτή τώρα είναι η αρχή του «Comenius»)… Υπήρχε ένα ψήφισμα που μίλαγε για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, «Εισαγωγή της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση» [...] Αυτό ήταν η «μαγιά». Και αφού είδαμε και φτιάξαμε σε πειραματική βάση ένα δίκτυο για συμπράξεις σχολείων [...] το λέγαμε αυτό το δίκτυο «Pilot Project» για να δούμε πώς δουλεύει. Και αυτό που μας ενδιέφερε ήταν η εισαγωγή της Ευρωπαϊκής ιδέας στα σχολεία.» (ΣΤ1)*

*«Με το Comenius συγκεντρώσαμε την εμπειρία από το πρόγραμμα ανταλλαγής εκπαιδευτικών και τις πολυεθνικές σχολικές συμπράξεις.» (ΣΤ2)*

*«Θα έλεγα ότι η κύρια εστίαση στις πιλοτικές πολυμερείς σχολικές συμπράξεις ήταν η θεματική συνεργασία μεταξύ των σχολείων και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό.» (ΣΤ2)*

*«Ναι, είχαμε βάλει γενικές θεματολογίες. Μας ενδιέφερε παραδείγματος χάριν και το θέμα της διδασκαλίας των μαθηματικών. «Πώς σε μερικές χώρες διδασκόντουσαν τα μαθηματικά;». Και αυτό να το συγκρίνουν και οι εκπαιδευτικοί αλλά να το δούμε και στις επιδόσεις των παιδιών. Πώς μαθαίνανε τα μαθηματικά οι μεν ή οι δε. Στη βιολογία, στη λογοτεχνία – μας ενδιέφερε. Και από εκεί και πέρα αυτοί οι τομείς που είπα. Και βεβαίως ένα άλλο «κλειδί» ήταν οι νέες τεχνολογίες.» (ΣΤ1)*

Μια σημαντική παράμετρος που βοήθησε στον σχεδιασμό των προγραμμάτων ήταν η περίοδος κατά την οποία δημιουργήθηκε το πρόγραμμα Comenius. Κατά την εποχή εκείνη, τα κράτη μέλη της ΕΕ αριθμούσαν μόλις 12 χώρες, γεγονός που είχε θετική επίδραση στη συνεργασία μεταξύ της επιτροπής και των οργανισμών που συμμετείχαν στην πιλοτική δράση. Ο σχετικά μικρός αριθμός των κρατών μελών βοήθησε την επιτροπή να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της πιλοτικής δράσης μέσω συχνών συναντήσεων με εκπροσώπους από κάθε χώρα. Παράλληλα, οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να αυτό-αξιολογήσουν την υλοποίηση του προγράμματος, προκειμένου να αναδειχθούν οι θετικές και αρνητικές πτυχές της πιλοτικής δράσης.

*«Ζητάγαμε σε όλα τα επίπεδα. Εμείς πρώτα απ' όλα αυτό το πρόγραμμα που λεγότανε «Pilot Project» και που είχε 17 σχολεία (17 συμπράξεις) ζητήσαμε από το κάθε σχολείο να μας κάνει την αξιολόγηση του και να μας πει τι καλά βρήκε, τι κακά βρήκε, πού ήταν οι δυσκολίες, τι τους άρεσε κτλ. Μετά, αυτά τα συγκρίναμε εμείς μεταξύ τους για να δούμε: ήταν θέμα εθνικό; ήταν θέμα βορρά- νότου; ήταν θέμα γλωσσικό; (Αγγλοσαξονικό ή όχι )» (ΣΤ1)*

*«Εννοώ ότι αυτά τα προγράμματα ήταν (τα πιλοτικά προγράμματα) πολύ μικρά για την αρχή. Το άλλο πράγμα που πρέπει να θυμάστε από αυτήν την περίοδο είναι ότι είχαμε δώδεκα κράτη μέλη. [...] Αυτό επέτρεψε να έχουμε ένα άτομο από κάθε χώρα για να έρχεται σε συναντήσεις εντός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής...και με τον καιρό γίναμε φίλοι, επειδή γνωριζόμασταν, δουλέψαμε σε ομάδες, γίνονταν συναντήσεις κλπ, και υπήρχε ένα κοινό όραμα από αυτά που προσπαθούσαμε να παράγουμε» (ΣΤ2)*

Με βάση την ανάλυση των συμπερασμάτων του πιλοτικού προγράμματος, σχεδιάστηκε το πρώτο πρόγραμμα Comenius, το οποίο επικεντρωνόταν στις πολυμερείς σχολικές συμπράξεις, με τη συμμετοχή τουλάχιστον τριών σχολείων από διαφορετικές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό εξασφάλιζε ότι ακόμη και αν ένα από τα σχολεία αποχωρούσε, το σύνολο του εγχειρήματος δεν θα ακυρωνόταν.

Όπως αναφέρθηκε στην αξιολόγηση πλαισίου, η επιτροπή εκτιμούσε ότι η συνεργασία των σχολείων από διαφορετικές χώρες, ανεξάρτητα από το θέμα του σχεδίου, θα οδηγούσε σε ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στη σχολική εκπαίδευση. Για αυτόν

τον λόγο, εξετάστηκε η πιθανότητα να θεσπιστεί ένα ελάχιστο όριο συμμετοχής με περισσότερες χώρες σε κάθε σχέδιο, το οποίο τελικά δεν εφαρμόστηκε. Οι συνεντεύξεις με τα στελέχη περιγράφουν ότι ο λόγος που δεν επιτεύχθηκε η συμμετοχή τουλάχιστον τεσσάρων σχολείων σε κάθε σχέδιο ήταν κυρίως η χαμηλή διαθέσιμη χρηματοδότηση. Ταυτόχρονα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το πρόγραμμα Comenius αντιπροσώπευε ένα φιλόδοξο νέο εγχείρημα, και δεν υπήρχε εγγύηση για την ανταπόκριση των σχολείων. Το παραπάνω σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό των κρατών μελών εκτιμήθηκε ότι θα δυσχέραινε τη δημιουργία συμπράξεων.

*«Περίπου τρία χρόνια (η πιλοτική εφαρμογή). Και, δημιούργησε σε μεγάλο βαθμό τη βάση για το Comenius. Και, όταν αρχίσαμε να γράφουμε τα πρώτα εγχειρίδια και τις οδηγίες προς τους αιτούντες για το Comenius, χρησιμοποιήσαμε την εμπειρία των πολυμερών σχολικών συνεργασιών, όχι μόνο με ανθρώπους σαν κι εμένα που συμμετείχαν περισσότερο στην επιτροπή, αλλά συνεργαστήκαμε και με συναδέλφους στα κράτη μέλη» (ΣΤ2)*

*«Από τη στιγμή που είπαμε: τρία σχολεία μίνιμουμ, από τρεις χώρες μίνιμουμ... Και γιατί το είπαμε αυτό; Το είπαμε γιατί αν ήταν by rateral και ο ένας δεν μπορούσε, θα «έπεφτε». Μάλιστα, λέγαμε και τέσσερα σχολεία.» (ΣΤ1)*

*«Σε γενικές γραμμές, οι πολυμερείς σχολικές συμπράξεις (πιλοτικές) δημιούργησαν τη βάση, το μοντέλο για τουλάχιστον τρεις χώρες, ένα σχολείο σε κάθε χώρα... δημιούργησε τη βάση για την επιλογή ενός συγκεκριμένου θέματος για να εργαστούν...» (ΣΤ2)*

Παράλληλα με τη σχεδίαση των σχολικών συμπράξεων οι οποίες αποτελούσαν τον πυρήνα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για τη σχολική εκπαίδευση, η επιτροπή εισήγαγε συμπληρωματικές δράσεις όπως προπαρασκευαστικές επισκέψεις και σεμινάρια εξεύρεσης εταίρων. Αυτές οι δράσεις στόχευαν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σχολικές συμπράξεις και να φέρουν σε πρώτη επαφή τα σχολεία ώστε να τεθούν οι βάσεις για μελλοντική συνεργασία.

*«Γιατί αυτό το πρόγραμμα πλαισιωνότανε και από άλλες δράσεις· παραδείγματος χάριν, μία από τις δράσεις για να πετύχει στην αρχή το «Comenius» ήτανε τα περίφημα «Contact Seminars [...] Και μαζεύαμε εκεί πέρα τέσσερις-πέντε εκπαιδευτικούς κάθε*



*φορά τρεις-τέσσερις χώρες (και σε άλλες χώρες αυτό) για να δοθεί η ευκαιρία να γνωριστούν και να φτιάξουν προγράμματα μαζί και μετά να τα υποβάλλουνε.» (ΣΤ1)*

*«Εισαγάγαμε τις λεγόμενες προπαρασκευαστικές επισκέψεις και αυτές οι προπαρασκευαστικές επισκέψεις ήταν για να δώσουν στους δασκάλους την ευκαιρία να ταξιδέψουν εκ των προτέρων, να συναντήσουν τους συναδέλφους τους. Και προτείναμε επίσης να συμμετάσχει ο διευθυντής του σχολείου ή κάποιος με ευθύνη πολιτικής, με σκοπό την ανάπτυξη μιας ομάδας» (ΣΤ2)*

### 2.2.2 Ο ρόλος της κινητικότητας

Η επόμενη πτυχή που εξετάστηκε ήταν ο ρόλος της κινητικότητας στη στρατηγική σχεδιασμού των σχολικών συμπράξεων Comenius. Σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών, ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος Comenius προέβλεπε την μετακίνηση μόνο εκπαιδευτικών λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης. Ωστόσο, η επιτροπή που σχεδίασε το πρόγραμμα εκτιμούσε ότι οι αποδέκτες του αντίκτυπου από τη συμμετοχή στην ευρωπαϊκή σύμπραξη θα ήταν το σύνολο της σχολικής κοινότητας μέσω των δραστηριοτήτων του σχεδίου και της υποδοχής των εταίρων από τις χώρες του εξωτερικού στο σχολείο τους. Τελικά, καθώς εξελίχθηκε το πρόγραμμα Comenius και ολοκληρώθηκε το πιλοτικό στάδιο δόθηκε η δυνατότητα για κινητικότητα μαθητών στο πλαίσιο των σχολικών συμπράξεων.

Το σημείο που παρέμεινε αμετάβλητο τόσο στην πιλοτική εφαρμογή όσο και στη συνέχεια ήταν η διάρκεια της κινητικότητας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές η οποία περιοριζόταν σε ένα σύντομο διάστημα, συνήθως πέντε ημερών, αφενός λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης και αφετέρου για να μην προκαλούνται προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η διάρκεια της κινητικότητας δεν φαίνεται να προβλημάτιζε τα στελέχη ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος καθώς εκτιμούσαν ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων κινητικότητας σε κάθε σύμπραξη θα λειτουργούσε αθροιστικά για τα σχολεία μέσω της μεταφοράς των εμπειριών από τους συμμετέχοντες στη σχολική μονάδα μετά από κάθε συνάντηση.

*«Είδαμε ότι είναι σημαντικό να δίνουμε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δράσεις κινητικότητας στο εξωτερικό» (ΣΤ2)*

«Εννοώ ότι δεν υπήρχε κινητικότητα στην αρχή, πραγματικά, εκτός από τους εκπαιδευτικούς [...] Νομίζω ότι στις πολυμερείς σχολικές συνεργασίες ήμασταν πολύ μακριά από την κινητικότητα των μαθητών.... Θα έλεγα ότι ανακαλύψαμε ότι η κινητικότητα μαθητών είχε περιορισμούς, υπήρχαν οικονομικά εμπόδια σε αυτήν... δεν ήταν στην πρώτη λίστα των προτεραιοτήτων μας» (ΣΤ2)

«Είναι όταν το σχολείο φιλοξενεί τα συνεργαζόμενα σχολεία και αυτό μπορεί να έχει τεράστιο αντίκτυπο στον σχολικό πληθυσμό, στο σύνολό του, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.» (ΣΤ2)

«Όχι, ήταν μονόδρομος. Ξέραμε ότι δεν είχαμε λεφτά, δεν μπορούσαμε να κινητοποιήσουμε και να μετακινήσουμε τόσο πολλούς μαθητές, οπότε είχαμε πει ότι θα είναι ένας μικρός αριθμός μαθητών που θα προσπαθήσουμε να εκπροσωπούν την τάξη τους, δηλαδή η δουλειά θα γίνεται με όλη την τάξη... και μία ο ένας μία ο άλλος... δεν θα πηγαίνανε στα ταξίδια μόνο αυτοί, θα πηγαίνανε μία οι μεν, μία οι δε κτλ.» (ΣΤ1)

«Όχι μόνο εμείς, αλλά υπήρχαν δυσκολίες να λείψουν τα παιδιά και οι καθηγητές από το σχολείο. [σχόλιο για το αν σκέφτηκαν να έχουν περισσότερες ημέρες στις μετακινήσεις]» (ΣΤ1)

«Εγώ πιστεύω ότι ήταν αρκετό (η διάρκεια των 5 ημερών για τις συναντήσεις) σαν ένασμα για να ψάξουνε. Γιατί οι συναντήσεις δεν ήταν μόνο μία φορά, οι συναντήσεις ήτανε...Ήταν σε κάθε χώρα. Άρα, δεν ήταν μόνο μία εβδομάδα στη μία χώρα, ήταν και μία δεύτερη εβδομάδα και μία άλλη εβδομάδα – Δεν ήταν λίγο.» (ΣΤ1)

Η αξία της κινητικότητας<sup>4</sup> μαθητών και εκπαιδευτικών αποτυπώνεται σε μια σειρά από επίσημα κείμενα-προτάσεις της ΕΕ (European Commission, 1997; Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, 1993; Συμβούλιο της ΕΕ, 2009a) ως το μέσο για να επιτευχθεί η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, της συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη μέλη, η γνωριμία με εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού και η βελτίωση της γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών των συμμετεχόντων (Doyle, 2011; Enders & Teichler, 2005; Παπαδάκης, 2001).

---

<sup>4</sup> Ως κινητικότητα εκφράζεται το «χρονικό διάστημα παραμονής σε άλλο κράτος μέλος για σπουδές, απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, άλλη δραστηριότητα μάθησης ή διδασκαλίας ή σχετική διοικητική δραστηριότητα, υποστηριζόμενη κατάλληλα με προετοιμασία και μετεκπαίδευση όσον αφορά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή της εργασίας» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006, σ. 6).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της κινητικότητας είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευση (Doyle, 2011) και η παροχή ουσιαστικής προστιθέμενης αξίας στην μεγαλύτερη δεκτικότητα προς άλλες κουλτούρες, πολιτισμούς και εμπειρίες (International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996), με τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν να είναι ανοικτοί στον κόσμο της Ευρώπης, να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους και να βλέπουν πέρα από τα σύνορα της χώρας τους (Νονοα, 2002).

Τα προγράμματα κινητικότητας μπορούν να προβάλλουν καλές πρακτικές που εφαρμόζονται από τις συμμετέχουσες χώρες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν αμοιβαία από αυτή τη διαδικασία (Peck, 1997; Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

### 2.2.3 Διαχείριση

Η διαχείριση του προγράμματος Comenius αποτελούσε ένα σύνθετο εγχείρημα καθώς τα ευρωπαϊκά προγράμματα απευθύνονταν στο σύνολο των σχολικών μονάδων για τα μέλη της ΕΕ. Για το λόγο αυτό η επιτροπή επέλεξε να διαμοιράσει τη διαχείριση των προγραμμάτων στα κράτη-μέλη με τη σύσταση των Εθνικών Μονάδων (ΕΜ) ενώ η κεντρική εποπτεία του προγράμματος παρέμεινε σε επίπεδο ΕΕ. Με τη συγκεκριμένη δομή η ΕΕ αν και επιδίωκε την επαφή απευθείας με τα σχολεία είχε ως κύριο συνομιλητή τις ΕΜ από τις οποίες λάμβανε την ανατροφοδότηση για την υλοποίηση των προγραμμάτων. Το παραπάνω αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την εικόνα που έχει η ΕΕ σχετικά με την εξέλιξη του προγράμματος καθώς εξαρτάται άμεσα από την ενημέρωση που λαμβάνει από την ΕΜ κάθε χώρας. Σύμφωνα με τα στελέχη, τουλάχιστον στο πρώτο στάδιο εφαρμογής των προγραμμάτων, η συγκεκριμένη διαδικασία δεν ήταν το ίδιο αποδοτική για όλα τα κράτη. Παρά την προαναφερθείσα αρνητική πτυχή της πολιτικής διαχείρισης του προγράμματος, φαίνεται ότι το μοντέλο αποδείχθηκε αποτελεσματικό, καθώς διατηρήθηκε σε όλα τα προγράμματα που διαδέχθηκαν το αρχικό πρόγραμμα Σωκράτης.

*«Και για να γίνει η διαχείριση αυτού του προγράμματος, αντίθετα από άλλες δράσεις που είναι κεντρικές, στην αρχή ζητήσαμε από τα κράτη-μέλη και μας ορίσανε μία αρχή εθνική που θα διαχειριζότανε το πρόγραμμα. Και η ιδέα ήταν να τους λέμε εμείς τις οδηγίες, τα*

κριτήρια (τι θέλουμε) και αυτοί να τα διαχειρίζονται. Εντάξει, άλλοι το κάνανε καλύτερα, άλλοι χειρότερα, όπως συμβαίνει.» (ΣΤ1)

«[Ερευνητής: Δηλαδή, εσάς ο συνομιλητής σας ήταν οι εθνικές μονάδες;] Ναι, ήταν οι εθνικές μονάδες. Και μετά ήταν και τα σχολεία στο βαθμό που επισκεπτόμασταν μερικά, ή μας καλούσανε για μία δράση, ή κάναμε μία δράση και καλούσαμε μία ομάδα σχολείων κτλ. [Ερευνητής: Άρα, μπορούσατε να ξέρετε μόνο την επικοινωνία που είχατε με την τοπική μονάδα.] Ναι. [Ερευνητής: ήταν καλή η σχέση που είχατε με τις ΕΜ; Μπορούσατε όντως να πάρετε την κατάλληλη ανατροφοδότηση;] Άλλες ναι και άλλες όχι. Ας πούμε οι Γάλλοι δεν ενδιαφερόντουσαν γιατί το σύστημα τους είναι πάρα πολύ συγκεντρωτικό ακόμα και είχαμε δυσκολίες και δεν είχαμε δώσει ιδιαίτερο βάρος. Με τους Ιταλούς είχαμε πολύ παραπάνω γιατί τους ενδιέφερε και κάναμε πολύ ωραία πράγματα. Με τους Ολλανδούς κάναμε πολλά. Με τους Γερμανούς κάναμε πολλά γιατί το σύστημα είναι federal (είναι ομοσπονδιακό)» (ΣΤ1)

#### 2.2.4 Κίνητρα – Πρόβλεψη για διαρκή συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συνεργασίες

Το τελευταίο σημείο που διερευνήθηκε ως προς τη στρατηγική σχεδιασμού των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για τη σχολική εκπαίδευση ήταν σε ποιο βαθμό απασχόλησε την επιτροπή η διατήρηση της ευρωπαϊκής προοπτικής των σχολείων που συμμετέχουν σε μια σχολική σύμπραξη. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι η επιτροπή αποσκοπούσε στη δημιουργία κουλτούρας διεθνών συνεργασιών για τις σχολικές μονάδες που θα συμμετείχαν στα ευρωπαϊκά προγράμματα. Ωστόσο, όπως αναφέρουν τα στελέχη σχετικά με την αρχική σχεδίαση του προγράμματος και επιβεβαιώνεται από την ανάλυση των Εθνικών προσκλήσεων κάθε έτους, δεν δόθηκαν κίνητρα στους συμμετέχοντες ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή τους στις ευρωπαϊκές συνεργασίες μετά το τέλος της χρηματοδότησης. Επιπρόσθετα, είχε συζητηθεί στην επιτροπή, αλλά δεν υλοποιήθηκε, να δίνεται συμπληρωματικά εθνική χρηματοδότηση η οποία θα βοηθούσε στην συνέχεια των συνεργασιών. Τελικά, ο βαθμός στον οποίο τα σχολεία θα συνέχιζαν τη συνεργασία βασιζόταν αποκλειστικά στη διάθεση των συμμετεχόντων να εξασφαλίσουν πόρους ή να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους και να δοκιμάσουν τη συμμετοχή τους σε νέα σύμπραξη, το οποίο σε ορισμένες περιόδους δεν ήταν εφικτό (για την Ελλάδα υπήρχε σχετικός περιορισμός στο ΠΔΒΜ).

«αυτό που θα θέλαμε θα ήταν ότι η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση στη συνεργασία των σχολείων στο Comenius, θα χρησιμοποιούνταν ως βάση για τη δημιουργία μιας πιο μόνιμης συνεργασίας μεταξύ τους» (ΣΤ2)

«Πρόσεξε! Δεν υπήρχε σαν πρόβλεψη να δώσουμε ένα πρόγραμμα ώστε το σχολείο ή τα σχολεία που συμμετέχουν να είμαστε σίγουροι ότι θα είναι εντός εισαγωγικών «Ευρωπαϊκά» πια και θα συνεχίσουν τη συνεργασία τους στην Ευρώπη. Το οποίο το θεωρώ πολύ σημαντικό αν μπορεί κάποτε να γίνει στο σχεδιασμό νέου προγράμματος.» (ΣΤ1)

«Εγώ θεωρώ ότι κάτι που δεν κάναμε ή που δεν το είχαμε ζητήσει είναι να υπάρχει μία επιτροπή «Comenius» και, είτε φεύγουν είτε έρχονται, θα υπάρχει μία βάση που θα τους καθοδηγεί, θα τους μάθει, θα κάνει άλλα προγράμματα. Αυτό δεν υπήρξε [...] Αυτό ήταν κάτι που θα έπρεπε να το είχε προβλέψει η Κομισιόν, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ώστε να υπάρχει μία συνέχεια.» (ΣΤ1)

«Ναι, το κάναμε [εξετάσει τρόπους να συνεχιστεί η συνεργασία με το τέλος της σύμπραξης]. Εννοώ ότι παρατηρήσαμε ότι... Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση είναι πολύ σημαντική. Θέλω να πω, ένα από τα πράγματα που θα είχαμε αρθρώσει, ως ιδέα, ήταν ότι θα έπρεπε να υπάρχει και κάποια εθνική χρηματοδότηση για την προώθηση [...] Εννοώ ότι όλα είναι αλληλένδετα γιατί όταν μιλάς για μια δέσμευση πολιτικής σε επίπεδο υπουργείων, για παράδειγμα, η δέσμευση πολιτικής είναι καλή, αλλά αν πιστεύετε ότι είναι καλή και υπάρχει κάποια ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, τότε γιατί να μην παρέχετε κάποια σε εθνικό επίπεδο.» (ΣΤ2)

«[Ερευνητής: τους δώσατε το έναυσμα να γίνουν αυτά τα τρία, τα πέντε, τα έξι σχολεία, να συνεργαστούν μαζί σε μία σύμπραξη. Θέλατε και να συνεχίσουν να συνεργάζονται;] Το θέλαμε ναι. Θα θέλαμε. Σε μερικές φορές γίνανε γιατί συμμετείχανε σε ένα άλλο πρόγραμμα. Βρίσκανε μία ευκαιρία και συμμετείχανε σε ένα άλλο πρόγραμμα. [Ερευνητής: Όταν δεν μπορούσε να γίνει αυτό, είχατε σκεφτεί να δώσετε κίνητρα] Όχι. Δεν είχαμε πάει μέχρι... Κοιτάζτε, οι χώρες είναι πάρα πολλές, οι δυσκολίες είναι πάρα πολύ μεγάλες, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η Ευρωπαϊκή πραγματικότητα είναι εξαιρετικά δυσκίνητη.» (ΣΤ1)

### 2.2.5 Χρηματοδότηση

Για τα προγράμματα Comenius (στο ΠΔΒΜ) η χρηματοδότηση για κάθε συμμετέχον ίδρυμα εξαρτιόνταν από τη χώρα και τον ελάχιστο αριθμό των διακρατικών κινητικότητων που προτίθεται να πραγματοποιήσει και μπορεί να είναι 4, 8, 12 ή 24 κινητικότητες. Το ποσό της χρηματοδότησης διευκρινιζόταν στην εθνική πρόσκληση κάθε χώρας και για την περίπτωση της Ελλάδας ανέρχονταν σε 6.000, 9.000, 13.000 και 21.000 ευρώ αντίστοιχα. Με την έγκριση του προγράμματος αποδεσμεύονταν το 80% των χρημάτων και με την επιτυχή ολοκλήρωση το υπόλοιπο 20%.

Η επιλογή να μην παρέχεται χρηματοδότηση για τα παράγωγα του σχεδίου οφείλεται στο γεγονός ότι η επιτροπή θέλησε να δώσει προτεραιότητα στην προώθηση της κινητικότητας, σύμφωνα με τους στόχους που παρουσιάστηκαν στην αξιολόγηση του πλαισίου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας καθώς το πρόγραμμα Comenius αποτέλεσε την αφετηρία εισόδου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη σχολική εκπαίδευση και η χρηματοδότηση του ήταν σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τα μετέπειτα προγράμματα και ιδιαίτερα με το Erasmus+.

*«[Ερευνητής: είχατε σκεφτεί να χρηματοδοτήσετε τα παραδοτέα.] Όχι, δεν το είχαμε σκεφτεί τότε. Ήταν η αρχή και είχαμε ένα focus...» (ΣΤ1)*

Με την ολοκλήρωση του ΠΔΒΜ και την απόφαση της ΕΕ να τριπλασιάσει τη χρηματοδότηση στο Erasmus+<sup>5</sup>, το νέο αναθεωρημένο πλαίσιο των σχολικών συμπράξεων προέβλεπε χρηματοδότηση ανά κινητικότητα και διέθετε ένα πάγιο ποσό για διαχειριστικά έξοδα. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία που συμμετείχαν σε σχολικές συμπράξεις στο πλαίσιο του Erasmus+ λάμβαναν χρηματοδότηση για έξοδα διαχείρισης 500€/μήνα το συντονιστικό σχολείο και 250€/μήνα οι εταίροι. Επιπρόσθετα, για κάθε κινητικότητα προβλεπόταν χρηματοδότηση για την μετακίνηση, το ύψος της οποίας ήταν ανάλογο της χιλιομετρικής απόστασης, ενώ η χρηματοδότηση για τα έξοδα διαμονής ανερχόταν για τους μαθητές στα 58€/ημέρα και

---

<sup>5</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO\\_12\\_785](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_12_785) [τελευταία πρόσβαση στις 19/5/2023]

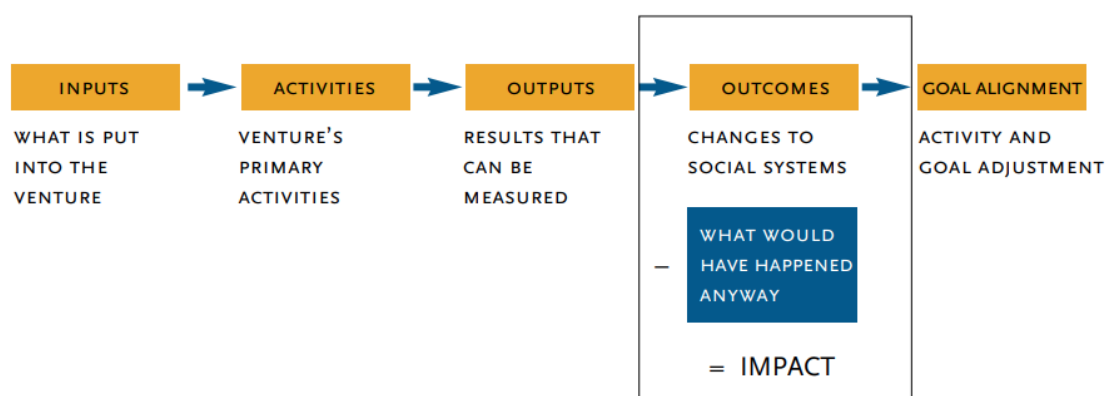
για τους εκπαιδευτικούς στα 106€/ημέρα. Τέλος, η χρηματοδότηση κάλυπτε εκτός από τις ημέρες των δραστηριοτήτων και τις δυο επιπλέον ημέρες για τη μετακίνηση.

## Κεφάλαιο 3. Προσδιορισμός εννοιών

### 3.1 Αντίκτυπος

Ο προσδιορισμός και η εκτίμηση του αντίκτυπου προσεγγίζονται με διαφορετικούς τρόπους στην βιβλιογραφία. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ενδεικτικές αναφορές και θα παρουσιαστεί η χρήση του όρου όπως χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων.

Ο αντίκτυπος, όπως αναφέρεται σε διάφορες μελέτες (Balanskat, Blamire, & Kefala, 2006; Clark, Rosenzweig, Long, & Olsen, 2004), αφορά το συνολικό επίτευγμα ενός προγράμματος ή μιας παρέμβασης στην εκπαίδευση και προκύπτει από τις εισροές, τις δραστηριότητες, τα παράγωγα (outputs) και τα αποτελέσματα (outcomes) του προγράμματος. Η συγκεκριμένη προσέγγιση διατυπώνεται σχηματικά από τους Clark et al. (2004) στο σχήμα 1, σύμφωνα με τους οποίους με τον όρο αντίκτυπο «εννοούμε το μέρος του αποτελέσματος που συνέβη ως συνέπεια μιας δραστηριότητας, πέρα από αυτό που θα συνέβαινε ούτως ή άλλως» (σ. 7).



Σχήμα 1: Αλυσίδα της αξίας του αντίκτυπου

Τα πέντε στάδια της αλυσίδας αξίας του αντίκτυπου καλύπτουν όλες τις πτυχές ενός προγράμματος, ξεκινώντας από τους πόρους που χρησιμοποιούνται ως εισροές έως τα παραγόμενα αποτελέσματα (outputs). Ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ολιστικής προσέγγισης είναι ότι διαφοροποιούνται τα παράγωγα (outputs) από τα αποτελέσματα (outcomes) (Karen & Kellie, 2011). Τα παράγωγα σχετίζονται με την υλοποίηση της δραστηριότητας και αποτελούν τα υλικά και άυλα προϊόντα που προκύπτουν από τις δραστηριότητες του προγράμματος (Balanskat et al., 2006), ενώ τα αποτελέσματα σχετίζονται με τα ενδιαφερόμενα μέρη (Kolodinsky, Stewart, & Bullard, 2006),



περιλαμβάνουν τα ευρύτερα οφέλη που επιτυγχάνονται από το πρόγραμμα (Balanskat et al., 2006) και επιτρέπουν τον προσδιορισμό της συμβολής του προγράμματος στην κοινωνική αλλαγή (Dufour, 2019).

Στην βιβλιογραφία (Harrison et al., 2002; Parsons, Gokey, & Thornton, 2013) συναντάται και μια διαφοροποίηση στο σχήμα της αλυσίδας της αξίας του αντίκτυπου στην οποία ο αντίκτυπος τοποθετείται ως εξέλιξη των αποτελεσμάτων και συνδέεται με την επίτευξη των κεντρικών στόχων της πολιτικής του προγράμματος.

Η επιλογή της προσέγγισης για την εκτίμηση του αντίκτυπου ενός προγράμματος εξαρτάται από το στόχο της μελέτης. Ο Dufour (2019) μελέτησε την διαδικασία υπολογισμού του αντίκτυπου σε προγράμματα στη Γαλλία που είχαν ως στόχο την αξιολόγηση πολιτικής και σε άλλα που είχαν ως στόχο την μέτρηση του κοινωνικού αντίκτυπου και εντόπισε θεμελιώδεις διαφορές. Στην μέτρηση του κοινωνικού αντίκτυπου ο προσδιορισμός του αντίκτυπου προσδιορίζεται με τη βοήθεια των συμμετεχόντων το οποίο χαρακτηρίζεται ως μια «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση, ενώ αντίθετα όταν ο στόχος είναι η αξιολόγηση πολιτικής η προσέγγιση γίνεται «από πάνω προς τα κάτω». Η δεύτερη σημαντική διαφορά εντοπίζεται στην χρήση των παραγώγων και των αποτελεσμάτων. Στην αξιολόγηση πολιτικής το επίκεντρο είναι οι διαδικασίες και η χρήση των διαθέσιμων πόρων τα οποία οδηγούν στα αποτελέσματα. Αντίθετα η μέτρηση του κοινωνικού αντίκτυπου εστιάζει στα αποτελέσματα καθώς προσπαθεί να επαληθεύσει και να τεκμηριώσει την αξία τους. Ο Dufour (2019) υποστηρίζει ότι η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ των δύο πρέπει να είναι η σωστή στρατηγική αξιολόγησης.

Το European Schoolnet<sup>6</sup> συνδυάζει τις παραπάνω προσεγγίσεις για τον αντίκτυπο και διατυπώνει ότι ο αντίκτυπος «είναι το συνολικό επίτευγμα μιας παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και μπορεί να περιγραφεί από μια ποικιλία ποιοτικών δεικτών όπως «βελτιωμένη μάθηση στα σχολεία» ή «βελτίωση στα αποτελέσματα των εξετάσεων» ανάλογα με τους στόχους των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Αποτελεί το τελικό σημείο μια παρέμβασης και περιλαμβάνει τις εισροές, τη διαδικασία, τα παράγωγα και τα αποτελέσματα» (Balanskat, 2009, σ. 16). Επιπρόσθετα, ο Wainwright (2002) επισημαίνει ότι ανεξάρτητα της οπτικής που θα ακολουθηθεί, η έννοια του

---

<sup>6</sup> Το European Schoolnet είναι ένα δίκτυο αποτελούμενο από 32 Υπουργεία Παιδείας Ευρωπαϊκών κρατών. Στόχος του είναι η καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση σε σχολεία, εκπαιδευτικούς, ερευνητές [<http://www.eun.org/>].

αντίκτυπου περιλαμβάνει τα επιδιωκόμενα και τα ακούσια αποτελέσματα, τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα, και τα μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

Σε μελέτη στη Σκανδιναβία για τον αντίκτυπο της χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Ramboll Management, 2006) συναντώνται οι έννοιες των εισροών, των παραγώγων και του αντίκτυπου. Απουσιάζει όμως η έννοια των αποτελεσμάτων η οποία περιλαμβάνεται στην έννοια του αντίκτυπου. Εδώ ο αντίκτυπος αναφέρεται στις αλλαγές που επιφέρουν οι δραστηριότητες στην ομάδα στόχο. Ως αποτέλεσμα η μελέτη είναι περισσότερο προσανατολισμένη στη διαδικασία σε σχέση με το μοντέλο της αλυσίδας της αξίας του αντίκτυπου και στοχεύει να δείξει σε ποιο βαθμό βιώνεται ένας αντίκτυπος (θετικός, αρνητικός ή ακόμα και η απουσία του) βάσει των αντιλήψεων των ίδιων των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων και των παραγώγων (outputs) που οδηγούν στον αντίκτυπο (Balanskat et al., 2006).

Η μέτρηση του αντίκτυπου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη σχολική κοινότητα αποτελεί μια πρόκληση δεδομένου ότι υπάρχουν πολλοί αλληλένδετοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τη μάθηση των μαθητών και την λειτουργία της σχολικής μονάδας (Balanskat et al., 2006). Μελετώντας τους στόχους των πολυμερών συμπράξεων Comenius (Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 2013b) διαπιστώνεται ότι ο αναμενόμενος αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΤΠΕ, ξένων γλωσσών, την δυνατότητα συνεργασιών, κοινωνικοποίησης και ανάληψης πρωτοβουλιών για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα για τους εκπαιδευτικούς αναμένεται η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων οργανωτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων ως αποτέλεσμα της συνεργασίας τους με συναδέλφους από άλλες χώρες. Η σχολική μονάδα αναμένεται να ενσωματώσει τις δραστηριότητες της σύμπραξης στις σχολικές δραστηριότητες και να τις συμπεριλάβει στο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, εκτιμάται ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Για τις ανάγκες της τρέχουσας εργασίας χρησιμοποιείται ο ορισμός όπως δόθηκε από το European Schoolnet, ο οποίος εστιάζει στο συνολικό επίτευγμα ενός προγράμματος. Η βασική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι «από κάτω προς τα πάνω»,

προσεγγίζοντας τη μεθοδολογία που ακολούθησαν στη Σκανδιναβία (Ramboll Management, 2006) οι οποίοι μέτρησαν τον αντίκτυπο μέσα από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, δόθηκε προσοχή στην υλοποίηση των διαδικασιών και τον αντίκτυπο που είχαν οι δραστηριότητες στη σχολική κοινότητα.

Τέλος, εξετάστηκε ο εσωτερικός αντίκτυπος ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει τον αντίκτυπο στους συμμετέχοντες, στον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού, στις πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης, καθώς και στην εμπιστοσύνη στην πολιτική του οργανισμού, και ο εξωτερικός αντίκτυπος, ο οποίος περιλαμβάνει οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές και άλλες επιπτώσεις σε μέρη εκτός του οργανισμού όπως είναι οι τοπικές κοινότητες (Olsen & Galimidi, 2008). Σύμφωνα με τους στόχους των ευρωπαϊκών συμπράξεων αναμένεται εσωτερικός αντίκτυπος στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, και εξωτερικός αντίκτυπος στην τοπική κοινότητα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την μέτρηση του αντίκτυπου λαμβάνοντας υπόψη την χρήση τους στις ευρωπαϊκές συμπράξεις, με αναφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τους.

Η διεξαγωγή τυχαιοποιημένων δοκιμών (randomized tests) είναι μια μέθοδος η οποία μετρά τον αντίκτυπο στη μάθηση σε δυο ομάδες σχολείων με την πρώτη ομάδα να συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα ενώ η δεύτερη δεν έχει εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα (Balanskat et al., 2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ένα σημαντικό μειονέκτημα καθώς η απομόνωση της μεταβλητής που προκάλεσε τον αντίκτυπο είναι προβληματική στην εκπαίδευση (Balanskat, 2009; Lance, Guilkey, Hattori, & Angeles, 2014).

Μια άλλη μέθοδος εστιάζει στην άμεση μέτρηση του αντίκτυπου, ωστόσο, αυτή η μέθοδος δεν επιλύει από μόνη της το πρόβλημα της απομόνωσης της μέτρησης από άλλους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τον αντίκτυπο (Ramboll Management, 2006). Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες των ευρωπαϊκών συμπράξεων «δεν μπορούν και δεν πρέπει να εξετασθούν ανεξάρτητα από το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες εργάζεται ο εκπαιδευτικός, οι διαθέσιμοι πόροι, το επαγγελματικό υπόβαθρο και εμπειρία, οι στάσεις των συμμετεχόντων, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τα οποία

επηρεάζουν τα αποτελέσματα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων» (European Commission, 2013b, σ. 23).

Τέλος, μια τρίτη μέθοδος βασίζεται στην αξιολόγηση του αντίκτυπου από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες ερωτώνται για το πως βιώνουν οι ίδιοι τον αντίκτυπο της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Αυτή είναι μια μέθοδος που προσφέρει περιθώρια για την αξιολόγηση του αντίκτυπου σε ένα σύνθετο περιβάλλον όπως είναι το σχολείο (Balanskat et al., 2006). Το μειονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι οι ερωτηθέντες μπορεί να μην έχουν αναλογιστεί τον αντίκτυπο των προγραμμάτων, παρόλο που συμμετείχαν σε αυτό (Ramboll Management, 2006).

Η τελευταία μέθοδος χρησιμοποιήθηκε κυρίως στην τρέχουσα διατριβή η οποία εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις για την εκτίμηση του αντίκτυπου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη σχολική κοινότητα, αξιοποιώντας διαφορετικές πηγές δεδομένων ώστε να εξαλείψει τα μειονεκτήματα της μεθόδου.

Σχετικά με τα εργαλεία και τις μεθόδους μέτρησης του αντίκτυπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλα τα γνωστά ερευνητικά εργαλεία ανάλογα με τις ανάγκες και το είδος του προγράμματος. Για το λόγο αυτό ο Town (2006) πρότεινε ως πρώτο στάδιο για την μέτρηση του αντίκτυπου την ανασκόπηση των υπαρχόντων εργαλείων και μεθόδων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Στη συνέχεια ανάλογα με τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με την περίπτωση διάφορα εργαλεία έρευνας και ανάλυσης όπως συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, αναφορές και στατιστικές μετρήσεις (Dufour, 2019). Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της μέτρησης του αντίκτυπου των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα παρουσιάζονται στην ενότητα της μεθοδολογίας.

### 3.2 Σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα για κάθε οργανισμό και δίνει τα πρότυπα επίπεδα συμπεριφοράς στα καινούρια μέλη του οργανισμού βοηθώντας στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη αισθήματος αφοσίωσης (Πασιαρδή, 2001). Το στοιχείο της κουλτούρας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της σχολικής μονάδας και επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα την

αποτελεσματικότητά της (Kowalski & Reitzug, 1993). Οι Sergiovanni και Starratt (1998) εμβαθύνουν στα επίπεδα της κουλτούρας και θεωρούν ότι η κουλτούρα διαφαίνεται μέσα από ό,τι λένε οι άνθρωποι, πώς συμπεριφέρονται, ποιες ιστορίες λένε, ποιες εθιμοτυπίες τελούν, ποιους κανόνες και νόρμες μοιράζονται, ποιες είναι οι προτεραιότητες τους.

Η έννοια της κουλτούρας είναι σύνθετη, πολύπλοκη και πολυσυζητημένη και έχει δοθεί μεγάλη προσοχή από διάφορους μελετητές στον ορισμό της έννοιας της (Kowalski & Reitzug, 1993). Αρκετοί από τους πλέον κοινά αποδεκτούς ορισμούς συγκλίνουν στο ότι αφορά ένα σύστημα κοινών πεποιθήσεων και αξιών που διαμορφώνουν την ιδεολογία του οργανισμού, μεταδίδονται στα νέα πρόσωπα τα οποία εντάσσονται στον οργανισμό και τον καθιστούν μοναδικό (Langton, Robbins, Judge, & Beward, 2016; Mintzberg, 1989; Ouchi, 1981; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Σε κάθε σχολική μονάδα, οι νόρμες συμπεριφοράς που αναπτύσσονται διαχρονικά, επηρεάζουν τις προσδοκίες, το εργασιακό περιβάλλον και τις σχέσεις των μελών του οργανισμού είναι σημαντικές για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Οι ορισμοί που υιοθετούνται συνήθως στην σύγχρονη βιβλιογραφία δόθηκαν από τους Hoy και Miskel (2012), και Schein και Schein (2016), λειτουργούν συμπληρωματικά και περιγράφουν την κουλτούρα ενός οργανισμού. Οι Hoy και Miskel (2012) ορίζουν την κουλτούρα ενός οργανισμού ως «ένα σύστημα αμοιβαίων προσανατολισμών οι οποίοι ενώνουν τα μέλη του οργανισμού και του δίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα» (σ. 180). Οι παραπάνω προσανατολισμοί περιλαμβάνουν κανόνες, αξίες, φιλοσοφίες, προοπτικές, πεποιθήσεις, προσδοκίες, στάσεις, μύθους και εθιμοτυπίες (Hoy & Miskel, 2012). Ενώ σύμφωνα με τους Schein και Schein (2016) η κουλτούρα μιας ομάδας μπορεί να οριστεί ως η «συσσωρευμένη κοινή μάθηση της ομάδας η οποία προέκυψε από την ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων της εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης και έχει λειτουργήσει αρκετά καλά ώστε να θεωρηθεί έγκυρο και, ως εκ τούτου, να διδάσκεται στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης σε σχέση με αυτά τα προβλήματα» (σ. 21).

Τόσο οι Schein και Schein (2016) όσο και οι Hoy και Miskel (2012) προσδιορίζουν την κουλτούρα σε έναν οργανισμό σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο περιλαμβάνονται τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού και τις νόρμες συμπεριφοράς (π.χ. στήριξη συναδέλφων, αποφυγή κριτικής στο διευθυντή, γνωριμία

με τους συναδέλφους κτλ.). Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετούν το σύστημα κοινών αξιών (συνεργασία, εμπιστοσύνη, ανοικτή επικοινωνία) το οποίο διαμορφώνει τις επιδιώξεις του οργανισμού. Τέλος, το τρίτο και βαθύτερο επίπεδο αφορά τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, και τα συναισθήματα των μελών της ομάδας και αποτελείται από σιωπηρές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, τη φύση της αλήθειας και τη σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον.

Από την σκοπιά των ευρωπαϊκών συμπράξεων η διατριβή μελετά πως επηρεάζεται η κουλτούρα του σχολείου από τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε μια ευρωπαϊκή σύμπραξη και αντίστοιχα αν ενδεχομένως επηρεάζει η κουλτούρα του σχολείου την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των στόχων των ευρωπαϊκών συμπράξεων και τη συζήτηση που προηγήθηκε για την έννοια του αντίκτυπου των ευρωπαϊκών συμπράξεων, υπάρχει πεδίο σύνδεσης των ευρωπαϊκών συμπράξεων με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας που συμμετέχει σε ευρωπαϊκές συμπράξεις και στα τρία επίπεδα της σχολικής κουλτούρας των Hoy και Miskel (2012) και Schein και Schein (2016). Κοινά στοιχεία ανάμεσα στις ευρωπαϊκές συμπράξεις και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, η υιοθέτηση των οποίων είναι δυνατό να συμβάλει στην ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής μονάδας, είναι η συνεργασία και η αμοιβαία στήριξη μεταξύ μελών της σχολικής μονάδας, η συνεχής μάθηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών, ο αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη, και ο πειραματισμός με καινούριες διδακτικές πρακτικές (Barth, 1991; Stoll & Fink, 1996). Επιπρόσθετα, η κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας ενισχύεται από διάφορους παράγοντες, όπως τη συμμετοχή των γονέων και ιδιαίτερα η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της βοήθειας, που παρέχει το σχολείο και οι γονείς στα παιδιά. Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος ενισχύει την κουλτούρα αποτελεσματικότητας, είναι η προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές να δέχονται τις προκλήσεις και να προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των πράξεων τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Τέλος, θα εξεταστεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων καθώς θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της

«προσωπικότητας» του σχολείου (Hoy & Miskel, 2012) και αποτελεί το πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών (Maslowski, 2006; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Τέλος, ο Bredeson (2000) επισημαίνει τη σημασία του καθοδηγητικού ρόλου του διευθυντή επί των διδακτικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων σε σχέση με τις αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές που εφαρμόζουν.

### 3.3 Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το γενικό εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Η επίσημη οργάνωση, η άτυπη οργάνωση, οι προσωπικότητες των συμμετεχόντων και η διοίκηση επηρεάζουν το σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 2012). Το κλίμα είναι το συναίσθημα που μεταδίδεται σε μια ομάδα από τα φυσικά χαρακτηριστικά του οργανισμού και τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη του οργανισμού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Schein & Schein, 2016). Το κλίμα κάθε οργανισμού πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες (Πασιαρδή, 2001).

Οι Hoy και Miskel (2012) θεωρούν την κουλτούρα και το κλίμα ως συμπληρωματικές προοπτικές που περιγράφουν τη συλλογική ταυτότητα ενός σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση, οι γονείς και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το κλίμα επικεντρώνεται στην κοινή συμπεριφορά των μελών του σχολείου και όχι στις πεποιθήσεις τους (Hoy & Miskel, 2012). Το κλίμα μερικές φορές συμπεριλαμβάνεται ως τμήμα της κουλτούρας και μερικές φορές διατηρείται ως ξεχωριστό φαινόμενο προς ανάλυση (Schein & Schein, 2016).

### 3.4 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της σύνδεσης της με τα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συσχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό τους έργο καθώς οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστική επίδραση στη διδασκαλία τους (Krille, 2020). Σύμφωνα με την Feiman-Nemser (2001), η επαγγελματική ανάπτυξη υποδηλώνει μια αναπροσαρμογή, ένα μετασχηματισμό της γνώσης, της κατανόησης και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, στο τι ακριβώς γνωρίζουν αλλά και στο τι έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στις πρακτικές τους

καθώς και στην ανάληψη και τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στα σχολεία και τις τάξεις, καθώς και οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις για τους μαθητές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους προκειμένου να διατηρήσουν και να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους (Krille, 2020). Τέλος, στην πρόσφατη ανακοίνωση για την επίτευξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025 τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία συχνά αναφέρεται ως ανάπτυξη προσωπικού, εν υπηρεσία κατάρτιση, κατάρτιση δεξιοτήτων και συνεχής εκπαίδευση (Bredeson, 2000), περιλαμβάνει δραστηριότητες που αυξάνουν τις δεξιότητες, τη γνώση, την κατανόηση και την αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς και την προώθηση ενός κύκλου προβληματισμού και αξιολόγησης της επαγγελματικής εξέλιξης (Morris, 2019). Στη βιβλιογραφία (Bredeson, 2000; Day, 1999; Díaz-Maggioli, 2004; Guskey, 2000; Kelchtermans, 2004) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «εκείνες οι διαδικασίες και δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να μπορούν, με τη σειρά τους, να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών» (Guskey, 2000, σ. 16).

Ο Bredeson (2000) περιγράφει τρεις τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος τύπος είναι η ατομική επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία προσδιορίζεται ως μια περισσότερο αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία που προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη (professional growth) (Broad & Evans, 2006). Ο δεύτερος τύπος είναι η απόκτηση εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, που βασίζεται κυρίως στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών και / ή την ανάγκη του σχολείου για νέες επαγγελματικές δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς, και οδηγεί συνήθως σε άμεσες αλλαγές στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και σε αλλαγές σε συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας τους στο σχολείο. Ο τρίτος τύπος αναφέρεται στην διάδοση πληροφοριών και νέων γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια, μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους να κοινοποιούν και να μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες και, μέσω αυτής της συμμετοχικότητας, να προβαίνουν



στην αφομοίωση και την ενσωμάτωση των νέων στοιχείων που αποκομίζουν (Birman, Desimone, Porter, & Garet, 2000). Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στην διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης στον τρίτο τύπο καθώς αντίθετα με τους Birman et al. (2000), ο Bredeson (2000) θεωρεί ότι η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει λιγιστές προσδοκίες για την ύπαρξη οποιαδήποτε επίδραση στους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο.

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό οι ευρωπαϊκές συμπράξεις μπορούν να αποτελέσουν δραστηριότητες για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς προσφέρουν ευκαιρίες οι οποίες εμπλέκουν τις δημιουργικές και αναστοχαστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών για να ενδυναμώσουν την πρακτική τους. Επιπρόσθετα, οι ευρωπαϊκές συμπράξεις συνάδουν μέσα από τη στοχοθεσία τους με τους παραπάνω τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα με τον δεύτερο και τρίτο τύπο καθώς η βελτίωση δεξιοτήτων όπως είναι η προώθηση ΤΠΕ και ξένων γλωσσών, και η μεταφορά καλών πρακτικών συγκαταλέγονται στους στόχους των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Ένα ακόμα στοιχείο που συνδέει τα ευρωπαϊκά προγράμματα με την επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί το γεγονός ότι στις ευρωπαϊκές συμπράξεις οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως άτυπες δραστηριότητες, παρακολούθηση διδασκαλίας και συμμετοχή σε σεμινάρια οι οποίες αποτελούν ποικίλες μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης (C. Morgan & Neil, 2003). Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές εμπειρίες μάθησης καθώς και τις συνειδητές και οργανωμένες δραστηριότητες οι οποίες έχουν άμεσο ή έμμεσο όφελος για το άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και συμβάλλουν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Day, 1999).

Ως προς την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της συμμετοχής στις ευρωπαϊκές συμπράξεις θα αναζητηθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και μεταξύ των αναγκών του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους C. Morgan και Neil (2003), όταν οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη επικεντρωμένοι στα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους καθώς και της μάθησης που λαμβάνει χώρα στις τάξεις τους και τελικά ωφελούνται τα σχολεία στα οποία εργάζονται. Επιπρόσθετα, μια πιθανή

σύνδεση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκύπτει από το ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τη σχεδίαση και το περιεχόμενο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, τα αποτελέσματα είναι πολύ πιο πιθανό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να έχουν σημαντική επίδραση στην οπτική των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη (Bredeson, 2000).

Στα γνωρίσματα που περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως αποτελεσματική, και τα οποία συναντώνται στις ευρωπαϊκές συμπράξεις, συγκαταλέγονται η ενσωμάτωσή της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον, στην εργασία του εκπαιδευτικού και η άμεση συσχέτισή της με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού (Bredeson, 2000). Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα θα αναλυθεί και ως δυο περαιτέρω έννοιες που προσδίδει η Hunzicker (2011) στα ανωτέρω γνωρίσματα, οι οποίες είναι η συνάφεια, όταν παρουσιάζεται συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τις αρμοδιότητες και ευθύνες των εκπαιδευτικών, και η αυθεντικότητα, όταν η επαγγελματική ανάπτυξη ενσωματώνεται απρόσκοπτα στην καθημερινή σχολική ζωή.

Τέλος, τα συμπεράσματα του Συμβουλίου επιβεβαιώνουν ότι η ποιοτική διδασκαλία και μάθηση μπορεί να επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συνεργατική και διαδραστική εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να θεωρήσουν την συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη ως χρήσιμη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Τέτοιες δραστηριότητες κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους, να πειραματιστούν σε νέα στοιχεία και μεθόδους και να προβούν σε αναλύσεις της αποτελεσματικότητας των ενεργειών τους (Hunzicker, 2011).

### 3.5 Ευρωπαϊκή διάσταση – ταυτότητα

Τονίζοντας την ανάγκη για κατανόηση της διαφορετικότητας οι Παντίδης και Πασιάς (2004) ορίζουν ότι η ευρωπαϊκή διάσταση «αντιπροσωπεύει την υπέρβαση του τρόπου σκέψης, ύπαρξης και συγκρότησης των εθνικών κοινωνιών, κι εκφράζει τη ρήξη με το μονοδιάστατο χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης των εθνοκρατικών

σχηματισμών. Η έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης εκφράζει και αντιπροσωπεύει την αναγνώριση της διαφοράς, της ετερότητας, της πολυσημίας, της ύπαρξης του ‘άλλου’ και την απαίτηση της συνύπαρξης με τον ‘άλλον’ εντός του ίδιου γεωγραφικού, πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου» (σ. 15). Ενώ ο Peck (1997) συνδέει την εκπαίδευση για την ευρωπαϊκή ταυτότητα με την ομαλή μετάβαση σε μια κοινότητα ανθρώπων με κοινούς στόχους.

Επιπλέον, η εκπαίδευση για την ευρωπαϊκή ταυτότητα, όπως προσδιορίζεται από την ΕΕ, επιτρέπει στα άτομα να εκτιμήσουν καλύτερα τον κάθε ένα ως προσωπικότητα και ως παράγοντα που συμβάλλει στην κοινωνία (McCann & Finn, 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Singh (2009) αναφέρει ότι θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαία αναγνώριση της ταυτότητας των πολιτών της ΕΕ και όχι μια προσπάθεια να ξεπεράσουμε τις εθνικές ταυτότητες. Σύμφωνα με τον Preuss (1995), η ευρωπαϊκή ταυτότητα επιτρέπει στα άτομα να έχουν πληθώρα σχέσεων συνεργασίας χωρίς να περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη εθνικότητα, αποτελώντας ουσιαστικά ένα διευρυμένο πακέτο επιλογών εντός ενός διευρυμένου φυσικού χώρου. Αντίστοιχα, σε έγγραφο της Επιτροπής με τίτλο *Citizens for Europe*, περιγράφεται η πρόθεση της ΕΕ «να εμπλέξει τους πολίτες στην οικοδόμηση μιας πιο ενωμένης Ευρώπης και να ενθαρρύνει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών» (EC, 2005b, p.8).

Σε αυτό το πλαίσιο, η κινητικότητα, περιγράφεται ως μια διαδικασία η οποία αναπτύσσει τη συναίσθηση του τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης της Ευρώπης (Novoa, 2013) και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας (Osler, 2012). Επιπλέον, στα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ, η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας έχει γίνει βασικό συστατικό (McCann & Finn, 2006) και η κινητικότητα βοηθάει να προωθηθεί στο χαμηλότερο επίπεδο ιεραρχίας, τη σχολική μονάδα, όπου μπορούν να συμμετέχουν όλο και περισσότεροι (Singh, 2009).

## Κεφάλαιο 4. Θεωρητική προσέγγιση στην αξιολόγηση προγράμματος

Στη διεθνή βιβλιογραφία, παρά την ποικιλία των ορισμών της αξιολόγησης λόγω διαφορετικών προσεγγίσεων που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια των ετών από τους θεωρητικούς της αξιολόγησης (Stufflebeam & Coryn, 2014), υιοθετείται ο ορισμός που προτάθηκε αρχικά από τον Scriven (1967) και έγινε αποδεκτός από την Κοινή Επιτροπή για τα πρότυπα για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation<sup>7</sup>). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η αξιολόγηση ορίζεται ως «ο συστηματικός καθορισμός της χρησιμότητας (merit) ή της σημαντικότητας (worth) ενός αντικειμένου» (Stufflebeam & Coryn, 2014, σ. 8). Αργότερα, ο Scriven (1991a) επέκτεινε τον παραπάνω ορισμό για την αξιολόγηση προσθέτοντας τον παράγοντα του καθορισμού της σημασίας (significance) του αξιολογούμενου.

Στα επόμενα χρόνια, η συζήτηση για τον καθορισμό της αξιολόγησης συνεχίστηκε. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Trochim (1998), οι περισσότεροι ορισμοί συχνά παραλείπουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης. Ειδικότερα, ο Trochim (1998) προτείνει έναν ορισμό που αναδεικνύει τον ρόλο του αξιολογητή, αποφεύγοντας τη χρήση των όρων "χρησιμότητα" (merit) και "σημαντικότητα" (worth). Συνεπώς, ορίζει την αξιολόγηση ως «έναν τομέα (profession), εγγενώς πολιτικό, που χρησιμοποιεί επίσημη μεθοδολογία για την παροχή χρήσιμων και αξιόπιστων δεδομένων που αφορούν δημόσιες οντότητες, όπως προγράμματα, για τη λήψη αποφάσεων. Περιλαμβάνει πολλαπλούς και συχνά αντικρουόμενους ενδιαφερόμενους, ενώ οι πηγές πληροφοριών σπανίως είναι επαρκείς και η πίεση χρόνου είναι εμφανής» (Trochim, 1998, σ. 6). Στην ίδια κατεύθυνση ο Frey (2018) δηλώνει ότι η αξιολόγηση είναι «μια διαδικασία, ένας τομέας, και σε ορισμένες περιπτώσεις μια αυτόνομη παρέμβαση, που περιλαμβάνει τη συστηματική εφαρμογή της κοινωνικής επιστημονικής έρευνας για να εξετάσει τον αντίκτυπο της πολιτικής μέσω των επιδόσεων των προγραμμάτων ή των πρωτοβουλιών, με σκοπό την προώθηση ή τη διατήρηση της κοινωνικής αλλαγής.» (σ. 1299).

Σε κάθε περίπτωση, σημειώνεται από τους Stufflebeam και Zhang (2017) ότι η αξιολόγηση «είναι ζωτικής σημασίας για τον αποτελεσματικό προγραμματισμό σε όλους τους τομείς μιας κοινωνίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε πεδίου ή

---

<sup>7</sup> <http://www.jcsee.org/>

υπηρεσίας» (σ. 1). Οι Stufflebeam και Zhang (2017) χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως «ζωτικής σημασίας» και «αναπόσπαστο» για να τονίζουν την αξία της αξιολόγησης και προσθέτουν ότι σε κάθε πεδίο, η συστηματική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τον έλεγχο της συνάφειας και της ποιότητας των πολιτικών που υιοθετούνται, των σχεδίων που υλοποιούνται, του προϋπολογισμού, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων που παράγονται (Stufflebeam & Zhang, 2017). Τέλος, σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Frey, 2018; Stufflebeam & Zhang, 2017), η αξιολόγηση συνήθως δεν ολοκληρώνει μια διαδικασία αλλά αποτελεί το μέσο για να επιτευχθεί αλλαγή. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης συμβάλλει στην κατανόηση του αντικειμένου της αξιολόγησης και στη λήψη αποφάσεων.

Εμβαθύνοντας στην θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης, ο Shadish (1998) περιγράφει την θεωρία της αξιολόγησης ως «αυτό που είμαστε», υπό την έννοια ότι παρέχει την εικόνα που παρουσιάζουν οι αξιολογητές στον υπόλοιπο κόσμο, αποτελεί την γνωσιακή βάση που καθορίζει το επάγγελμα, παρέχει τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να μιλήσουμε για την αξιολόγηση, περιλαμβάνει τα θέματα στον τομέα της αξιολόγησης που ενδιαφέρουν σε βάθος τους περισσότερους αξιολογητές, και προσδιορίζει την ταυτότητα των αξιολογητών που τους ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα επαγγέλματα. Επιπρόσθετα, ο Shadish (1998) αναφέρει τα χαρακτηριστικά των αξιολογητών αποτελούν μια σταθερά στη θεωρία της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, διακρίνει την προθυμία των αξιολογητών και την ικανότητά τους να προσεγγίσουν ερωτήματα για την αξία του αξιολογούμενου μελετώντας την χρησιμότητα και τη σημαντικότητα του, την αντίληψη τους για το πώς θα κάνουν τα αποτελέσματα πιο χρήσιμα συγκριτικά με τους επιστήμονες των κοινωνικών επιστημών, και τις στρατηγικές που έχουν αναπτύξει για να επιλέξουν ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με τις ανάγκες της αξιολόγησης για την κατασκευή γνώσης.

Επιπρόσθετα, ο N. L. Smith (2008) αναφέρει ότι η θεωρία της αξιολόγησης είναι εκείνη η πτυχή που αντικατοπτρίζει τη σκέψη μας για το πώς και γιατί συμμετέχουμε στην αξιολόγηση. Ειδικότερα, η θεωρία της αξιολόγησης καθοδηγείται από τις ανάγκες και την εφευρετικότητα των επαγγελματιών της αξιολόγησης, καθώς η αξιολόγηση είναι κυρίως ένα πεδίο με γνώμονα την πρακτική (Shadish, 1998). Οι θεωρίες παρέχουν καθοδήγηση για τον καθορισμό των σκοπών της αξιολόγησης, καθώς και για τον ορισμό του τι θεωρούμε αποδεκτό κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε μια αξιολόγηση (Mertens & Wilson, 2019).

Για να μπορεί να κριθεί η χρησιμότητα των θεωριών αξιολόγησης απαιτείται, σύμφωνα με τους Shadish, Cook, και Leviton (1991), η ακριβής περιγραφή για το τι πρέπει να κάνουν αυτές οι θεωρίες και για τα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά. Ο κεντρικός άξονας του παραπάνω επιχειρήματος είναι ότι ο «θεμελιώδης σκοπός της θεωρίας της αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει τις πρακτικές που οι αξιολογητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να κατανοήσουν την αξία των κοινωνικών προγραμμάτων με σκοπό να βελτιώσουν τα προβλήματα που σχετίζονται με τα προγράμματα αυτά» (Shadish et al., 1991, σ. 36). Βασιζόμενοι στην παραπάνω περιγραφή οι Shadish et al. (1991) προτείνουν πέντε κριτήρια που πρέπει να καλύπτει η θεωρία της αξιολόγησης:

1. Πρακτική: Τι κάνουν οι αξιολογητές στην πράξη;
2. Γνώση: Τι πρέπει να κάνουμε για να παράγουμε αξιόπιστες γνώσεις;
3. Χρήση: Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις γνώσεις που αποκομίζουμε από μια αξιολόγηση;
4. Αξία: Πώς κατασκευάζουμε τις αξιολογικές κρίσεις;
5. Κοινωνικό προγραμματισμό: Ποια είναι η φύση των κοινωνικών προγραμμάτων και ποιος ο ρόλος τους στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων;

#### 4.1 Αξιολόγηση προγράμματος

Ο Scriven (2007) διακρίνει την αξιολόγηση σε 7 υποτμήματα: αξιολόγηση απόδοσης, αξιολόγηση προϊόντος, αξιολόγηση προσωπικού, αξιολόγηση προτάσεων, αξιολόγηση προγράμματος, ανάλυση πολιτικής και αξιολόγηση χαρτοφυλακίου. Συμπληρώνει ότι η λογική της αξιολόγησης έχει γενικά χαρακτηριστικά και διαδικασίες που είναι ίδιες για όλους αυτούς τους τομείς, αλλά περιλαμβάνει και ορισμένα εξειδικευμένα χαρακτηριστικά ανά τμήμα.

Η αξιολόγηση προγράμματος συνδυάζει πολλούς κλάδους και πεδία, και αποτελεί ένα από τα πιο αναπτυγμένα και σημαντικά μέρη του ευρύτερου πεδίου της αξιολόγησης<sup>8</sup> (Stufflebeam & Coryn, 2014). Οι αξιολογήσεις προγράμματος διακρίνονται από άλλες μορφές αξιολόγησης, ιδιαίτερα από τις αξιολογήσεις μαθητών, προσωπικού και ιδρυμάτων (Stufflebeam, 2001) και περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τον ποιοτικό

---

<sup>8</sup> Περιοχές της αξιολόγησης όπως η αξιολόγηση του προσωπικού ή της απόδοσης μεμονωμένων ατόμων ή υπαλλήλων δεν θα μελετηθούν καθώς είναι ένας διαφορετικός τομέας, στον οποίο εφαρμόζονται διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011).

έλεγχου της εφαρμογής του προγράμματος, και την ανάλυση των εφαρμοζόμενων πολιτικών (Scriven, 2003). Οι αξιολογητές στην αξιολόγηση προγράμματος επιδιώκουν να συμβάλλουν στη βελτίωση των προγραμμάτων χρησιμοποιώντας ερευνητικές μεθόδους και ιδέες από την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, τη διοίκηση και τις πολιτικές επιστήμες, την οικονομία και την εκπαίδευση, (Linfield & Posavac, 2018).

Οι Stufflebeam και Coryn (2014) επικεντρώνονται στην θεωρία της αξιολόγησης προγράμματος ως συνεκτικό σύνολο εννοιολογικών, υποθετικών, ρεαλιστικών και ηθικών αρχών το οποίο συνθέτει ένα γενικό πλαίσιο για να καθοδηγήσει τη μελέτη και την εφαρμογή της αξιολόγησης προγράμματος και σημειώνουν έξι συνιστώσες που θα πρέπει να έχει μια θεωρία αξιολόγησης προγράμματος:

- συνοχή
- βασικές έννοιες
- ελεγμένες υποθέσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι διαδικασίες αξιολόγησης παράγουν επιθυμητά αποτελέσματα
- λειτουργικές διαδικασίες
- δεοντολογικές απαιτήσεις
- ένα γενικό πλαίσιο για την καθοδήγηση της πρακτικής εφαρμογής της αξιολόγησης προγράμματος

Σύμφωνα με τον Scriven (1991a), η αξιολόγηση ενός προγράμματος δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία μέτρησης και αποτίμησης ορισμένων όψεων και παραμέτρων του προγράμματος, αλλά κυρίως είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει συγκεκριμένες θεωρητικές αφετηρίες και ερευνητικές επιλογές. Η αξιολόγηση «τοποθετεί» το πρόγραμμα σε συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής και διακρίνεται από τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του πλαισίου, των παραγόντων και των συντελεστών του προγράμματος. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, ώστε κατά την αξιολόγηση να μην διερευνώνται μόνον τα άμεσα, μετρήσιμα και αναμενόμενα αποτελέσματα του προγράμματος αλλά να αναδύονται και τα έμμεσα, ποιοτικά, μη μετρήσιμα και μη αναμενόμενα – που σε αρκετές περιπτώσεις έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντικές παρεμβάσεις (Καραλής, 2005).

Στη διεθνή βιβλιογραφία πλήθος αναφορών (Josselin & Maux, 2017; Linfield & Posavac, 2018; Wholey, Hatry, & Newcomer, 2010) τοποθετεί την αξιολόγηση προγράμματος στην εφαρμογή συστηματικών μεθόδων για την αποτίμηση της σχετικότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας ενός προγράμματος. Αντίστοιχη αναφορά κάνουν και οι Stufflebeam και Zhang (2017), οι οποίοι προσδιορίζουν την αξιολόγηση προγράμματος ως την «συστηματική διαδικασία οριοθέτησης, καταγραφής και εφαρμογής περιγραφικών και κρίσιμων πληροφοριών σχετικά με την ποιότητα, τη σχέση κόστους-απόδοσης, τη σκοπιμότητα, την ασφάλεια, τη βιωσιμότητα και τη σημασία του προγράμματος» (σ. 2). Ενισχύουν όμως τον ρόλο της αξιολόγησης προγράμματος προχωρώντας ένα βήμα πέρα από την αποτίμηση του προγράμματος και θέτουν ως βάση την αξιολόγηση της αξίας του προγράμματος η οποία, όπως πιστεύουν, ανοίγει το δρόμο για τις απαραίτητες βελτιώσεις τόσο στα αξιολογημένα προγράμματα όσο και στους οργανισμούς που τα υλοποιούν. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Patton (2008), ορίζει την αξιολόγηση του προγράμματος ως τη «συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις δραστηριότητες, τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων με σκοπό την χρησιμοποίησή τους από τους ενδιαφερόμενους για να αμβλύνουν τις αβεβαιότητες σχετικά με το πρόγραμμα, και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα» (σ. 39).

Η αξιολόγηση προγράμματος εκτός από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (outcomes), περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αναγκών που έρχεται να καλύψει το πρόγραμμα, την αξιολόγηση της εφαρμογής (implementation) του προγράμματος, την αξιολόγηση των εμπλεκόμενων μερών (stakeholders) (όσους διαχειρίζονται το πρόγραμμα, τους συμμετέχοντες, όσους έχουν υποστηρικτικό ρόλο, όσοι εμπλέκονται έμμεσα, ακόμα και όσους είναι ενάντια στο πρόγραμμα), και την αξιολόγηση των ανεπιθύμητων παρενεργειών που μπορεί να έχει το πρόγραμμα (Linfield & Posavac, 2018).

Οι Shadish et al. (1991) επισημαίνουν ότι κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων θα πρέπει να συνυπολογίζουμε:

- Την εσωτερική δομή και τις εσωτερικές λειτουργίες του προγράμματος (περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, τους επωφελούμενους, τους διαθέσιμους πόρους, τη διοίκηση) και πως σχετίζονται με τα αποτελέσματα



- Το υφιστάμενο πλαίσιο (context), τις επιδράσεις του και τους περιορισμούς που διαμορφώνουν το πρόγραμμα καθώς τα προγράμματα επιδρούν αλλά και δέχονται επιδράσεις από άλλους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς και διαδικασίες. Το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα, διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, ειδικά κατά τη φάση της εφαρμογής τους, καθώς οι τοπικές ιδιαιτερότητες (local interests) διαφοροποιούν τον σχεδιασμό του προγράμματος
- Το πως συμβαίνει η κοινωνική αλλαγή, πως το πρόγραμμα αλλάζει και πως αυτή η αλλαγή του προγράμματος συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή

Μόλις ένα πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί και ξεκινήσει η εφαρμογή του, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι στόχων των οποίων το επίτευγμα μπορεί να αξιολογηθεί όπως ότι είναι σημαντικό να πιστοποιηθεί ότι το πρόγραμμα έχει δρομολογηθεί όπως είχε προγραμματιστεί και εάν έχουν επιτευχθεί βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Linfield & Posavac, 2018). Ως γενική αρχή αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης αποτελεί η κάθε ενέργεια να συνεπάγεται την επιλογή κατάλληλων ερωτημάτων αξιολόγησης, προσεγγίσεων αξιολόγησης και στρατηγικών, για την προώθηση της χρήσης της αξιολόγησης μεταξύ των κύριων ενδιαφερόμενων (Wholey et al., 2010). Τέλος, τα συμπεράσματα της αξιολόγησης του προγράμματος θα πρέπει να βασίζονται σε συναφείς και έγκυρες πληροφορίες και θα πρέπει να καλύπτουν με ακρίβεια τα ερωτήματα που οριοθέτησαν την αξιολόγηση (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Στην παρούσα εργασία η αξιολόγηση εστιάζει στην αξιολόγηση προγράμματος<sup>9</sup> και συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων. Ειδικότερα, από το 1995 και έπειτα, οι ευρωπαϊκές συμπράξεις έχουν σημειώσει συνεχή εξέλιξη μέσω της εφαρμογής τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα, παραμένοντας ωστόσο συνεκτικές ως προς τις βασικές τους αξίες. Η μελέτη επικεντρώνεται στα πιο πρόσφατα ολοκληρωμένα ευρωπαϊκά προγράμματα α) το ΠΔΒΜ που υλοποιήθηκε το διάστημα

<sup>9</sup> Ενώ οι έννοιες «πρόγραμμα» και «πολιτική» δεν είναι συνώνυμες, οι αξιολογητές συνήθως διεξάγουν μελέτες για τον καθορισμό της αποτελεσματικότητας μια πολιτικής με τον ίδιο τρόπο που το κάνουν για την αξιολόγηση ενός προγράμματος με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές ο όρος «αξιολόγηση πολιτικής» ως συνώνυμος της «αξιολόγηση προγράμματος» (Fitzpatrick et al., 2011). Στη συνέχεια της ενότητας οι όροι «αξιολόγηση» και «αξιολόγηση προγράμματος» αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων και πολιτικών.

2007-2013 και β) το Erasmus+ που κάλυψε την περίοδο 2014-2020. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι οι δράσεις του Erasmus+ που έχουν εγκριθεί το 2020 προβλέπεται να υλοποιηθούν έως το 2023.

#### 4.1.1 Σκοπός της Αξιολόγησης

Σε μια διαδικασία αξιολόγησης, οι αξιολογητές χρειάζεται να εξοικειωθούν με την φύση του προγράμματος, τους αποδέκτες του προγράμματος και τους τους στόχους και την δομή του προγράμματος, αλλά κυρίως όμως πρέπει να διευκρινίσουν για ποιο λόγο χρειάζεται η αξιολόγηση του (Linfield & Posavac, 2018).

Σύμφωνα με τους Fitzpatrick et al. (2011) ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να αποδίδει κρίσεις σχετικά με την αξία του αντικειμένου που αξιολογείται. Ο ορισμός αυτός είναι πολύ κοντά με τον ορισμό του Scriven (1967) ο οποίος υποστήριξε ότι η αξιολόγηση έχει ως πρωταρχικό σκοπό να καθορίσει την αξία ή την χρησιμότητα του αντικειμένου που αξιολογείται. Αυτή η άποψη παρέμεινε αμετάβλητη με την πάροδο του χρόνου, όπως επισημάνθηκε και σε πιο πρόσφατο έργο του Scriven (1996). Αντίστοιχα και για τους McDavid, Huse, και Ingleson (2018), η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος είναι ο συνηθέστερος λόγος που διενεργούνται οι αξιολογήσεις προγραμμάτων και καταλήγουν ότι ο σκοπός είναι η πληροφόρηση για το εάν και σε ποιο βαθμό τα πραγματικά αποτελέσματα του προγράμματος είναι συνεπή με τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης εξελίσσεται, οι Fitzpatrick et al. (2011) επισημαίνουν ότι η κύρια προσήλωσή της είναι να παρέχει πληροφορίες που θα ενισχύσουν την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Παράλληλα, η αξιολόγηση παρέχει ενημέρωση ως προς τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, όπως τους διαχειριστές προγραμμάτων (διευθυντές, διευθυντές τμημάτων), το προσωπικό του προγράμματος (εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι και άλλοι που παρέχουν τις υπηρεσίες που προσφέρει ένα πρόγραμμα) και τους χρήστες του προγράμματος (πχ. μαθητές, γονείς, πολίτες).

#### 4.1.2 Βασικές έννοιες της αξιολόγησης

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικές έννοιες που συναντώνται στην αξιολόγηση προγράμματος. Για ορισμένες από αυτές έχει ήδη γίνει αναφορά στις

προηγούμενες ενότητες ενώ άλλες (όπως Διαμορφωτική – Απολογιστική Αξιολόγηση) θα αποτελέσουν βασικούς άξονες στη συζήτηση που θα ακολουθήσει.

### ***Πρόγραμμα***

Ο όρος πρόγραμμα έχει ένα ευρύ πεδίο εφαρμογής και σχετίζεται με το σύνολο των διαδικασιών που πραγματοποιούνται για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου (Josselin & Maux, 2017). Ως γενική προσέγγιση στην έννοια του προγράμματος οι Fitzpatrick et al. (2011) αναφέρουν ότι ένα πρόγραμμα είναι μια συνεχιζόμενη προγραμματισμένη παρέμβαση που επιδιώκει να επιτύχει κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, για να αντιμετωπίσει κάποιο εκπαιδευτικό, κοινωνικό ή εμπορικό πρόβλημα. Πιο κοντά στην λογική των ευρωπαϊκών προγραμμάτων οι Wholey et al. (2010) περιγράφουν το πρόγραμμα ως ένας σκόπιμος μετασχηματισμός συγκεκριμένων εισροών σε ορισμένες δραστηριότητες για την παραγωγή επιθυμητών αποτελεσμάτων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Υπό αυτή την έννοια, το πρόγραμμα μπορεί να αποτελεί ένα περιορισμένο σύνολο δραστηριοτήτων εντός του οργανισμού ή ακόμα και ένα πολύπλοκο σύνολο δραστηριοτήτων που υλοποιούνται σε πολλές τοποθεσίες με πολλαπλά επίπεδα διαχείρισης από ένα σύνολο παρόχων (δημόσιων, μη κερδοσκοπικών ή και ιδιωτικών) (Wholey et al., 2010).

### ***Διαμορφωτική – Απολογιστική Αξιολόγηση***

Ο Scriven (1967) πρότεινε την κλασική σήμερα κατάταξη των αξιολογήσεων, με βάση τον σκοπό που αυτές εξυπηρετούν, εισάγοντας ταυτόχρονα τους όρους «διαμορφωτική» (formative) και «απολογιστική<sup>10</sup>» (summative) αξιολόγηση. Η κατάταξη αυτή αποτελεί την πιο παλιά, βασική και απαραβίαστη διάκριση (Patton, 2016).

Με τον όρο διαμορφωτική αξιολόγηση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό την παροχή πληροφοριών για την βελτίωση ενός προγράμματος (Fitzpatrick et al., 2011; Frey, 2018). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αξιολογεί ένα πρόγραμμα από την αρχή έως το τέλος της λειτουργίας του (Stufflebeam & Zhang, 2017) και παρέχει τακτική ανατροφοδότηση με σκοπό να βοηθήσει στη διαμόρφωση των στόχων και προτεραιοτήτων του προγράμματος, τη βελτίωση των λειτουργιών του και τέλος τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών

---

<sup>10</sup> Στη συνέχεια του κειμένου χρησιμοποιούνται οι όροι απολογιστική αξιολόγηση και τελική αξιολόγηση ως συνώνυμοι

του (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2003). Στην διαμορφωτική αξιολόγηση αξιοποιείται ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών όπως εκτιμήσεις αναγκών, ανάλυση κόστους, παρακολούθηση δραστηριοτήτων, και προσδιορισμός και αξιολόγηση των ενδιάμεσων αποτελεσμάτων (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Σε αντίθεση με τις διαμορφωτικές αξιολογήσεις που επικεντρώνονται στη βελτίωση του προγράμματος, οι απολογιστικές αξιολογήσεις συμβάλλουν στον προσδιορισμό της συνολικής αξίας ή σημαντικότητας ενός προγράμματος, παρέχοντας παράλληλα πληροφορίες που υποστηρίζουν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την υιοθέτηση, συνέχιση ή επέκταση του προγράμματος (Fitzpatrick et al., 2011). Για τους Stufflebeam και Zhang (2017) η απολογιστική αξιολόγηση αποτελεί μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση ενός προγράμματος/εγχειρήματος καθώς συγκεντρώνει επιπρόσθετα τις πληροφορίες που έχουν ληφθεί από άλλες μορφές αξιολόγησης (πχ. διαμορφωτική) με σκοπό να παρέχει μια συνολική κρίση της αξίας του έργου. Η απολογιστική αξιολόγηση μετρά τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο του προγράμματος είτε κατά τη διάρκεια ή/και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (Wholey et al., 2010) και βοηθάει στην απάντηση «κρίσιμων ερωτήσεων» όπως «θα έπρεπε να δαπανούμε λιγότερα χρήματα για αυτό το πρόγραμμα;» ή «πρέπει να ανακατανεύσουμε τα χρήματα για άλλες χρήσεις;» (McDavid et al., 2018).

Η επιλογή τύπου αξιολόγησης, εκτός από τον διαφορετικό σκοπό που εξυπηρετεί, διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό και τα ερωτήματα με τα οποία θα ασχοληθεί ο αξιολογητής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Stake, 2013). Η διάκριση της αξιολόγησης σε διαμορφωτική και απολογιστική μας βοηθά να διακρίνουμε τους τρόπους με τους οποίους τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την άμεση λήψη αποφάσεων (Fitzpatrick et al., 2011). Οι δυο αυτοί τύποι αξιολόγησης πηγάζουν από την υπόθεση ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος και η κρίση ενός μοντέλου όπου η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σκοπό την βελτίωση του μοντέλου, ενώ η απολογιστική αξιολόγηση έχει ως σκοπό τον έλεγχο του μοντέλου και να κρίνει την σημαντικότητα και τη χρησιμότητα του μοντέλου (Patton, 2016). Στο σημείο αυτό ο Patton (2016) εκφράζει τον προβληματισμό του σχετικά με τον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι συγκεκριμένες έννοιες στην πρόσφατη βιβλιογραφία. Υποστηρίζει ότι η ακρίβεια των αρχικών εννοιών χάνεται, καθώς πλέον συνδέονται κυρίως με το χρονικό πλαίσιο της αξιολόγησης (απολογιστική μετά το τέλος του προγράμματος, διαμορφωτική κατά τη

διάρκεια του προγράμματος). Συμπληρωματικά, οι Fitzpatrick et al. (2011) επικεντρώνονται σε μια διαφορετική ερμηνεία των δυο τύπων αξιολόγησης και τονίζουν ότι δεν θα πρέπει να συνδέεται αποκλειστικά η διαμορφωτική αξιολόγηση με την αξιολόγηση της διαδικασίας υλοποίησης του προγράμματος και η απολογιστική αξιολόγηση με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Αντίστοιχα, ο Scriven (1996) σημειώνει ότι «οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις δεν αποτελούν είδος αξιολόγησης της διαδικασίας. Αντιστρόφως, η απολογιστική αξιολόγηση μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό ή εξ ολοκλήρου αξιολόγηση της διαδικασίας» (σ. 152).

#### ***Ενδιαφερόμενα μέρη – Αξιολόγηση αναγκών – Οντότητα αξιολόγησης***

Οι Fitzpatrick et al. (2011) ορίζουν τα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) ως άτομα, ομάδες ή οργανισμούς που μπορούν να επηρεάσουν ή να επηρεαστούν από τη διαδικασία ή τα ευρήματα μιας αξιολόγησης. Ο ορισμός είναι σκόπιμα ευρύς ώστε να λαμβάνεται υπόψη το πλήρες φάσμα των πιθανών ενδιαφερομένων (Wholey et al., 2010). Ειδικότερα, ο Green (2005) προσδιορίζει τέσσερις ομάδες ενδιαφερόμενων μερών α) άτομα με δυνατότητα λήψης αποφάσεων για το πρόγραμμα, β) άτομα με άμεση ευθύνη για το πρόγραμμα, γ) οι δικαιούχοι του προγράμματος και η τοπική κοινότητα, δ) άτομα τα οποία βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από το πρόγραμμα, όπως όσοι έχασαν την ευκαιρία χρηματοδότησης. Ο προσδιορισμός των ενδιαφερόμενων μερών σε μια αξιολόγηση είναι σημαντικός, καθώς επηρεάζει ποιον και τι μετρά η αξιολόγηση (Mitchell, Agle, & Wood, 1997).

Η αξιολόγηση αναγκών (needs assessments) στοχεύει στον εντοπισμό και τον προσδιορισμό των αναγκών μεταξύ των αποδεκτών ενός προγράμματος. Αποτελεί ένα ουσιαστικό πρώτο βήμα πριν από τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του προγράμματος και περιλαμβάνει την εξέταση εναλλακτικών προσεγγίσεων για την κάλυψη των συγκεκριμένων αναγκών (Linfield & Posavac, 2018). Ειδικότερα, η αξιολόγηση αναγκών χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές με σκοπό να αναφερθούν στους τύπους ερωτήσεων που θα συμπεριλάβουν στην αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα για την αξιολόγηση των αναγκών αφορούν (α) τον προσδιορισμό εάν υπάρχει πρόβλημα ή ανάγκη και την περιγραφή αυτού του προβλήματος, και (β) την υποβολή προτάσεων για τρόπους μείωσης του προβλήματος, δηλαδή τη δυνητική αποτελεσματικότητα των διαφόρων παρεμβάσεων (Fitzpatrick et al., 2011).

Όπως προκύπτει από τους ορισμούς για την αξιολόγηση, η οντότητα (evaluand) στην οποία εφαρμόζεται η αξιολόγηση - δηλαδή, το αντικείμενο της αξιολόγησης - μπορεί να ποικίλει ευρέως. Έτσι, η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση ενός εμπορικού προϊόντος, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή ενός συστήματος αξιολόγησης μαθητών (Fitzpatrick et al., 2011). Ο προσδιορισμός του αξιολογούμενου είναι το πρώτο βήμα στην διαδικασία της αξιολόγησης. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να γίνει αυτός ο προσδιορισμός, και οι αποφάσεις για τις κατάλληλες στρατηγικές ξεκινούν από την αντίληψη των αξιολογητών για τον εαυτό τους, τον ρόλο τους, καθώς και από τις κοσμοθεωρίες τους (Mertens & Wilson, 2019).

### ***Εσωτερική – Εξωτερική Αξιολόγηση***

Υπάρχουν δύο κύριοι τρόποι με τους οποίους οι αξιολογητές σχετίζονται με τους οργανισμούς που χρειάζονται τις υπηρεσίες αξιολόγησης: (1) ανήκουν στο προσωπικό του οργανισμού (εσωτερικοί αξιολογητές), (2) είναι άτομα εκτός του οργανισμού (εξωτερικοί αξιολογητές) (Fitzpatrick et al., 2011; Linfield & Posavac, 2018; Mertens & Wilson, 2019). Ανάλογα με το ρόλο του αξιολογητή η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εσωτερική ή εξωτερική (Mertens & Wilson, 2019).

Και οι δυο επιλογές αξιολόγησης έχουν πλεονεκτήματα και αντίστοιχα μειονεκτήματα. Στην εσωτερική αξιολόγηση οι αξιολογητές είναι πιο πιθανόν να γνωρίζουν καλύτερα το πρόγραμμα, την ιστορία του, το προσωπικό, τους συνεργάτες, τις δομές και τις λειτουργίες του καθώς και την κουλτούρα και τον τρόπο λήψης αποφάσεων του οργανισμού (Scriven, 1991a). Τέλος, γνωρίζουν τις πληροφορίες και τα επιχειρήματα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ώστε το προσωπικό να συμμετέχει αποτελεσματικότερα στην αξιολόγηση, όπως επίσης ποια άτομα είναι πιθανότερο να αναλάβουν δράση και να επηρεάσουν το υπόλοιπο προσωπικό (Fitzpatrick et al., 2011; Linfield & Posavac, 2018). Η εσωτερική αξιολόγηση εκτός από τα παραπάνω πλεονεκτήματα έχει και μειονεκτήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη, με κυριότερο ότι οι αξιολογητές μπορεί να είναι τόσο κοντά στο πρόγραμμα που ενδεχομένως να τους εμποδίσει να εντοπίσουν λύσεις ή πιθανές αλλαγές (Fitzpatrick et al., 2011).

Αντίστοιχα, στην εξωτερική αξιολόγηση οι αξιολογητές φέρνουν μεγαλύτερη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα, έχουν συνήθως μεγαλύτερη διοικητική και

οικονομική ανεξαρτησία και έχουν γνώση, λόγω της εμπειρίας τους, του τρόπου λειτουργίας άλλων παρόμοιων οργανισμών και προγραμμάτων (Fitzpatrick et al., 2011). Επιπρόσθετα, οι εξωτερικοί αξιολογητές είναι λιγότερο πιθανό να επηρεαστούν από προσωπικά ή εργασιακά οφέλη και μπορούν να εκφραστούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια καθώς υπάρχει μικρότερος κίνδυνος απώλειας της θέσης εργασίας τους (Scriven, 1991a).

Τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για οποιοδήποτε τύπο αξιολόγησης όπως η διαμορφωτική και η απολογιστική. Ωστόσο, οι εσωτερικοί αξιολογητές ίσως έχουν ένα πλεονέκτημα στην πραγματοποίηση διαμορφωτικών αξιολογήσεων καθώς η σχέση τους με τους διευθυντές και το προσωπικό μπορεί να αμβλύνει τα επικοινωνιακά εμπόδια και να βρεθούν ευκολότερα τρόποι για τη βελτίωση των προγραμμάτων. Στην περίπτωση της απολογιστικής αξιολόγησης, ειδικά όταν ο στόχος είναι η λήψη απόφασης για τη συνέχεια ή τον τερματισμό ενός προγράμματος, προτείνεται η χρήση εξωτερικών αξιολογητών (Linfield & Posavac, 2018), με σκοπό την αποφυγή πιθανής μεροληπτικής κρίσης στα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Stufflebeam & Zhang, 2017).

#### ***Αξία – Σημαντικότητα – Χρησιμότητα (Value-Merit-Worth)***

Από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του πεδίου, ο Scriven (1967) καθόρισε την αξιολόγηση ως την κρίση της αξίας (value) του αξιολογούμενου, παρουσιάζοντας δύο έννοιες μέσα από τις οποίες μπορεί να γίνει κατανοητή η αξία. Συγκεκριμένα, όρισε την αξιολόγηση ως την κρίση της χρησιμότητας (worth) ή της σημαντικότητας (merit) του αξιολογούμενου, υποστηρίζοντας ότι η τοποθέτηση της αξίας του αξιολογούμενου πρέπει να εκτιμηθεί βάσει αυτών των δύο διαστάσεων. Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1980), η σημαντικότητα και η χρησιμότητα αναφέρονται σε δηλώσεις που αναπτύσσονται γύρω από διάφορες πτυχές της αξίας και μπορούν να υποστούν αλλαγές όταν παρατηρούνται διαφορετικές συνθήκες. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η σημαντικότητα και η χρησιμότητα διαφέρουν ως προς το βαθμό μεταβλητότητας που παρουσιάζουν. Ειδικότερα, η σημαντικότητα αναφέρεται στην εγγενή αξία του αξιολογούμενου και είναι ανεξάρτητη από την εφαρμογή του προγράμματος (Mertens & Wilson, 2019), καθώς τα χαρακτηριστικά της είναι σχετικά σταθερά (Lincoln &

Guba, 1980). Αντίθετα, η χρησιμότητα αναφέρεται στην αξία του αξιολογούμενου σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και η οποία μπορεί να διαφέρει ή να μην υφίσταται σε κάποιο άλλο (Mertens & Wilson, 2019), καθώς οι κρίσεις της χρησιμότητας εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση της οντότητας με το πλαίσιο εφαρμογής (Lincoln & Guba, 1980).

Τέλος, ενώ όλες οι μορφές της αξιολόγησης περιλαμβάνουν την διερεύνηση της χρησιμότητας και της σημαντικότητας του αξιολογούμενου, οι στόχοι, οι σκοποί και οι μεθοδολογίες ποικίλουν ως προς τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση της αξίας (Lincoln & Guba, 1980; Linfield & Posavac, 2018). Η αξιολόγηση της σημαντικότητας βασίζεται σε κριτήρια που παραμένουν σχετικά σταθερά με την πάροδο του χρόνου (Lincoln & Guba, 1980). Τα κριτήρια μπορούν να καθοριστούν είτε μέσω του βαθμού προσαρμογής του αξιολογούμενου προγράμματος σε ορισμένα αποδεκτά πρότυπα, όπως καθορίζονται από μια ομάδα επαγγελματιών ή εμπειρογνομόνων, είτε με τη σύγκρισή του αξιολογούμενου προγράμματος με άλλα αντίστοιχα προγράμματα (Linfield & Posavac, 2018). Από την άλλη πλευρά, οι αξιολογήσεις της χρησιμότητας διεξάγονται με βάση κριτήρια που μπορεί να υποστούν σημαντικές μεταβολές, εξαρτώμενα από επικρατούσες κοινωνικές, οικονομικές ή άλλες πρόσκαιρες συνθήκες (Lincoln & Guba, 1980). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της χρησιμότητας αναφέρεται στον προσδιορισμό του αντίκτυπου ή των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος, με βάση ένα σύνολο κριτηρίων που προκύπτουν από διάφορες τοπικές ομάδες ενδιαφερομένων που έχουν σχέση ή επηρεάζονται από το αξιολογούμενο πρόγραμμα (Lincoln & Guba, 1980).

#### 4.2 Μοντέλα αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ως ξεχωριστός κλάδος, αν και αρκετά νέος, έχει εξελίξει σε σημαντικό βαθμό εννοιολογικά την αξιολόγηση προγράμματος. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει πολύς δρόμος για την ανάπτυξη γενικευμένων και αναγνωρισμένων θεωριών που θα καθοδηγούν την έρευνα και την πρακτική στον τομέα της αξιολόγησης προγραμμάτων (Stufflebeam & Coryn, 2014). Στη διεθνή βιβλιογραφία βρίσκονται πολυάριθμες αναφορές σε θεωρίες αξιολόγησης προγραμμάτων που όμως συνήθως υποδηλώνουν εννοιολογικές προσεγγίσεις ή μοντέλα αξιολόγησης τα οποία στερούνται την πληρότητα και την εγκυρότητα που απαιτούνται από τις αξιόπιστες θεωρίες (sound



theories) (Alkin, 2013; Mertens & Wilson, 2019; Stufflebeam & Coryn, 2014). Στην διεθνή βιβλιογραφία συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα οι όροι μοντέλο αξιολόγησης και προσέγγιση αξιολόγησης (Alkin & Christie, 2013; Fitzpatrick et al., 2011; Mertens & Wilson, 2019). Ειδικότερα, οι θεωρητικοί της αξιολόγησης έχουν αναπτύξει δημιουργικά και σημαντικά μοντέλα για την αξιολόγηση προγράμματος. Ωστόσο, λόγω ανεπαρκούς αριθμού εμπειρικών ερευνών, το πεδίο της αξιολόγησης προγράμματος δεν διαθέτει ένα επαρκές ερευνητικό υπόβαθρο, και οι συνεχώς εξελισσόμενες θεωρίες προκύπτουν από μια συνεχή διαδικασία ενδελεχούς και εμπειρικά υποστηριζόμενης θεωρητικής εξέλιξης (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Οι Stufflebeam και Zhang (2017) ορίζουν το μοντέλο αξιολόγησης ως τις προσεγγίσεις εκείνες οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να μεταφέρουν έγκυρες περιγραφές και κρίσεις του αξιολογούμενου. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Bonniol και Vial (2007) το μοντέλο «δίνει συγκεκριμένες οδηγίες ως προς το σύνολο των πλαισίων σκέψης, επινοεί ένα σύνολο αντικειμένων και διαδικασιών για να τα μελετήσουμε. Το μοντέλο δίνει σ' αυτόν που το υιοθετεί, που το κάνει δικό του, έναν ορισμένο τύπο οράν και ακούειν, έναν ορισμένο τρόπο εμβάθυνσης του πραγματικού μάλλον, παρά της αντίληψης του» (σ. 35).

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της αξιολόγησης προγράμματος, ο όρος μοντέλο αξιολόγησης «χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε στη σύλληψη, από έναν θεωρητικό της αξιολόγησης, ενός ιδανικού μοντέλου για τη διενέργεια αξιολόγησης προγραμμάτων» (Stufflebeam & Coryn, 2014, σ. 50). Στη βιβλιογραφία συναντώνται πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις<sup>11</sup> για την αξιολόγηση προγράμματος, οι οποίες προέκυψαν από τα διάφορα υποκείμενα υπόβαθρα, τις εμπειρίες και τις κοσμοθεωρίες των συγγραφέων τους, προκαλώντας διαφορετικούς φιλοσοφικούς προσανατολισμούς καθώς και μεθοδολογικές και πρακτικές προτιμήσεις (Fitzpatrick et al., 2011). Παρόλο που κάποια από αυτά τα μοντέλα αξιολόγησης φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά, ουσιαστικά συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο αναφοράς, καθώς στοχεύουν στη διερεύνηση της αξίας και της χρησιμότητας των προγραμμάτων μέσω διαφορετικών μεθόδων ή προσεγγίσεων (Linfield & Posavac, 2018). Ειδικότερα, αυτές οι διαφορετικές αφετηρίες οδήγησαν τους θεωρητικούς της αξιολόγησης να προτείνουν

---

<sup>11</sup> Στην παρούσα εργασία θα εναλλάσσονται ως συνώνυμοι οι όροι προσέγγιση και μοντέλο αξιολόγησης με την έννοια που δίνουν οι Stufflebeam και Zhang (2017) για το μοντέλο αξιολόγησης.

εξαιρετικά διαφορετικές μεθόδους για τη διεξαγωγή αξιολογήσεων καθώς και για τη συλλογή και την ερμηνεία πληροφοριών ή δεδομένων (Fitzpatrick et al., 2011).

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν γίνει διάφορες απόπειρες για την ομαδοποίηση ή κατηγοριοποίηση των διαφόρων μοντέλων, με κυριότερες αυτές των Shadish et al. (1991), Stufflebeam (2001), Fitzpatrick et al. (2011), Alkin και Christie (2013) και Mertens και Wilson (2019).

Αρχικά, οι Shadish et al. (1991) επικεντρώθηκαν στις προσεγγίσεις των θεωρητικών της αξιολόγησης και εφάρμοσαν τα κριτήρια που θεωρούν ότι πρέπει να καλύπτει μια θεωρία αξιολόγησης (βλ. ενότητα αξιολόγηση προγράμματος). Στο έργο τους προσδιόρισαν τρία στάδια εξέλιξης της θεωρίας αξιολόγησης. Το πρώτο στάδιο καλύπτει τη δεκαετία του 1960 και χαρακτηρίστηκε από τη χρήση επιστημονικά αυστηρών μεθόδων αξιολόγησης για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Fitzpatrick et al., 2011). Σε αυτό το στάδιο περιέγραψαν το έργο του Scriven και του Campbell. Το δεύτερο στάδιο που ξεκινά στη δεκαετία του 1970, με κύριους εκφραστές τους Carol Weiss, ο Joseph Wholey και ο Robert Stake, αναγνώρισε τον περίπλοκο χαρακτήρα των κοινωνικών παρεμβάσεων και αντικατοπτρίζει την αυξανόμενη ανησυχία των αξιολογητών σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Στο τρίτο στάδιο που το τοποθετούν να ξεκινά τη δεκαετία του 1980, με αναφορές στους Lee Cronbach και Peter Rossi, παρατηρούν ότι ενσωματώνεται η έμφαση στην αλήθεια ή την επιστημονική εγκυρότητα του πρώτου σταδίου με την έμφαση στην χρησιμότητα της αξιολόγησης από τους ενδιαφερόμενους του δεύτερου σταδίου. Η ανάλυση τους και στα τρία στάδια αποκάλυψε ότι καμία προσέγγιση δεν κάλυψε επαρκώς και τα πέντε κριτήρια ώστε να χαρακτηριστεί θεωρία αξιολόγησης (Shadish et al., 1991). Οι Stufflebeam και Coryn (2014) επισημαίνουν σχετικά με την ανάλυση των Shadish et al. (1991) ότι πολλοί σημαντικοί θεωρητικοί εκείνης της περιόδου αποκλείστηκαν από την ανάλυση τους και σε συνδυασμό με το ότι υπάρχει μεγάλη θεωρητική εξέλιξη στα χρόνια από τη δημοσίευση του βιβλίου τους μέχρι σήμερα, η ανάλυση των Shadish et al. (1991) δύσκολα μπορεί να γενικευτεί στις σύγχρονες θεωρίες αξιολόγησης, αν και τα κριτήρια των συγγραφέων εξακολουθούν να ισχύουν.

Οι Fitzpatrick et al. (2011) ταξινόμησαν τα διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης σε τέσσερις κατηγορίες με βάση τον προσδιορισμό του πρωταρχικού παράγοντα που καθοδηγεί ή κατευθύνει την αξιολόγηση. Οι κατηγορίες που χρησιμοποίησαν είναι οι

α) προσεγγίσεις προσανατολισμένες σε ολοκληρωμένες κρίσεις για την ποιότητα του προγράμματος, β) προσεγγίσεις προσανατολισμένες στα χαρακτηριστικά του προγράμματος, γ) προσεγγίσεις προσανατολισμένες στις αποφάσεις που θα χρειαστεί να ληφθούν σχετικά με το πρόγραμμα και δ) προσεγγίσεις προσανατολισμένες στη συμμετοχή των ενδιαφερομένων.

Ο Stufflebeam (2001) προσπάθησε να εντοπίσει τις προσεγγίσεις αξιολόγησης με τις μεγαλύτερες δυνατότητες. Κατέληξε στην μελέτη 20 διαφορετικών προσεγγίσεων αξιολόγησης τις οποίες κατέταξε σε τρεις ομάδες: (α) Προσεγγίσεις προσανατολισμένες στις ερωτήσεις ή/και στην μέθοδο, στην οποία εντάσσει 13 από τις 20 προσεγγίσεις, (β) προσεγγίσεις προσανατολισμένες στη βελτίωση ή την ανάληψη ευθύνης (Improvement/Accountability) με τυπικό παράδειγμα το έργο του Scriven και (γ) προσεγγίσεις προσανατολισμένες στην κοινωνική ευθύνη με κύριους εκφραστές τον Stake και τον House. Στη συνέχεια ο Stufflebeam (2001) αξιολόγησε τις προσεγγίσεις με βάση τις προδιαγραφές των Προτύπων Αξιολόγησης Προγράμματος της Κοινής Επιτροπής (1994), ως προς τη χρησιμότητα, τη σκοπιμότητα, την ακρίβεια και τη συνολική αξία τους. Από το σύνολο των 20 προσεγγίσεων που εξέτασε, κατέληξε σε εννέα, τις οποίες θεωρεί ότι είναι οι πιο υποσχόμενες προσεγγίσεις για να χρησιμοποιηθούν και να εξελιχθούν (Πίνακας 1). Και οι εννέα προσεγγίσεις αξιολογήθηκαν στο σύνολο τους ως «πολύ καλές» αλλά ο Stufflebeam (2001) ξεχωρίζει τις προσεγγίσεις που βασίζονται στη λήψη αποφάσεων και στη λογοδοσία (Decision/Accountability) με κύριους εκπροσώπους τους Stufflebeam, Alkin και Webster, την προσέγγιση προσανατολισμένη στη χρήση του Patton (2008), και στην προσέγγιση με επίκεντρο τον πελάτη με βασικό εκφραστή τον Stake.

Από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις, το χαμηλότερο σκορ κατέγραψαν οι προσεγγίσεις που κατευθύνονται από την πολιτική, οι προσεγγίσεις που διενεργούνται από το τμήμα δημοσίων σχέσεων του οργανισμού και τέλος οι προσεγγίσεις βασισμένες στη θεωρία προγράμματος.

Οι Alkin και Christie (2013) πραγματοποίησαν μια εκτενή καταγραφή των μοντέλων αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας την απεικόνιση ενός δέντρου για να οργανώσουν και να κατηγοριοποιήσουν τις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις στον τομέα της αξιολόγησης. Σε αυτήν την προσέγγιση οι ρίζες του δέντρου αντιπροσωπεύουν τις βασικές αρχές από τις οποίες προήλθε το πεδίο της αξιολόγησης, ενώ τα κλαδιά του

δέντρου αντικατοπτρίζουν τις διάφορες κατευθύνσεις που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη μέθοδος απεικόνισης παρέχει έναν τρόπο ομαδοποίησης των διάφορων μελετητών, των οποίων το έργο έχει εξελιχθεί και συγκεντρωθεί γύρω από τις βασικές αυτές ιδέες (Fitzpatrick et al., 2011).

Συγκεκριμένα, το δέντρο της θεωρίας της αξιολόγησης των Alkin και Christie (2013) στηρίζεται στην κοινωνική ευθύνη, στην κοινωνική έρευνα και στην επιστημολογία, οι οποίες χρησιμεύουν ως τα θεμέλια για το έργο της αξιολόγησης. Το κεντρικό κλαδί αναφέρεται στη μέθοδο και αναπτύσσεται από την «ρίζα» της κοινωνικής έρευνας (Alkin & Christie, 2013). Οι θεωρητικοί που τοποθετούνται σε αυτό το κλαδί ασχολούνται κυρίως με την απόκτηση της γνώσης με αυστηρώς καθορισμένες διαδικασίες και κριτήρια. Κύριοι εκφραστές της μεθόδου είναι ο Campbell και ο Rossi. Επιπρόσθετα, μπορούν να ενταχθούν οι Weiss, Cronbach, Cook, Tyler. Δεξιά, από το τμήμα της μεθόδου βρίσκεται το κλαδί της αξίας, με οδηγό το έργο του Scriven (1967) και του Stake (1967), στο οποίο εντάσσονται οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να καθοριστεί η αξία του αξιολογούμενου προγράμματος για την επιτυχημένη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Τρίτο κλαδί είναι αυτό της χρήσης με κύριους εκφραστές το έργο των Stufflebeam, Guba και Wholey. Το κλαδί της χρήσης συνδέεται με την θεωρία της κοινωνικής ευθύνης, η οποία τοποθετεί και νομιμοποιεί την αξιολόγηση ως θεμελιώδη διαδικασία δημιουργίας συστηματικών πληροφοριών με σκοπό τη λήψη αποφάσεων (Alkin & Christie, 2013).

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί ενστάσεις για το δέντρο των Alkin και Christie (2013), όπως ότι περιορίζεται στο έργο των Δυτικών θεωρητικών της αξιολόγησης και δεν συμπεριλαμβάνει θεωρητικούς αξιολόγησης με έμφαση στις μειονεκτικές ομάδες όπως φεμινιστές, άτομα με αναπηρία, μέλη ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας (Mertens & Wilson, 2019), ή ότι τα κλαδιά είναι εντελώς διακριτά μεταξύ τους και δεν αποτυπώνεται η αλληλοκάλυψη στο έργο των θεωρητικών (Ruhe & Zumbo, 2009). Ο Patton (2004), πρότεινε στη θέση του δέντρου για την παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης να χρησιμοποιηθεί η αναπαράσταση με παρακλάδια ενός ποταμού για να δείξει την κίνηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης συγκριτικά με τη στατική μεταφορά του δέντρου των Alkin και Christie (2004). Η άποψη του Patton (2004) στηρίζεται στο ότι οι θεωρητικοί δεν μπορούν να αποτελέσουν ένα μόνο σημείο στο δέντρο, αλλά αλλάζουν συνεχώς τοποθεσίες όσο εξελίσσουν το έργο τους.

Οι Alkin και Christie (2013) αποδέχονται την άποψη του Patton ότι οι περισσότεροι θεωρητικοί μπορούν να ενταχθούν σε περισσότερα κλαδιά στο δέντρο τους αλλά διατυπώνουν επιφυλάξεις για την πολυπλοκότητα του σχήματος αν χρησιμοποιούσαν την μεταφορά των θαλάσσιων ρευμάτων στη θέση του δέντρου. Επιπρόσθετα, συμπληρώνουν ότι η κατάταξη των θεωρητικών στο κατάλληλο κλαδί έγινε με βάση την κύρια αναφορά στο έργο του κάθε θεωρητικού και ότι η τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού σε συγκεκριμένο σημείο δεν πραγματοποιήθηκε στη τύχη αλλά με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι κοντά σε όποιο άλλο κλαδί είναι κοντά στο έργο τους.

Στη συνέχεια, το δέντρο των Alkin και Christie (2013), εξελίχθηκε από τους Mertens και Wilson (2019), οι οποίοι αντιστοίχισαν τα τρία κλαδιά σε αντίστοιχα παραδείγματα. Συγκεκριμένα, αντιστοίχισαν το κλαδί της Μεθόδου στο μεταθετικιστικό παράδειγμα, το κλαδί της Χρήσης στο πραγματιστικό παράδειγμα και το κλαδί της Αξίας στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Επιπρόσθετα, προτείνουν την κοινωνική δικαιοσύνη ως τέταρτο κλαδί, το οποίο επικεντρώνεται στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και περιλαμβάνει αξιολογητές που αναπτύσσουν θεωρητικά πλαίσια με βάση την πολιτιστική ανταπόκριση, τη φυλή ή εθνικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και γενικότερα τις περιθωριοποιημένες κοινότητες. Αντιστοιχίζουν δε το κλαδί της κοινωνικής δικαιοσύνης στο μετασχηματικό παράδειγμα. Τα βασικά αξιώματα αυτών των παραδειγμάτων προσφέρουν ένα ευρύτερο πλαίσιο για την κατανόηση των θεωρητικών επιρροών στο έργο των θεωρητικών της αξιολόγησης συγκριτικά με την αποτύπωση των Alkin και Christie (2013).

Για τις ανάγκες της τρέχουσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η τελευταία εκδοχή της ταξινόμησης των μοντέλων αξιολόγησης των Alkin και Christie (2013) όπως επεκτάθηκε από τους Mertens και Wilson (2019). Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αποτελεί την πιο πρόσφατη προσέγγιση στη βιβλιογραφία, ενώ η χρήση των παραδειγμάτων αναδεικνύει τις επιστημολογικές παραδοχές κάθε μοντέλου.

#### 4.2.1 Επιστημολογικές παραδοχές στην αξιολόγηση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα κύρια παραδείγματα που αποτελούν τη βάση για την κατηγοριοποίηση των μοντέλων αξιολόγησης, σύμφωνα με την καταγραφή των Mertens και Wilson (2019). Επιπλέον, αναδεικνύονται οι πιο σημαντικές προσεγγίσεις αξιολόγησης ανά κατηγορία, με έμφαση στον τρόπο που

μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των σχολικών συμπράξεων. Από την παρουσίαση απουσιάζει ο τομέας που επικεντρώνεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς θεωρούμε ότι οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις δεν έχουν εφαρμογή στην αξιολόγηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κυρίως γιατί η έμφαση δίνεται στις μειονεκτικές ομάδες και θα είχε χρησιμότητα μόνο σε περιπτώσεις αξιολόγησης επιμέρους χαρακτηριστικών των σχολικών συμπράξεων.

Όσον αφορά τον καθορισμό της έννοιας του παραδείγματος, ο Kuhn εισήγαγε τον όρο στον 20ο αιώνα, περιγράφοντάς τον ως «το πλαίσιο εννοιών, αρχών, υποθέσεων και μεθόδων, εντός του οποίου, κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου της επιστήμης, διατυπώνονται, ελέγχονται και αξιολογούνται οι θεωρίες της» (Bonniol & Vial, 2007, σ. 34). Παρά το γεγονός ότι ήταν πολύ μεγάλο το εύρος των χρήσεων που χρησιμοποίησε ο Kuhn για τα παραδείγματα, παρέμεινε η λέξη παράδειγμα και όλες οι εννοιολογικές της παραλλαγές, μια κεντρική ιδέα στο επιστημονικό έργο (D. L. Morgan, 2007).

Στη συνέχεια η έννοια παράδειγμα εξελίχθηκε και χρησιμοποιήθηκε με διαφορετικές προσεγγίσεις στον τομέα της κοινωνικής έρευνας (Creswell & Creswell, 2018; Guba, 1990; Lincoln, Lynham, & Guba, 2018; D. L. Morgan, 2007; Patton, 1982). Συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία, τα παραδείγματα αναφέρονται και ως επιστημολογίες, οντολογίες, ευρέως δομημένες μεθοδολογίες έρευνας ή κοσμοθεωρίες, που αποτελούν ένα βασικό σύνολο πεποιθήσεων που καθοδηγούν τη δράση. (Creswell & Creswell, 2018; D. L. Morgan, 2007). Ενδεικτικά, ο D. L. Morgan (2007) αναφέρει το παράδειγμα στο πλαίσιο των επιστημονικών μελετών, ως το συναινετικό σύνολο πεποιθήσεων και πρακτικών που καθοδηγούν ένα πεδίο (D. L. Morgan, 2007). Αντίθετα, οι Creswell και Creswell (2018) βλέπουν τα παραδείγματα ως ένα γενικό επιστημολογικό προσανατολισμό για το είδος και τη φύση της έρευνας που φέρνει ένας ερευνητής σε μια μελέτη.

Στο έργο των θεωρητικών της αξιολόγησης, τα βασικά αξιώματα των παραδειγμάτων προσφέρουν ένα ευρύτερο πλαίσιο για την κατανόηση των θεωρητικών επιρροών τους (Alkin & Christie, 2013). Οι Bonniol και Vial (2007) χρησιμοποιούν το παράδειγμα στην αξιολόγηση μόνο σε σχέση με την «κοσμοθεωρία που μας προβληματίζει, στα απώτατα όρια της λογικής μας, που εκφράζεται περισσότερο με απεικασματα παρά με αποδείξεις. Αποβάλλουμε την κοσμοθεωρία, χωρίς να γνωρίζουμε πως βρισκόμαστε

υποχρεωτικά εντός της» (σ. 36). Οι Guba και Lincoln (2005), χρησιμοποιούν τον όρο παράδειγμα, προκειμένου να προσδιορίσουν με σαφήνεια τις υποθέσεις που αποτελούν τη βάση της έρευνας και της αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο τα παραδείγματα χαρακτηρίζονται ως μεταφυσικά κατασκευάσματα που αποτελούνται από τέσσερα σύνολα φιλοσοφικών υποθέσεων (axiology, ontology, epistemology, methodology) (Denzin & Lincoln, 2018). Ο Shadish (1998) επισημαίνει ότι πολλά από τα θεμελιώδη ζητήματα στην αξιολόγηση αντανακλούν τις διαφορές τους στις βασικές φιλοσοφικές υποθέσεις. Διαφορετικοί ερευνητές μπορεί να μελετούν τα ίδια δεδομένα αλλά εξ αιτίας των διαφορετικών τους θεωρητικών προοπτικών, υποθέσεων ή μεθοδολογιών, μπορεί να τα βλέπουν διαφορετικά (Patton, 2011).

Οι Mertens και Wilson (2019) στηρίζονται στην παραπάνω περιγραφή των Guba και Lincoln (2005) για τα παραδείγματα και τα χρησιμοποιούν ως το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομείται η θεωρία αξιολόγησης καθώς και τα μοντέλα και οι προσεγγίσεις αξιολόγησης. Σε αυτό το σχήμα οι Mertens και Wilson (2019) προσθέτουν και τις θεωρίες προγράμματος και κοινωνικών επιστημών οι οποίες συμπληρώνουν τις προσεγγίσεις αξιολόγησης. Συνεπώς, στη συγκεκριμένη αποτύπωση των Mertens και Wilson (2019), τα παραδείγματα χαρακτηρίζονται ως ευρείες μεταφυσικές δομές που περιλαμβάνουν λογικά σύνολα φιλοσοφικών υποθέσεων.

Στη βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένα παραδείγματα, όπως το μεταθετικιστικό, το κονστρουκτιβιστικό, το μετασχηματικό και το πραγματιστικό παράδειγμα, τα οποία παρέχουν μια χρήσιμη δομή για την ανάλυση διαφορετικών κοσμοθεωριών που επηρεάζουν τη σύγχρονη πρακτική της αξιολόγησης (Creswell & Creswell, 2018; Mertens & Wilson, 2019). Τα όρια μεταξύ αυτών των παραδειγμάτων και των συνδεδεμένων με αυτά προσεγγίσεων (μοντέλων) αξιολόγησης δεν είναι ξεκάθαρα. Κάθε παράδειγμα δίνει έμφαση σε διαφορετικές φιλοσοφικές υποθέσεις, με την αλληλεπικάλυψη μεταξύ των παραδειγμάτων να είναι όμως δυνατή μέσω των διαπερατών ορίων που τα ορίζουν (Mertens & Wilson, 2019). Ουσιαστικά, η ρίζα των αντιπαραθέσεων για τα παραδείγματα στην αξιολόγηση βρίσκεται στις «διαφορετικές διατυπώσεις του θέματος, διαφορετικές ερωτήσεις αξιολόγησης και διαφορετικές πεποιθήσεις σχετικά με το επίπεδο των αποδείξεων που απαιτούνται για την ανάληψη δράσης» (Patton, 2011, σ. 297).

Οι Creswell και Creswell (2018) συμπληρώνουν ότι το είδος των πεποιθήσεων που κατέχουν οι ερευνητές οδηγούν συχνά στην υιοθέτηση της μεθόδου (ποιοτικής, ποσοτικής ή μικτής) που χρησιμοποιούν στην έρευνα τους. Ειδικότερα, το μεταθετικιστικό παράδειγμα και αντίστοιχα οι προσεγγίσεις από το τμήμα της Μεθόδου της ταξινόμησης των Mertens και Wilson (2019) εστιάζουν κυρίως στη σχεδίαση με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, με τις ποσοτικές μεθόδους να διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο. Το πραγματιστικό παράδειγμα και τα μοντέλα από την ενότητα της Χρήσης εστιάζουν στα δεδομένα που θα φανούν χρήσιμα στους κύριους ενδιαφερόμενους της αξιολόγησης και υποστηρίζεται η χρήση μικτών μεθόδων. Ενώ, το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα και η ενότητα της Αξίας εστιάζουν κυρίως στον εντοπισμό πολλαπλών αξιών και προοπτικών μέσω ποιοτικών μεθόδων (Mertens & Wilson, 2019).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν μοντέλα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση προγραμμάτων βασίζονται στα προαναφερθέντα παραδείγματα. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θα χρησιμοποιείται ο όρος "παράδειγμα" όπως τον περιγράφουν και συνδέουν με τις θεωρίες αξιολόγησης οι Mertens και Wilson (2019).

#### 4.2.2 Μέθοδος – Μεταθετικιστικό Παράδειγμα

Η πρώτη κατηγορία της ταξινόμησης των Mertens και Wilson (2019) είναι το τμήμα της Μεθόδου το οποίο απεικονίζει τις ρίζες του πεδίου αξιολόγησης στην εφαρμοσμένη κοινωνική έρευνα και περιλαμβάνει τη χρήση αυστηρών μεθόδων έρευνας, βασισμένο σε μεγάλο βαθμό στις υποθέσεις των θετικιστικών και μεταθετικιστικών παραδειγμάτων. Σε αυτό το σημείο, οι Fitzpatrick et al. (2011) επισημαίνουν ότι οι πρώτες αξιολογήσεις προήλθαν από τον τομέα των κοινωνικών επιστημών, ιδίως από τον τομέα της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, σε μια εποχή που ο θετικισμός αποτελούσε το κυρίαρχο παράδειγμα. Και τα δυο παραδείγματα χαρακτηρίζονται από την οντολογική πεποίθηση ότι υπάρχει μια πραγματικότητα ανεξάρτητη από τον παρατηρητή (Fielding, 2009). Διαφέρουν όσον αφορά την άποψη των θετικιστών, οι οποίοι θεωρούν ότι ο στόχος της επιστήμης είναι η ανακάλυψη της αλήθειας, ενώ οι μεταθετικιστές πιστεύουν ότι ο στόχος είναι να προσεγγιστεί η αλήθεια, καθώς δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί πλήρης κατανόηση της (Alkin & Christie, 2013).



Το θετικιστικό παράδειγμα συνδέεται μεθοδολογικά με την προσέγγιση που δίνει προτεραιότητα στη χρήση «πραγματικών πειραμάτων (true experiments)» (Campbell, 1991; Mertens & Wilson, 2019). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Mertens και Wilson (2019), στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος, η χρήση πραγματικών πειραμάτων αποτελεί πρόκληση στον τομέα της κοινωνικής έρευνας και της αξιολόγησης, καθώς απαιτεί τυχαία επιλογή υποκειμένων και τυχαία ανάθεση στις παρεμβάσεις και τις συνθήκες. Προσθέτουν επίσης, ότι ο κόσμος της έρευνας και της αξιολόγησης έχει μετακινηθεί περισσότερο προς το να λειτουργεί περισσότερο υπό το πλαίσιο του συστήματος πεποιθήσεων του μεταθετικιστικού παραδείγματος, προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις (Mertens & Wilson, 2019).

Από την άλλη πλευρά, οι μεταθετικιστικές υποθέσεις αντιπροσωπεύουν την παραδοσιακή μορφή έρευνας και βρίσκουν εφαρμογή περισσότερο στην ποσοτική έρευνα από ότι στην ποιοτική έρευνα, καθώς αποσκοπούν στον προσδιορισμό των αιτιών που επηρεάζουν τα αποτελέσματα όπως αυτά που βρίσκονται μέσα από τα πειράματα γιατί κατά τη φιλοσοφία των μεταθετικιστών οι αιτίες (causes) καθορίζουν τα αποτελέσματα (Creswell & Creswell, 2018). Η γνώση που αναπτύσσεται μέσα από την οπτική των μεταθετικιστών βασίζεται στην προσεκτική παρατήρηση και μέτρηση της αντικειμενικής πραγματικότητας που υπάρχει "έξω εκεί" στον κόσμο. Ως εκ τούτου, οι αριθμητικές μετρήσεις στις παρατηρήσεις και η μελέτη των συμπεριφορών καθίσταται πρωταρχική για τον μεταθετικισμό. Στην επιστημονική μέθοδο, η οποία αποτελεί για τους μεταθετικιστές την αποδεκτή προσέγγιση στην έρευνα, ένας ερευνητής ξεκινά με μια θεωρία, συλλέγει δεδομένα που είτε υποστηρίζουν είτε αντικρούουν τη θεωρία, και στη συνέχεια κάνει τις αναγκαίες αναθεωρήσεις και διεξάγει πρόσθετες δοκιμές (Creswell & Creswell, 2018).

Αρχικά, οι Alkin και Christie (2013) συμπεριέλαβαν στην ενότητα της Μεθόδου η οποία βασίζεται στις υποθέσεις των θετικιστικών και μεταθετικιστικών παραδειγμάτων, τους θεωρητικούς Tyler, Campbell, Cook, Shadish, Cronbach, Rossi, Chen, Henry, Mark, και Boruch που διακρίνονται για την εργασία τους με βάση την παρατήρηση και το πείραμα. Οι Mertens και Wilson (2019) πρόσθεσαν, στην εξέλιξη του παραπάνω σχήματος, τον Donaldson ως εκφραστή της αξιολόγησης βασισμένη στην θεωρία (theory-based evaluation) και τον Kirkpatrick για την προσέγγιση του στην αξιολόγηση της κατάρτισης (evaluation of training), θεωρώντας ότι οι δυο αυτές

θεωρητικές θέσεις σε συνδυασμό με την παρατήρηση και το πείραμα αντιπροσωπεύουν τις τρέχουσες απόψεις για τη Μέθοδο ως θεωρητική βάση για την αξιολόγηση.

Στη συνέχεια περιγράφονται τα βασικά σημεία των δυο τελευταίων προσεγγίσεων, ενώ παράλληλα καταγράφεται για κάθε μοντέλο η αντίθετη άποψη όπως εκφράστηκε από τους θεωρητικούς στη διεθνή βιβλιογραφία.

#### *4.2.2.1 Αξιολόγηση βασισμένη στην θεωρία (theory-based evaluation)*

Η αξιολόγηση βασισμένη στη θεωρία, είναι μια προσέγγιση που εστιάζει στις θεωρίες που οδηγούν στην επιτυχία του προγράμματος όπως πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι ή πώς αλλάζουν τη συμπεριφορά τους και ποιες προϋποθέσεις πρέπει να ισχύουν για να συμβεί αυτό (Mertens & Wilson, 2019). Η συγκεκριμένη προσέγγιση στηρίζεται στις θεωρίες κοινωνικής επιστήμης και τις πεποιθήσεις των ενδιαφερομένων (θεωρίες) για το τι είναι απαραίτητο προκειμένου να πετύχει ένα πρόγραμμα (Mertens & Wilson, 2019). Ο Donaldson (2007) πρότεινε την μετεξέλιξη της αξιολόγησης που έχει ως βασικό άξονα τη θεωρία προγράμματος σε αξιολόγηση καθοδηγούμενη από την θεωρία προγράμματος. Το σκεπτικό του έγκειται στο γεγονός ότι οι αξιολογητές χρησιμοποιούν τη θεωρία προγράμματος για να καθορίσουν και να δώσουν προτεραιότητα στις ερωτήσεις αξιολόγησης (Mertens & Wilson, 2019).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στην εν λόγω προσέγγιση επισημαίνει ότι οι αξιολογητές ενδέχεται να επικεντρωθούν στη θεωρία, παραμελώντας πιθανώς ακούσιες δράσεις ή απρόσμενα αποτελέσματα του προγράμματος που αξίζουν προσοχή (Fitzpatrick et al., 2011). Επιπρόσθετα, δέχεται κριτική για το γεγονός ότι απλοποιεί υπερβολικά την πολυπλοκότητα της υλοποίησης και του πλαισίου του προγράμματος (Pawson, 2003). Τέλος, ο Stufflebeam (2003) έχει επικρίνει την συγκεκριμένη προσέγγιση, ισχυριζόμενος ότι δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν εκ των προτέρων, στις πολύπλοκες συνθήκες του πραγματικού κόσμου, οι μεταβλητές και οι αλληλεπιδράσεις ενός προγράμματος ώστε να καθοριστούν τα σχετικά ερωτήματα και οι μεταβλητές της αξιολόγησης.

#### *4.2.2.2 Αξιολόγηση κατάρτισης (evaluation of training) - Kirkpatrick & Kirkpatrick's four-level evaluation model*

Το δεύτερο μοντέλο που επιλέχθηκε ως το πιο σχετικό με την παρούσα εργασία από την κατηγορία της Μεθόδου της ταξινόμησης των Mertens και Wilson (2019), είναι το

μοντέλο του Kirkpatrick, το οποίο σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης (Kirkpatrick, 1998). Η συγκεκριμένη προσέγγιση περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης: την ανταπόκριση των συμμετεχόντων, τη μάθηση, τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Kirkpatrick και Kirkpatrick (2006), αυτά τα επίπεδα αντιπροσωπεύουν μια σειρά από τρόπους για την αξιολόγηση των προγραμμάτων. Η επίδραση κάθε επιπέδου στο επόμενο είναι σημαντική, και για αυτόν τον λόγο, κανένα από αυτά δεν πρέπει να παραληφθεί, προκειμένου ο αξιολογητής να φτάσει στο επίπεδο που θεωρεί ως το πιο σημαντικό.

Στη συνέχεια αναλύονται τα τέσσερα επίπεδα του μοντέλου:

1. Ανταπόκριση (reaction): Το επίπεδο αυτό αφορά τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται όσοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα και πόσο ικανοποιημένοι είναι από την εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Μάθηση (learning): Στο επίπεδο της μάθησης το μοντέλο εξετάζει ποιες δεξιότητες ή γνώσεις αποκτήθηκαν από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
3. Συμπεριφορά (behavior): Σε αυτό το επίπεδο επιχειρείται να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο έχει μεταβληθεί η απόδοση των εργαζομένων πάνω στην εργασία τους λόγω της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Mertens & Wilson, 2019).
4. Αποτελέσματα (results): Το επίπεδο των αποτελεσμάτων καταγράφει την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στην απόδοση του οργανισμού. Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων γίνεται πάντοτε μετά το τέλος του προγράμματος (Mertens & Wilson, 2019).

Οι Russ-Eft και Preskill (2005) ασκούν κριτική στο μοντέλο Kirkpatrick, καθώς αυτό συνδέει την ικανοποίηση των συμμετεχόντων με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος κατάρτισης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι αυτό είναι δύσκολο να καθοριστεί, ειδικά για οργανισμούς όπου οι στόχοι δεν μπορούν να μετρηθούν οικονομικά.

#### 4.2.3 Χρήση – Πραγματιστικό Παράδειγμα

Στην κατηγορία της Χρήσης από την ταξινόμηση Alkin και Christie (2013) η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως βοήθεια για τη λήψη αποφάσεων. Οι προσεγγίσεις

αξιολόγησης που εντάσσονται στην ενότητα της Χρήσης επιτρέπουν τη θεμελίωση και την εγκυρότητα στη λήψη μιας απόφασης (Bonniol & Vial, 2007) και έχουν ως θεωρητική βάση τον πραγματισμό και το πραγματιστικό παράδειγμα (Alkin & Christie, 2013).

Η βασική αρχή του πραγματισμού στην αξιολόγηση είναι ότι οι πραγματιστές αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα των Mertens και Wilson (2019). Για τον πραγματισμό, οι κύριες προκλήσεις περιλαμβάνουν το επίπεδο κοινής κατανόησης που μπορεί να επιτευχθεί και, στη συνέχεια, τα είδη κοινής συμπεριφοράς που είναι δυνατό να αναπτυχθούν υπό αμοιβαίες αντιλήψεις (D. L. Morgan, 2007). Επιπρόσθετα, οι πραγματιστές αποδέχονται τόσο την αντικειμενικότητα όσο και την υποκειμενικότητα ως δύο προσεγγίσεις εντός ενός συνεχούς πλαισίου, υποστηρίζοντας ότι η συλλογιστική και η επαγωγική λογική θα πρέπει να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά (Alkin & Christie, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι πραγματιστές δεν δηλώνουν ότι θα ανακαλύψουν την αλήθεια, αλλά επικεντρώνονται στη διαφορά μεταξύ του να πιστεύεις σε μια άποψη έναντι μιας άλλης (Morgan, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εμφανίζεται ότι, αντίθετα με έναν μεταθετικιστικό ερευνητή, που υποθέτει ότι ένας ανεξάρτητος, ουδέτερος παρατηρητής θα συλλέξει αντικειμενικά, αμερόληπτα δεδομένα, ένας πραγματιστής έχει την ελευθερία να διερευνήσει τα θέματα που τον ενδιαφέρουν και θεωρεί ότι έχουν αξία, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε κατάλληλο τρόπο, και να εφαρμόσει τα αποτελέσματα με τρόπους που θα έχουν θετικές επιδράσεις στο προσωπικό του σύστημα αξιών (Patton, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009).

Οι προσεγγίσεις αξιολόγησης που επικεντρώνονται στη λήψη αποφάσεων αναπτύχθηκαν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που παρουσίαζαν οι αξιολογήσεις κατά τη δεκαετία του 1970. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, παρατηρήθηκε ότι οι ενδιαφερόμενοι για το εκτιμώμενο πρόγραμμα αγνοούσαν τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων, με αποτέλεσμα αυτές να μην είχαν σημαντική επίδραση στο πρόγραμμα (Fitzpatrick et al., 2011). Ο στόχος αυτών των προσεγγίσεων είναι όχι μόνο να ενημερώνουν τους φορείς λήψης αποφάσεων, αλλά και να εξασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Alkin & Christie, 2013). Η λογική πίσω από αυτήν την προσέγγιση είναι ότι οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση αποτελούν κρίσιμο στοιχείο

της σωστής διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, ο αξιολογητής μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα υποστηρίζοντας τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων, όπως διαχειριστές, διευθυντές, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, διοικητικά συμβούλια, το προσωπικό του προγράμματος και άλλους που χρειάζονται τις πληροφορίες μιας καλής αξιολόγησης (Fitzpatrick et al., 2011).

Τέλος, η μεθοδολογική προσέγγιση των πραγματιστών προτείνει την χρήση της κατάλληλης μεθόδου ώστε να ταιριάζει με το σκοπό της μελέτης (Patton, 2002). Αρκετοί ερευνητές προσδιορίζουν το πραγματιστικό παράδειγμα ως το φιλοσοφικό πλαίσιο που καθοδηγεί την επιλογή των μικτών μεθόδων (Mertens & Wilson, 2019; D. L. Morgan, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2009). Οι αξιολογητές, η σκέψη των οποίων επηρεάζεται από το πραγματιστικό παράδειγμα, επιλέγουν μια μέθοδο βάσει του τι είναι κατάλληλο για μια συγκεκριμένη μελέτη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με μια συγκεκριμένη ομάδα ενδιαφερομένων, με αποτέλεσμα πολύ συχνά να επιλέγονται μικτές μέθοδοι (Mertens & Wilson, 2019).

Στη συνέχεια θα παρουσιασθούν δυο από τα μοντέλα αξιολόγησης που αναφέρονται ευρέως στην διεθνή βιβλιογραφία. Το πρώτο είναι η προσέγγιση του Patton (2017) για την αξιολόγηση εστιασμένη στη χρήση και το δεύτερο το μοντέλο CIPP του Stufflebeam (Stufflebeam & Zhang, 2017).

#### *4.2.3.1 Αξιολόγηση εστιασμένη στη χρήση (Patton – Utilization-Focused Evaluation (UFE))*

Ο Patton (1996) στα μέσα του '70 διαπίστωσε ότι στις αξιολογήσεις που είχε αναλάβει, οι ενδιαφερόμενοι, αποδέκτες των αξιολογήσεων, δεν καταλάβαιναν το έργο των αξιολογητών και ως εκ τούτου δεν θεωρούσαν χρήσιμες τις αξιολογήσεις. Προκειμένου να βρει λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα, πρότεινε την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης για την εκπαίδευση των ενδιαφερομένων μιας αξιολόγησης με σκοπό να κατανοήσουν τι είναι η αξιολόγηση και πως μπορεί να ωφεληθούν οι οργανισμοί. Παράλληλα, έκανε έρευνα για το τι επηρεάζει το βαθμό χρήσης των πορισμάτων της αξιολόγησης, καθώς και για στρατηγικές με σκοπό την ενίσχυση αυτής της χρήσης. Αυτές οι δύο ενέργειες αποτέλεσαν τη βάση του για το μοντέλο αξιολόγησης με επίκεντρο τη χρήση (utilization- focused evaluation - UFE) (Mertens & Wilson, 2019).

Ο Patton (2017) ορίζει το UFE ως την αξιολόγηση που παρέχει πληροφορίες στους χρήστες για τους οποίους προορίζεται, και πραγματοποιείται σε συνεργασία μαζί τους από την αρχή της διαδικασίας. Και συμπληρώνει ότι η UFE αρχίζει με την παραδοχή ότι οι αξιολογήσεις πρέπει να κριθούν από την πραγματική τους χρήση, επομένως, οι αξιολογητές θα πρέπει να σχεδιάσουν την αξιολόγηση αναλογιζόμενοι για κάθε στάδιο, από την αρχή μέχρι το τέλος, πώς αυτό θα επηρεάσει τη χρήση. Για τον Patton (2017) μια αποτελεσματική στρατηγική, που θεωρεί ότι οδηγεί σε αυξημένη πιθανότητα χρήσης, είναι η ενθάρρυνση των ενδιαφερόμενων μερών να σκεφτούν τι θέλουν να κάνουν με τα ευρήματα της αξιολόγησης πριν συλλέξουν τα δεδομένα. Μια άλλη βασική πτυχή της προσέγγισης είναι ο προσδιορισμός των χρηστών που θα χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της αξιολόγησης, την οποία ο Patton (1996) ονομάζει τον "προσωπικό παράγοντα" που οδηγεί στη βέλτιστη χρήση από τους επιδιωκόμενους χρήστες.

Η προσέγγιση UFE καλύπτει μεθοδολογικά, εννοιολογικά, θεωρητικά, αναλυτικά κάθε επιλογή αξιολόγησης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε είδος της (όπως διαμορφωτική ή απολογιστική) (Patton, 2017). Αντίστοιχα, η UFE μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κοινού με άλλες προσεγγίσεις αξιολόγησης όπως το μοντέλο CIPP ή αξιολογήσεις εκτίμησης αναγκών, και μεθοδολογικά με αξιολογήσεις που χρησιμοποιούν ποσοτικές, ποιοτικές ή μικτές μεθόδους (Mertens & Wilson, 2019). Στην ουσία, «η αξιολόγηση εστιασμένη στη χρήση (UFE) δεν υποδεικνύει σε τι πρέπει να εστιάσει κανείς αλλά αντίθετα υποδεικνύει ποια διαδικασία πρέπει να υιοθετηθεί ώστε να επιτευχθεί η εστίαση σε συγκεκριμένο θέμα. Η διαδικασία αυτή βασίζεται στην ακλόνητη προσήλωση σε στοχευμένες χρήσεις από στοχοπροσηλωμένους χρήστες» (Patton, 2017, σ. 24).

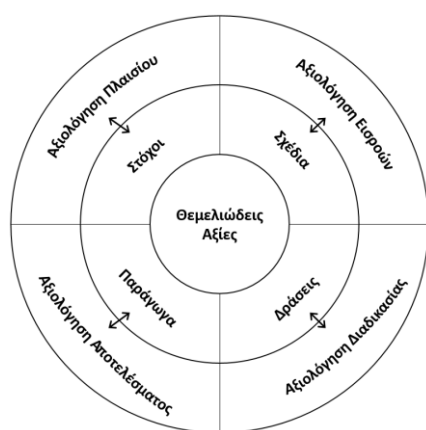
Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται με αυτήν την προσέγγιση κρίνονται κυρίως βάσει του πώς συμβάλλουν στη βελτίωση των προγραμμάτων και στον τρόπο που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων, περισσότερο παρά για την τεχνική ακρίβειά τους (Stufflebeam, 2001).

#### *4.2.3.2 CIPP*

Το μοντέλο CIPP του Daniel Stufflebeam Αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τα στάδια ανάπτυξης ενός προγράμματος, καθώς και τις αντίστοιχες

ανάγκες πληροφόρησης που ενδέχεται να προκύψουν σε κάθε στάδιο και αποτελεί μέρος των προσεγγίσεων που επικεντρώνονται στις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν για ένα πρόγραμμα. (Fitzpatrick et al., 2011).

Το μοντέλο CIPP παρέχει κατευθύνσεις για την αξιολόγηση του Πλαισίου (Context), Εισροών (Input), Διαδικασίας (Process) και Αποτελέσματος (Product) ενός προγράμματος. Όπως προκύπτει από τις τέσσερις παραπάνω διακριτές φάσεις, το μοντέλο CIPP αξιολογεί όχι μόνο τα αποτελέσματα ενός προγράμματος αλλά και το περιβάλλον στο οποίο λειτουργήσει, τους στόχους, τους διαθέσιμους πόρους και την εφαρμογή του. Ουσιαστικά, οι τέσσερις αυτοί τύποι αξιολόγησης απαντούν σε τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα: Τι πρέπει να γίνει; Πώς πρέπει να γίνει; Πραγματοποιείται; Πέτυχε; (Stufflebeam & Zhang, 2017).



Σχήμα 2: Βασικά στοιχεία του μοντέλου αξιολόγησης CIPP και ο συσχετισμός τους με τα προγράμματα.

Το σχήμα 2 συνοψίζει τα βασικά στοιχεία του μοντέλου CIPP, παρουσιάζοντάς τα σε τρεις ομόκεντρους κύκλους, αναδεικνύοντας τη βασική σημασία των προκαθορισμένων αξιών. Ο εσωτερικός κύκλος υποδηλώνει τις βασικές αξίες που πρέπει να καθοριστούν και να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν μια αξιολόγηση. Ο τροχός που περιβάλλει αυτές τις αξίες διαιρείται σε τέσσερα σημεία εστίασης της αξιολόγησης, τα οποία σχετίζονται τους στόχους, τα σχέδια, τις δράσεις και τα αποτελέσματα του προγράμματος. Εξωτερικά είναι τοποθετημένα οι τύποι αξιολόγησης που ικανοποιούν το κάθε σημείο εστίασης. Κάθε αμφίδρομο βέλος αντιπροσωπεύει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ ενός συγκεκριμένου σημείου εστίασης και ενός τύπου αξιολόγησης (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Το μοντέλο CIPP δημιουργήθηκε προς τα τέλη της δεκαετίας του 1960 από τον Stufflebeam ως μια εναλλακτική προσέγγιση στις αξιολογήσεις που επικεντρώνονταν στους στόχους και τον πειραματικό σχεδιασμό, που ήταν ευρέως διαδεδομένες την εποχή εκείνη. Από την αρχική του μορφή έως τη σημερινή του εκδοχή, το μοντέλο CIPP έχει υποστεί εξελίξεις, διατηρώντας ωστόσο αμετάβλητες τις βασικές του αρχές (Fitzpatrick et al., 2011). Η πρώτη προσθήκη του Stufflebeam στο μοντέλο CIPP, επηρεασμένος από το έργο του Stake, ήταν η ενσωμάτωση της έρευνας για τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα παράλληλα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Stufflebeam, 1983). Στη συνέχεια, τη δεκαετία του 1970, αξιοποιώντας την έως τότε εμπειρία εφαρμογής του μοντέλου CIPP η προσέγγιση επεκτάθηκε ώστε να διασφαλιστεί ότι θα εξυπηρετούσε όχι μόνο την διαμορφωτική αξιολόγηση αλλά και τις ανάγκες της απολογιστικής αξιολόγησης (Stufflebeam, 1983).

Παράλληλα, η προσέγγιση έχει εξελιχθεί λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές στην πρακτική της αξιολόγησης, καθώς το μοντέλο έχει εφαρμοστεί σε ποικίλα περιβάλλοντα με την πάροδο του χρόνου. Παρόλο που το αρχικό μοντέλο CIPP επικεντρωνόταν κυρίως στα στελέχη ενός οργανισμού, πλέον προωθεί τη συμμετοχή πολλών ενδιαφερομένων, ενώ ο βασικός στόχος παραμένει η λήψη αποφάσεων για το αξιολογούμενο πρόγραμμα (Fitzpatrick et al., 2011). Επιπλέον, το 2002 αναπτύχθηκε η λίστα ελέγχου (checklist) του μοντέλου αξιολόγησης CIPP, η οποία αποτελεί μια ολοκληρωμένη λύση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αξιολογήσεων με βάση το μοντέλο CIPP (Stufflebeam & Zhang, 2017). Η λίστα ελέγχου για το μοντέλο CIPP περιλαμβάνει πρακτικά σημεία ελέγχου που οδηγούν τους αξιολογητές και τους ενδιαφερόμενους του προγράμματος κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Τέλος, η πιο πρόσφατη εξέλιξη του μοντέλου είναι διαίρεση της αξιολόγησης του αποτελέσματος, που αποτελεί το τελευταίο στάδιο του μοντέλου CIPP, σε τέσσερις υπο-αξιολογήσεις (επίδρασης, αποτελεσματικότητας, διατηρησιμότητας, μεταφοράς) (Stufflebeam & Zhang, 2017). Σε συνέχεια της συγκεκριμένης εξέλιξης, η λίστα ελέγχου<sup>12</sup> εξελίχθηκε και ενημερώθηκε ώστε να καλύπτει τις τελευταίες εξελίξεις του μοντέλου CIPP.

Το έργο του Stufflebeam και η προσέγγισή του με το μοντέλο CIPP έχουν εισάγει στοιχεία στον τομέα της αξιολόγησης που διαφέρουν από άλλες προσεγγίσεις. Η

---

<sup>12</sup> [https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u1158/2019/cippmodel-stufflebeam\\_2019\\_04\\_17.pdf](https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u1158/2019/cippmodel-stufflebeam_2019_04_17.pdf)



έμφαση τοποθετείται στην πρακτική, με στόχο τη βελτίωση των προγραμμάτων μέσω της λήψης καλύτερων αποφάσεων (Fitzpatrick et al., 2011). Παράλληλα, το μοντέλο CIPP καθοδηγεί τους αξιολογητές και τους ενδιαφερόμενους να διατυπώνουν κατάλληλα ερωτήματα κατά την έναρξη, την εξέλιξη και την ολοκλήρωση ενός προγράμματος (Alkin & Christie, 2013; Zhang et al., 2011).

Μεθοδολογικά το μοντέλο CIPP, ευνοεί την αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων, τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές (Fitzpatrick et al., 2011). Επιπρόσθετα, το μοντέλο CIPP μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου σε διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση (Stufflebeam & Zhang, 2017). Τέλος, στην προσέγγιση CIPP, ο αξιολογητής αναλαμβάνει τον ρόλο της αξιολόγησης, επικεντρώνοντας την προσοχή του στις αποφάσεις των κύριων ενδιαφερομένων. Συχνά, ωστόσο, αξιοποιεί συμβουλευτικές ομάδες ή ζητά πληροφορίες από άλλους ενδιαφερόμενους προκειμένου να εμπλουτίσει τις αποφάσεις του σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης (Fitzpatrick et al., 2011).

Η κύρια κριτική που έχει ασκηθεί στο μοντέλο CIPP αφορά το γεγονός ότι επικεντρώνεται κυρίως στους διαχειριστές των προγραμμάτων. Ως αποτέλεσμα, άλλοι σημαντικοί εμπλεκόμενοι, οι οποίοι ενδέχεται να μην συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, πιθανόν να λαμβάνουν λιγότερη προσοχή κατά τον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης, των μεθόδων συλλογής δεδομένων και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων (Fitzpatrick et al., 2011; House & Howe, 1999). Επιπλέον, μια γενικότερη κριτική για τις προσεγγίσεις με στόχο τη λήψη αποφάσεων είναι η υπερβολική έμφασή τους στις ίδιες τις αποφάσεις. Αυτό οδηγεί στον αποκλεισμό θεμάτων όπως η κοινωνική ισότητα και, γενικότερα, η ισότητα, διότι δεν αντιμετωπίζονται άμεσα ως αξίες που εμπλέκονται στα μοντέλα προσανατολισμένα στις αποφάσεις (Fitzpatrick et al., 2011). Παράλληλα, η εστίαση στους διαχειριστές και στις ανάγκες πληροφόρησης τους θα μπορούσε να περιορίσει τις πληροφορίες που αναζητούν οι αξιολογητές, τα είδη δεδομένων που συλλέγουν και τη διάδοση των αποτελεσμάτων (Fitzpatrick et al., 2011). Ωστόσο, ο Stufflebeam αντιδρά στην παραπάνω κριτική, δηλώνοντας ότι το μοντέλο CIPP ακολουθεί τις προδιαγραφές των Προτύπων Αξιολόγησης Προγράμματος της Κοινής Επιτροπής (1994), τα οποία υπογραμμίζουν την ευρεία συμμετοχή των ενδιαφερομένων (Stufflebeam & Zhang, 2017).

#### ***Τα στάδια του μοντέλου CIPP***

Οι τέσσερις συνιστώσες αξιολόγησης του μοντέλου CIPP παρουσιάζονται στη συνέχεια, με έμφαση στην προσέγγισή τους για την τελική/απολογιστική αξιολόγηση:

### **Πλαίσιο (context)**

Η αξιολόγηση πλαισίου αποτιμά τις ανάγκες, τα προβλήματα, τα προσόντα και τις ευκαιρίες σε ένα καθορισμένο περιβάλλον. Οι Stufflebeam και Zhang (2017) διευκρινίζουν τους παραπάνω όρους χαρακτηρίζοντας τις ανάγκες ως οτιδήποτε χρήσιμο ή απαραίτητο για την εκπλήρωση των στόχων, τα προβλήματα ως τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν για την κάλυψη των στοχευμένων αναγκών, τα προσόντα ως οτιδήποτε περιλαμβάνει εξειδίκευση ή υπηρεσίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν την εκπλήρωση του σκοπού του προγράμματος, και τις ευκαιρίες ως πιθανά προγράμματα χρηματοδότησης που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη των προσπαθειών προς την κάλυψη των αναγκών και την επίλυση των προβλημάτων του προγράμματος. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του πλαισίου βοηθάει να απαντηθεί η ερώτηση: Είχε το πρόγραμμα ξεκάθαρο προσανατολισμό και σαφείς στόχους βασισμένους στις εκτιμώμενες ανάγκες των δικαιούχων (Stufflebeam & Coryn, 2014);

Η μεθοδολογία της αξιολόγησης πλαισίου περιλαμβάνει την ιστορική ανάλυση και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καθώς και μεθόδους για τον χαρακτηρισμό και την κατανόηση των σημερινών περιβαλλοντικών συνθηκών (Stufflebeam & Coryn, 2014). Η εξέταση του, σχετικού με το πρόγραμμα, ιστορικού βοηθά τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων να αποφύγουν τα λάθη του παρελθόντος (Stufflebeam & Zhang, 2017). Στην αξιολόγηση πλαισίου το επίκεντρο είναι οι αποφάσεις σχεδιασμού του προγράμματος. Συμπληρωματικά, πραγματοποιείται ο καθορισμός των αναγκών που έρχεται να καλύψει το πρόγραμμα και τίθενται ερωτήματα όπως ποιες είναι οι ανάγκες και τα προβλήματα των συμμετεχόντων και ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα για ένα πρόγραμμα (Fitzpatrick et al., 2011). Τελικά, η αξιολόγηση πλαισίου έχει ως στόχο να καθορίσει το σχετικό πλαίσιο, να προσδιορίσει τον πληθυσμό-στόχο και να αξιολογήσει τις ανάγκες του, να εντοπίσει τις ευκαιρίες για την αντιμετώπιση των αναγκών, να διαγνώσει τα προβλήματα πάνω στα οποία βασίζονται οι ανάγκες και να κρίνει εάν οι στόχοι και οι προτεραιότητες του προγράμματος αντανακλούν επαρκώς και κατάλληλα τις εκτιμώμενες ανάγκες (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Οι αξιολογήσεις πλαισίου μπορούν να πραγματοποιηθούν πριν, κατά τη διάρκεια ή ακόμα και μετά τη λήξη του προγράμματος (Stufflebeam & Zhang, 2017). Στην τελευταία περίπτωση, η αξιολόγηση του πλαισίου αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για να αξιολογηθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι και να εκτιμηθεί η επιτυχία στην ικανοποίηση των εκτιμώμενων αναγκών των δικαιούχων (Stufflebeam, 2003). Ειδικότερα, η αξιολόγηση πλαισίου θα πρέπει να μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα (Stufflebeam & Coryn, 2014) σε ποιο βαθμό οι στόχοι του προγράμματος καλύπτουν τις στοχοθετημένες ανάγκες και σε ποιο βαθμό αντιμετωπίστηκαν οι πιο σημαντικές ανάγκες.

### **Εισροές (input)**

Η αξιολόγηση των εισροών συμβάλλει κυρίως στον καθορισμό και τη διάρθρωση του προγράμματος, επιτρέποντας του να προσαρμόζεται στις καθορισμένες ανάγκες και στόχους (Stufflebeam & Zhang, 2017). Ειδικότερα, το στάδιο των εισροών έχει ως στόχο να αξιολογήσει τη στρατηγική, το σχέδιο, την χρηματοδότηση και το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος. Επιπλέον, εξετάζει εναλλακτικές προσεγγίσεις για την υλοποίηση του προγράμματος και τους λόγους που έγιναν οι τελικές επιλογές συγκριτικά με τις στοχοθετημένες ανάγκες και τη συμβατότητά τους με το περιβάλλον εφαρμογής (Stufflebeam & Coryn, 2014). Τέλος, οι Stufflebeam και Zhang (2017) εκτιμούν ότι οι διαχειριστές και οι φορείς χάραξης πολιτικής μπορούν να βρουν χρήσιμα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εισροών στην περίπτωση που χρειάζεται να υπερασπιστούν δημόσια τις δαπάνες για ένα πρόγραμμα.

Στην αξιολόγηση των εισροών, αρχικά ορίζονται οι ανάγκες και εξετάζονται τα οργανωτικά στοιχεία και οι πιθανές παρεμβάσεις για ένα πρόγραμμα. Στη συνέχεια, η χρήση της αξιολόγησης των εισροών βοηθά τους διαχειριστές να επιλέξουν μια συγκεκριμένη στρατηγική και να λάβουν αποφάσεις για την εφαρμογή του (Fitzpatrick et al., 2011). Για την αξιολόγηση των εισροών μπορούν ενδεικτικά να χρησιμοποιηθούν η ανασκόπηση βιβλιογραφίας, η συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς, η αναζήτηση σχετικών πληροφοριών (πχ. στο διαδίκτυο) και η αναζήτηση δημοσιεύσεων που εξετάζουν κριτικά σχετικά προγράμματα (Stufflebeam & Zhang, 2017)

Τελικά, η αξιολόγηση των εισροών θα πρέπει να μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα (Stufflebeam & Coryn, 2014):

1. Ποια προσέγγιση επιλέχθηκε για την επίτευξη των στόχων;
2. Πώς συγκρίθηκε η επιλεγείσα στρατηγική με άλλες βιώσιμες προσεγγίσεις όσον αφορά τις προοπτικές επιτυχίας, σκοπιμότητας και κόστους;
3. Σε ποιο βαθμό η επιλεγθείσα στρατηγική μετατράπηκε σε ένα υγιές και εφικτό πρόγραμμα εργασίας;

### **Διαδικασία (process)**

Σύμφωνα με τους Stufflebeam και Zhang (2017), η αξιολόγηση της διαδικασίας αποτελεί τη βάση για μια αξιόπιστη αξιολόγηση, καθώς περιλαμβάνει τον έλεγχο της εφαρμογής του προγράμματος σε σύγκριση με τον αρχικό σχεδιασμό του και την τεκμηρίωση της διαδικασίας. Παράλληλα, ο στόχος της αξιολόγησης της διαδικασίας είναι να καταγράψει και να διατυπώσει κρίση σχετικά με τα γεγονότα και τις δραστηριότητες του προγράμματος. (Bonniol & Vial, 2007). Ειδικότερα, η αξιολόγηση της διαδικασίας, στην απολογιστική αξιολόγηση, συγκρίνει τις δραστηριότητες με το προκαθορισμένο σχέδιο, περιγράφει τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εκτέλεση και αξιολογεί την απόδοση του προσωπικού στην αντιμετώπισή τους. Συμπληρωματικά, περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ποιότητας της διαδικασίας από τους συμμετέχοντες και παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή του πώς πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του προγράμματος, αναδεικνύοντας εάν υλοποιήθηκαν οι προτεινόμενες δράσεις (Stufflebeam, 2003).

Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση της διαδικασίας είναι κρίσιμες για την ερμηνεία της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, καθώς οι ενδιαφερόμενοι πρέπει πρώτα να κατανοήσουν τι συνέβη σε ένα πρόγραμμα, προκειμένου να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τον τρόπο που διαμορφώθηκαν τα αποτελέσματα του προγράμματος στη συνέχεια (Stufflebeam, 2003; Stufflebeam & Zhang, 2017). Αντίστοιχα, οι Bonniol και Vial (2007) καταλήγουν ότι η αξιολόγηση της διαδικασίας «επιτρέπει τη θεμελίωση της λήψης αποφάσεων που αφορούν τις προβλεφθείσες φάσεις, τις μετατροπές που πρέπει να αναληφθούν και τον τύπο πληροφοριών που πρέπει να συγκεντρωθούν και να διατηρηθούν, με σκοπό την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του προγράμματος» (σ. 191). Παράλληλα, οι

αξιολογήσεις των διαδικασιών μπορούν επίσης να βοηθήσουν όσους ενδιαφέρονται να σχεδιάσουν παρόμοια προγράμματα, παρέχοντας πληροφορίες για τον τρόπο υλοποίησης του αξιολογούμενου προγράμματος (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Τελικά, ο σκοπός της διαδικασίας αξιολόγησης είναι να εντοπίζει αδυναμίες στον σχεδιασμό ή στην υλοποίηση του προγράμματος, να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις προγραμματισμένες αποφάσεις στο πλαίσιο του σχεδίου, να επιβεβαιώνει τις λειτουργικές δραστηριότητες, και να καταγράφει, κρίνει και αξιολογεί γεγονότα και δραστηριότητες (Fitzpatrick et al., 2011). Η αξιολόγηση της διαδικασίας για ένα πρόγραμμα θα πρέπει να μπορεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα (Fitzpatrick et al., 2011; Stufflebeam & Coryn, 2014):

1. Σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκε το πρόγραμμα όπως είχε προγραμματιστεί;
2. Πόσο καλά εκτελέστηκε το πρόγραμμα;
3. Ποιο ήταν το συνολικό κόστος του προγράμματος;
4. Ποια εμπόδια παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος;

### **Αποτέλεσμα (product)**

Ο σκοπός της αξιολόγησης του αποτελέσματος είναι η μέτρηση, η ερμηνεία και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος, ενώ οι βασικοί στόχοι της περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της κάλυψης των αναγκών όλων των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα και τον προσδιορισμό του βαθμού πραγματοποίησης των στόχων του προγράμματος (Stufflebeam & Zhang, 2017). Συγκεκριμένα, οι αξιολογήσεις αποτελεσμάτων θα πρέπει να διακρίνουν και να αξιολογούν τα βραχυπρόθεσμα, τα μακροπρόθεσμα, καθώς και τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα (Stufflebeam, 2003). Επιπλέον, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων βοηθάει να απαντηθούν αν πέτυχε η προσπάθεια, με ποιον τρόπο, σε ποιο βαθμό και γιατί (Stufflebeam & Coryn, 2014). Ωστόσο, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων συχνά χρειάζεται να επεκταθεί πέρα από την ολοκλήρωση ενός προγράμματος με σκοπό την αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Συχνά, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων προορίζεται να εκτιμήσει εάν το πρόγραμμα επέτυχε τους στόχους του και αν τα αποτελέσματα δικαιολογούν την επένδυση. Για τον λόγο αυτό, όταν διαπιστώνονται ανεπαρκή αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να εξεταστεί εάν αυτό οφείλεται σε προβληματική υλοποίηση του σχεδίου εργασίας (Stufflebeam,

2003). Επιπλέον, η τελική αναφορά της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος θα «συνυπογράψει τις αξιακές κρίσεις, διακρίνοντας τα θετικά από τα αρνητικά αποτελέσματα σε σχέση με τα προβλεφθέντα αποτελέσματα» (Bonniol & Vial, 2007, σ. 191).

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων με το μοντέλο CIPP εμπεριέχει στοιχεία που ευθυγραμμίζονται περισσότερο με την παραδοσιακή μορφή τελικής αξιολόγησης προγράμματος, όπως αντιμετωπίζεται σε άλλα μοντέλα, αλλά παραμένει πιο εκτενής (Frye & Hemmer, 2012). Τελικά, η αξιολόγηση αποτελέσματος για ένα πρόγραμμα θα πρέπει να μπορεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα (Stufflebeam & Zhang, 2017):

1. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε αποτελεσματικά στις αρχικές εκτιμώμενες ανάγκες και σε ποιο βαθμό πέτυχε τους στόχους του;
2. Παρατηρήθηκαν απρόσμενα αρνητικά ή θετικά παράπλευρα αποτελέσματα;
3. Ποια συμπεράσματα προκύπτουν ως προς τη σχέση κόστος-απόδοση, τη βιωσιμότητα και την ευρεία εφαρμογή του προγράμματος;

Καθώς το μοντέλο CIPP εξελίχθηκε, η αξιολόγηση του αποτελέσματος υλοποιείται σε 4 υποκατηγορίες (Stufflebeam, 2019):

- Αξιολόγηση επίδρασης (impact evaluation)  
Η αξιολόγηση επίδρασης χρησιμοποιείται για να διασφαλίσει ότι το πρόγραμμα έχει αντίκτυπο στους επιδιωκόμενους δικαιούχους, να τεκμηριώσει και να αξιολογήσει τους τελικούς αποδέκτες που ωφελούνται, και να τεκμηριωθεί ο αντίκτυπος του προγράμματος στο σχετικό περιβάλλον της κοινότητας.
- Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας (effectiveness evaluation)  
Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συλλέγει και αναλύει πληροφορίες για την ποιότητα των αποτελεσμάτων, τη σχέση μεταξύ κόστους και αποτελεσματικότητας, καθώς και τη σημασία των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας χρησιμοποιείται για να τεκμηριωθεί το πλήρες φάσμα των αποτελεσμάτων του προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων και των απρόσμενων αποτελεσμάτων, και να αναλύσει τη σημασία τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των δικαιούχων και το κόστος του προγράμματος.
- Αξιολόγηση βιωσιμότητας (sustainability evaluation)

Η αξιολόγηση της βιωσιμότητας εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι συνεισφορές ενός προγράμματος ενσωματώνονται αποτελεσματικά και αναμένεται να συνεχιστούν στο μέλλον. Ο σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι να διευκολύνει τον προσδιορισμό εάν ένα πρόγραμμα πρέπει να συνεχίσει την ύπαρξή του και, αν ναι, να εκπονήσει τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου να εξασφαλιστεί η μακροπρόθεσμη και αποτελεσματική λειτουργία του.

- Αξιολόγηση μεταφοράς (transportability evaluation)

Η αξιολόγηση μεταφοράς εκτιμά το βαθμό στον οποίο ένα πρόγραμμα έχει (ή θα μπορούσε να έχει) προσαρμοστεί και υλοποιηθεί σε διαφορετικό περιβάλλον.

#### 4.2.4 Αξία – Κονστρουκτιβιστικό Παράδειγμα

Η τρίτη κατηγοριοποίηση των προσεγγίσεων στην αξιολόγηση που διατύπωσαν οι Alkin και Christie (2013) και εξέλιξαν οι Mertens και Wilson (2019) έχει ως βασικό άξονα της αξιολόγησης την αξία και βασίζεται επιστημολογικά στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα.

Αρχικά παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις του κονστρουκτιβισμού και στη συνέχεια πως αυτές επηρέασαν τις προσεγγίσεις αξιολόγησης. Οι κονστρουκτιβιστές επέστησαν την προσοχή στη σημασία που έχει οι ερευνητές να έχουν επίγνωση των δικών τους αξιών και το πως αυτές επηρεάζουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της έρευνας (Ponterotto, 2005). Επιπλέον, θεωρούν ότι είναι αδύνατο για τους ερευνητές να εξαλείψουν την επιρροή των αξιών τους στην διεξαγωγή της έρευνας και θα πρέπει αυτές να αντιμετωπίζονται συνειδητά ως ένα αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας (Mertens & Wilson, 2019).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι κονστρουκτιβιστές θεωρούν ότι υπάρχουν πολλαπλές, κοινωνικά κατασκευασμένες πραγματικότητες (Lincoln et al., 2018). Αυτή η υπόθεση αντανάκλα μια σχετικιστική άποψη της πραγματικότητας, στην οποία η πραγματικότητα κατασκευάζεται από τα άτομα μέσα από την αντανάκλαση των εμπειριών τους και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Mertens & Wilson, 2019). Σε ένα ερευνητικό πλαίσιο, η πραγματικότητα θεωρείται ως μια ερμηνευτική διαδικασία η οποία κατασκευάζεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μέσω διαλόγου με τον ερευνητή (Ponterotto, 2005). Ο Schwandt (2000) αναφέρει ότι ένας κονστρουκτιβιστής

επιχειρεί να κατανοήσει το νόημα από την οπτική γωνία των ατόμων που έχουν τις εμπειρίες και προσθέτει ότι είναι πιθανό τα ίδια τα άτομα να μην κατανοούν πλήρως την εμπειρία και έτσι, η αξιολόγηση έρχεται να καταστήσει ορατές τις αντιλήψεις των ενδιαφερομένων μέσω της χρήσης κατάλληλων μεθόδων. Συνεπώς, η νέα γνώση μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσω των μοναδικών και συγκεκριμένων εμπειριών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων για τον κόσμο ενός ατόμου (Alkin & Christie, 2013).

Η κονστρουκτιβιστική επιστημολογική υπόθεση είναι ότι οι ερευνητές και οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν μέσω ουσιαστικού διαλόγου και προβληματισμού για τη δημιουργία γνώσης (Lincoln et al., 2018). Σύμφωνα με τον Ponterotto (2005), η επιστημολογία που βασίζεται σε μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση απαιτεί στενή και παρατεταμένη διαπροσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες προκειμένου να διευκολυνθεί η δημιουργία και η έκφραση των εμπειριών που εξετάζονται. Επιπλέον, αναφέρει ότι οι κονστρουκτιβιστές υποστηρίζουν ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και ως εκ τούτου η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην καταγραφή και την περιγραφή των εμπειριών.

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος, οι ποιοτικές μεθοδολογίες, όπως η ερμηνευτική συζήτηση, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση και η ανασκόπηση εγγράφων, αποτελούν τις κύριες προσεγγίσεις (Mertens, 2015). Επιπλέον, ένας ερευνητής χρειάζεται να επικεντρωθεί στις καθημερινές δραστηριότητες μιας κοινότητας για μεγάλο χρονικό διάστημα, προκειμένου να έχει αρκετές ευκαιρίες για να εμπλακεί σε έναν αλληλεπιδραστικό διάλογο με τους συμμετέχοντες (Mertens & Wilson, 2019).

Πολλές προσεγγίσεις αξιολόγησης προέρχονται από το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, με στόχο την εκτίμηση της αξίας. Ανάμεσα σε αυτές περιλαμβάνονται οι προσεγγίσεις των θεωρητικών Michael Scriven, Elliot Eisner, Robert Stake, Egon Guba και Yvonna Lincoln (Alkin & Christie, 2013; Mertens & Wilson, 2019). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η προσέγγιση αξιολόγησης χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους του Scriven.

***Scriven – Αξιολόγηση χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους (Goal free evaluation)***



Ο Scriven σε αντίθεση με τη προσέγγιση του Stufflebeam κατά την οποία ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι να παράσχει πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων, υποστήριξε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα του αξιολογούμενου προγράμματος (Mertens & Wilson, 2019). Ο Scriven (1991b) ανέπτυξε την ιδέα της αξιολόγησης χωρίς προκαθορισμένους στόχους, με σκοπό να απελευθερώσει τον αξιολογητή από τον περιορισμό να αξιολογεί μόνο τους προκαθορισμένους στόχους του προγράμματος. Αυτό επιτρέπει στον αξιολογητή να μην περιορίζονται οι αντιλήψεις του αξιολογητή, προσφέροντας τη δυνατότητα να ανακαλύψει σημαντικά αποτελέσματα που δεν συνδέονται αποκλειστικά με τους προκαθορισμένους στόχους.

Το σκεπτικό που υπάρχει πίσω από την ιδέα της αξιολόγησης χωρίς προδιαγεγραμμένο στόχο είναι η δυνατότητα ανάθεσης της αξιολόγησης σε αξιολογητές, χωρίς να αποκαλύπτονται οι στόχοι του προγράμματος, αλλά αντίθετα καθοδηγούνται να παρατηρήσουν το πρόγραμμα σε δράση (Miller, King, Mark, & Stockdill, 2005). Επιπρόσθετα, ο Scriven υποστηρίζει ότι πολλά σημαντικά αποτελέσματα του προγράμματος δεν περιλαμβάνονται στη λίστα των αρχικών στόχων του προγράμματος (Fitzpatrick et al., 2011) και ότι τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να είναι προφανή σε έναν παρατηρητή που δεν έχει ενημερωθεί για τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Mertens & Wilson, 2019).

Οι αξιολογήσεις χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους είναι επίσης ένα εξαιρετικό μέσο εντοπισμού των ακούσιων επιπτώσεων ενός προγράμματος, τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών (Mertens & Wilson, 2019). Επιπρόσθετα, οι Stufflebeam και Coryn (2014) θεωρούν ότι οι αξιολογητές πρέπει να αποφύγουν να κρίνουν ένα πρόγραμμα ως επιτυχημένο μόνο και μόνο επειδή πέτυχε τους δικούς του στόχους, καθώς αυτή η προσέγγιση κατευθύνει τις αξιολογήσεις προς την κατεύθυνση της εξέτασης μόνο των αποτελεσμάτων. Οι Mertens και Wilson (2019) προτείνουν την χρήση της αξιολόγησης χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται από εξωτερικούς αξιολογητές, οι οποίοι δεν έχουν στενούς δεσμούς με τον οργανισμό υλοποίησης του προγράμματος.

Η αξιολόγηση χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με άλλες προσεγγίσεις αξιολόγησης (Mertens & Wilson, 2019). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρουν οι Stufflebeam, Gullickson, και Wingate

(2002) οι οποίοι διεξήγαγαν την αξιολόγηση χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους ως μια από τις προσεγγίσεις που χρησιμοποίησαν για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, με σκοπό την αναγνώριση των ακούσιων (unintended) αποτελεσμάτων. Στο τμήμα που αφορούσε την αξιολόγηση χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους έθεσαν τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ποια θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα προέκυψαν από το έργο;
- Πώς αξιολογούνται αυτά τα αποτελέσματα σχετικά με τα κριτήρια σημαντικότητας, όπως η ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας στην κοινότητα, η ποιότητα της οργάνωσης και της διοίκησης κ.λπ. ;
- Πόσο σημαντικά ήταν τα αποτελέσματα του προγράμματος σε σύγκριση με τις ανάγκες των εμπλεκόμενων;

Οι αξιολογητές ανέφεραν ότι ο πρόεδρος και το προσωπικό του Ιδρύματος που ανέθεσαν την αξιολόγηση, διαπίστωσαν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους ήταν πολύ ενδιαφέροντα, χρήσιμα και αποτέλεσαν μια καλή προσθήκη στις κύριες εκθέσεις της αξιολόγησης (Mertens & Wilson, 2019).

Η κριτική που δέχθηκε το μοντέλο αξιολόγησης χωρίς προδιαγεγραμμένους στόχους επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι αν η αξιολόγηση δεν αντανάκλα άμεσα τις απόψεις των ενδιαφερομένων εμποδίζει την πιθανή χρήση των ευρημάτων της αξιολόγησης στη χάραξη πολιτικής (Alkin & Christie, 2013).

## Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται μια αναλυτική και εμπειριστατωμένη παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων. Στη συνέχεια αναπτύσσονται σε διακριτές ενότητες η αναγκαιότητα, η πρωτοτυπία, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, και παρουσιάζονται οι ερευνητικές μέθοδοι και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Για κάθε ερευνητικό εργαλείο γίνεται αναφορά ως προς τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Τέλος, γίνεται ξεχωριστή αναφορά στα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς της έρευνας.

### 5.1 Αναγκαιότητα, σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε το πρόγραμμα Comenius ως την αφετηρία συμμετοχής της σχολικής κοινότητας σε ευρωπαϊκές δράσεις. Ειδικότερα, μέσω των σχολικών συμπράξεων, επιτεύχθηκε η συνεργασία μεταξύ σχολείων από διαφορετικές χώρες με τη συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (European Commission, 2013a). Διάδοχο του προγράμματος Comenius αποτέλεσε η βασική δράση 2 του Erasmus+, η οποία αποσκοπούσε στην «ανάπτυξη και την υλοποίηση κοινών πρωτοβουλιών με στόχο την ανάπτυξη της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, τη κοινωνική καινοτομία και συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή, καθώς και στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, μέσω της μάθησης από ομοτίμους και ανταλλαγή εμπειριών και της ανταλλαγής εμπειριών» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013, σ. 60). Επιπλέον, οι συμπράξεις στο πλαίσιο του Erasmus+ ενθάρρυναν την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και της τοπικής κοινωνίας (Thomas, Rowe, & Harris, 2010). Παράλληλα, η ΕΕ έχει ανακοινώσει τη συνέχεια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων.

Ανατρέχοντας στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας σε Ελλάδα και εξωτερικό, διαπιστώνεται ότι δίνεται βαρύτητα στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον αντίκτυπο που έχουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας (κυρίως στο πρόγραμμα Erasmus) στους φοιτητές και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Σε θεσμικό επίπεδο πραγματοποιήθηκαν κεντρικές έρευνες από τα όργανα της ΕΕ οι οποίες εξετάζουν το σύνολο των δράσεων, με αποτέλεσμα να

μην υπάρχει σαφής εικόνα για τον αντίκτυπο των σχολικών συμπράξεων. Ειδικότερα, μόνο δύο από τις ευρείας κλίμακας έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για λογαριασμό της ΕΕ στο πλαίσιο της υλοποίησης των προγραμμάτων Σωκράτης και ΠΔΒΜ επικεντρώθηκαν στον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων. (Cier, 2012; GES, 2007).

Η ανασκόπηση στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία εντόπισε μελέτες οι οποίες στο σύνολο τους ήταν μικρής κλίμακας οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κυρίως στο πλαίσιο μεταπτυχιακών εργασιών (Aydoğmuş & Sünbül, 2015; Efthimiadou - Papadopoulou, 2012; Gutierrez Colon-Plana, 2012; Kesik & Beycioğlu, 2020; Kosmas, Parmaxi, Perifanou, Economides, & Zaphiris, 2020; Μόνιου, 2019; Sirok & Kosmrlj, 2012; Αθανασάκου, 2021; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Βοζαΐτης & Θεοδωρακοπούλου, 2022; Βούλγαρη, 2018; Δαββέτα, 2020; Δρακονταειδη, 2014; Ζευγίτης, 2013; Κυρίδης, Τσιτουρίδου, Μαυρικάκη, Γαλάνη, & Ζάγκος, 2018; Χατζηπέτρου, 2019). Κοινό μειονέκτημα των παραπάνω ερευνών αποτελεί το περιορισμένο δείγμα το οποίο δεν αποτυπώνει μια ολοκληρωμένη εικόνα του αντικτύπου των συμπράξεων. Ειδικότερα, λόγω της διάρκειας των προγραμμάτων, τα οποία ανανεώνονται συνεχώς από το 1995, και της συνεχώς αυξανόμενης συμμετοχής των σχολείων στις ευρωπαϊκές συμπράξεις, προκύπτει η ανάγκη ευρείας συμμετοχής της σχολικής κοινότητας στην έρευνα (Robson & McCartan, 2016).

Επιπρόσθετα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις αποτελούν ένα πολυσύνθετο εγχείρημα για τα σχολεία που επιθυμούν να συμμετέχουν το οποίο δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς στο σύνολο του στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί. Πιο συγκεκριμένα η ένταξη ενός σχολείου σε ευρωπαϊκή σύμπραξη εμπεριέχει τα κίνητρα συμμετοχής, τα στάδια υλοποίησης, τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν και τελικά τον αντίκτυπο που είχε το σχέδιο στη σχολική κοινότητα. Όλα τα παραπάνω αποτελούν διακριτά στάδια τα οποία χρήζουν διερεύνησης προκειμένου να αποδοθεί η αποτίμηση των σχολικών συμπράξεων. Επιπλέον, το εγχείρημα της συνολικής αποτίμησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων αποτελεί πρόκληση για την έρευνα καθώς η πολυδιάστατη φύση των σχεδίων δυσχεραίνει τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Επόμενο σημείο το οποίο αναδεικνύει την σημαντικότητα της έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στις

ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις και η ανάδειξη των βέλτιστων πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπισή τους. Η συγκεκριμένη διάσταση θα συνεισφέρει στη βελτίωση της εφαρμογής των ευρωπαϊκών συμπράξεων και θα συμβάλει στον περιορισμό των εμποδίων που αντιμετώπισαν έως τώρα οι συμμετέχοντες.

Τα παραπάνω επισημαίνουν τη σημασία της έρευνας για την αξιολόγηση των σχολικών συμπράξεων και την κατανόηση της αποτελεσματικότητας και της αξίας των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η εφαρμογή του μοντέλου CIPP προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση για την αξιολόγηση της υλοποίησης των συμπράξεων, όπως αναφέρεται και στην σχετική βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, η έρευνα θα συνεισφέρει στην αξιολόγηση των διαδικασιών που εφαρμόζονται στις σχολικές συμπράξεις στη χώρα μας και θα αναδείξει την εφαρμογή των σχεδίων από τα ελληνικά σχολεία. Παράλληλα, η σημαντικότητα της έρευνας ενισχύεται από τη χρήση ενός διευρυμένου δείγματος, το οποίο παρουσιάζεται αργότερα στην αντίστοιχη υποενότητα. Τέλος, το γεγονός ότι για πρώτη φορά επιχειρείται η αξιολόγηση των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων με το μοντέλο CIPP συμβάλει στην πρωτοτυπία της έρευνας και παρέχει στους φορείς λήψης αποφάσεων χρήσιμα δεδομένα για τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα τα οποία δύναται να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

## 5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση του αντικτύπου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας στη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

Κατά την άποψη των συμμετεχόντων σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις:

1. Ποιοι είναι οι στόχοι και τα κίνητρα που επηρεάζουν τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στις συγκεκριμένες συμπράξεις;
2. Ποιες είναι οι επιλογές των σχολικών μονάδων αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις σχολικές συμπράξεις και ποιος είναι ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό των ευρωπαϊκών συμπράξεων;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων από τις σχολικές μονάδες;

4. Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων;
5. Ποιο είναι το αποτύπωμα της υλοποίησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα;
6. Ποια είναι η συμβολή των δράσεων διάχυσης στη ενίσχυση της βιωσιμότητας των αποτελεσμάτων;

Συμπληρωματικά των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων εστιάζουμε στις παρακάτω οριζόντιες διαστάσεις:

- Διαφέρουν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις σχετικά με την υλοποίηση και τον αντίκτυπο των συμπράξεων ανάλογα με τον αν είχαν τον ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας ή θέση διοικητικής ευθύνης στο σχολείο τους;
- Διαφέρουν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις σχετικά με την υλοποίηση και τον αντίκτυπο των συμπράξεων ανάλογα με το ρόλο (συντονιστή/εταίρου) που είχε το σχολείο τους στο σχέδιο;
- Διαφέρουν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις σχετικά με την υλοποίηση και τον αντίκτυπο των συμπράξεων ανάλογα με την εμπειρία τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα;
- Υπάρχει σχέση κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις μεταξύ του μεγέθους ή της βαθμίδας εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση και τον αντίκτυπο των συμπράξεων;
- Διαφέρουν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις σχετικά με την επάρκεια της χρηματοδότησης ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο;
- Διαφέρουν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων ανάλογα με το αν συμμετείχαν μαθητές στις διακρατικές συναντήσεις;

### 5.3 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής συνεισφέρουν στην περαιτέρω κατανόηση της δομής των ευρωπαϊκών συμπράξεων στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και στην κατανόηση του αντίκτυπου που αυτές έχουν στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, συμβάλλουν στην αναγνώριση καλών πρακτικών και στην παραγωγή προτάσεων για τη βελτίωση της πολιτικής που εφαρμόζεται στα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν στην κατανόηση του πλαισίου λειτουργίας των σχολικών συμπράξεων και θα αναδειχθούν τα κίνητρα συμμετοχής της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, η έρευνα θα αναδείξει τις βέλτιστες πρακτικές που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων μέσω της διερεύνησης των εμπειριών των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός για μελλοντικές συμπράξεις με σκοπό να συμβάλουν στη βελτίωση της σχεδίασης και της υλοποίησης παρόμοιων προγραμμάτων. Στο επίπεδο του αντικτύπου η έρευνα συμβάλει στη κατανόηση της επίδρασης των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και συνολικά στη σχολική κοινότητα. Επόμενο σημείο στο οποίο φιλοδοξεί να συμβάλει η έρευνα είναι στην επέκταση της γνώσης σχετικά με τις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις και τη συνεισφορά τους στην εκπαίδευση. Το τελευταίο θα ενισχύσει τη συζήτηση γύρω από τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και θα οδηγήσει την επιστημονική κοινότητα σε περαιτέρω έρευνα για την αξία της συμμετοχής των σχολείων σε ευρωπαϊκά σχέδια. Τέλος, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης.

### 5.4 Ο σχεδιασμός της έρευνας

Στη συνέχεια αναπτύσσονται τα κριτήρια επιλογής του μοντέλου αξιολόγησης που επιλέχθηκε για τις σχολικές συμπράξεις και παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

#### 5.4.1 Επιλογή προσέγγισης για την αξιολόγηση

Η ανάλυση των μοντέλων αξιολόγησης που προηγήθηκε ανέδειξε την πληθώρα των προσεγγίσεων και τις διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές που τις καθορίζουν.

Ωστόσο, από την μελέτη της βιβλιογραφίας δεν προκύπτει μια ιδανική προσέγγιση η οποία να μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τύπο αξιολόγησης. Αντίθετα, ο αξιολογητής χρειάζεται να επιλέξει την προσέγγιση πάνω στην οποία θα στηρίξει τη διεξαγωγή της αξιολόγησης ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προγράμματος.

Αρχικά, η επιλογή του/των μοντέλου/ων που θα χρησιμοποιηθούν καθορίζεται από τους στόχους που έχουν τεθεί και είναι ευθύνη του αξιολογητή να διακρίνει τις προσεγγίσεις οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή στο πλαίσιο της αξιολόγησης που στοχεύει να διεξάγει (Mertens & Wilson, 2019). Το βασικό κριτήριο για την επιλογή της προσέγγισης αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται και προορίζεται να χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα το πλαίσιο περιλαμβάνει τη φύση και το στάδιο του προγράμματος, το βασικό κοινό της μελέτης, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ενδιαφερομένων μερών, καθώς και το πολιτικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το πρόγραμμα (Fitzpatrick et al., 2011). Παράλληλα η επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης καθορίζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης αξιολόγησης όπως είναι το σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων του αξιολογητή, η προσέγγιση του αξιολογητή, το χρονικό πλαίσιο και οι διαθέσιμοι πόροι (Linfield & Posavac, 2018).

Πολλοί αξιολογητές χρησιμοποιούν σήμερα ένα συνδυασμό προσεγγίσεων, επιλέγοντας τα σημεία που είναι τα πιο κατάλληλα για το πρόγραμμα που αξιολογούν (Fitzpatrick et al., 2011). Επιπρόσθετα, τα περισσότερα μοντέλα δίνουν έμφαση στην συνεργασία μεταξύ διαφορετικών προσεγγίσεων, με αποτέλεσμα οι αξιολογητές να μπορούν να προσαρμόζονται κάθε φορά στις διαφορετικές συνθήκες ή απαιτήσεις (Linfield & Posavac, 2018). Σε κάθε περίπτωση, ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει γνώση των διαφορετικών προσεγγίσεων ώστε να επιλέγει τα κατάλληλα ερωτήματα που θα εξετάσει η αξιολόγησή, να γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους ενδέχεται να συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενοι, να είναι ενημερωμένος για τις κατάλληλες μεθόδους για τη συλλογή των δεδομένων, και να αξιοποιεί τα διαθέσιμα μέσα για τη μεγιστοποίηση της χρήσης των αποτελεσμάτων (Fitzpatrick et al., 2011).

Με γνώμονα τις παραπάνω κατευθύνσεις για την επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης, αποτυπώθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων (Πίνακας 2). Στη συνέχεια ο ερευνητής εξέτασε τα μοντέλα αξιολόγησης ως προς τη δυνατότητά τους να διαχειριστούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και



κατέληξε στη επιλογή του μοντέλου CIPP ως τη βασική προσέγγιση για την αξιολόγηση καθώς προσφέρει μια γενική και ολοκληρωμένη λύση η οποία καλύπτει το πλήρες φάσμα των αναγκών αξιολόγησης του προγράμματος σε επίπεδο πολιτικής, διαχείρισης και λειτουργίας (Stufflebeam & Zhang, 2017). Η έμφαση δόθηκε στην πραγματοποίηση απολογιστικής αξιολόγησης, η οποία επικεντρώνεται σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, και συγκεντρώνει και αθροίζει τα νοήματα των σχετικών πληροφοριών με σκοπό την εκτίμηση της αξίας του προγράμματος (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Εμβαθύνοντας στα κριτήρια επιλογής του μοντέλου CIPP σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η συγκεκριμένη προσέγγιση στη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Το κυριότερο εξ αυτών είναι το γεγονός ότι το μοντέλο παρέχει μια συστηματική εικόνα για την εφαρμογή του προγράμματος, κυρίως μέσω της διαίρεσης της διαδικασίας σε τέσσερα στάδια, η οποία διευκολύνει τη διάγνωση των προβληματικών περιοχών (Passmore & Velez, 2015). Ένα ακόμα πλεονέκτημα του μοντέλου CIPP είναι ότι δίνεται έμφαση στη χρησιμότητα της πληροφορίας, προσδιορίζοντας με σαφήνεια κατά το στάδιο σχεδιασμού της αξιολόγησης τα δεδομένα που χρειάζεται να συλλεγούν (Fitzpatrick et al., 2011). Αποφεύγεται με αυτό τον τρόπο ο κίνδυνος να συλλέξει ο αξιολογητής ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών για τον οποίο στη συνέχεια θα χρειαστεί ενδεχομένως να απορρίψει το μεγαλύτερο μέρος του επειδή δεν θα σχετίζεται άμεσα με τα βασικά ζητήματα ή τις ερωτήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει η αξιολόγηση.

Επιπρόσθετα, η επιλογή του μοντέλου βασίστηκε στο ότι οι αξιολογητές που επιλέγουν το μοντέλο CIPP μπορούν να είναι σίγουροι για την αξιοπιστία, τη γενικευσιμότητα και τη χρησιμότητα του καθώς το μοντέλο συνεχώς εξελίσσεται και χρησιμοποιείται με επιτυχία σε πολλές χώρες για μια περίοδο μεγαλύτερη των 40 ετών (Stufflebeam & Zhang, 2017), σε ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων μεταξύ των οποίων και στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης (Fitzpatrick et al., 2011).

#### 5.4.2 Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων

Ο σχεδιασμός που επιλέχθηκε έχει τόσο ποσοτικό όσο και ποιοτικό προσανατολισμό ακολουθώντας τη χρήση μικτών μεθόδων στην έρευνα οι οποίες ενδείκνυνται για την υλοποίηση αξιολογήσεων στο πλαίσιο του πραγματιστικού παραδείγματος (Mertens &

Wilson, 2019). Πιο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων, η χρήση μικτών μεθόδων ενισχύουν την εγκυρότητα της έρευνας καθώς οι διαφορετικές πηγές και προσεγγίσεις συμπληρώνουν η μία την άλλη (Creswell, 2015). Η συνδυασμένη ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε ευρεία και αξιόπιστα συμπεράσματα, καθιστώντας την αξιολόγηση πειστική για τους φορείς λήψης αποφάσεων (Stufflebeam & Zhang, 2017). Επιπρόσθετα, οι μικτές μέθοδοι μπορούν να επιτρέψουν την εξερεύνηση πτυχών που δεν θα ήταν εφικτό να ανακαλυφθούν μόνο με μία μέθοδο (Creswell & Creswell, 2018), όπως είναι η κατανόηση του πλαισίου λειτουργίας, και των συνθηκών και των περιορισμών που επηρεάζουν την υλοποίηση των συμπράξεων και την αποτελεσματικότητά τους.

Ειδικότερα, ως προς την ποιοτική προσέγγιση, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει «όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 172). Για την επεξεργασία του υλικού που θα προκύψει από την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Boyatzis, 1998; Μπονίδης, 2004). Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε το «θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο (Joffe & Yardley, 2004; Μπονίδης, 2004). Η συγκεκριμένη επιλογή αναφέρεται κυρίως σε μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αξιών, των στάσεων ή των απόψεων που απεικονίζονται σε ένα κείμενο (Κυριαζή, 2005).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι «παραγωγικές» κατηγορίες της ανάλυσης και στη συνέχεια ακολούθησε, βάσει των μονάδων ανάλυσης, η αποδελτίωση των αναφορών που εμπίπτουν στο σύστημα κατηγοριών, η ταξινόμηση κατά κατηγορία και ο έλεγχος της λειτουργικότητας του συστήματος κατηγοριών (Μπονίδης, 2004). Αυτή η διαδικασία οδήγησε στη διατύπωση του «επαγωγικού συστήματος κατηγοριών», των κατηγοριών δηλαδή που υποδεικνύει το περιεχόμενο του υπό ανάλυση υλικού (Μπονίδης, 2004).

Οι ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη και οι οποίες αξιοποιούν τις μικτές μεθόδους ανάλυσης για την αξιολόγηση των σχολικών συμπράξεων είναι η ανάλυση περιεχομένου, το ερωτηματολόγιο και συμπληρωματικά

η συνέντευξη. Στη συνέχεια αναλύονται κάθε μια από τις παραπάνω ερευνητικές τεχνικές, παρουσιάζεται η δομή και η ανάκτηση των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία με το αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο, εξετάζεται η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων και ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος.

### 5.4.3 Τελικές εκθέσεις

Η ανάλυση των τελικών εκθέσεων για τα σχέδια πολυμερών σχολικών συμπράξεων Comenius, αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος της τρέχουσας μελέτης. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από τις 859 εκθέσεις αποτίμησης της δράσης για τα σχέδια που υλοποίησαν τα ελληνικά σχολεία το διάστημα 2008-2013 και τις οποίες υπέβαλαν στην Εθνική Μονάδα (ΕΜ). Ο λόγος των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες εκθέσεις προσφέρει πλούσιο υλικό για την αποτίμηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων καθώς περιγράφει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και προσδιορίζει τις αντιλήψεις τους για την υλοποίηση και τον αντίκτυπο των σχεδίων. Επιπρόσθετα, οι επίσημες εκθέσεις συχνά χρησιμεύουν ως σημαντικές πηγές δεδομένων για τους ερευνητές καθώς ενισχύουν την αξιοπιστία της έρευνας (Eisenhardt, 1989; Tashakkori & Teddlie, 2010) και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση διαφόρων σταδίων της εφαρμογής του προγράμματος (Power, 1999).

Για την ανάλυση των τελικών εκθέσεων ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ποιοτική προσέγγιση καθώς επιτρέπει την αποκάλυψη των υποκείμενων νοημάτων που μπορεί να μην αναφέρονται ρητά στον λόγο των συντακτών στις επίσημες αναφορές, ενώ παράλληλα επιτρέπει στους ερευνητές να διερευνήσουν τα «γιατί» και τα «πώς» των κοινωνικών φαινομένων (Denzin & Lincoln, 2018; Hagan & Palloni, 1999).

Η χρήση επίσημων εκθέσεων στην έρευνα χρειάζεται προσοχή ως προς το γεγονός ότι μπορεί να παρατηρηθούν αντιφάσεις ή προκαταλήψεις στο λόγο των συντακτών. Ωστόσο, η διενέργεια ποιοτικής έρευνας διευκολύνει στον έγκαιρο εντοπισμό τους καθώς οι ερευνητές μπορούν να εξετάσουν κριτικά τη γλώσσα και τη ρητορική των αναφορών στις εκθέσεις, επιτρέποντας τη βαθύτερη εξερεύνηση της ισχύος των θεσμικών επιρροών και των κοινωνικών πλαισίων τα οποία επιδρούν στη σύνταξη των εκθέσεων (Denzin & Lincoln, 2018; Παπακωνσταντίνου & Εμβλωτής, 2008).

#### 5.4.3.1 Δομή και ανάκτηση των δεδομένων

Αρχικά εξετάστηκε προσεκτικά η δομή της τελικής έκθεσης με σκοπό να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα που είναι πιο πιθανό να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στη τρέχουσα μελέτη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι 11 ενότητες οι οποίες συνθέτουν τις τελικές εκθέσεις:

- A. Γενικές πληροφορίες (General information)
- B. Απαιτήσεις υποβολής (Submission requirements)
- C. Προσδιορισμός του σχολείου/ιδρύματος και του σχεδίου (Identification of the school/institution and the project)
- D. Προσδιορισμός των εμπλεκόμενων εταίρων (Identification of the partners involved)
- E. Περιγραφή της σύμπραξης (Description of the partnership as a whole)
- F. Λεπτομέρειες σχετικά με την υλοποίηση του σχεδίου από το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του αντιληπτού αντίκτυπου (Details about the school/institution's project, including its perceived impact)
- G. Διδάγματα (Lessons learned)
- H-K. Ενότητες που σχετίζονται με τα οικονομικά, προστασία δεδομένων, δήλωση κατόχου επιχορήγησης και διαδικασίες υποβολής

Οι πρώτες τέσσερις ενότητες παρέχουν γενικές πληροφορίες για το σχέδιο (τίτλος, διάρκεια, κ.α.) και την παρουσίαση των εταίρων. Οι επόμενες τρεις ενότητες (E-G) παρέχουν την πλειονότητα των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα E εστιάζει στη σύμπραξη στο σύνολο της και χωρίζεται σε 10 υποενότητες οι οποίες περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα του σχεδίου, την ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία της σύμπραξης, τις βασικές δεξιότητες τις οποίες ενισχύει η σύμπραξη, την επικοινωνία μεταξύ των εταίρων και την αυτοαξιολόγηση του σχεδίου. Η ενότητα F καταγράφει τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν και τον εκτιμώμενο, από τους συμμετέχοντες, αντίκτυπο του σχεδίου. Στην ενότητα G τα σχολεία ανέφεραν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και διατύπωσαν προτάσεις για την βελτίωση των συμπράξεων. Τέλος, οι τελευταίες ενότητες (H-K) περιέχουν κυρίως διαδικαστικές πληροφορίες όπως ο τύπος της χρηματοδότησης και τα στοιχεία υποβολής της έκθεσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την πρόσβαση στις τελικές εκθέσεις. Αρχικά, διατυπώθηκε αίτημα πρόσβασης στο αρχείο της ΕΜ με σκοπό την πρόσβαση στις εκθέσεις των Σχολικών Συμπράξεων Comenius για την περίοδο 2008-2013. Ακολούθησε τακτική επικοινωνία με την ΕΜ και τελικά εγκρίθηκε το αίτημα πρόσβασης στις τελικές εκθέσεις το 2018. Την άνοιξη του ίδιου έτους ανακτήθηκαν από το ΙΚΥ το σύνολο των 859 τελικών εκθέσεων των ελληνικών σχολείων που συμμετείχαν σε πολυμερείς σχολικές συμπράξεις Comenius το διάστημα 2008-2013, από το ψηφιακό αρχείο της ΕΜ.

Το πλήθος των εκθέσεων σε συνδυασμό με το μέγεθος και τη δομή τους οδήγησε στην αναζήτηση της κατάλληλης μεθόδου για την άντληση των διαθέσιμων πληροφοριών. Τελικά, επιλέχθηκε η καταγραφή των εκθέσεων σε κατάλληλη βάση δεδομένων και η ανάπτυξη εξειδικευμένου λογισμικού με τη δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου, που ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2018<sup>13</sup>.

Η ηλεκτρονική καταγραφή των δεδομένων και η ανάπτυξη του αποθετηρίου έδωσε πολλαπλές δυνατότητες στην διερεύνηση των εκθέσεων, όπως την εξαγωγή συγκριτικών στοιχείων μεταξύ των συμπράξεων (κοινές βασικές ικανότητες, κοινές οριζόντιες θεματικές, συμπράξεις με παρόμοιο θέμα, συμπράξεις σχολείων από την ίδια περιφέρεια το ίδιο έτος, συμμετοχές του σχολείου σε άλλες συμπράξεις και συμπράξεις που έγιναν με την ίδια σύνθεση χωρών). Επιπλέον, η εφαρμογή προσφέρει απεικόνιση στο χάρτη των συνεργασιών των ελληνικών σχολείων με επιλογή να εμφανίζονται όλες οι συμπράξεις ή μόνο οι συμπράξεις στις οποίες τα ελληνικά σχολεία είχαν ρόλο συντονιστή ή ρόλο εταίρου. Μια ακόμα δυνατότητα που έδωσε η εφαρμογή ήταν ότι επέτρεψε την εμβάθυνση στις συνεργασίες των ελληνικών σχολείων μέσω των ευρωπαϊκών συμπράξεων Comenius, μέσω της προβολής των δικτύων που σχηματίζουν τα ελληνικά σχολεία με σχολεία από επιλεγμένες χώρες. Τέλος, στην εφαρμογή υπάρχει η δυνατότητα προβολής γραφημάτων σχετικά με τον αντίκτυπο των σχολικών συμπράξεων από τα στοιχεία της ενότητας F καθώς και εξαγωγή στατιστικών για όλες τις περιπτώσεις όπου τα δεδομένα από τις τελικές εκθέσεις επιτρέπουν την ποσοτική ανάλυση.

---

<sup>13</sup> <https://eu-partnerships.project.uoi.gr/>

#### 5.4.3.2 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Η αρχική ανάγνωση του υποδείγματος της έκθεσης ανέδειξε τις δυνατότητες για ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Παράλληλα επισημάνθηκαν σημεία τα οποία χρειαζόταν να προσδιοριστούν για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό της ποιοτικής ανάλυσης όπως η προσέγγιση που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ελεύθερου κειμένου (αν επέλεγαν σύντομες ή εκτεταμένες απαντήσεις, κ.α.). Προκειμένου να αντληθούν οι σχετικές πληροφορίες από τις τελικές εκθέσεις επιλέχθηκε ένα δείγμα δέκα εκθέσεων με σκοπό να καταστεί δυνατή η εις βάθος αξιολόγηση των ενοτήτων και των υποενοτήτων τους, και να εντοπιστούν τα πεδία τα οποία συγκεντρώνουν τα πλουσιότερα δεδομένα για τις ανάγκες της τρέχουσας μελέτης.

Η ανασκόπηση του περιεχομένου του δείγματος εξασφάλισε ότι κατανοήθηκε το περιεχόμενο και η λογική με την οποία απαντήθηκαν οι ερωτήσεις από τα σχολεία. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη του δείγματος παρατηρήθηκε ότι στις απαντήσεις των πεδίων ελεύθερου κειμένου υπήρχαν συχνά χωρία τα οποία κάλυπταν θεματικές εκτός της εκάστοτε ερώτησης, το οποίο οδήγησε στην ανάγκη διερεύνησης των κειμένων ανεξάρτητα από την ερώτηση που στόχευαν να απαντήσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διερεύνηση του αντίκτυπου των συμπράξεων στην ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής κοινότητας. Εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι η έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει αποκλειστικά στην ερώτηση Ε3 «Ποια ήταν η προστιθέμενη αξία της σύμπραξης ως προς την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας;» η οποία είναι η μοναδική ερώτηση για τη συγκεκριμένη κατηγορία. Ωστόσο, μια πιο προσεκτική ανάγνωση στις υπόλοιπες ερωτήσεις, όπως στην ερώτηση F.3.1 για τον αντίκτυπο στους μαθητές, φέρνει στην επιφάνεια σχετικά αποσπάσματα για την ευρωπαϊκή διάσταση.

*«επικοινωνήσαν με τους μαθητές των άλλων συνεργαζόμενων σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και εξοικειώθηκαν με την κουλτούρα τους συνειδητοποιώντας ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές.» (Σ75)*

Αντίστοιχα, οι απαντήσεις της ερώτησης Ε3 αναμενόταν να είναι εστιασμένες αποκλειστικά στην ευρωπαϊκή διάσταση των σχεδίων, ωστόσο παρατηρήθηκαν συχνά αναφορές σχετικές με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στις δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών.

*«Οι δεξιότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ βελτιώθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του έργου.» (Σ37)*

Τελικά, τα δεδομένα, τα οποία ανακτήθηκαν μέσα από τις 30 ερωτήσεις των τελικών εκθέσεων για το σύνολο των 859 συμπράξεων αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας μια ποικιλία πακέτων λογισμικού και τεχνικών, τα κυριότερα από τα οποία ήταν το ψηφιακό αποθετήριο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της τρέχουσας διατριβής, το SPSS και το Nvivo. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν οι δυνατότητες που προσφέρει το ψηφιακό αποθετήριο προκειμένου να προσδιοριστούν οι μεταβλητές που θα χρησιμοποιηθούν για ποσοτική ανάλυση και τα πεδία που είναι κατάλληλα για την ποιοτική ανάλυση. Επιπλέον, το αποθετήριο συνέβαλε στην κατανόηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της υλοποίησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων και ανέδειξε τις χώρες με τις οποίες συνεργάστηκαν τα ελληνικά σχολεία. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε εξαγωγή από το αποθετήριο των ποσοτικών δεδομένων σε μορφή κατάλληλη για επεξεργασία από το SPSS και των ποιοτικών δεδομένων για επεξεργασία από το Nvivo. Το SPSS αξιοποιήθηκε για την ποσοτική ανάλυση, στο οποίο έγινε ορισμός των μεταβλητών, καθορίστηκε το είδος τους και εξετάστηκαν οι δυνατότητες δημιουργίας συγκεντρωτικών μεταβλητών για την ανάλυση του αντίκτυπου των σχολικών συμπράξεων. Με το NVivo πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, για την οποία χρησιμοποιήθηκε το πλήθος δυνατοτήτων του λογισμικού προκειμένου να αξιοποιηθεί το εύρος, ο πλούτος και η πολυπλοκότητα των δεδομένων. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό υπολογιστικών φύλλων Excel για την οργάνωση των δεδομένων και για την σχεδίαση πινάκων και γραφημάτων.

Η ανάλυση των τελικών εκθέσεων ανέδειξε ότι η φύση των δεδομένων οδηγούσε στον συνδυασμό των δυο μεθόδων καθώς σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ενότητα F3 του αντικτύπου η οποία αποτελεί κεντρικό σημείο των εκθέσεων, και όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, αποτελείται από 4 υποενότητες. Αρχικά, αξιοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση σε κάθε υποενότητα της F3 η οποία περιέχει δείκτες τους οποίους οι συντάκτες των εκθέσεων αποτιμούν με ένα σύστημα αξιολόγησης σε κλίμακα από το 0 έως το 5 (0=δεν εφαρμόζεται, 1=χωρίς αντίκτυπο ... 5=πολύ σημαντικό αντίκτυπο). Αντίστοιχα, κάθε υποενότητα περιλαμβάνει ένα πεδίο ελεύθερου κειμένου

για να περιγράψουν οι συντάκτες τις επιλογές που έκαναν στους αντίστοιχους δείκτες, το οποίο αξιοποιήθηκε στην ποιοτική ανάλυση (Εικόνα 1).

F.3. IMPACTS	
F.3.1. PUPILS/LEARNERS/TRAINEES	
What impact did the partnership have on the pupils/learners/trainees?	
AREA	RATING
Increased language skills (Pupil-Lang)	<input type="text"/>
Increased ICT skills (Pupil-ICT)	<input type="text"/>
Increased social skills (Pupil-Social)	<input type="text"/>
Increased motivation (Pupil-Motiv)	<input type="text"/>
Increased self-confidence (Pupil-Self)	<input type="text"/>
Increased knowledge about partner countries and cultures (Pupil-Culture)	<input type="text"/>
Other (Pupil-Oth)	<input type="text"/>
Please comment on your choices.	
<input type="text"/>	

Εικόνα 1: Απόσπασμα από το πρότυπο της τελικής έκθεσης Comenius

Στην συγκεκριμένη ενότητα των εκθέσεων προέκυψε ένας δείκτης ο οποίος είχε ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε θεματική υποενότητα η επιλογή Άλλο (Other) ζητούσε αφενός αποτίμηση ίδια με τους υπόλοιπους δείκτες, αφετέρου συνοδευόταν από ένα πεδίο ελεύθερου κειμένου. Από την πιλοτική ανάλυση των εκθέσεων διαπιστώθηκε ότι οι συντάκτες των εκθέσεων τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούσαν το ελεύθερο κείμενο για να αναπτύξουν ή να επαναλάβουν τους ήδη καταγεγραμμένους δείκτες. Για το λόγο αυτό το συγκεκριμένο πεδίο δεν χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων αλλά αντιθέτως αποτέλεσε τμήμα της ανάλυσης περιεχομένου.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στα δεδομένα των εκθέσεων και πιο συγκεκριμένα τους δείκτες που μπορούσαν να μετασχηματιστούν σε ποσοτικές μεταβλητές από τις απαντήσεις σχετικά με τον αντίκτυπο του σχεδίου (Ενότητας F3) με σκοπό την ομαδοποίηση των μεταβλητών ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκριση μεταξύ των θεματικών κατηγοριών του αντικτύπου.

Η προσέγγιση που ελέγχθηκε ήταν η δημιουργία τεσσάρων παραγόντων από τις αντίστοιχες κατηγορίες της ενότητας του αντίκτυπου. Σε κάθε παράγοντα αποδόθηκε η μέση τιμή των προτάσεων της κάθε κατηγορίας. Για τις τέσσερις συγκεντρωτικές



μεταβλητές εκτιμήθηκε, ξεχωριστά για κάθε μια από τις διαστάσεις της κλίμακας, η αξιοπιστία εσωτερική συνέπειας, η οποία παρουσιάζει υψηλή συνοχή για όλες τις μεταβλητές σε κάθε παράγοντα τόσο μεταξύ τους όσο και με τον παράγοντα. Επιπρόσθετα, σε κανέναν παράγοντα δεν αναμένεται να αυξηθεί η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας αν αφαιρεθεί κάποια πρόταση. Η συγκεκριμένη λύση εκτιμάται ότι περιγράφει αποτελεσματικότερα τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο πλαίσιο της εργασίας καθώς συμβαδίζει με το σχήμα που προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Σχετικά με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων η οποία είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει «όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 172), αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Boyatzis, 1998; Μπονίδης, 2004). Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε το «θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο (Joffe & Yardley, 2004; Μπονίδης, 2004), καθώς η συγκεκριμένη επιλογή αναφέρεται κυρίως σε μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αξιών, των στάσεων ή των απόψεων που απεικονίζονται σε ένα κείμενο (Κυριαζή, 2005).

Στη συνέχεια, οι «παραγωγικές» κατηγορίες της ανάλυσης διατυπώθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθήθηκε, βάσει των μονάδων ανάλυσης, η αποδελτίωση των αναφορών που εμπίπτουν στο σύστημα κατηγοριών, η ταξινόμηση κατά κατηγορία και ο έλεγχος της λειτουργικότητας του συστήματος κατηγοριών (Μπονίδης, 2004). Αυτή η διαδικασία οδήγησε στη διατύπωση του «επαγωγικού συστήματος κατηγοριών», των κατηγοριών δηλαδή που υποδεικνύει το περιεχόμενο του υπό ανάλυση υλικού (Μπονίδης, 2004).

#### *5.4.3.3 Το δείγμα της έρευνας*

Το σύνολο των 859 τελικών εκθέσεων των ελληνικών σχολείων που συμμετείχαν σε πολυμερείς σχολικές συμπράξεις Comenius το διάστημα 2008-2013 αποτέλεσε το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα το οποίο έγινε αντικείμενο επεξεργασίας και αναλύθηκε με σκοπό την αξιολόγηση των συμπράξεων και την εκτίμηση του αντίκτυπου που έχουν στη σχολική κοινότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η δομή του δείγματος και τα βασικά χαρακτηριστικά του, όπως εμφανίζονται στο ψηφιακό

αποθετήριο, ως εισαγωγή για την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση που ακολουθεί στις επόμενες ενότητες.

Αρχικά, περιγράφεται η δομή των συμπράξεων εστιάζοντας στην χρηματοδότηση η οποία συνδέεται άμεσα με τον αριθμό των μετακινήσεων ανά σχέδιο και όπως προκύπτει από την ανάλυση έχει επίδραση στη συμμετοχή μαθητών ή μόνο εκπαιδευτικών στις διακρατικές δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η χρηματοδότηση δεν ήταν ίδια για το σύνολο των εταίρων σε μια σύμπραξη και ως εκ τούτου η πληροφορία που είναι διαθέσιμη στις τελικές εκθέσεις αφορά τη χρηματοδότηση που έλαβαν τα ελληνικά σχολεία. Το ύψος της χρηματοδότησης ήταν άμεσα συσχετισμένο με τον αριθμό των μετακινήσεων που επιθυμούσε να πραγματοποιήσει το σχολείο στο πλαίσιο υλοποίησης του σχεδίου, έχοντας να επιλέξουν στην αρχική τους αίτηση μεταξύ τεσσάρων επιλογών: 4, 8, 12 ή 24 μετακινήσεις. Τα περισσότερα σχολεία αιτήθηκαν χρηματοδότηση για 24 μετακινήσεις και περίπου μια στις τρεις συμπράξεις έλαβε χρηματοδότηση για 12 μετακινήσεις (Γράφημα 1).

Από το μέγεθος της χρηματοδότησης που αιτήθηκαν τα σχολεία μπορούν να προκύψουν συμπεράσματα ως προς τη διάθεση ή τη δυνατότητα του σχολείου να συμμετέχουν μαθητές στις κινητικότητες. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των συμπράξεων, με έμφαση στα σχέδια με χρηματοδότηση για 24 μετακινήσεις, τα σχολεία επέλεξαν τους μαθητές ως κεντρικό αποδέκτη των μετακινήσεων στο εξωτερικό, ενώ τα σχέδια με 12 ή λιγότερες μετακινήσεις προτίμησαν τη μετακίνηση κυρίως εκπαιδευτικών (Γράφημα 2).

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η παραπάνω διαπίστωση με το κριτήριο  $\chi^2$ . Ο έλεγχος εξέτασε τις παρακάτω υποθέσεις:

$H_0$ : Η συμμετοχή των μαθητών στις διακρατικές συναντήσεις είναι ανεξάρτητη της χρηματοδότησης του σχεδίου

$H_1$ : Η συμμετοχή των μαθητών στις διακρατικές συναντήσεις εξαρτάται από τη χρηματοδότηση του σχεδίου

Βάσει της τιμής του στατιστικού ελέγχου ( $p < 0,001$ ), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και προκύπτει το συμπέρασμα

ότι τα σχολεία που επιδίωκαν τη διακρατική μετακίνηση μαθητών επέλεξαν τη μέγιστη διαθέσιμη χρηματοδότηση στην υποβολή της αίτησης του σχεδίου.

Επιπρόσθετα ελέγχθηκε ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν σε κάθε συνάντηση στο εξωτερικό, προκειμένου να αποτυπωθεί αποτελεσματικότερα η εικόνα υλοποίησης των συμπράξεων. Η ανάλυση έδειξε ότι στα περισσότερα σχέδια με μετακίνηση μαθητών, η επιλογή των σχολείων κυμάνθηκε μεταξύ 2-4 συμμετεχόντων ενώ σε αρκετές περιπτώσεις συμμετείχαν 5-6 μαθητές (Γράφημα 3). Η αποτύπωση των μετακινήσεων στο εξωτερικό με συμμετοχή μαθητών, ολοκληρώνεται με τη διερεύνηση του τύπου των σχολείων που συμμετείχαν στις συμπράξεις. Όπως είναι ίσως αναμενόμενο, τα σχολεία με ηλικιακά μικρότερους μαθητές και τα σχολεία με μαθητές με ειδικές ανάγκες μετακίνησαν κυρίως εκπαιδευτικούς. Αντίθετα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν στις περισσότερες μετακινήσεις με μαθητές (Γράφημα 4).

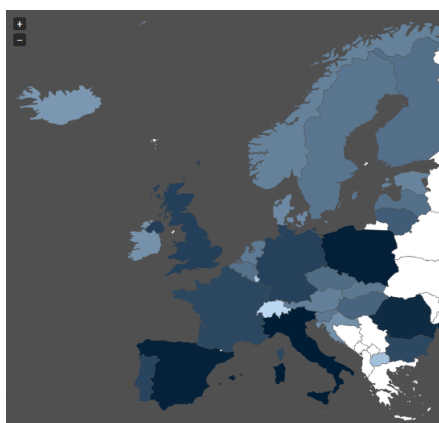
Τα παραπάνω στοιχεία με τη συμμετοχή των μαθητών στις διακρατικές συναντήσεις δίνουν χρήσιμα δεδομένα για την αξιολόγηση του αντίκτυπου των συμπράξεων στη σχολική μονάδα καθώς θέτουν τη βάση για τη συζήτηση ως προς τους άμεσα αποδέκτες των αποτελεσμάτων μιας ευρωπαϊκής σύμπραξης. Παράλληλα προκύπτει ότι τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατά κύριο λόγο επιθυμούσαν να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές στις μετακινήσεις και αντίστοιχα αποτυπώνει τους περιορισμούς που αντιμετώπισαν συγκεκριμένοι τύποι σχολείων στη μετακίνηση των νεαρότερων μαθητών.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η κατανομή των συμπράξεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του τομεακού προγράμματος Comenius του ΠΔΒΜ ανά γεωγραφική περιφέρεια, η οποία ξεφεύγει από το αναμενόμενο πλαίσιο, καθώς με βάση τον αριθμό των σχολείων ανά Περιφέρεια<sup>14</sup> αναμενόταν στην Αττική να υλοποιείται η πλειοψηφία των συμπράξεων. Αντίθετα, η ανάλυση των συμπράξεων ανά Περιφέρεια (Γράφημα 5) αναδεικνύει την Κεντρική Μακεδονία ως την περιφέρεια με τον μεγαλύτερο αριθμό υλοποιημένων σχεδίων με την Αττική να ακολουθεί. Στις υπόλοιπες περιφέρειες η κατανομή των συμπράξεων δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις σε σχέση με την δυναμική των σχολείων.

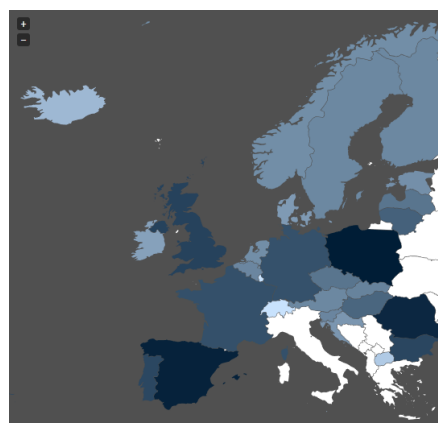
---

<sup>14</sup> <https://www.statistics.gr/documents/20181/6724e092-f48c-fe6b-0f11-4d0a926d6e1f>

Σχετικά με τη σύνθεση των συμπράξεων, από την ανάλυση προκύπτει ότι τα ελληνικά σχολεία συμμετείχαν σε σχέδια με σχολεία κυρίως από Ιταλία, Τουρκία, Πολωνία, Ισπανία και Ρουμανία (Εικόνα 2α). Συγκεκριμένα, οι περισσότερες συμπράξεις αποτελούνταν από 5-8 σχολεία με την πλειοψηφία των οποίων να είναι από τις παραπάνω χώρες (Εικόνα 2β). Ένα σημαντικό σημείο για τα δίκτυα που δημιουργούνται αποτελεί ο μικρός συγκριτικά με τις παραπάνω χώρες, αριθμός των συμπράξεων που συμμετείχαν σχολεία από την Γερμανία. Το συγκεκριμένο στοιχείο προκαλεί ενδιαφέρον καθώς η Γερμανία βρίσκεται ανάμεσα στις τρεις χώρες με τον μεγαλύτερο αριθμό σχολείων που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ.



Εικόνα 2<sup>α</sup>: Χάρτης με τις συνεργασίες των ελληνικών σχολείων (στιγμιότυπο από το αποθετήριο)



Εικόνα 2<sup>β</sup>: Χάρτης με τις συνεργασίες των ελληνικών σχολείων στις οποίες συμμετέχουν σχολεία από Ιταλία και Τουρκία

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος των ελληνικών σχολείων στις συμπράξεις. Στα περισσότερα σχέδια τα ελληνικά σχολεία συμμετείχαν ως εταίροι, ενώ μόλις 71 σχολεία ανέλαβαν το ρόλο του συντονιστή (Πίνακας 3). Το χαμηλό ποσοστό των σχολείων με το ρόλο του συντονιστή αναδεικνύει την τάση των ελληνικών σχολείων να συμμετέχουν στις ευρωπαϊκές συμπράξεις την περίοδο 2008-2013 ως εταίροι. Επιπρόσθετα, δεν προκύπτει σύνδεση μεταξύ του τύπου και του ρόλου του σχολείου στη σύμπραξη, με εξαίρεση τα ειδικά σχολεία τα οποία έχουν τη μικρότερη συμμετοχή ως συντονιστές. Σχετικά με την περίπτωση των Καλλιτεχνικών/Μουσικών σχολείων το δείγμα είναι πολύ μικρό για να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα ωστόσο δείχνει μια τάση για ανάληψη ευθύνης από το συγκεκριμένο τύπο σχολείου.

Η περαιτέρω ανάλυση του ρόλου των σχολείων ανά έτος ανέδειξε ότι τα έτη 2010-2012 το ποσοστό των σχολείων με το ρόλο του συντονιστή κυμάνθηκε μόλις στο 4% (Πίνακας 4). Επιπρόσθετα, η ανάλυση ανά έτος επισημαίνει μικρές διαφοροποιήσεις ως προς τον τύπο σχολείου και πιο συγκεκριμένα την περίοδο 2009-2012 το ρόλο του συντονιστή ανέλαβαν κυρίως τα Γυμνάσια-Λύκεια, ενώ το 2013 το ποσοστό μοιράστηκε εξίσου με τα δημοτικά. Τα αίτια που οδηγούν στο χαμηλό ποσοστό των σχολείων με ρόλο συντονιστή δεν είναι ξεκάθαρα από την ποσοτική ανάλυση των τελικών εκθέσεων. Ωστόσο, στην ενότητα της ποιοτικής ανάλυσης των τελικών εκθέσεων παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σημαντικό ρόλο που έχει το συντονιστικό σχολείο στην υλοποίηση του σχεδίου, το οποίο ενδέχεται να είναι ένας από τους λόγους που τα περισσότερα σχολεία προτίμησαν τη συμμετοχή τους ως εταίροι.

#### 5.4.4 Ερωτηματολόγια

Με την ολοκλήρωση της επεξεργασίας των τελικών εκθέσεων αποτυπώθηκε η εικόνα υλοποίησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων από την οπτική των σχολείων και διαπιστώθηκαν τα σημεία στα οποία ο ερευνητής χρειαζόταν να εμβαθύνει με συμπληρωματικά δεδομένα. Για το σκοπό αυτό επιλέχτηκε η συλλογή ερευνητικών δεδομένων με τη σχεδίαση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου και αποδέκτη τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις από το 2008 έως την περίοδο υλοποίησης της έρευνας.

##### 5.4.4.1 Δομή και ανάκτηση των δεδομένων

Η δομή του ερωτηματολογίου χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου σχετικά με τη τελευταία συμμετοχή<sup>15</sup> των εκπαιδευτικών σε σχολική σύμπραξη με σκοπό την οργάνωση του δείγματος και του υλικού των απαντήσεων σε κατηγορίες. Το τρίτο μέρος αποτελεί τον πύρινα του ερωτηματολογίου και εκτείνεται σε πέντε υποενότητες. Οι τέσσερις πρώτες υποενότητες αποτελούνται από ερωτήσεις

---

<sup>15</sup> Από την προετοιμασία της έρευνας είχε φανεί ότι αρκετά σχολεία είχαν συμμετοχή σε δυο ή και περισσότερες ευρωπαϊκές συμπράξεις. Κρίνοντας ότι οι συμμετέχοντες ενδέχεται να προβληματιστούν για τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς θα έπρεπε να συνδυάσουν τις εμπειρίες τους από πολλαπλές συμπράξεις, αποφασίστηκε να τους δοθεί η οδηγία να εστιάσουν στην τελευταία τους συμμετοχή.

διαβαθμισμένης κλίμακας σε συνδυασμό με ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες δίνουν το βήμα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις απόψεις τους σχετικά με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η τελευταία υποενότητα διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες καθώς αποτελείται αποκλειστικά από ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Πιο συγκεκριμένα για το τρίτο μέρος οι ερωτήσεις στην πρώτη υποενότητα εστιάζουν στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον αντίκτυπο της σύμπραξης στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Η δεύτερη υποενότητα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχολικών συμπράξεων. Η επόμενη υποενότητα εστιάζει στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το περιεχόμενο των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων, ενώ η τέταρτη υποενότητα διερευνά τα «ίχνη» των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο σχολικό οικοσύστημα μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου. Στην τελευταία υποενότητα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επεκταθούν στα θετικά αποτελέσματα της συμμετοχής τους, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, στη συνεργασία τους με την ΕΜ και τέλος να αναφέρουν τυχόν βελτιώσεις στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων. Το ερωτηματολόγιο είχε και ένα τέταρτο μέρος το οποίο εξέταζε τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε πιθανή συμπληρωματική έρευνα με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων και έδινε την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να συμμετέχουν να συμπληρώσουν τα στοιχεία επικοινωνίας τους.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε είναι αυτή της βολικής δειγματοληψίας καθώς η έρευνα έγινε διαδικτυακά και δεν υπήρχε δυνατότητα να οριστεί εκ των προτέρων το δείγμα που θα συμμετέχει σε αυτή. Τον πληθυσμό στόχο της έρευνας αποτελούσαν οι συμμετέχοντες σε ευρωπαϊκές συμπράξεις από το 2008 έως σήμερα. Για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε ηλεκτρονικά με κατάλληλο λογισμικό για ψηφιακές έρευνες σε διακομιστή του πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στη συνέχεια αναζητήθηκε το σύνολο των σχολείων που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις τη συγκεκριμένη περίοδο και στάλθηκε πρόσκληση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ώστε να το συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που συμμετείχαν στα ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο μήνυμα που απεστάλη στα σχολεία γίνονταν σύντομη αναφορά στο στόχο της έρευνας ενώ και το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο εξηγούσε τους σκοπούς

και τους στόχους της έρευνας. Η αποστολή του αρχικού αιτήματος για συμμετοχή στην έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2020. Στο τέλος του ίδιου μήνα και αρχές Ιουνίου απεστάλη δεύτερο μήνυμα με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στα σχολεία ως ευγενική υπενθύμιση της συμμετοχής τους στην έρευνα. Στη συνέχεια ο ερευνητής είχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων ώστε να επιβεβαιωθεί η παραλαβή του μηνύματος και να διευκρινιστούν τυχόν απορίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο έμεινε ενεργό από 30 Μαΐου του 2020 έως 11 Ιουλίου 2020. Στο συγκεκριμένο διάστημα καταχωρήθηκαν 360 ολοκληρωμένες απαντήσεις, από τις οποίες επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν οι 335 καθώς οι υπόλοιπες 25 αφορούσαν εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αλλά δεν είχαν εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκές συμπράξεις.

#### *5.4.4.2 Το δείγμα της έρευνας*

Από τους 335 συμμετέχοντες στην ερευνά, στο σύνολο τους εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περίπου τα τρία τέταρτων αποτελούνταν από γυναίκες (Γράφημα 6). Σχετικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων, ξεχωρίζει η συμμετοχή των δασκάλων, ενώ από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι περισσότερες συμμετοχές συμπληρώθηκαν από φιλόλογους και εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας και ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής (Γράφημα 7). Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών και ακολουθεί το ένα πέμπτο των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών (Γράφημα 8).

Περίπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων είχαν εκπαιδευτική εμπειρία 16-20 έτη και ακολουθούσε ένα 21% με εμπειρία 26-30 έτη (Γράφημα 9). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, περισσότεροι από τους μισούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων έχει δεύτερο πτυχίο ή/και διδακτορικό (Γράφημα 10).

Σχετικά με την γεωγραφική κατανομή των σχολείων με τα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί τα περισσότερα ανήκουν στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας και ακολουθούν τα σχολεία της Περιφέρειας Αττικής και της Περιφέρειας Πελοποννήσου (Γράφημα 11). Ως προς την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο,

παρατηρήθηκε ικανοποιητική αντιπροσώπευση στη συμμετοχή εκπαιδευτικών μεταξύ των διαθέσιμων επιλογών (Γράφημα 12).

Οι συμμετέχοντες είχαν την τελευταία τους εμπειρία από ευρωπαϊκή σύμπραξη κυρίως σε γυμνάσια, ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά τα δημοτικά και τα γενικά λύκεια. Συνολικά, οι συμμετοχές είναι μοιρασμένες και υπάρχει ικανοποιητική αντιπροσώπευση για τις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Γράφημα 13).

Ως προς το ρόλο των συμμετεχόντων και του σχολείου με το οποίο οι συμμετέχοντες είχαν την τελευταία τους εμπειρία από ευρωπαϊκή σύμπραξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε σύμπραξη στην οποία το σχολείο τους είχε το ρόλο τους εταίρου. Ωστόσο, σε μια στις τέσσερις συμπράξεις το σχολείο είχε το ρόλο του συντονιστή με αποτέλεσμα να διατίθενται ασφαλή δεδομένα και για τις δυο περιπτώσεις. Επιπρόσθετα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν υπεύθυνοι επικοινωνίας για το σχολείο τους, γεγονός που δείχνει τη διάθεση τους να συμμετέχουν σε έρευνα για τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Αν και δεν αποτελούν την πλειοψηφία, σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων είχε θέση διοικητικής ευθύνης στο σχολείο τους κατά την υλοποίηση της ευρωπαϊκής σύμπραξης. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο σχεδόν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα Erasmus+, ενώ οι περισσότερες συμπράξεις που υλοποίησαν περιλάμβαναν μετακινήσεις μαθητών στο εξωτερικό (Γράφημα 14).

#### *5.4.4.3 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων*

Για την ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics. Αρχικά έγινε ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του συνολικού δείγματος και κατασκευάστηκαν πίνακες συχνοτήτων και γραφήματα που παρουσιάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Με παρόμοιο τρόπο αναλύθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα του δεύτερου μέρους σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές συμπράξεις.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης (ΔΠΑ), με σκοπό να ομαδοποιηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε μη μετρήσιμες λανθάνουσες μεταβλητές ώστε να αναδειχθεί η ευρύτερη εικόνα του πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Η ΔΠΑ επιλέχθηκε καθώς είναι μια στατιστική προσέγγιση η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην



ανάλυση των αλληλοσχετίσεων μεταξύ ενός μεγάλου αριθμού μεταβλητών και να εξηγήσει αυτές τις μεταβλητές ως προς τις κοινές υποκείμενες διαστάσεις τους (Hair, Black, Anderson, & Babin, 2018). Ο στόχος ήταν η μείωση των δεδομένων με τον εντοπισμό ομάδων μεταβλητών οι οποίες θα σχημάτιζαν ένα μικρότερο αριθμό σύνθετων παραγόντων (Κατσής, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010). Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος ανάλυσης καθώς είναι η κατάλληλη τεχνική για ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως είναι οι μεταβλητές που πρόκειται να αναλυθούν από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τα ευρωπαϊκά προγράμματα (Afifi, May, Donatello, & Clark, 2019). Παράλληλα με την αξιοποίηση των παραγόντων που προέκυψαν από την ΔΠΑ, αναλύθηκαν και επιμέρους μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Τέλος, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αναλύθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού Νβίνο και τη τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Για την ποιοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το σχήμα κατηγοριών που προέκυψε από τη θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης των συμπράξεων σε συνδυασμό με την ανάλυση των τελικών εκθέσεων.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο με την μέθοδο της ΔΠΑ.

Αρχικά χρειάζεται να σημειωθεί ότι για την ΔΠΑ χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25, ωστόσο ο ερευνητής είχε τον έλεγχο της διαδικασίας κάνοντας τις κατάλληλες επιλογές το οποίο σύμφωνα με τους Hair et al. (2018) οδηγεί σε καλύτερο αποτέλεσμα συγκριτικά με την εξ ολοκλήρου διαχείριση της διαδικασίας από το λογισμικό.

Στη ΔΠΑ συμμετείχαν 81 δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο το σύνολο των οποίων ήταν διατακτικές και λαμβάνουν τιμές από 1-5 (1= Σίγουρα όχι, 5= Σίγουρα ναι) αποτελώντας ένα ομοιογενές σύνολο αντιλήψεων κατάλληλο για διερευνητική ανάλυση παραγόντων. Το αρχικό δείγμα των συμμετεχόντων ήταν 360 από το οποίο 25 εγγραφές αφορούσαν εκπαιδευτικούς που ενώ υπηρετούσαν σε σχολείο το οποίο υλοποιούσε ευρωπαϊκό πρόγραμμα, οι ίδιοι δεν είχαν συμμετοχή σε αυτό. Η συμμετοχή των συγκεκριμένων εγγραφών φάνηκε να επηρεάζει τη συνοχή των κατηγοριών και να περιορίζει τα αποτελέσματα της ΔΠΑ και αποφασίστηκε η διαγραφή των

συγκεκριμένων εγγραφών από το δείγμα. Το τελικό μέγεθος του δείγματος (335 συμμετοχές) παρέχει επαρκή βάση για τον υπολογισμό των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και καλύπτει την ελάχιστη αναλογία 5:1 παρατηρήσεων προς μεταβλητές ώστε να εμπίπτει σε αποδεκτά όρια για την εφαρμογή της ΔΠΑ (Hair et al., 2018). Τέλος, δεν χρειάστηκε να εφαρμοστεί κάποια τεχνική για ελλείποντα στοιχεία καθώς έχουν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις από το σύνολο των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για την ΔΠΑ με τον δείκτη ολικής επάρκειας της δειγματοληψίας (Sampling adequacy) των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett. Ο δείκτης KMO είναι ένας στατιστικός δείκτης σύγκρισης του μέτρου των συντελεστών συσχέτισης των μεταβλητών με αυτό των μερικών συντελεστών συσχέτισης (Hair et al., 2018). Οι πιθανές τιμές του δείκτη KMO κυμαίνονται από 0 έως 1. Τιμές κοντά στη μονάδα, συνήθως πάνω από 0,80, δηλώνουν ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, ενώ αντίθετα τιμές κάτω του 0,5 θεωρούνται μη αποδεκτές και δεν συνίσταται η συνέχιση της παραγοντικής ανάλυσης (Denis, 2018). Μια άλλη μέθοδος προσδιορισμού της καταλληλότητας της ΔΠΑ είναι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett, ο οποίος αποφαίνεται για την παρουσία συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Αν η στατιστική σημαντικότητα (sig) του δείκτη είναι μικρότερη του 0,05 απορρίπτεται η υπόθεση της μη ύπαρξης σημαντικών συσχετίσεων και δείχνει ότι ο πίνακας συσχέτισης έχει σημαντικούς συσχετισμούς μεταξύ των μεταβλητών (Hair et al., 2018).

Και τα δυο κριτήρια έδωσαν αποτελέσματα θετικά προς την καταλληλότητα των μεταβλητών για παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett, παρουσίασε σημαντική συσχέτιση για τις μεταβλητές του δείγματος ( $\chi^2(990)=10587,525$ ,  $p<0,001$ ), υποδεικνύοντας ότι ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης σε αυτό το σύνολο δεδομένων. Επιπρόσθετα, ο δείκτης KMO έδειξε εξαιρετική ομοιογένεια μεταξύ των μεταβλητών (KMO= 0,913).

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος κύριων συνιστωσών για την εξαγωγή των παραγόντων. Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό του πλήθους των παραγόντων που θα διατηρηθούν με σκοπό την αποδοτικότερη ερμηνεία της πληροφορίας είναι α) διατήρηση των παραγόντων που αντιπροσωπεύουν διακύμανση μεγαλύτερη από μια μεμονωμένη μεταβλητή, σύμφωνα με το οποίο μόνο οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1 θεωρούνται σημαντικοί (Hair et al., 2018), β)

οπτική εξέταση της μοναδικής διακύμανσης στους παράγοντες με το Scree Test με σκοπό τον προσδιορισμό του βέλτιστου αριθμού παραγόντων που μπορούν να εξαχθούν πριν αρχίσει να κυριαρχεί το ποσό της μοναδικής διακύμανσης στον παράγοντα, καθώς το ποσοστό της μοναδικής διακύμανσης είναι σημαντικά υψηλότερο στους τελευταίους παράγοντες συγκριτικά με τους πρώτους (Hair et al., 2018).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις παραγόντων για τον περιορισμό των διαστάσεων, που οδήγησαν στην διαπίστωση 7 παραγόντων που εξηγούν το 59,7% της συνολικής διακύμανσης, το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό ποσοστό στις κοινωνικές επιστήμες (Hair et al., 2018). Ο πρώτος παράγοντας είναι ο πιο ισχυρός με υψηλή ιδιοτιμή 16,165 και αντιπροσωπεύει το 31% της διακύμανσης στα δεδομένα, ενώ ο δεύτερος παράγοντας αντιπροσωπεύει το 9% της διακύμανσης, με τον έβδομο παράγοντα να αντιπροσωπεύει το 2,7%.

Επόμενο βήμα στην ΔΠΑ αποτέλεσε η πραγματοποίηση μη ορθογώνιας (Oblique) περιστροφής των κύριων αξόνων ισόρροπης μεγιστοποίησης (Promax), δεδομένου ότι αναμενόταν οι παράγοντες να συσχετίζονται. Στον πίνακα συσχετίσεων που δημιουργήθηκε ελέγχθηκαν οι φορτίσεις (significant loading) των μεταβλητών σε κάθε παράγοντα ώστε να διατηρηθούν μόνο οι μεταβλητές που έχουν υψηλό συντελεστή συσχέτισης με κάποιον από τους παράγοντες (μεγαλύτερη από  $0,35^{16}$ ). Στη συνέχεια έγινε έλεγχος για cross-loading, δηλαδή για τις περιπτώσεις όπου μια μεταβλητή είχε σημαντική φόρτιση  $>0,35$  σε περισσότερους από έναν παράγοντες και αφαιρούνταν από τη ΔΠΑ οι μεταβλητές των οποίων ο λόγος των τετραγώνων των φορτίσεων στους παράγοντες ήταν μικρότερος από 1.5 (Hair et al., 2018). Μόλις εντοπίστηκαν όλα τα σημαντικά προβλήματα φόρτισης και πολλαπλής φόρτισης, αναζητήθηκαν τυχόν μεταβλητές που δεν εξηγούνται επαρκώς από την παραγοντική ανάλυση. Η προσέγγιση που επιλέχθηκε για τον παραπάνω έλεγχο είναι η εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communality) κάθε μεταβλητής, το οποίο αντιπροσωπεύει το ποσό της διακύμανσης για κάθε μεταβλητή στο σύνολο των παραγόντων (Hair et al., 2018). Από την ανάλυση των συσχετίσεων (παραγοντικών φορτίων) κάθε μεταβλητής με όλες τις κύριες συνιστώσες (Πίνακας 5) προέκυψε ότι δυο μεταβλητές έχουν σημαντικό φορτίο

---

<sup>16</sup> Σύμφωνα με τους Hair et al. (2018) τα ελάχιστα φορτία των προτάσεων σε κάθε παράγοντα είναι: Δείγμα 150-200 φορτίο 0,45, δείγμα 200-250 φορτίο 0,40, δείγμα 250-350 φορτίο 0,35, δείγμα μεγαλύτερο από 350 φορτίο 0,30.

σε δυο παράγοντες ωστόσο η διαφορά των τετραγώνων τους είναι μεγαλύτερη από 0,3 και δεν δημιουργούν πρόβλημα στην ερμηνεία των παραγόντων. Ως εκ τούτου και οι δυο μεταβλητές παρέμειναν στον παράγοντα 4 στον οποίο έχουν μεγαλύτερο φορτίο.

Στη συνέχεια εκτιμήθηκε ξεχωριστά για κάθε μια από τις διαστάσεις η αξιοπιστία εσωτερική συνέπειας (Πίνακας 6) από την οποία προέκυψε ότι οι μεταβλητές σε όλους τους παράγοντες παρουσιάζουν υψηλή συνοχή τόσο μεταξύ τους όσο και με τον παράγοντα. Επιπρόσθετα, σε κανένα παράγοντα δεν αναμένεται να αυξηθεί η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας αν αφαιρεθεί κάποια πρόταση.

Η απόφαση για περιστροφή *promax* του πίνακα συσχετίσεων επιβεβαιώνεται από τις ενδο-συσχετίσεις των επτά παραγόντων της ανάλυσης (Πίνακας 7). Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι μεγαλύτερη είναι η συσχέτιση του παράγοντα *Αντίκτυπος στο σχολείο* με τον παράγοντα *Διδακτικό υλικό* ( $r=0,544$ ) και με τον παράγοντα *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα* ( $r=0,501$ ). Υψηλή σχέση παρουσιάζουν και ο παράγοντας *Λειτουργία της σύμπραξης* με τον παράγοντα *Προσωπική αντίληψη για τις συμπράξεις* ( $r=0,544$ ). Οι παραπάνω συσχετίσεις επιβεβαιώνονται και από την περιγραφική στατιστική ανάλυση που αναφέρθηκε στην παρουσίαση των παραγόντων.

Συνολικά, η ΔΠΑ αποκάλυψε ότι οι περισσότερες από τις μεταβλητές ίδιας κλίμακας που συμμετείχαν στην ανάλυση φόρτισαν στους επτά παράγοντες, ενώ οι ερωτήσεις που δεν αντιστοιχίστηκαν σε κάποιο παράγοντα και χρειάστηκε να αφαιρεθούν από το μοντέλο, διαπραγματεύονται θέματα που μόνο όσοι εκπαιδευτικοί είχαν ασχοληθεί σε βάθος με τα προγράμματα έχουν ενδεχομένως κατανοήσει. Ενδεικτικές κατηγορίες ερωτήσεων οι οποίες δεν αντιστοιχίστηκαν στη ΔΠΑ αποτελούν οι ερωτήσεις σχετικά με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, τη διαχείριση του προγράμματος, τον τρόπο διάδοσης των αποτελεσμάτων, την επικοινωνία με τους εταίρους και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Αυτή η παρατήρηση δίνει την κατεύθυνση για την προσέγγιση στην ανάγνωση των συγκεκριμένων μεταβλητών.

Με βάση τα αποτελέσματα από την ΔΠΑ, δημιουργήθηκαν επτά νέες μεταβλητές που αντιστοιχούν στους επτά παράγοντες. Για τον προσδιορισμό της τιμής των παραγόντων επιλέχθηκε η τεχνική της μέσης τιμής των μεταβλητών που συνθέτουν τον κάθε παράγοντα (Πίνακας 8). Η επιλογή της εκπροσώπησης μιας μεταβλητής ανά παράγοντα δεν προτιμήθηκε καθώς σε κανένα παράγοντα δεν παρατηρείται μεταβλητή που να έχει συντελεστή φόρτισης σημαντικά υψηλότερο από τις φορτίσεις των

υπολοίπων μεταβλητών. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ένας αριθμός περιγραφικών και διμεταβλητών αναλύσεων για την αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής της μελέτης. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ Kruskal-Wallis και Mann-Whitney για να εξεταστούν τυχόν διαφορές τόσο σε καθεμία από τις επτά κλίμακες όσο και στις μεμονωμένες μεταβλητές που δεν συμμετείχαν στην ΔΠΑ, καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή στους κ πληθυσμούς για την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) ή ελέγχου t (t-test) (Κατσήs et al., 2010).

#### *5.4.4.4 Παρουσίαση παραγόντων*

Στη συνέχεια παρουσιάζονται πρώτα οι δυο από τους επτά παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση της διαδικασίας και ακολουθούν οι υπόλοιποι πέντε που αξιοποιήθηκαν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Ο πρώτος παράγοντας που χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση της διαδικασίας ήταν η *Λειτουργία της σύμπραξης* με μέση τιμή 4.33 (SD=.50) και ακολουθεί ο παράγοντας *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση* με μέση τιμή 3.93 (SD=.83). Τα πρώτα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση της μέσης τιμής ανά παράγοντα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν υψηλές βαθμολογίες για τη λειτουργία της σύμπραξης ενώ επέλεξαν μεσαίες έως υψηλές βαθμολογίες για τη ανταπόκριση από τους συναδέλφους.

Ο πρώτος παράγοντας που σχετίζεται με την ενότητα της εφαρμογής περιγράφει τη *Λειτουργία της σύμπραξης* και εξηγεί το 5,9% της συνολικής διακύμανσης. Ο παράγοντας σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία της σύμπραξης από την οπτική των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει τις παρακάτω εννέα (9) μεταβλητές:

1. Συνεργασία των εταίρων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της σύμπραξης
2. Ο εκπαιδευτικός είχε μπορέσει να εμπλακεί ενεργά στις δραστηριότητες
3. Το σχολείο είχε ενεργητικό ρόλο στις αποφάσεις για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων
4. Οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται σε ανάγκες των εκπαιδευτικών που δεν καλύπτονται από τα εθνικά προγράμματα
5. Οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών
6. Οι ΤΠΕ αξιοποιήθηκαν δημιουργικά

7. Οι ΤΠΕ αποτέλεσαν ένα ισχυρό εργαλείο διάδοσης των αποτελεσμάτων της σύμπραξης
8. Τα αποτελέσματα της σύμπραξης θα είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα στο σχολείο και μετά το τέλος της σύμπραξης
9. Οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν στους συναδέλφους τους τις αποκτηθείσες εμπειρίες

Κυρίαρχο ρόλο στον παράγοντα έχουν οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις από τις οποίες προκύπτει ο ρόλος του σχολείου στη λειτουργία της σύμπραξης όπου σύμφωνα με τους συμμετέχοντες οι εκπαιδευτικοί είχαν ενεργητικό ρόλο στις διαδικασίες του σχεδίου, υπήρχε καλή συνεργασία με τους εταίρους και οι συμπράξεις ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες τους.

Ο επόμενος παράγοντας, *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση*, ο οποίος εξηγεί το 3,7% της συνολικής διακύμανσης αναφέρεται στην ανταπόκριση που είχε το πρόγραμμα στη σχολική μονάδα και στην υποστήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί από την διοίκηση και τους συναδέλφους τους στο σχολείο και περιλαμβάνει τις παρακάτω πέντε (5) μεταβλητές:

1. Υπήρξε επαρκής υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου
2. Υπήρξε επαρκής υποστήριξη από τους συναδέλφους στο σχολείο
3. Εκτιμήθηκε θετικά από τη διοίκηση του σχολείου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σύμπραξη
4. Εκτιμήθηκε θετικά από τους συναδέλφους στο σχολείο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σύμπραξη
5. Υπήρξε επαρκής υποστήριξη από τις αρχές εκτός του σχολείου

Για τον παραπάνω παράγοντα, η μέση τιμή του είναι μικρότερη από τον παράγοντα Λειτουργία της σύμπραξης (3.96 και τυπική απόκλιση .83), ωστόσο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι θετικές ως προς την υποστήριξη που έλαβαν και την αναγνώριση της προσπάθειάς τους από τους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου. Προκειμένου να συμπληρωθεί η υποστήριξη που έλαβαν οι συμμετέχοντες για την υλοποίηση του σχεδίου εξετάστηκε ο ρόλος της EM, για την οποία οι συμμετέχοντες σχεδόν στο σύνολο τους εκτιμούν τη συμβολή της στην υλοποίηση του σχεδίου ως θετική (Γράφημα 15).

Ακολουθούν οι υπόλοιποι πέντε παράγοντες που αξιοποιήθηκαν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Για τον κάθε έναν από τους παράγοντες υπολογίστηκε η μέση τιμή των μεταβλητών που τον συνθέτουν. Η μέση τιμή του παράγοντα *Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα* ήταν 3.89 (SD=.79), για τον παράγοντα *Αντίκτυπος στον εκπαιδευτικό* ήταν 4.41 (SD=.66), για τον παράγοντα *Διδακτικό υλικό* ήταν 3.52 (SD=.93), για τον παράγοντα *Επίδραση στους συμμετέχοντες* ήταν 4.64 (SD=.51) και τέλος η *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα* με μέση τιμή 3.61 (SD=.89). Οι παραπάνω τιμές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν υψηλές βαθμολογίες στον αντίκτυπο που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς ενώ επέλεξαν μεσαίες έως υψηλές βαθμολογίες για τον αντίκτυπο που έχουν οι συμπράξεις στο σχολείο, στις μεθόδους διδασκαλίας και στη διάχυση των αποτελεσμάτων.

Ο πρώτος παράγοντας, *Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα*, ο οποίος εξηγεί το 31,1% της συνολικής διακύμανσης, επικεντρώνεται στον αντίκτυπο που έχουν οι ευρωπαϊκές συμπράξεις στο σύνολο της σχολικής μονάδας<sup>17</sup> και περιλαμβάνει τις παρακάτω δεκατρείς (13) μεταβλητές:

1. Βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων επικοινωνίας
2. Βελτίωση της κατανόησης για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα
3. Απόκτηση αυτοπεποίθησης για τη δημιουργία νέων σχεδίων με πρωτοβουλία του σχολείου
4. Βελτίωση της αντίληψης για την ευρωπαϊκή διάσταση του εκπαιδευτικού
5. Βελτίωση της ευχέρειας των εκπαιδευτικών για να ταξιδέψουν στην Ευρώπη για επαγγελματικούς λόγους
6. Κίνητρο για βελτίωση ή εκμάθηση νέων γλωσσών
7. Βελτίωση της δυνατότητας για χρήση ευρωπαϊκών εργαλείων όπως το europass
8. Αποκτήθηκαν δεξιότητες και εμπειρίες οι οποίες επέτρεψαν τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκές δράσεις
9. Διατηρήθηκε επαφή και/ή συνεργασία, με εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό
10. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο "απομονωμένοι" στην εργασία τους και θεωρούν ότι αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου δικτύου συνεργασίας

---

<sup>17</sup> Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις είχε ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να εστιάσουν στον αντίκτυπο συνολικά στη σχολική μονάδα και όχι μεμονωμένα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην σύμπραξη

11. Αναπτύχθηκε κουλτούρα συνεργασίας με σχολεία και οργανισμούς (εκτός των ευρωπαϊκών συμπράξεων)
12. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για καινοτόμες και βέλτιστες πρακτικές στο αντικείμενο τους
13. Δημιουργήθηκαν διασυνδέσεις εκτός σχολείου (πχ. με μουσεία, τοπική αυτοδιοίκηση, επαγγελματίες)

Κυρίαρχο θέμα στον παράγοντα αποτελεί ο αντίκτυπος στην ευρωπαϊκή διάσταση του σχολείου καθώς κυριαρχούν οι ερωτήσεις σχετικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, τη γνώση για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, τη μετακίνηση στο εξωτερικό και τη δημιουργία νέων σχεδίων. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών περίπου το 70% θεωρεί υψηλό τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική μονάδα, ενώ μόλις το 6% εκτιμά ως χαμηλό τον αντίκτυπο. Αξιοσημείωτο είναι το μεγάλο ποσοστό που υπολείπεται (24%) το οποίο αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τι αντίκτυπο είχε η υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος στο σχολείο τους.

Ο δεύτερος παράγοντας, *Αντίκτυπος στον εκπαιδευτικό*, εξηγεί το 9% της συνολικής διακύμανσης και αφορά τον αντίκτυπο που έχουν οι ευρωπαϊκές συμπράξεις στην ευρωπαϊκή διάσταση του εκπαιδευτικού και την προσωπική και επαγγελματική του ανέλιξη<sup>18</sup>. Περιλαμβάνει τις παρακάτω δέκα (10) μεταβλητές:

1. Βελτίωση της κατανόησης για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα
2. Βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων επικοινωνίας
3. Βελτίωση της αντίληψης για την ευρωπαϊκή διάσταση του εκπαιδευτικού
4. Αντίκτυπος στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών
5. Βελτίωση της ευχέρειας των εκπαιδευτικών για να ταξιδέψουν στην Ευρώπη για επαγγελματικούς λόγους
6. Κίνητρο για βελτίωση ή εκμάθηση νέων γλωσσών
7. Αποκτήθηκαν δεξιότητες και εμπειρίες οι οποίες επέτρεψαν τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκές δράσεις
8. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για καινοτόμες και βέλτιστες πρακτικές στο αντικείμενο τους

---

<sup>18</sup> Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις είχε ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να εστιάσουν στον αντίκτυπο των συμπράξεων στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην σύμπραξη



9. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο "απομονωμένοι" στην εργασία τους και θεωρούν ότι αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου δικτύου συνεργασίας
10. Βελτίωση της δυνατότητας για χρήση ευρωπαϊκών εργαλείων όπως το europass

Ο δεύτερος παράγοντας εστιάζει αποκλειστικά στον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δραστηριότητες του σχεδίου. Όπως και στον πρώτο παράγοντα, η εστίαση φαίνεται να είναι στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη θέση και τον ρόλο του στην ενωμένη Ευρώπη, ενώ αναδεικνύεται και ο αντίκτυπος που υπάρχει στην εκπαίδευση των μαθητών. Τελικά, σε ποσοστό 88% οι συμμετέχοντες θεωρούν πολύ υψηλό τον αντίκτυπο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Ο παράγοντας, *Διδακτικό υλικό*, εξηγεί το 4% της συνολικής διακύμανσης και αναδεικνύει τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο και στο πως επηρεάζουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα την καθημερινή διδασκαλία τόσο στο σχολείο που συμμετείχε στο πρόγραμμα όσο και στα υπόλοιπα σχολεία της περιοχής. Περιλαμβάνει τις παρακάτω έξι (6) μεταβλητές:

1. Υπήρξε θετική επίδραση στη διδασκαλία σχολείων της περιοχής (από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα)
2. Υπήρξε θετική επίδραση στο υλικό που χρησιμοποιούν οι μαθητές του σχολείου (από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα)
3. Υπήρξε θετική επίδραση στη διδασκαλία σχολείων της περιοχής (από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου)
4. Υπήρξε θετική επίδραση στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο (από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου)
5. Υπήρξε θετική επίδραση στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο (από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα)
6. Υπήρξε θετική επίδραση στο υλικό που χρησιμοποιούν οι μαθητές του σχολείου (από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στον παράγοντα Διδακτικό υλικό είναι μοιρασμένες στο αν υπάρχει θετική επίδραση των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη διδασκαλία και στο διδακτικό υλικό. Ένα μεγάλο ποσοστό κοντά στο 60% πιστεύει ότι υπάρχει θετικός αντίκτυπος αλλά και εδώ όπως στον «αντίκτυπο στη σχολική μονάδα» παρατηρείται

ένα ποσοστό 25% που δεν διατυπώνει άποψη για την ύπαρξη ή μη θετικής επίδρασης στη διδασκαλία.

Ο παράγοντας, *Επίδραση στους συμμετέχοντες* εξηγεί το 2,7% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει τις παρακάτω πέντε (5) μεταβλητές:

1. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θα συνιστούσαν τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη σε έναν φίλο/συνάδελφο
2. Η συμμετοχή στην ευρωπαϊκή σύμπραξη είχε θετική επίδραση στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
3. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θα συνιστούσαν τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη σε άλλα σχολεία
4. Η συμμετοχή στην ευρωπαϊκή σύμπραξη είχε θετική επίδραση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
5. Οι ευρωπαϊκές συμπράξεις είχαν θετικό και διαρκές αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δραστηριότητες της σύμπραξης

Ο τελευταίος παράγοντας αναφέρεται στην προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Σχεδόν στο σύνολο τους (96%) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκή σύμπραξη είχε θετική επίδραση στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη και θα συνιστούσαν τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη σε συναδέλφους ή σε άλλα σχολεία της περιοχής τους.

Ο τελευταίος παράγοντας στην ενότητα του αποτελέσματος, και συγκεκριμένα στην υποενότητα για τη βιωσιμότητα, *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα*, εξηγεί το 3,3% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει τις παρακάτω τέσσερις (4) μεταβλητές:

1. Πραγματοποιήθηκε διάδοση των αποτελεσμάτων στα σχολεία της περιφέρειας
2. Υπήρξε ενδιαφέρον από άλλα σχολεία και συναδέλφους της περιφέρειας για τα αποτελέσματα της σύμπραξης
3. Πραγματοποιήθηκε διάδοση των αποτελεσμάτων στις διοικητικές υπηρεσίες της περιφέρειας
4. Η σύμπραξη είχε θετικό και διαρκές αντίκτυπο σε άλλα σχολεία της περιοχής

Ο παράγοντας περιλαμβάνει τις μεταβλητές που περιγράφουν τη διάδοση των αποτελεσμάτων της σύμπραξης. Με γνώμονα την σπουδαιότητα που δίνεται από τις

Εθνικές Μονάδες και την ΕΕ στη διάδοση των αποτελεσμάτων (οδηγός προγράμματος Erasmus+<sup>19</sup>, πλατφόρμα διάδοσης αποτελεσμάτων<sup>20</sup>, πρόσκληση υποβολής αιτήσεων Erasmus+<sup>21</sup>), προκαλεί προβληματισμό η μέση τιμή του παράγοντα (3.64, τυπική απόκλιση .90) από το οποίο προκύπτει ότι σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων δεν γνωρίζει αν πραγματοποιήθηκε η διάδοση είτε θεωρεί ότι το σχολείο δεν προχώρησε στη διάδοση των αποτελεσμάτων του σχεδίου.

#### 5.4.5 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή του πρωτογενούς υλικού από στελέχη τα οποία α) είχαν κεντρικό ρόλο στη σχεδίαση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης, β) είχαν την εποπτεία και τον έλεγχο της εφαρμογής των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην Ελλάδα. Η συνέντευξη στοχεύει να συμβάλει στην ανάλυση των προκληξέων για τα ευρωπαϊκά προγράμματα και να εξηγήσει τις επιλογές που έγιναν στην αρχική σχεδίαση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης.

Η μέθοδος αυτή αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος και την ανάδειξη θεμάτων που (ενδεχομένως) δεν είχαν καθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008). Στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει ένα προκαθορισμένο σύνολο από ερωτήσεις με σκοπό να οδηγήσει και όχι να υπαγορεύσει τη ροή της συνέντευξης (J. A. Smith, 1995).

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης συνοψίζονται στην επίτευξη σχέσης εμπιστοσύνης/συμπάθειας με τον ερωτώμενο, ότι επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στην θεματολογία και τείνει να παράγει πλουσιότερα δεδομένα (J. A. Smith, 1995). Ουσιαστικά με την επιλογή της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί να μετρήσει για ένα άτομο τι γνωρίζει (γνώσεις ή πληροφορίες), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και τι πιστεύει (στάσεις και πεποιθήσεις) (Tuckman όπως αναφέρεται από τους Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Σύμφωνα με τα παραπάνω, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι πιθανότερο να εκφραστούν

<sup>19</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en)

<sup>20</sup> <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>

<sup>21</sup> <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-vivliothiki/item/3444-prosklisi-ypovolis-aitiseon-erasmus-2020-tomeas-sxolikis-ekpaidefsis>

ολοκληρωμένες οι απόψεις των ερωτώμενων από ότι σε μια δομημένη συνέντευξη ή ένα ερωτηματολόγιο (Flick, 2006). Στον αντίποδα όταν επιλέγεται η χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μειώνεται ο έλεγχος του ερευνητή στη διαδικασία, απαιτείται περισσότερος χρόνος για την πραγματοποίηση της και είναι δυσκολότερη η ανάλυση των δεδομένων (J. A. Smith, 1995).

### 5.5 Πλεονεκτήματα της έρευνας

Σκοπός της ενότητας είναι να εκτιμηθεί η ποιότητα των δεδομένων από τις τελικές εκθέσεις και τη χρήση του ερωτηματολογίου προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η προσεκτική μελέτη και η ανάλυση που προηγήθηκε εντόπισε σημαντικά πλεονεκτήματα των δεδομένων και ορισμένα μειονεκτήματα τα οποία χρειάζεται να επισημανθούν. Συνολικά, κρίνεται ότι τα δεδομένα παρέχουν χρήσιμο υλικό για την αξιολόγηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων, ενώ η ανάδειξη των ασθενέστερων περιοχών προσδιορίζει την κατεύθυνση για την κατάλληλη επεξεργασία των δεδομένων.

Αρχικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι τελικές εκθέσεις παρέχουν πλήθος στοιχείων κυρίως για την υλοποίηση και τον εκτιμώμενο αντίκτυπο των συμπράξεων και λιγότερο για τον σχεδιασμό και τους στόχους των σχεδίων. Τα κύρια πλεονεκτήματα των δεδομένων εντοπίζονται στο εύρος των ερωτήσεων που τίθενται, στην ποικιλία των δεδομένων που συλλέγονται, στο ποσοστό απόκρισης και στο μέγεθος του δείγματος τα οποία παρέχουν πρόσβαση σε έναν μεγάλο όγκο δεδομένων που θα ήταν δύσκολο να συλλεχθεί με άλλα μέσα (Hodson & Sullivan, 2012). Επιπρόσθετα, η χρήση των τελικών εκθέσεων παρέχει άμεσα διαθέσιμα δεδομένα για ανάλυση το οποίο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε έρευνες μεγάλης κλίμακας (Creswell & Creswell, 2018), ενώ παράλληλα οι αναφορές στις τελικές εκθέσεις είναι απαλλαγμένες από ενδεχόμενες προκαταλήψεις του ερευνητή το οποίο ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Bryman, 2016).

Επόμενο πλεονέκτημα της χρήσης των τελικών εκθέσεων αποτελούν οι εκτεταμένες αναφορές στα πεδία ελεύθερου κειμένου ως το δυνατό στοιχείο των εκθέσεων καθώς τεκμηριώνουν τις επιλογές που έγιναν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και μπορούν να αποδώσουν το σκεπτικό των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά αποσπάσματα απαντήσεων, ως προς τον αντίκτυπο των συμπράξεων στις δεξιότητες ΤΠΕ, στα οποία οι συντάκτες

των εκθέσεων αιτιολογούν τις επιλογές τους στις ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφέρονται παρακάτω:

*«Η χρήση του υπολογιστή ήταν απαραίτητη για να επικοινωνούν με τους συνεργάτες μας αλλά και να βρίσκουν πληροφορίες καθώς και να συνθέτουν εργασίες και παρουσιάσεις . Έτσι οι εκπαιδευτικοί βελτιώθηκαν στη χρήση νέων τεχνολογιών» (Σ52)*

*«Όλες οι ομάδες ασχολήθηκαν με τη δημιουργία άρθρων για τον ιστότοπο και έμαθαν πώς να ανεβάζουν υλικό. Πολλοί έχουν συμμετάσχει και έχουν μάθει να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά λογισμικό τηλεδιάσκεψης και ελπίζουν να το ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους σε πιο τακτική βάση.» (Σ90)*

Τέλος, άλλο ένα πλεονέκτημα των δεδομένων αποτελεί το υψηλό ποσοστό ολοκλήρωσης καθώς ήταν προαπαιτούμενη η ολοκλήρωση της τελικής έκθεσης και ο ποιοτικός έλεγχος της από εξωτερικούς αξιολογητές για την αποδέσμευση του τελικού 20% της χρηματοδότησης. Η υποχρεωτικότητα συμπλήρωσης της αίτησης είχε ως αποτέλεσμα να ξεπεραστούν προβλήματα που συχνά εμφανίζονται στις έρευνες, όπως το χαμηλό ποσοστό ολοκλήρωσης και το χαμηλό ποσοστό απόκρισης (Creswell, 2015), επιτρέποντας στον ερευνητή να έχει στη διάθεση του πλήρη δεδομένα από το σύνολο των σχεδίων που ολοκληρώθηκαν στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ.

Αντίστοιχα, πλεονεκτήματα προέκυψαν από τη χρήση ερωτηματολογίου όπως το ότι ήταν διαθέσιμο σε διαδικτυακή πλατφόρμα βοήθησε να προσεγγιστεί ένα ευρύτερο κοινό στο σύνολο της επικράτειας (Fielding, Lee, & Blank, 2017). Επιπρόσθετα, η φιλοξενία της πλατφόρμας σε διακομιστή του πανεπιστημίου εξασφάλισε την αξιοπιστία και την ασφάλεια στην αποθήκευση των δεδομένων (Karpowitz, Hadlock, & Levine, 2004). Τέλος, οι διαδικτυακές έρευνες μπορούν να προσφέρουν μεγαλύτερη ανωνυμία των ερωτηθέντων από άλλες μεθόδους έρευνας, γεγονός που μπορεί να ενθαρρύνει τους ερωτηθέντες να απαντούν σε ευαίσθητες ερωτήσεις με μεγαλύτερη ειλικρίνεια (Joinson, 2003).

Στα παραπάνω προστίθενται τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων οι οποίες παρέχουν ευελιξία στον ερευνητή να παρακολουθήσει ενδιαφέρουσες ή απροσδόκητες απαντήσεις, να επιτρέψει την

εξερεύνηση ενός ευρέος φάσματος θεμάτων (Denzin & Lincoln, 2018), και να εμβαθύνει σε μεμονωμένες εμπειρίες και προοπτικές (Kvale & Brinkmann, 2014).

Τέλος, η συνδυαστική χρήση τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μεθόδου παρέχει καλύτερη κατανόηση της έρευνας και των ερωτημάτων της από την χρήση αποκλειστικά μιας μεθόδου (Creswell, 2012).

### 5.6 Περιορισμοί του δείγματος της έρευνας

Από την μελέτη των δεδομένων αναδείχθηκαν και ορισμένα σημεία τα οποία χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την ανάλυση των ευρωπαϊκών συμπράξεων.

Αρχικά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η τελική έκθεση αποτυπώνει την οπτική ενός μόνο εταίρου (στη συγκεκριμένη περίπτωση των ελληνικών σχολείων) χωρίς να εκφράζονται οι απόψεις των υπολοίπων μερών του σχεδίου, καθώς κάθε εταίρος υποβάλλει ξεχωριστά την τελική έκθεση στην ΕΜ της χώρας του. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην είναι δυνατή η διασταύρωση των απαντήσεων που έδωσαν τα ελληνικά σχολεία με τις απόψεις των εταίρων τους. Για παράδειγμα η ερώτηση E10 ζητά από το σχολείο να αξιολογήσει την υλοποίηση και τα αποτελέσματα του σχεδίου. Τυχόν θετική αποτίμηση ως προς την επίτευξη των στόχων του σχεδίου στην τελική έκθεση του ελληνικού σχολείου δεν συνεπάγεται αντίστοιχη κριτική στις τελικές εκθέσεις των άλλων χωρών που συμμετείχαν στο σχέδιο.

Ο δεύτερος περιορισμός των δεδομένων ο οποίος προκύπτει από την ανάγνωση των τελικών εκθέσεων συνδέεται με την απουσία αποτύπωσης των αρχικών στόχων ή απαιτήσεων του σχεδίου, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η επίτευξη των στόχων του.

Επιπρόσθετα, η απουσία σαφούς καθοδήγησης σχετικά με την συμπλήρωση των τελικών εκθέσεων και την ερμηνεία των διαφόρων όρων όπως είναι η έννοια του αντίκτυπου έχει ενδεχομένως ως αποτέλεσμα την διαφορετική προσέγγιση ως προς την συμπλήρωση των εκθέσεων εκ μέρους των σχολείων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι οι συντάκτες των τελικών εκθέσεων θα πρέπει να *επιλέξουν από το αναπτυσσόμενο μενού την επιλογή που περιγράφει καλύτερα τον αντίκτυπο στους μαθητές, το προσωπικό, τον οργανισμό και την τοπική κοινότητα*. Ωστόσο, η αναζήτηση στο ψηφιακό αρχείο της ΕΜ δεν εντόπισε οποιαδήποτε μορφή επεξηγήσεων προς τους συντάκτες των εκθέσεων ώστε να διευκρινιστεί ο όρος «αντίκτυπος» ή πώς μπορεί να

εκτιμηθεί για τις διαφορετικές περιπτώσεις που καλούνται να συμπληρώσουν στις εκθέσεις, ενώ ο συγκεκριμένος προβληματισμός διαπιστώνεται και στην αξιολόγηση του Erasmus+ (Vareikytė & Babrauskienė, 2017).

Τη λύση στο συγκεκριμένο προβληματισμό έρχεται να δώσει ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου γίνεται απόπειρα να αποσαφηνιστεί ο λόγος των εκπαιδευτικών με σκοπό να αιτιολογηθούν οι επιλογές τους στους παραπάνω δείκτες και να προσδιοριστεί η αντίληψη των συμμετεχόντων για τον αντίκτυπο των συμπράξεων στη σχολική κοινότητα.

Άλλος ένας περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ουσιαστικά αξιολογείται η ποιότητα της τελικής έκθεσης και όχι η ποιότητα του ίδιου του έργου, καθώς δεν είναι εφικτό να διασταυρωθούν οι απόψεις των συντακτών και να ελεγχθεί η ποιότητα των δραστηριοτήτων της σύμπραξης.

Αντίστοιχα, η χρήση ερωτηματολογίου χωρίς την άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες έχει ορισμένους περιορισμούς, όπως ότι ήταν περιορισμένη η επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το εμπόδιο αυτό αμβλύθηκε από το αναλυτικό ενημερωτικό σημείωμα και την τηλεφωνική επικοινωνία του ερευνητή με τα σχολεία (με τον Διευθυντή ή με τον υπεύθυνο υλοποίησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων). Επιπρόσθετα, ο αριθμός των ερωτήσεων, η διατύπωση τους και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης ενδεχομένως να κουράσουν τους συμμετέχοντες με κίνδυνο να εγκαταλείψουν την προσπάθεια ή να δίνουν τυχαίες απαντήσεις. Ωστόσο, από την ανάλυση των απαντήσεων φαίνεται να μην επηρεάζουν τα παραπάνω τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς δεν παρατηρήθηκε ασυνέπεια στις απαντήσεις και συμπληρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες αναδεικνύουν τη διάθεση των συμμετεχόντων για ουσιαστική συμμετοχή στην έρευνα. Ξεχωριστή αναφορά χρειάζεται να γίνει σχετικά με τη χρονική περίοδο κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα η οποία ήταν εν μέσω της πανδημίας COVID-19 με αποτέλεσμα τα σχολεία να προσπαθούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα γεγονός που κατέστησε δυσκολότερη την επαφή με τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, η χρήση των συνεντεύξεων έχει ορισμένους περιορισμούς όπως το αυξημένο οικονομικό κόστος καθώς οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μακριά από την έδρα του ερευνητή. Ωστόσο, επιλέχθηκε η δια ζώσης πραγματοποίηση των

συνεντεύξεων λόγω του περιορισμένου αριθμού των μετακινήσεων ώστε να επιτευχθεί καλύτερη σύνδεση μεταξύ του ερευνητή και των συνεντευξιζόμενων.

Τέλος, η χρήση των μικτών μεθόδων έρευνας απαιτεί από τον ερευνητή να κατανοήσει τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική έρευνα, ενώ οι διαδικασίες είναι χρονοβόρες και απαιτούν εκτεταμένη συλλογή και ανάλυση (Creswell, 2012).



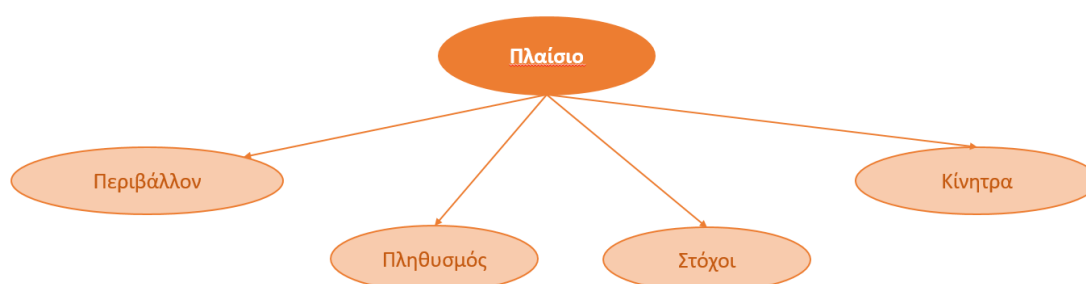
## Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα

Στην ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Η ενότητα έχει δομηθεί με τρόπο κατάλληλο ώστε να συνάδει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τα τέσσερα στάδια του μοντέλου αξιολόγησης CIPP το οποίο παρουσιάστηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο 4 και χρησιμοποιείται στην τρέχουσα έρευνα για την αξιολόγηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

### 6.1 Πλαίσιο (Context)

Η αξιολόγηση του Πλαισίου σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των Εισροών για τις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις έχει ως σκοπό να συμβάλει στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε ευρωπαϊκές συμπράξεις.

Για την αξιολόγηση του Πλαισίου (Σχήμα 3) προσεγγίστηκε αρχικά το περιβάλλον όπου λαμβάνουν χώρα τα προγράμματα, στη συνέχεια προσδιορίστηκε ο πληθυσμός στον οποίον απευθύνονται οι συμπράξεις, διερευνήθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι των προγραμμάτων και τέλος αναζητήθηκαν τα κίνητρα των συμμετεχόντων.



Σχήμα 3: Αξιολόγηση Πλαισίου

#### 6.1.1 Περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα

Η τρέχουσα μελέτη αξιολογεί τα ευρωπαϊκά προγράμματα στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τις δράσεις που σχετίζονται με τις συμπράξεις μεταξύ σχολείων των προγραμμάτων Comenius του ΠΔΒΜ και της Βασικής Δράσης 2 του Erasmus+. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κινητικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών

καθώς αποτελεί τον πυρήνα των δραστηριοτήτων που είναι δυνατόν να υλοποιηθούν από τα συμμετέχοντα σχολεία όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Τέλος, η έρευνα εξετάζει την περίοδο από την εκκίνηση του Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης (ΠΔΒΜ) το 2008 έως το 2020, όταν ολοκληρώθηκε ο πρώτος κύκλος του προγράμματος Erasmus+.

### 6.1.2 Πληθυσμός

Ο πληθυσμός-στόχος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων προσδιορίζεται αρχικά ως προς τις χώρες οι οποίες είχαν δικαίωμα συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα το ΠΔΒΜ απευθυνόταν στις χώρες της ΕΕ και την Ισλανδία, το Λιχτενστάιν, τη Νορβηγία, την Τουρκία, την Κροατία και την Ελβετία (Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 2013a). Αντίστοιχα στο πρόγραμμα Erasmus+ για την περίοδο 2014-2020 δικαίωμα συμμετοχής είχαν τα κράτη μέλη της ΕΕ, η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, η Ισλανδία, το Λιχτενστάιν, η Νορβηγία και η Τουρκία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Ειδικότερα, για τις σχολικές συμπράξεις ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται είναι τα σχολεία προσχολικής έως και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δικαίωμα συμμετοχής στις συμπράξεις επεκτείνεται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και άλλους εργαζομένους των συγκεκριμένων σχολείων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι για τους μαθητές ο στόχος ήταν να συμμετάσχουν τουλάχιστον 3 εκατομμύρια την περίοδο 2007–2013 (European Commission, 2011).

Ως προς το πρόγραμμα Erasmus+ χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι, αν και οι περισσότερες δράσεις του απευθύνονταν σε ένα διευρυμένο κοινό το οποίο μπορούσε να ήταν κάθε είδους οργανισμός που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, η τρέχουσα μελέτη επικεντρώθηκε στις συμπράξεις μεταξύ σχολείων οι οποίες αποτελούσαν μέρος της Βασικής Δράσης 2. Στις συγκεκριμένες συμπράξεις δικαίωμα συμμετοχής είχαν αποκλειστικά οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Από τον πληθυσμό-στόχο των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων που προσδιορίστηκε νωρίτερα, η τρέχουσα μελέτη επικεντρώθηκε στη συμμετοχή των ελληνικών σχολείων στο σύνολο της επικράτειας για το διάστημα 2008-2020, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

### 6.1.3 Σκοπός-Στόχοι

Για την αξιολόγηση του πλαισίου αναλύθηκαν πολλαπλές πηγές προκειμένου να αποσαφηνιστεί η κεντρική επιδίωξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Επιπλέον, εξετάστηκαν δυνητικές διαφοροποιήσεις στον προσανατολισμό των προγραμμάτων, ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση από το ΠΔΒΜ στο πρόγραμμα Erasmus+. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε ο βαθμός σύγκλισης μεταξύ των στόχων της ΕΕ για τα ευρωπαϊκά προγράμματα και των στόχων που θέτουν οι σχολικές μονάδες όταν συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις.

Αρχικά, αναλύθηκαν οι στόχοι των προγραμμάτων ΠΔΒΜ και Erasmus+ με βάση τους επίσημους οδηγούς της ΕΕ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με δυο στελέχη τα οποία συμμετείχαν στην επιτροπή για τον σχεδιασμό του προγράμματος Comenius. Τέλος, η ανάλυση ολοκληρώνεται με τον εντοπισμό των στόχων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως αυτοί διατυπώνονται στις τελικές εκθέσεις των συμπράξεων Comenius.

Σε θεσμικό επίπεδο οι στόχοι που τέθηκαν για το πρόγραμμα Comenius ήταν:

- Ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης της διαφορετικότητας των Ευρωπαϊκών Πολιτισμών και γλωσσών και της αξίας της στους νέους και το εκπαιδευτικό προσωπικό
- Παροχή βοήθειας σε νέους για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες κρίνονται ως απαραίτητες για την προσωπική τους εξέλιξη, τη μελλοντική τους απασχόληση και την ενεργό συμμετοχή τους στο Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Ιδιαίτερα, για τις πολυμερείς σχολικές συμπράξεις Comenius, ο στόχος ήταν η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης μέσω της προώθησης κοινών δραστηριοτήτων συνεργασίας μεταξύ των σχολείων της Ευρώπης. Επιπρόσθετα, οι σχολικές συμπράξεις βοηθούν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους όχι μόνο στο θέμα ή το αντικείμενο του σχεδίου, αλλά και σε ζητήματα ομαδικής εργασίας, κοινωνικών σχέσεων, προγραμματισμού και ανάληψης δραστηριοτήτων, και χρήσης ΤΠΕ. Η συμμετοχή σε μια σύμπραξη με σχολεία από διαφορετικές χώρες παρέχει επίσης την ευκαιρία στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να εξασκήσουν τις δεξιότητες τους στις ξένες γλώσσες και να

αυξήσουν τα κίνητρά τους όσον αφορά στην εκμάθηση γλωσσών (European Commission, 2013a).

Αντίστοιχα στο πρόγραμμα Erasmus+ ο κύριος στόχος των σχολικών συμπράξεων είναι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των συμμετεχόντων σχολείων, η ανάπτυξη της δυνατότητάς τους για διασυνοριακή συνεργασία και της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις. Επιπλέον στόχοι για τις σχολικές συμπράξεις επισημαίνονται στη Διακήρυξη του Παρισιού τον Μάρτιο του 2015 όπου αναφέρεται ότι προάγουν τις κοινές αξίες της ελευθερίας, ένταξης, ανεκτικότητας και της αποφυγής των διακρίσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Επιπρόσθετα, για τις συμπράξεις ανταλλαγών μεταξύ σχολείων ισχύουν οι οριζόντιες προτεραιότητες του Erasmus+ για τον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης:

- ενίσχυση της ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων
- ενίσχυση του προφίλ των εκπαιδευτικών επαγγελματιών
- προώθηση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών
- αύξηση του επιπέδου επιτυχίας και ενδιαφέροντος στους τομείς της επιστήμης, τεχνολογίας, μηχανικής και μαθηματικών (STEM)
- αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και των προβλημάτων που αυτή συνεπάγεται
- ανάπτυξη ποιοτικών συστημάτων προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας
- ανάπτυξη ικανοτήτων για την προώθηση και τη διευκόλυνση της αναγνώρισης των περιόδων εκπαίδευσης στο εξωτερικό
- ανάπτυξη ισχυρών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι στόχοι των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων μέσα από την οπτική των στελεχών που συμμετείχαν στον σχεδιασμό του προγράμματος Comenius. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των εμπειριών από τα δυο στελέχη δίνουν πολύτιμα στοιχεία ως προς την αρχική δομή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και τις προτεραιότητες που τέθηκαν για τον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, λειτουργούν ως γέφυρα μεταξύ των στόχων που έχουν

καταγραφεί στις προκηρύξεις των προγραμμάτων και των στόχων που τίθενται από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδείχθηκε η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της σχολικής κοινότητας ως ένας σημαντικός παράγοντας στον σχεδιασμό του προγράμματος Comenius. Επιπρόσθετα, τα στελέχη εκτίμησαν ότι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας μεταξύ σχολείων από διάφορες χώρες, ανεξαρτήτως του θέματος της σύμπραξης. Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε την απελευθέρωση της επιλογής του θέματος της σύμπραξης από την υποχρέωση να είναι εστιασμένη αποκλειστικά στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης. Αντ' αυτού, δημιουργήθηκε η δυνατότητα υλοποίησης ευρωπαϊκών πολιτικών και εθνικών προτεραιοτήτων στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης μέσω της θεματικής προσέγγισης των συμπράξεων.

*«Η Ευρωπαϊκή διάσταση ήταν το πακέτο, ή η προϋπόθεση [...] Δεν ήταν αυτοσκοπός το Ευρωπαϊκό, ήταν το «καρότσι» ας πούμε για να προωθηθούν [...] Να δούνε το διαφορετικό και να αισθανθούν, να καταλάβουν τι σημαίνει Ευρωπαίος πολίτης» (ΣΤ1)*

*«Πρώτα απ' όλα, εγώ προήδρευα μίας επιτροπής που λεγότανε «Comenius» και αυτή η επιτροπή συγκεντρωνόμαστε τρεις-τέσσερις φορές το χρόνο. Οπότε, κάθε φορά βλέπαμε, μαθαίναμε τι ήθελε η Πορτογαλία, τι δυσκολίες είχαμε βρει στην Ισπανία, τι ήθελε ο «άλλος» και προσπαθούσαμε να βάζουμε διάφορα στοιχεία και καινοτομίες, όχι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, αλλά υπήρχε μία ευελιξία. Σας το λέω ειλικρινά, γιατί ήμουνα από την αρχή και επί δέκα χρόνια, δεν υπήρχε πολιτική να βάλεις κάτι συγκεκριμένο, να λένε «Τι καλή είναι η Ευρώπη» ή «Πώς κάνει» κτλ. Τέτοιο δεν υπήρχε.» (ΣΤ1)*

*«Ένα παράδειγμα ήταν η αθρόα προσέλευση μεταναστών τώρα, το οποίο ήταν χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας ιδιαίτερης κατάστασης που είχαμε εμείς εδώ. Δηλαδή, παρότι μας ρωτάνε priorities και ουσιαστικά οι priorities πρέπει να συνάδουν με τις priorities του προγράμματος (γιατί είναι ευρωπαϊκό πρόγραμμα), εμείς βάζαμε ότι είχαμε σαν εθνική priority την ένταξη των Σύριων και των λοιπών (το μεγάλο πρόγραμμα που κάναμε να πάνε στα δημοτικά και τα σχολεία) και το σεβάστηκαν αυτό. Βέβαια, ήταν μέσα στα ίδια πλαίσια, δηλαδή δεν μας δώσανε κάποια προγράμματα επιπλέον, απλώς γίνανε περισσότερες προτάσεις σε αυτό.» (ΣΤ3)*

*«Τώρα, τα θέματα που θέλαμε να προωθηθούν (δηλαδή που εκ των πραγμάτων προωθήθηκαν) ήταν πιο πολύ τα... οριζόντια λέγονται; Δηλαδή, θέματα περιβάλλοντος – προσφέρεται πολύ. Θέματα παράδοσης... εμείς... η ελιά...» (ΣΤ1)*

*«Ήταν η συνεργασία γύρω από συγκεκριμένα θέματα που αναπτύσσουν την ευρωπαϊκή διάσταση του σχολείου και υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό» (ΣΤ2)*

Επιπρόσθετα, η επιτροπή επιδίωκε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να ανταλλάσσουν ιδέες, γνώσεις και βέλτιστες πρακτικές. Ειδικότερα, η έρευνα ανέδειξε ότι ο σχεδιασμός των ευρωπαϊκών συμπράξεων είχε δύο βασικούς στόχους. Ο πρώτος ήταν η ενσωμάτωση της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και ο δεύτερος η μεταφορά καλών πρακτικών στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης. Συνολικά, αυτοί οι στόχοι αποσκοπούσαν στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με την κινητικότητα να αποτελεί το κύριο εργαλείο για την επίτευξή τους. Αντίθετα, δεν αποτελούσε στόχο της επιτροπής, η γνωριμία των συμμετεχόντων με τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού και για το λόγο αυτό απουσιάζουν σχετικές αναφορές στους στόχους των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

*«Νομίζω ότι μια από τις ενδιαφέρουσες και σημαντικές μεθοδολογικές πτυχές μιας σχολικής συνεργασίας είναι η διεπιστημονική φύση της... που δεν περιορίζεται μόνο σε έναν κλάδο, αλλά εμπλέκονται πολλοί διαφορετικοί κλάδοι και αυτό ενθαρρύνει τους δασκάλους να εργαστούν ομαδικά σε ένα θέμα.» (ΣΤ2)*

*«αυτό που μας ενδιέφερε περισσότερο ήταν η διαδικασία της συνεργασίας. Από την άποψή μας, αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεν ψάχναμε για ένα ωραίο βιβλίο, μια ταινία ή κάτι τέτοιο. Αλλά αυτό που είναι πραγματικά πιο σημαντικό είναι η διαδικασία παραγωγής του προϊόντος και νομίζω ότι εκεί είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα, [...] και εννοώ ότι μπορείτε να έχετε διαφορετικούς τύπους τελικού προϊόντος, μπορείτε να έχετε ένα βιβλίο ή μια ταινία. Και όλα αυτά έχουν περιορισμένη διάρκεια ζωής, και βλέπεις βίντεο, είναι πολύ καλό, είναι πολύ ωραίο και μετά είναι ξεπερασμένο και κανείς δεν τα κοιτάζει ξανά. Αλλά, είναι το γεγονός ότι δάσκαλοι και μαθητές έχουν συνεργαστεί... Νομίζω ότι αυτό είναι» (ΣΤ2)*

«είχαμε μια προοπτική ότι το Comenius θα πρέπει επίσης να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να μαθαίνει πώς διδάσκεται το μάθημά του σε άλλη χώρα, πρέπει να υπάρχει προσωπική επαγγελματική εξέλιξη...» (ΣΤ2)

«Και ότι η κινητικότητα είναι μόνο ένα μέρος αυτού. [...] Αλλά όταν λέμε για καλές πρακτικές... δεν είναι τόσο οι καλές πρακτικές κατά τη διάρκεια της κινητικότητας. Είναι αυτό που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί από τους ομολόγους τους σε άλλες χώρες, σχετικά με την αντιμετώπιση ενός θέματος με τους μαθητές τους, συλλογικά [...] Νομίζω ότι υπήρξαν πολλές εμπειρίες, όπου μπορείτε να δείτε τη συνοχή μεταξύ των αρχικών επαφών, μεταξύ των σχολείων, των προπαρασκευαστικών συναντήσεων... ανάπτυξη του προγράμματος εργασίας, πώς η κινητικότητα μπαίνει σε αυτό και στη συνέχεια πώς αναπτύσσεται το τελικό, συγκεκριμένο προϊόν. Και οι ανταλλαγές καλών πρακτικών είναι πράγματι κάτι που πρέπει να είναι εγγενές χαρακτηριστικό σε όλη τη διάρκεια του έργου.» (ΣΤ2)

«[Ερευνητή: Ήταν και εσάς στόχος να γνωρίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα; Σας ενδιέφερε και αυτό;] Όχι. Αυτό ενδιέφερε μόνο τους εκπαιδευτικούς.» (ΣΤ1)

Τέλος, η συζήτηση με τα στελέχη αποκάλυψε έναν ακόμα στόχο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ο οποίος αφορά την ενίσχυση της διασύνδεσης μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, ο στόχος της επιτροπής ήταν να δημιουργηθεί στενότερη συνεργασία μεταξύ του σχολείου, των οικογενειών των μαθητών, των τοπικών φορέων και των επιχειρήσεων μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκές συμπράξεις και της υλοποίησης δραστηριοτήτων στο πλαίσιο ενός σχεδίου.

«Ναι, μας ενδιέφερε η διασύνδεση με την τοπική κοινωνία. Καταρχήν, με τους γονείς και μετά με τους άλλους φορείς. Βέβαια μας ενδιέφερε. [...] Το ζητάγαμε μέσα στο πρόγραμμα, την ένταξη των προγραμμάτων όσο γινότανε στην τοπική κοινωνία. Δηλαδή, αν είχαμε ένα πρόγραμμα που είχε σχέση με μουσεία, ζητάγαμε από τους οργανωτές του μουσείου, τους παράγοντες, να συμμετέχει, να ξεναγήσουν τους γονείς, να πάνε τα παιδιά... Μας ενδιέφερε. Δεν μας άρεσε να είναι ξεκομμένο.» (ΣΤ1)

Η αξιολόγηση του πλαισίου ως προς τους στόχους των ευρωπαϊκών προγραμμάτων ολοκληρώνεται με την εξέταση των τελικών εκθέσεων, οι οποίες παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στη συγκεκριμένη ενότητα από την οπτική των σχολείων και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια προήλθαν κυρίως από την ποσοτική ανάλυση δυο ερωτήσεων των εκθέσεων οι οποίες αφορούσαν τον προσδιορισμό των βασικών ικανοτήτων στις οποίες στόχευε να ενισχύσει η σύμπραξη και των οριζόντιων στόχων του σχεδίου. Επιπρόσθετα, οι συντάκτες των τελικών εκθέσεων είχαν τη δυνατότητα να περιγράψουν λεπτομερώς, σε ένα πεδίο ελεύθερου κειμένου, τους στόχους του σχεδίου που δεν συμπεριλαμβάνονταν στην προκαθορισμένη λίστα. Οι αναφορές που προέκυψαν από αυτές τις απαντήσεις αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας μια ποιοτική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης εμπλουτίζουν τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση.

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με τις βασικές ικανότητες του σχεδίου, οι συντάκτες των εκθέσεων είχαν τη δυνατότητα, μέσα από προκαθορισμένη λίστα, να επιλέξουν έως τρεις προτάσεις οι οποίες περιέγραφαν τους στόχους που είχαν θέσει. Στα περισσότερα σχέδια (περίπου 8 στα 10) τα σχολεία επέλεξαν ως βασική επιδίωξη του προγράμματος την επικοινωνία σε ξένη γλώσσα και την πολιτιστική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων, ενώ στο ένα τρίτο των σχεδίων επέλεξαν την ενίσχυση των ψηφιακών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Η περαιτέρω ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο στόχος που θέτουν τα σχολεία σχετικά με τις βασικές δεξιότητες των συμμετεχόντων είναι ανεξάρτητη από τον τύπο της σχολικής μονάδας (Πίνακας 9). Ωστόσο, μια εξαίρεση αποτελούν τα σχολεία ειδικής αγωγής οι ιδιαίτερες ανάγκες των οποίων αποτυπώνονται στις επιλογές τους καθώς θέτουν ως βασικό στόχο την ενίσχυση των πολιτιστικών δεξιοτήτων.

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με την προετοιμασία του σχεδίου, οι συντάκτες των εκθέσεων επέλεξαν ανάμεσα σε 9 προτάσεις, όσες έβρισκαν εφαρμογή στους προδιαγεγραμμένους οριζόντιους στόχους του σχεδίου (Πίνακας 10). Από τις διαθέσιμες επιλογές, οι στόχοι που ξεχώρισαν ήταν η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, η προώθηση της συνειδητοποίησης της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρώπη, και η καταπολέμηση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας. Το υψηλό ποσοστό των συγκεκριμένων στόχων



δηλώνει τη δέσμευση των σχολείων να συμμετάσχουν σε συμπράξεις με σκοπό την ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, η ποιοτική ανάλυση αποκάλυψε ότι στα περισσότερα σχέδια αποτελούσε στόχο των σχολείων η αλλαγή στάσεων των συμμετεχόντων σε θέματα που σχετίζονται με το αντικείμενο της σύμπραξης. Συγκεκριμένα, ο κύριος στόχος ο οποίος συναντάται στο σύνολο των εκθέσεων είναι να ενισχυθούν οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα της σύμπραξης. Αυτός ο στόχος ακολουθείται από την προώθηση καλών πρακτικών, όπως η υγιεινή διατροφή, η βιώσιμη ανάπτυξη και άλλες παρόμοιες αξίες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικές αναφορές ως προς του ειδικούς στόχους των σχολείων από τη συμμετοχή τους στις ευρωπαϊκές συμπράξεις.

*«Ο γενικός στόχος του προγράμματος ήταν να αυξήσει την αντίληψη των μαθητών και καθηγητών για να φροντίζουν την υγεία τους και να αποφεύγουν τις επιβλαβείς ουσίες - ναρκωτικά αλκοόλ και τσιγάρα» (Σ20)*

*«Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν, οι μαθητές να μάθουν για την επίδραση της οικονομίας στη ζωή τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις καταναλωτικές συνήθειες, να γνωρίσουν τα προβλήματα του καταναλωτισμού» (Σ80)*

#### 6.1.4 Κίνητρα

Η αξιολόγηση του πλαισίου ολοκληρώνεται με την διερεύνηση των κινήτρων των συμμετεχόντων. Στην ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, τις τελικές εκθέσεις και τις αναφορές των συνεντεύξεων.

Αρχικά, διερευνήθηκε η εκτίμηση των συμμετεχόντων σχετικά με το αν οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ικανοποιούν τις ανάγκες τους, αξιοποιώντας τρεις σχετικές ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες απάντησαν αν θεωρούν ότι οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που έχουν πέρα από την εργασία τους και τέλος αν ανταποκρίνονται σε ανάγκες που δεν θα καλύπτονταν από άλλα εθνικά προγράμματα. Και στις τρεις ερωτήσεις οι επιλογές ήταν κυρίως «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα» με τυπική απόκλιση περίπου 0,8 (Γράφημα 16), το οποίο αναδεικνύει ένα κενό που υπήρχε στην εκπαίδευση σχετικά με τις

ανάγκες των εκπαιδευτικών τις οποίες φαίνεται να καλύπτουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Στη συνέχεια, αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο, με στόχο να αναγνωριστούν τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις (Γράφημα 17). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα κυρίως για να αξιοποιήσουν την ευκαιρία που τους δίνεται να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και να γνωρίσουν καλές πρακτικές από τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό.

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στα πεδία ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου επιβεβαίωσε τα παραπάνω κίνητρα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις για να γνωρίσουν εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού. Η συμμετοχή αυτή ανοίγει νέες προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς να απομακρυνθούν από την παραδοσιακή διδασκαλία. Παράλληλα, τους επιτρέπει να εξερευνήσουν νέες προσεγγίσεις που δεν περιλαμβάνονται στο καθημερινό πρόγραμμα σπουδών αλλά συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών. Το επόμενο κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συνεργασίες επικεντρώνεται στην ενίσχυση της εμπειρίας των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να προσφέρουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να γνωρίσουν συνομήλικους από σχολεία στο εξωτερικό και να εξοικειωθούν με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των χωρών αυτών.

Τα παραπάνω κριτήρια συμμετοχής αναδεικνύουν τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν επαγγελματικά μέσω της συμμετοχής τους σε ευρωπαϊκές συμπράξεις και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν πολύτιμες εμπειρίες. Ωστόσο, στον τελικό απολογισμό, πρέπει να ληφθεί υπόψη η άποψη ορισμένων συμμετεχόντων ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται αποκλειστικά στα ταξίδια, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο αντίκτυπος των συμπράξεων στη σχολική κοινότητα.

*«Οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που έχω πέρα από την εργασία, αφού δίνουν την ευκαιρία για συνεργασίες και κατ'επέκταση γνωριμία με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτικές πρακτικές, ταξίδια με επαγγελματικό και μορφωτικό ενδιαφέρον» (E62)*

*«Η ανάγκη μου να γνωρίζω νέα μέρη, ανθρώπους, πολιτισμούς, καλύπτεται από τέτοια προγράμματα.» (E310)*

*«Το σχολείο δεν αναπτύσσει την ιδέα του Ευρωπαίου πολίτη και μένει περιχαρακωμένο στα στενά εθνικά και συχνά τοπικά όρια. Με τα ευρωπαϊκά προγράμματα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους τους στην Ευρώπη και αναπτύσσουν την ιδέα ότι ανήκουν σε μια μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια.» (E124)*

*«Μέσα από τις εργασίες που υλοποιούνται, θίγονται εξαιρετικά τοπικά αλλά και διεθνή τρέχοντα ζητήματα που προσφέρουν γνώση και αλληλεπίδραση σε εκπ/κούς και μαθητές, και τα οποία δεν υπάρχει ευκαιρία ενασχόλησης σύμφωνα με το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Γυμνασίου, πχ. καριέρα, δεξιότητες του 21ου αι., επιχειρηματικότητα κτλ» (E139)*

*«Όσον με αφορά, καθώς διδάσκω το αντικείμενο της Πληροφορικής σε Δημοτικό σχολείο, αρκετές φορές νιώθω ότι "περιορίζω" την ύλη σε 1 ώρα ανά εβδομάδα, σε μικρές ηλικίες... οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ήρθαν για να καλύψουν αυτό το "κενό" που νιώθω, με κάνουν πιο δημιουργική και με διάθεση για καλύτερο μάθημα.» (E737)*

*«Τέτοιου είδους προγράμματα συνήθως προσελκύουν το ενδιαφέρον μόνο σε ότι αφορά τα ταξίδια στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου.» (E160)*

Σε συνέχεια της ανάλυσης των ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, ακολούθησε η επεξεργασία των τελικών εκθέσεων. Από την ποιοτική ανάλυση των σχετικών αναφορών στις τελικές εκθέσεις προέκυψαν κυρίως κοινά χαρακτηριστικά με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στα αποτελέσματα των δυο προσεγγίσεων οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία εξετάζονται στο τέλος της ενότητας.

Από την ανάλυση των εκθέσεων προέκυψε ότι το σημαντικότερο κίνητρο που διατυπώθηκε από του συντάκτες ήταν η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των συμμετεχόντων στα προγράμματα μέσω της εξοικείωσής τους με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, καθώς και μέσω της συνεργασίας με τους συμμετέχοντες από τα συνεργαζόμενα σχολεία. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο κίνητρο παρατηρήθηκε στις περισσότερες εκθέσεις ανεξάρτητα από το

θέμα της σύμπραξης το οποίο αναδεικνύει τη σημασία που έχει για τους συμμετέχοντες η ευρωπαϊκή πολυπολιτισμική προσέγγιση στο σχολικό οικοσύστημα. Παράλληλα, η ανάλυση των τελικών εκθέσεων αναδεικνύει το κίνητρο των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού και να αναζητήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, με στόχο να βελτιώσουν την διδακτική προσέγγιση στο σχολείο τους. Επιπρόσθετα, από τη συχνότητα εμφάνισης του συγκεκριμένου κινήτρου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να εξελιχθούν επαγγελματικά, να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται στους μαθητές και να αναβαθμίσουν συνολικά τη λειτουργία του σχολείου.

*«Να αναπτύξουν οι μαθητές ευρωπαϊκή συνείδηση, μέσα από την επικοινωνία τους με παιδιά από άλλες χώρες και τη γνωριμία τους με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των χωρών αυτών.» (Σ24)*

*«Ο στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαφορετικών χωρών να μάθουν να συνεργάζονται με ειλικρίνεια, αξιοπρέπεια και σεβασμό, συνεισφέροντας έτσι στην ενδυνάμωση της θέσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον κόσμο.» (Σ52)*

*«Για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είχαμε σκοπό: -τη γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και την εξοικείωση με τις μεθόδους διδασκαλίας άλλων χωρών-την ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών, πληροφοριών για καινοτόμες μεθοδολογίες διδασκαλίας-τη λήψη από τη διοίκηση του σχολείου νέων ιδεών σχετικά με τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων του σχολείου.-την ανάπτυξη περαιτέρω αρμοδιοτήτων ως μέντορες του προγράμματος» (Σ40)*

Τα σχολεία μέσω των ευρωπαϊκών συμπράξεων είδαν μια ευκαιρία ώστε οι μαθητές τους να αποκτήσουν εμπειρίες και να αναπτύξουν δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν τόσο στη σχολική όσο και στην προσωπική τους ζωή, ενδεικτικά παραδείγματα των οποίων είναι η λήψη αποφάσεων, εργασία σε ομάδες, υλοποίηση ερευνητικών εργασιών, κ.α. Ωστόσο, η αναγνώριση της συγκεκριμένης ανάγκης αποκαλύπτει ένα εκπαιδευτικό έλλειμμα στο παιδαγωγικό σύστημα καθώς αφορά δεξιότητες οι οποίες είναι ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών των ελληνικών σχολείων και αναμενόταν να είχαν καλυφθεί.

*«Θέλαμε να προωθήσουμε την ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας στη μητρική και ξένη γλώσσα, τη συνεργασία και την ομαδική εργασία, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Σκοπός ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές μας την περιέργεια και τη φαντασία» (Σ40)*

Επιπλέον, η ανάλυση των τελικών εκθέσεων αποκάλυψε δύο παράγοντες που αποτελούν κίνητρο για τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, και αυτοί είναι η προϋπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών και η αναβάθμιση του εξοπλισμού στο σχολείο. Αρχικά, η ύπαρξη εμπειρίας σε ευρωπαϊκά σχέδια ως κίνητρο συμμετοχής σε νέο πρόγραμμα αποτελεί ένδειξη για το βαθμό δυσκολίας που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι έχει η υλοποίηση ευρωπαϊκών σχεδίων. Ενώ το κίνητρο συμμετοχής με στόχο την αναβάθμιση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου αποκτά μεγαλύτερη αξία από το γεγονός ότι οι ευρωπαϊκές συμπράξεις Comenius που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ παρείχαν χρηματοδότηση αποκλειστικά για τις μετακινήσεις των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών και δεν προέβλεπαν έξοδα για τοπικές δραστηριότητες ή αγορά εξοπλισμού. Ωστόσο, η διάθεση μέρους της χρηματοδότησης, η οποία σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής από τους συμμετέχοντες<sup>22</sup>, για αναβάθμιση του εξοπλισμού στο σχολείο είναι ενδεικτική των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες.

*«Η ιδέα του έργου προήλθε από την συμμετοχή σε προηγούμενα σχέδια Comenius όπου οι μαθητές του συντονιστικού σχολείου είχαν συμμετάσχει ενεργά σε όλες τις εργασίες του σχεδίου. Οι μαθητές είχαν συνειδητοποιήσει τον ρόλο τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και είχαν περιέργεια για τον ρόλο των μαθητών στα άλλα ευρωπαϊκά σχολεία.» (Σ39)*

*«Τέλος, μέσω ενός τέτοιου προγράμματος, να αναβαθμιστούν τα ιδρύματα. Συγκεκριμένα, το ελληνικό ίδρυμα να ανανεώσει τον οπτικοακουστικό του εξοπλισμό, το πολωνικό ίδρυμα να αποκτήσει βίντεο κάμερα, το ίδρυμα της Σκωτίας να ανανεώσει το ηχητικό του σύστημα και το γερμανικό να αποκτήσει μουσικό εξοπλισμό» (Σ4)*

Στη συνέχεια, από την ποιοτική ανάλυση των τελικών εκθέσεων, αναδείχθηκαν ορισμένα κίνητρα τα οποία παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς δεν αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, στις τελικές

---

<sup>22</sup> παρουσιάζεται στη συνέχεια στην ενότητα Εμπόδια

εκθέσεις προέκυψε η ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων για τους συμμετέχοντες, ειδικά όσον αφορά τις ξένες γλώσσες και τη χρήση των ΤΠΕ. Ιδιαίτερα ως προς τις ξένες γλώσσες, οι συντάκτες των εκθέσεων αναγνωρίζουν τη σημασία της πρακτικής επικοινωνίας και πιστεύουν ότι αυτή η εμπειρία θα οδηγήσει σε περαιτέρω βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Παράλληλα τα σχολεία στόχευαν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν την αξία της γνώσης ξένων γλωσσών.

*«Να αντιληφθούν έμπρακτα ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών έχει άμεση πρακτική χρησιμότητα» (Σ13)*

*«Να δοθεί κίνητρο στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το επίπεδο της ξένης γλώσσας που μιλούν, αλλά και να προχωρήσουν στην εκμάθηση περισσότερων ξένων γλωσσών με σκοπό την επικοινωνία με νέους της Ευρώπης» (Σ82)*

*«στόχος του σχεδίου ήταν να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην παραγωγή αρχείων ήχου, στην ηχογράφηση και στη ζωντανή ραδιοφωνική μετάδοση, στη δημιουργία πολυμέσων, και στη χρήση νέων τεχνολογιών και του Διαδικτύου» (Σ79)*

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η διαφορά στα κίνητρα μεταξύ των αναφορών στις τελικές εκθέσεις και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσω του ερωτηματολογίου, ακολουθήθηκε μια προσέγγιση που επικεντρώθηκε στη φύση των δυο ερευνών και στις χρονικές περιόδους κατά τις οποίες συμπληρώθηκαν τα δεδομένα.

Αρχικά, προκύπτει ότι οι συντάκτες των εκθέσεων επικεντρώθηκαν στους βασικούς στόχους του προγράμματος Comenius, καθώς η συμπλήρωση και η αξιολόγηση των τελικών εκθέσεων αποτελούσαν απαραίτητα στάδια για την επιτυχή ολοκλήρωση των σχεδίων. Πιο συγκεκριμένα, οι τελικές εκθέσεις αφορούν σχέδια του ΠΔΒΜ την περίοδο 2008-2013 το οποίο είχε ως βασικό στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες και τις ΤΠΕ. Αντίθετα, στο Erasmus+ η ενίσχυση των γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων δεν συγκαταλέγονται στους κύριους στόχους του προγράμματος. Η δεύτερη προσέγγιση ως προς την διαφοροποίηση στις ανάγκες των συμμετεχόντων εστιάζει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν επαναπροσδιορίσει τις ανάγκες τους καθώς έχει μεσολαβήσει περισσότερο από μια δεκαετία μεταξύ της περιόδου που συμπληρώθηκαν οι τελικές εκθέσεις και της έρευνας

με το ερωτηματολόγιο. Μέσα σε αυτό το διάστημα αφενός υπήρξε ραγδαία εξέλιξη της χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ζαράνης, Παπαδάκης, & Καλογιαννάκης, 2018) και αφετέρου οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν στην πλειονότητά τους σημαντική εμπειρία σε ευρωπαϊκές συμπράξεις με αποτέλεσμα να έχουν ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους στην επικοινωνία σε ξένη γλώσσα.

#### 6.1.5 Σύνοψη

Στην αξιολόγηση του πλαισίου διερευνήθηκαν οι στόχοι, τα κίνητρα και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι σχολικές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, επικεντρώνοντας κυρίως στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα ξεχωρίζουν την ευκαιρία που τους δίνεται να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και να εξοικειωθούν με την κουλτούρα των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί η εκτίμηση που εκφράστηκε από ορισμένους συμμετέχοντες, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα με σκοπό κυρίως την εμπειρία της αλληλεπίδρασης με διαφορετικές κουλτούρες, αδιαφορώντας για τους πραγματικούς στόχους και τις δραστηριότητες του σχεδίου.

Το επόμενο εξίσου σημαντικό σημείο που αποκαλύπτει η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις για να γνωρίσουν εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό. Τέλος, από την ανάλυση προέκυψαν δυο επιπλέον στόχοι για τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Ο πρώτος επικεντρώνεται στην αλλαγή στάσεων των συμμετεχόντων σε σχετικά με το αντικείμενο της σύμπραξης θέματα όπως (ενδεικτικά) την ευαισθητοποίηση σχετικά με την υγιεινή διατροφή και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Παράλληλα, τα σχολεία μέσω των ευρωπαϊκών συμπράξεων είδαν μια ευκαιρία ώστε οι μαθητές τους να αποκτήσουν εμπειρίες και να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν τόσο στη σχολική όσο και στην προσωπική τους ζωή, ενδεικτικά παραδείγματα των οποίων είναι η λήψη αποφάσεων, εργασία σε ομάδες, υλοποίηση ερευνητικών εργασιών, κ.α.

## 6.2 Εισροές (input)

Η αξιολόγηση των Εισροών διερεύνησε την προσέγγιση στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας για την περίπτωση της Ελλάδας όπου παρουσιάζονται οι στρατηγικές επιλογές των σχολικών μονάδων και διερευνώνται τομείς που συμβάλουν στη συμμετοχή των ελληνικών σχολείων σε ευρωπαϊκά σχέδια.

### 6.2.1 Στρατηγική υλοποίησης στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας / στην Ελλάδα

Στην παρούσα ενότητα, η έρευνα μεταφέρεται από τον κεντρικό σχεδιασμό των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη στρατηγική εφαρμογής των σχολικών συμπράξεων στην Ελλάδα. Αρχικά διερευνήθηκαν οι επιλογές κινητικότητας των ελληνικών σχολείων και το πλαίσιο λειτουργίας των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη σχολική εκπαίδευση. Ακολουθεί η προετοιμασία των σχεδίων από τα ελληνικά σχολεία και εξετάστηκαν τα εμπόδια που συνάντησαν οι σχολικές μονάδες σε αυτή τη φάση.

Η μελέτη των στατιστικών σχετικά με τη συμμετοχή των ελληνικών σχολείων στις ευρωπαϊκές συμπράξεις ανέδειξε τις προτιμήσεις τους ως προς το χρονικό διάστημα παραμονής στο εξωτερικό και τη συμμετοχή μαθητών στις δραστηριότητες κινητικότητας. Η παρουσίαση του δείγματος των τελικών εκθέσεων που πραγματοποιήθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας έδειξε για το ΠΔΒΜ την προτίμηση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν μαθητές στην κινητικότητα ενώ στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι κύριοι αποδέκτες της κινητικότητας ήταν οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ, η διάρκεια της κινητικότητας στις σχολικές συμπράξεις ήταν συνήθως 5 ημέρες. Ακόμη κι αν τα σχολεία επιθυμούσαν να επεκτείνουν τη διάρκεια αυτής της κινητικότητας, υπήρχαν περιορισμοί λόγω του θεσμικού πλαισίου για τις μετακινήσεις και της χαμηλής χρηματοδότησης που προβλεπόταν από το ΠΔΒΜ, καθώς ο προϋπολογισμός περιλάμβανε ένα σταθερό ποσό για κάθε κινητικότητα.

Στην εξέλιξη των συμπράξεων από το ΠΔΒΜ στο Erasmus+ η χρηματοδότηση ήταν συνδεδεμένη με τον αριθμό των ημερών για κάθε κινητικότητα και υπήρχε η πρόβλεψη για κινητικότητα μεγαλύτερης διάρκειας. Ωστόσο η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων από την ΕΕ έδειξε ότι στο σύνολο τους τα σχέδια στα οποία συμμετείχαν ελληνικά σχολεία επέλεξαν να υλοποιήσουν δραστηριότητες α) ανταλλαγές ομάδων μαθητών μικρής διάρκειας και β) κοινές δραστηριότητες κατάρτισης προσωπικού



μικρής διάρκειας. Αντίθετα δεν προέκυψε να προτιμάται α) η κινητικότητα μαθητών για φοίτηση μακράς διάρκειας και β) οι αναθέσεις καθηκόντων διδασκαλίας ή κατάρτισης μεγάλης διάρκειας. Η συγκεκριμένη επιλογή θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από την έλλειψη εμπειρίας για μεγάλα διαστήματα κινητικότητας από τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, η εθνική πολιτική πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς ήταν προσανατολισμένη να ευνοήσει τις σύντομες μετακινήσεις και να αποθαρρύνει τα σχολεία να επιδιώξουν τις κινητικότητες μεγάλης διάρκειας.

*«Η αρμόδια Διεύθυνση που είναι η Διεύθυνση Σπουδών και η Διεύθυνση που διέπει τους εκπαιδευτικούς, τους διορισμούς τους κτλ, γενικά, δε θέλει να δημιουργούνται κενά στα σχολεία [...] Όλο αυτό το πλαίσιο βάζει πολλά προσκόμματα. Και το «μπουμ» έγινε όταν το Κοινοβούλιο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, λόγω της ανεργίας πριν από μερικά χρόνια, ενθαρρύνει πάρα πολύ τη μακροχρόνια κινητικότητα. Άλλες χώρες το έχουν αγκαλιάσει, ιδίως στην τεχνική εκπαίδευση, γιατί βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά και βρίσκουνε δουλειά και έρχονται και με προετοιμασία και τα καλά έχουνε και προτάσεις εργασίας. Όμως, εδώ πέρα, χωρίς να έχουνε εκπαιδευτικούς, να μην προβλέπει το σύστημα να υπάρχουν αναπληρωτές για να τους αναπληρώσουνε, τα παιδιά να λείπουνε σε περίοδο εξετάσεων» (ΣΤ3)*

*«Λοιπόν, η μακροχρόνια κινητικότητα υποστηρίχθηκε πάρα πολύ από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο [...] Και οι έρευνες λένε ότι καλό είναι να παρεμβάλλουνε και πριν από πανεπιστημιακές σπουδές ένα τέτοιο... γιατί είναι τόσες πολλές οι δεξιότητες που είναι σε όφελος του παιδιού. Αλλά εδώ πέρα ξέρετε... έχουμε τη μεσογειακή οικογένεια που φοβάται ότι θα φύγει το παιδί και θα χάσουνε τον έλεγχο, που θα πάει εκεί... έχουμε πολλά. Σιγά-σιγά, όμως, και η ελληνική οικογένεια, και οι έλληνες καθηγητές, και οι διευθυντές, και οι περιφερειακοί, βλέπω ότι θέλοντας και μη προσαρμόζονται.» (ΣΤ3)*

Επιπρόσθετα, η έρευνα ανέδειξε δομικά προβλήματα στην εφαρμογή των προγραμμάτων στην Ελλάδα τα οποία συναντώνται από την πρώτη εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων έως και στο πρόγραμμα Erasmus+. Οι κύριες δυσκολίες προκύπτουν από την έλλειψη ενός ειδικού θεσμικού πλαισίου που να αποσκοπεί αποκλειστικά στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ιδίως όσον αφορά τις μετακινήσεις. Το παραπάνω θα μπορούσε να δικαιολογηθεί στα πρώτα έτη υλοποίησης

των ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπου συμμετείχε μικρός αριθμός σχολείων ωστόσο δεν είναι εμφανής ο λόγος για τον οποίο εξακολουθούν οι μετακινήσεις στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων με τη συμμετοχή δεκάδων σχολείων κάθε χρόνο να υπόκεινται στην ίδια κατηγορία με τις υπόλοιπες εκδρομές.

*«Παρόλα αυτά, για την ελληνική πραγματικότητα, στο πρώτο που με ρωτάτε αν προωθήθηκε η Ευρωπαϊκή διάσταση στη σχολική κοινότητα, θα πω και ναι και όχι. Δηλαδή, σαν κεντρική πολιτική – δεν υπάρχει κεντρική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. Δηλαδή, ακόμη και μία εγκύκλιος της Υπουργού που να λέει, ότι: “Στηρίζουμε και ενθαρρύνουμε όλα τα σχολεία να έχουνε την εμπειρία των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων”. Δηλαδή, υπάρχει περίπτωση να φύγω και να μην έχω πετύχει να βγει μία υπουργική απόφαση για την υλοποίηση του Erasmus ξεχωριστά. Το διοικητικό πλαίσιο λειτουργεί με μία υπουργική που ορίζει τις επισκέψεις, τις εκδρομές και τις μετακινήσεις. Αυτό είναι tragic! Γιατί δεν έχει πλαίσιο για κάθε τι μας ρωτάνε από το σχολείο: «Να μείνουμε τόσες μέρες;», «Να πάμε από εκεί;»... Δεν υπάρχει ένα πλαίσιο υποβοηθητικό.» (ΣΤ3)*

*«Είχαμε πει ότι εμείς με το «I.K.Y» θα κάνουμε και σεμινάρια και τέτοια. Δεν είχαν προβλεφθεί τα έξοδα. Το προσωπικό του «I.K.Y» τρέχει το ένα τομεακό μετά το άλλο. Εδώ πέρα δεν την έχουν αναγνωρίσει αυτή την αρμοδιότητα, νομίζουν ότι θα πάμε να φάμε στις Περιφέρειες και όχι ότι θα κάνουμε τη δουλειά μας... έτσι; Όμως, τώρα που είναι 45 δις θα πρέπει κάτι να γίνει.» (ΣΤ3)*

Την ανάλυση των εισροών ως προς την στρατηγική υλοποίησης των συμπράξεων στην Ελλάδα συμπληρώνουν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια τα οποία προσέφεραν χρήσιμες πληροφορίες για τη συμμετοχή των ελληνικών σχολείων σε σχολικές συμπράξεις. Όπως προέκυψε από την ανάλυση της στρατηγικής σχεδιασμού των προγραμμάτων, το θέμα της σύμπραξης αποτελεί τον κεντρικό άξονα πάνω στον οποίο δομείται το σχέδιο. Σχεδόν στις μισές εκθέσεις το θέμα αποφασίστηκε από κοινού από όλους τους εταίρους, ενώ στο ένα τρίτο των συμπράξεων το θέμα αποφασίστηκε από τον συντονιστή (Γράφημα 18). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι το 14% των συμμετεχόντων δεν γνώριζε πώς έγινε η επιλογή του θέματος.

Στη συνέχεια αναλύθηκαν τέσσερις μεταβλητές οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση της προετοιμασίας των συμπράξεων από το προσωπικό του σχολείου (Γράφημα 19). Η

αρχική εικόνα της ανάλυσης των δεδομένων δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι για τις προσδοκίες του προγράμματος και γνώριζαν τι έπρεπε να κάνουν στο πλαίσιο της σύμπραξης. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμμετοχή σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα έχει αυξημένες απαιτήσεις. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι συμμετείχε το σύνολο της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό της σύμπραξης. Ουσιαστικά, από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις ευρωπαϊκές συμπράξεις ενώ γνώριζαν τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των σχεδίων και το φόρτο εργασίας που συνεπάγεται η υλοποίηση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος.

Σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση της δυναμικής που αναπτύσσεται εντός της σχολικής μονάδας από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις αποτελεί η διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις διαδικασίες προετοιμασίας και εφαρμογής του ευρωπαϊκού σχεδίου (Γράφημα 20). Στα περισσότερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στο σχέδιο συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα αναφέρθηκε ότι σε πολλά σχολεία η επιλογή της ομάδας εργασίας του ευρωπαϊκού σχεδίου τέθηκε σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και η επιλογή έγινε βάσει κοινών αποδεκτών κριτηρίων, ενώ σε μικρό αριθμό σχεδίων η ομάδα ορίστηκε από τον υπεύθυνο υλοποίησης. Τέλος, το γεγονός ότι μόλις σε ελάχιστες συμπράξεις αναφέρθηκαν διαφωνίες στην επιλογή των μελών της ομάδας οι οποίες όμως δεν επηρέασαν την υλοποίηση του σχεδίου, προσδίδει προστιθέμενη αξία στην απόφαση των σχολείων να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

Σχετικά με την προετοιμασία των συμπράξεων αναφέρθηκαν και ορισμένα εμπόδια που συνάντησαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι ενώ η διαδικασία σχεδιασμού της σύμπραξης με την συμπλήρωση της αίτησης χρηματοδότησης είναι απαιτητική δεν βρήκαν την κατάλληλη υποστήριξη από τους συναδέλφους τους στο σχολείο. Η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο αναφέρεται και σε επόμενες ενότητες και θα συζητηθεί αναλυτικά στη συνέχεια καθώς είναι θέμα που σχετίζεται άμεσα με την λειτουργία της σχολικής μονάδας και μπορεί να επηρεάσει την λειτουργία της. Το δεύτερο εμπόδιο στο οποίο αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες ήταν η δυσκολία εύρεσης σχολείων από το εξωτερικό και ιδιαίτερα σχολείων πρόθυμων να συνεισφέρουν στην προετοιμασία της αίτησης. Ωστόσο οι συμμετέχοντες δεν επεκτάθηκαν περαιτέρω ως προς τις ενέργειες

που έκαναν για την επιλογή εταίρων. Καθώς σε αρκετές αναφορές τους οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι συμμετείχαν ή σκοπεύουν να συμμετέχουν σε νέα σύμπραξη με τους εταίρους από προηγούμενα σχέδια, προκύπτει ότι το συγκεκριμένο εμπόδιο το συναντούν σχολεία τα οποία δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία και κατά συνέπεια δίκτυο γνωριμιών με σχολεία του εξωτερικού.

*«Η εύρεση αξιόπιστων εταίρων και συγγραφή της αίτησης. η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκό.» (Σ384)*

*«Η διαδικασία της αίτησης για τη συμμετοχή σ σύμπραξη ήταν αρκετά πολύπλοκη» (Σ766)*

*«Στο σχεδιασμό της σύμπραξης συμμετείχαν μόνο τρία άτομα, οι υπόλοιποι ενδιαφέρθηκαν μετά την έγκριση της αίτησης» (Σ101)*

### 6.2.2 Ανάλυση διακύμανσης για τις μεταβλητές σχετικά με την προετοιμασία των ευρωπαϊκών συμπράξεων

Η αξιολόγηση των εισροών ολοκληρώθηκε με την πραγματοποίηση μια σειράς από στατιστικούς μη-παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney και Kruskal-Wallis με σκοπό την εμβάθυνση στις οριζόντιες ερευνητικές διαστάσεις που αναφέρθηκαν στην ενότητα της μεθοδολογίας και βοηθούν στην διερεύνηση της συμμετοχής των ελληνικών σχολείων σε ευρωπαϊκές συμπράξεις.

Αρχικά, διεξήχθη τεστ Mann-Whitney για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν είχαν το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας για το σχολείο τους. Η ανάλυση έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας, συγκριτικά με τα υπόλοιπα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας, ήταν περισσότερο θετικοί σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ήταν ενήμερο το σχολείο για τους στόχους του προγράμματος,  $U=10853.50$ ,  $z=-3.475$ ,  $p=.001$ , γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τι έπρεπε να κάνουν οι ίδιοι και το σχολείο τους στο πλαίσιο του σχεδίου,  $U=12071.50$ ,  $z=-1.900$ ,  $p=.028$ , και θεωρούν ότι δεν είναι εύκολη διαδικασία η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις,  $U=11571.50$ ,  $z=-2.446$ ,  $p=.014$ . Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με τον ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας και των υπολοίπων

εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό της σύμπραξης,  $U=12668.00$ ,  $z=-1.132$ ,  $p=.258$ .

Στη συνέχεια, διεξήχθη τεστ Mann-Whitney για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν είχαν θέση διοικητικής ευθύνης στο σχολείο τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός είχε ρόλο διοικητικής ευθύνη σχετικά με την ενημέρωση μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου για τις αρχές και τις προσδοκίες του προγράμματος,  $U=11171.50$ ,  $z=-1.513$ ,  $p=.130$ , για το αν γνώριζαν τις υποχρεώσεις τους στο πλαίσιο της σύμπραξης,  $U=11435.50$ ,  $z=-1.136$ ,  $p=.256$ , και αν θεωρούν ότι είναι εύκολη και απλή διαδικασία η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις,  $U=11356.00$ ,  $z=-1.205$ ,  $p=.228$ . Ωστόσο η ανάλυση έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, η μέση απόκριση των συμμετεχόντων σχετικά με την συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό της σύμπραξης ήταν εμφανώς μικρότερη για τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν θέση διοικητικής ευθύνης στο σχολείο τους συγκριτικά με τα μέλη της διοίκησης,  $U=9988.50$ ,  $z=-2.905$ ,  $p=.004$ .

Το επόμενο ερώτημα που ελέγχθηκε με τη διεξαγωγή τεστ Mann-Whitney ήταν αν ο ρόλος του σχολείου στη σύμπραξη (συντονιστή ή εταίρου) επηρεάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων ανάλογα με το ρόλο του σχολείου στο σχέδιο σχετικά με την ενημέρωση μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου για τις αρχές και τις προσδοκίες του προγράμματος,  $U=10051.50$ ,  $z=-.928$ ,  $p=.353$ , και για το αν συμμετείχε η σχολική κοινότητα στο σχεδιασμό της σύμπραξης,  $U=9870.00$ ,  $z=-1.120$ ,  $p=.263$ . Επιπρόσθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για το αν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τις υποχρεώσεις τους στο πλαίσιο της σύμπραξης,  $U=9408.50$ ,  $z=-1.795$ ,  $p=.073$ , και αν θεωρούν ότι είναι εύκολη και απλή διαδικασία η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις,  $U=10412.50$ ,  $z=-.396$ ,  $p=.692$ .

Στη συνέχεια διεξήχθησαν έλεγχοι Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εμπειρία τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα (μια, δυο, τρεις ή περισσότερες συμμετοχές).

Ο έλεγχος έδειξε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα ως προς το αν γνώριζαν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν οι ίδιοι και το σχολείο τους στο πλαίσιο της σύμπραξης,  $H(2)=7.349$ ,  $p=.025$ , ως προς το αν ήταν ενήμεροι για τις αρχές και τις προσδοκίες του προγράμματος,  $H(2)=9.948$ ,  $p=.007$ , και στο αν θεωρούν ότι είναι απλή διαδικασία η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις,  $H(2)=9.058$ ,  $p=.011$ . Η post hoc ανάλυση αποκάλυψε στατιστικά σημαντική διαφορά και στις τρεις περιπτώσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με συμμετοχή σε μια σύμπραξη και των εκπαιδευτικών με συμμετοχή σε τρεις ή περισσότερες συμπράξεις ( $p=0.05$  έως  $p=.027$ ). Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων συμμετεχόντων ως προς τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό της σύμπραξης,  $H(2)=1.742$ ,  $p=.419$ .

Επιπρόσθετα, διεξήχθησαν έλεγχοι Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων (ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης) στα οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Η ανάλυση έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείου στη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στη σχεδίαση των συμπράξεων,  $H(6)=12.671$ ,  $p=.049$  και στην ενημέρωση μαθητών και εκπαιδευτικών για τις αρχές και τις προσδοκίες του σχεδίου,  $H(6)=15.745$ ,  $p=.015$ . Ωστόσο, η μέση κατάταξη των απαντήσεων δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων στο κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι εύκολη διαδικασία η συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκή σύμπραξη,  $H(6) = 5.940$ ,  $p = .430$ , και στο αν γνώριζαν τι έπρεπε να κάνει το σχολείο τους στο πλαίσιο της σύμπραξης,  $H(6) = 6.291$ ,  $p = .391$ .

Τέλος, διεξήχθησαν έλεγχοι Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων σχολείων ανάλογα με το μέγεθος τους. Η ανάλυση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου ως προς το αν γνώριζαν οι συμμετέχοντες τις υποχρεώσεις τους στο πλαίσιο της σύμπραξης  $H(3)=.851$ ,  $p=.837$ , στη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό της σύμπραξης,  $H(3)=7.171$ ,  $p=.067$ , στην ενημέρωση μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου για τις αρχές και

τις προσδοκίες του προγράμματος,  $H(3)=.994$ ,  $p=.803$ , και στο κατά πόσο θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι είναι εύκολη διαδικασία η συμμετοχή στο πρόγραμμα,  $H(3)=1.714$ ,  $p=.634$ .

### 6.2.3 Σύνοψη

Μια σημαντική πτυχή της έρευνας είναι η αξιολόγηση των εισροών στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας η οποία συνεισφέρει στη διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας στο σχεδιασμό των ευρωπαϊκών συμπράξεων, καθώς και των προκλήσεων που αντιμετώπισαν.

Αρχικά, η ανάλυση ανέδειξε τις προτιμήσεις των σχολείων σχετικά με τη συμμετοχή τους στις διακρατικές συναντήσεις. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν τη τάση να μετακινούνται μαθητές κυρίως από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης και των περιορισμών που επιβάλλει το θεσμικό πλαίσιο για τις μετακινήσεις, τα ελληνικά σχολεία επέλεξαν να συμμετέχουν σε δράσεις κινητικότητας σύντομης διάρκειας.

Έπειτα, αναλύθηκε ο βαθμός συμμετοχής των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων μερών στην προετοιμασία των σχεδίων. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ελληνικές σχολικές μονάδες είχαν ενεργό συμμετοχή στην ανάδειξη του θέματος της σύμπραξης στα περισσότερα ευρωπαϊκά σχέδια, καθώς το θέμα αποφασίστηκε από κοινού από όλους τους εταίρους, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι για τις προσδοκίες του προγράμματος και γνώριζαν τι έπρεπε να κάνουν στο πλαίσιο της σύμπραξης. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που έδειξαν ενδιαφέρον, συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα για την υλοποίηση του σχεδίου, αφού πρώτα ενημερώθηκαν σχετικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος. Επόμενο σημείο που αναδείχθηκε ήταν ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην υλοποίηση των συμπράξεων καθώς συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες του σχεδίου. Τέλος, η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στις δραστηριότητες των συμπράξεων φαίνεται να περιορίζεται κυρίως κατά τη διάρκεια της φιλοξενίας των εταίρων.

Στη συνέχεια, η έρευνα επικεντρώθηκε στις προκλήσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνάντησαν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των ευρωπαϊκών συμπράξεων. Το σημαντικότερο εμπόδιο που συνάντησαν ήταν το γεγονός ότι δεν

βρήκαν την κατάλληλη υποστήριξη από τους συναδέλφους τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι περισσότεροι συνάδελφοι τους ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στη σύμπραξη μετά την έγκριση του σχεδίου. Το δεύτερο εμπόδιο που επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες ήταν η δυσκολία στην εύρεση εταίρων, ιδιαίτερα εάν δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία και, ως εκ τούτου, δεν διέθεταν δίκτυο γνωριμιών με σχολεία στο εξωτερικό.

Εμβαθύνοντας στα ευρήματα της έρευνας, η ανάλυση επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχεδίαση των συμπράξεων. Αρχικά, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας και οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία σε τουλάχιστον τρεις μετακινήσεις, είχαν καλύτερη εικόνα των απαιτήσεων της προετοιμασίας του σχεδίου συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η επόμενη παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση δείχνει ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας συμμετέχει σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχεδιασμό της σύμπραξης συγκριτικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος του σχολείου στη σύμπραξη (συντονιστή ή εταίρου) ή το μέγεθος του σχολείου δεν φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον σχεδιασμό των συμπράξεων.

### 6.3 Διαδικασία (Process)

Η αξιολόγηση της Διαδικασίας για τις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις έχει ως σκοπό να συμβάλει στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες υλοποίησης των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των μεταβλητών που προήλθαν από το ερωτηματολόγιο και τις τελικές εκθέσεις. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση της ποιοτικής προσέγγισης στις αναφορές των τελικών εκθέσεων και των απαντήσεων ελεύθερου κειμένου του ερωτηματολογίου. Τέλος, η ενότητα της ποιοτικής προσέγγισης συμπληρώνεται από τον απολογισμό των στελεχών ως προς την υλοποίηση των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων.



### 6.3.1 Ποσοτική ανάλυση

Η ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας (Σχήμα 4) παρουσιάζει αρχικά την αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών υλοποίησης των συμπράξεων όπως αποτυπώθηκε στις τελικές εκθέσεις και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες. Τέλος η ενότητα ολοκληρώνεται με την ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων που σχετίζονται με το στάδιο της διαδικασίας.



Σχήμα 4: Αξιολόγηση Διαδικασίας: Κατηγορίες ποσοτικής ανάλυσης

#### 6.3.1.1 Ανασκόπηση - Η αυτοαξιολόγηση της σύμπραξης

Αρχικά εξετάστηκε η εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς τη συνολική αποτίμηση της εφαρμογής του σχεδίου μέσω δύο ερωτήσεων που περιλαμβάνονταν στις τελικές εκθέσεις των σχολείων. Σε αυτές τις ερωτήσεις τα σχολεία κλήθηκαν να αξιολογήσουν την επίτευξη των αποτελεσμάτων του σχεδίου και την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στην αίτηση χρηματοδότησης. Για αμφότερες τις ερωτήσεις, οι συντάκτες των εκθέσεων είχαν να επιλέξουν απαντήσεις σε 5-βαθμια κλίμακα, για τις οποίες το εύρος των επιλογών κυμαινόταν από *Σε πολύ μικρό βαθμό* έως *Απολύτως ολοκληρωμένη*. Για τις ανάγκες της ανάλυσης αντιστοιχήθηκαν οι διαθέσιμες επιλογές σε τιμές από 1 έως 5 αντίστοιχα.

Η έρευνα ανέδειξε την ισχυρή πεποίθηση των σχολείων ότι οι στόχοι που είχαν καθοριστεί κατά τη φάση σχεδιασμού της σύμπραξης έχουν επιτευχθεί και έχουν προκύψει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η συγκεκριμένη εκτίμηση βασίζεται στη μέση τιμή των παραπάνω ερωτήσεων η οποία κυμάνθηκε στο 4,5 με μόλις 0,7 τυπική απόκλιση (Πίνακας 11). Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση αποτελεί η διαπίστωση ότι μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό σχολείων (<1%) αναφέρει ότι

δεν επιτεύχθηκαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ενώ κανένα σχολείο δεν θεωρεί ότι απέτυχε στην επίτευξη των στόχων του σχεδίου (Γράφημα 21 & 22).

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο επιτρέπουν την καλύτερη ανάγνωση των παραπάνω αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, μέσω του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να θεωρείται επιτυχημένη η υλοποίηση των συμπράξεων (Γράφημα 23). Η ανάλυση αποκάλυψε ότι η επίτευξη των στόχων του σχεδίου είναι το κύριο κριτήριο για να θεωρηθεί μια σύμπραξη επιτυχημένη. Το δεύτερο κριτήριο αφορά την επίτευξη σχέσεων φιλίας και συνεργασίας με εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες. Τα συγκεκριμένα κριτήρια αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στην αξιολόγηση των σχολικών συμπράξεων, καθώς αποκαλύπτουν τις πτυχές που οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο κατά τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά σχέδια συνεργασίας.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση, προκύπτει το συμπέρασμα ότι σχεδόν το σύνολο των σχολείων θεωρούν ότι ολοκλήρωσαν με επιτυχία την υλοποίηση των συμπράξεων, καθώς έχει επιτευχθεί το κύριο κριτήριο συμμετοχής, που είναι η επίτευξη των στόχων του σχεδίου.

#### *6.3.1.2 Υλοποίηση του σχεδίου*

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου αποτέλεσε ένα έμμεσο δείκτη για την αποτίμηση της εφαρμογής των ευρωπαϊκών συμπράξεων. Το πρώτο στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση του αριθμού των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου είναι οι αυξημένες απαιτήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για τα συμμετέχοντα σχολεία. Συγκεκριμένα, σε περίπου 6 στα 10 σχέδια πραγματοποιήθηκαν 11-40 δραστηριότητες (Γράφημα 24), ενώ μόλις στο ένα τέταρτο των συμπράξεων υλοποιήθηκε μικρός αριθμός δραστηριοτήτων (έως 10 δραστηριότητες).

Αντίστοιχα με τα συμπεράσματα της προηγούμενης ενότητας σχετικά με την επίτευξη των στόχων και των αποτελεσμάτων του σχεδίου, βρίσκεται η αποτίμηση σχεδόν από το σύνολο των συμμετεχόντων ότι οι δραστηριότητες που είχαν προβλεφθεί στην αίτηση πραγματοποιήθηκαν όπως είχαν σχεδιαστεί (Γράφημα 25). Ωστόσο, η εικόνα των απαντήσεων δεν αποτυπώνει τα εμπόδια που αντιμετώπισαν τα σχολεία, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις, σύμφωνα με τις αναφορές της ποιοτικής ανάλυσης που

ακολουθεί στην επόμενη ενότητα, επέφεραν τροποποιήσεις ή ακυρώσεις σε προγραμματισμένες δραστηριότητες. Ο συγκεκριμένος προβληματισμός ως προς τις απαντήσεις των συντακτών στις τελικές εκθέσεις οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να επιλέξουν χαμηλές τιμές στις απαντήσεις τους λόγω της επίσημης μορφής των τελικών εκθέσεων και της αξιολόγησης που θα ακολουθούσε από την ΕΜ.

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των τελικών εκθέσεων συμπληρώνονται από την ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο. Αρχικά, εξετάστηκαν τα εργαλεία διαχείρισης των σχεδίων τα οποία αποτελούν σημαντικό στοιχείο στην υλοποίηση των συμπράξεων, όπως είναι η πλατφόρμα για την υποβολή της πρότασης, το εργαλείο διαχείρισης mobility tool και η πλατφόρμα διάδοσης των αποτελεσμάτων. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκτιμούν σε ποσοστό περίπου 65% ότι τα εργαλεία διαχείρισης του σχεδίου ήταν εύχρηστα και βοήθησαν στην υλοποίηση του σχεδίου (Γράφημα 26). Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι η επίσημη πλατφόρμα της ΕΕ<sup>23</sup> για τη διάδοση των αποτελεσμάτων βοηθά στη χρήση των παραγώγων της σύμπραξης από άλλα σχολεία και εκπαιδευτικούς (Γράφημα 27). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση του υπολειπόμενου ποσοστού στις δυο παραπάνω ερωτήσεις όπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων δεν γνωρίζει τα συγκεκριμένα εργαλεία.

Η επόμενη διάσταση που αναλύθηκε αφορούσε τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον επιπρόσθετο φόρτο εργασίας που αναλαμβάνουν στο σχολείο για τις ανάγκες του σχεδίου. Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτίμησε ότι ο φόρτος εργασίας που προκλήθηκε από τις ανάγκες της σύμπραξης δεν επηρέασε τις τυπικές υποχρεώσεις τους στο σχολείο (Γράφημα 28), αν και παραμένει ένα σημαντικό ποσοστό περίπου 30% το οποίο έχει αντίθετη άποψη.

### *6.3.1.3 Εμπόδια*

Τέλος, η λειτουργία της σύμπραξης διερευνήθηκε στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων υπό την οπτική των εμποδίων που συνάντησαν οι συμμετέχοντες και

---

<sup>23</sup> <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>

τα οποία ενδεχομένων να διαδραμάτισαν ρόλο στην εφαρμογή των σχεδίων. Η ποσοτική ανάλυση ανέδειξε ότι μόλις ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες ανέφερε ότι αντιμετώπισε ανεπιθύμητα αποτελέσματα στην υλοποίηση των συμπράξεων (Γράφημα 29), τα οποία σχετίζονται κυρίως με την αντιμετώπιση που έλαβαν οι συμμετέχοντες από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ωστόσο τα ευρήματα της ανάλυσης στις υπόλοιπες ενότητες δείχνουν ότι τα εμπόδια σχετικά με την λειτουργία της σύμπραξης δεν επηρέασαν την εφαρμογή του σχεδίου. Παράλληλα με τα εμπόδια, εξετάστηκε αν η χρηματοδότηση ανταποκρινόταν στις ανάγκες του σχεδίου με το αποτέλεσμα της ανάλυσης να υποδεικνύει σε ποσοστό μεγαλύτερο από 85% την επάρκεια της χρηματοδότησης.

Την ποσοτική διερεύνηση των εμποδίων ολοκληρώνει η ανάλυση των τελικών εκθέσεων στις οποίες αναφέρθηκαν ορισμένα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες περίπου στο ένα τέταρτο των εκθέσεων. Η ανάλυση ανέδειξε ως κυριότερο εμπόδιο στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων τον χρόνο που απαιτείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για την ενασχόληση με το πρόγραμμα καθώς στις περισσότερες εκθέσεις αναφέρθηκαν η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση των συμπράξεων και ο φόρτος εργασίας για τη διαχείριση του σχεδίου (Πίνακας 12). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η πρώτη εκτίμηση από τα αποτελέσματα δείχνει ότι οι συντάκτες των εκθέσεων δεν καλύφθηκαν από τις διαθέσιμες επιλογές και για το λόγο αυτό επέλεξαν την επιλογή Άλλο (Other). Ωστόσο η ποιοτική ανάλυση που ακολούθησε ανέδειξε ότι οι συμμετέχοντες επέλεξαν το συγκεκριμένο πεδίο ώστε να αναφερθούν εκτεταμένα στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τις οποίες είχαν επιλέξει από τη διαθέσιμη λίστα.

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη διαφοροποίηση στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες, με εξαίρεση τα δημοτικά σχολεία τα οποία επηρεάστηκαν περισσότερο από τον χρόνο λήψης της χρηματοδότησης. Αντίστοιχα, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν φαίνεται να συνδέεται το μέγεθος της σχολικής μονάδας με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί (Πίνακας 13). Μικρή διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στα σχολεία με έως 10 εκπαιδευτικούς τα οποία αντιμετώπισαν περισσότερα εμπόδια σχετικά με την επικοινωνία. Επιπρόσθετα, στα σχολεία με έως 50 μαθητές το κύριο εμπόδιο που παρατηρήθηκε ήταν ο χρόνος για τη διαχείριση του σχεδίου, ενώ στα σχολεία με έως 250 μαθητές εκφράστηκαν ως κύρια

εμπόδια η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από τους συμμετέχοντες και προβλήματα οργάνωσης εντός της σχολικής μονάδας.

#### *6.3.1.4 Ανάλυση διακύμανσης για τις μεταβλητές σχετικά με την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων*

Στη συνέχεια διενεργήθηκαν μια σειρά από ελέγχους υποθέσεων (Mann-Whitney & Kruskal-Wallis) για την διερεύνηση των ερευνητικών διαστάσεων στα δεδομένα του δείγματος από την έρευνα με το ερωτηματολόγιο.

Αρχικά, διερευνήθηκε η ερευνητική διάσταση που σχετίζεται με τον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην σύμπραξη. Η ανάλυση ανέδειξε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό τη λειτουργία της σύμπραξης,  $U = 7897.50$ ,  $z = -6.577$ ,  $p < .001$ . Αντίστοιχα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, η μέση απόκριση των συμμετεχόντων σχετικά με την υποστήριξη από την ΕΜ είναι περισσότερο θετική αν ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας συγκριτικά με αν ήταν μέλος της παιδαγωγικής ομάδας,  $U=9339.50$ ,  $z=-5.309$ ,  $p<.001$ . Αντίθετα, η *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση* δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το ρόλο των εκπαιδευτικών στη σύμπραξη,  $U = 13449.50$ ,  $z = -.198$ ,  $p = .843$ .

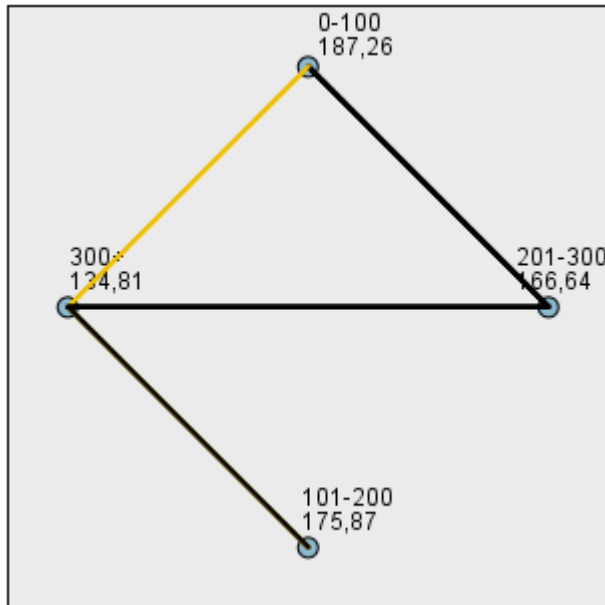
Η επόμενη ερευνητική διάσταση που ελέγχθηκε με τη διεξαγωγή τεστ Mann-Whitney ήταν αν οι εκπαιδευτικοί με θέση διοικητικής ευθύνης έχουν διαφορετική άποψη ως προς την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η ανάλυση ανέδειξε ότι μόνο ως προς την *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση* προκύπτει, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, ότι οι εκπαιδευτικοί με θέση διοικητικής ευθύνης έχουν θετικότερη ανταπόκριση συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς,  $U = 10591.00$ ,  $z = -2.087$ ,  $p = .018$ . Αντίθετα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών με θέση διοικητικής ευθύνης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη *λειτουργία της σύμπραξης*,  $U = 11184.50$ ,  $z = -1.368$ ,  $p = .171$ .

Στη συνέχεια, διεξήχθη τεστ Mann-Whitney για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το

ρόλο που είχε το σχολείο τους (συντονιστή ή εταίρου). Η ανάλυση έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ρόλων που είχε το σχολείο στη *Λειτουργία της σύμπραξης*,  $U = 9508.50$ ,  $z = -1.553$ ,  $p = .120$ , και στην *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση*,  $U = 10159.50$ ,  $z = -.739$ ,  $p = .460$ .

Ο επόμενος έλεγχος που διενεργήθηκε στις μεταβλητές που προέκυψαν από τη ΔΠΑ ήταν τεστ Kruskal-Wallis για την διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των τριών ομαδοποιήσεων (συμμετοχή σε μια, δυο, τρεις ή περισσότερες συμπράξεις) της εμπειρίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών για την *Λειτουργία της σύμπραξης*,  $H(2) = 21.486$ ,  $p < .001$ . Η post hoc ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετοχών σε «3 ή περισσότερες συμπράξεις» και τη συμμετοχή σε 1 σύμπραξη ( $p < .001$ ) όπως επίσης και μεταξύ των συμμετοχών σε «3 ή περισσότερες συμπράξεις» και τη συμμετοχή σε 2 συμπράξεις ( $p = .001$ ), ενώ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε μια σύμπραξη και όσων συμμετείχαν σε δύο συμπράξεις. Αντίθετα, στη μεταβλητή *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση* η διακύμανση των τιμών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων της εμπειρίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές συμπράξεις,  $H(2) = 1.807$ ,  $p = .405$ .

Στη συνέχεια διεξήχθη έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων σχολείων ανάλογα με το μέγεθος τους για την *Λειτουργία της σύμπραξης*,  $H(3) = .513$ ,  $p = .916$ . Ωστόσο, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέγεθος του σχολείου ως προς την μεταβλητή *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση*,  $H(3) = 10.871$ ,  $p = .012$ . Η post hoc ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων με έως 100 μαθητές και των σχολείων με περισσότερους από 300 μαθητές ( $p = .009$ ).



Εικόνα 3: Σύγκριση ανά ζεύγη του μεγέθους του σχολείου (σε αριθμό μαθητών) ως προς την ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση

Επόμενη ερευνητική διάσταση που εξετάστηκε ήταν αν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων διαφέρουν μεταξύ των σχολείων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στα οποία υπηρετούν. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis, ο οποίος έδειξε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείου για την *Λειτουργία της σύμπραξης*,  $H(6)=12.928$ ,  $p=.044$ . Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων για την *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση*,  $H(6)=9.387$ ,  $p=.153$ , και το φόρτο εργασίας από τις διαδικασίες του σχεδίου,  $H(6)=9.208$ ,  $p=.162$ .

Λόγω των αναφορών στις τελικές εκθέσεις ότι τα απομακρυσμένα σχολεία αντιμετώπισαν μεγαλύτερα προβλήματα με τη χρηματοδότηση τους, διεξήχθη ένα τεστ Kruskal-Wallis για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την χρηματοδότηση μεταξύ των διαφορετικών περιοχών που βρίσκεται το σχολείο τους. Από την ανάλυση δεν προέκυψε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, στατιστικά σημαντική διαφορά,  $H(3)=.188$ ,  $p=.979$ .

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν τεστ Mann-Whitney U ώστε να ελεγχθεί η ερευνητική διάσταση αν η συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές μετακινήσεις επηρεάζει την

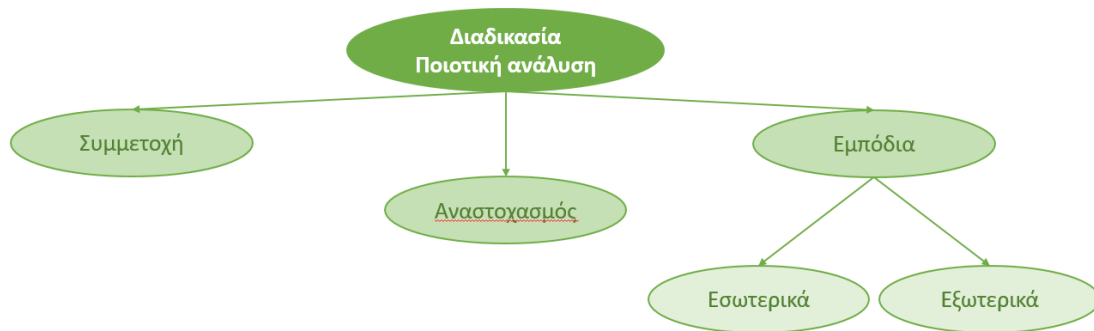
εφαρμογή των συμπράξεων. Η ανάλυση ανέδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, η μέση απόκριση των συμμετεχόντων είναι περισσότερο θετική για τις συμπράξεις που συμμετείχαν μαθητές στις διακρατικές μετακινήσεις στην *Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση*,  $U = 8794.50$ ,  $z = 2.448$ ,  $p = .014$ . Αντίθετα, η ανάλυση έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, μεταξύ των συμπράξεων με μετακινήσεις μαθητών και των συμπράξεων με μετακινήσεις μόνο εκπαιδευτικών στη *Λειτουργία της σύμπραξης* ( $p = .733$ ).

### 6.3.2 Ποιοτική ανάλυση

Η αξιολόγηση της διαδικασίας ολοκληρώνεται με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων τα οποία προέρχονται από τις συνεντεύξεις με τα στελέχη, τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου της έρευνας με το ερωτηματολόγιο και στις αναφορές των τελικών εκθέσεων.

Η ενότητα παρουσιάζει αρχικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης ως προς τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Ακολουθεί η διερεύνηση της αυτο-αξιολόγησης των συμμετεχόντων σχετικά με την υλοποίηση των σχεδίων, η οποία περιλαμβάνει τη λειτουργία του σχολείου, τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων, την επικοινωνία με την ΕΜ και τον συντονισμό των σχεδίων. Στη συνέχεια θα αναλυθούν εκτενώς οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες. Αυτή η διάσταση της μελέτης ήταν ιδιαίτερα σημαντική για τους συμμετέχοντες, καθώς εντοπίστηκε η μεγαλύτερη πληθώρα αναφορών συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Επόμενη διάσταση που εξετάζεται ακολουθώντας τη ποιοτική προσέγγιση είναι η διαδικασία υλοποίησης και διάδοσης των δραστηριοτήτων των σχεδίων. Τέλος, η ενότητα ολοκληρώνεται με την ανάλυση των προτάσεων βελτίωσης των ευρωπαϊκών συμπράξεων που διατύπωσαν οι συμμετέχοντες βασιζόμενοι στην προσωπική τους εμπειρία (Σχήμα 5).





Σχήμα 5: Αξιολόγηση Διαδικασίας: Κατηγορίες ποιοτικής ανάλυσης

### 6.3.2.1 Συμμετοχή

Η πρώτη υποκατηγορία που θα παρουσιαστεί σχετίζεται με τη συμμετοχή των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων μερών με το σχέδιο. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται οι αναφορές των συμμετεχόντων στις τελικές εκθέσεις αρχικά ως προς τον ρόλο των μαθητών και εκπαιδευτικών στη σύμπραξη. Στη συνέχεια διερευνάται η συμβολή της τοπικής κοινωνίας και η αλληλεπίδραση με τις οικογένειες των μαθητών. Τέλος, η ενότητα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την υποστήριξη της διοίκησης στην υλοποίηση του σχεδίου.

Αρχικά, ο ρόλος των μαθητών στην υλοποίηση των συμπράξεων αναδείχθηκε στις περισσότερες εκθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος, έχοντας ενεργό ρόλο στη λειτουργία του σχεδίου. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τη πολυδιάστατη χωρίς αποκλεισμούς ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην ομάδα εργασίας της σύμπραξης όπως μαθητές με ειδικές ανάγκες ή μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το σημείο που ξεχωρίζει στις αναφορές είναι τα σχόλια των συντακτών σχετικά με την ενθουσιώδη διάθεση που επέδειξαν οι μαθητές για να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες, ακόμα και αυτοί που συνήθως θεωρούνται "αδιάφοροι" όσον αφορά τις συμβατικές τους υποχρεώσεις στο σχολείο.

*«Οι μαθητές όλων των τάξεων έδειξαν μεγάλη προθυμία να συνεισφέρουν στην καλύτερη εκτέλεση των εργασιών του σχεδίου μας. Από την πρώτη δραστηριότητα θέλησαν να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους στα πλαίσια μιας υγιούς άμιλλας. Συνεργάστηκαν στις τάξεις μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς και παρακινήθηκαν, ακόμη και αδύνατοι ή αδιάφοροι μαθητές, να συμμετάσχουν ενεργά» (Σ72)*

*«Πολλοί μαθητές μας είναι παιδιά μεταναστών από χώρες όπως η Ουκρανία, η Αλβανία το Πακιστάν κλπ και η εμπλοκή τους στο σχέδιο, τους έδωσε τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να μάθουν να συμβιώνουν αρμονικά» (Σ32)*

*«Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν εξίσου στο έργο, ανάλογα με την ηλικία ή τις ικανότητες τους, αγόρια και κορίτσια καθώς και παιδιά με ειδικές ανάγκες.» (Σ75)*

Στη συνέχεια η έρευνα εστίασε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι οι τελικές εκθέσεις του προγράμματος Comenius παρέχουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Στις περισσότερες εκθέσεις το μοναδικό διαθέσιμο στοιχείο ήταν ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην κάθε κινητικότητα. Επιπρόσθετα, αν και αναφέρεται η ύπαρξη παιδαγωγικής ομάδας η οποία ήταν υπεύθυνη για την υλοποίηση του σχεδίου, δεν υπάρχουν αναφορές για τον τρόπο επιλογής, σύστασης και λειτουργίας της συγκεκριμένης ομάδας. Μόλις, σε έναν περιορισμένο αριθμό εκθέσεων, περίπου 1 στις 10, προκύπτει η συμβολή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου στην υποστήριξη της ευρωπαϊκής σύμπραξης, κυρίως κατά τη διάρκεια της φιλοξενίας των εταίρων στο σχολείο τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις υπόλοιπες τελικές εκθέσεις δεν γίνεται σχετική αναφορά είτε ως προς στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου στις δραστηριότητες της σύμπραξης είτε στο αν υπήρξαν αντιδράσεις ή εμπόδια εκ μέρους των εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν στην ομάδα εργασίας του προγράμματος.

*«Εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι δεν συμμετείχαν επισήμως στο πρόγραμμα, βοήθησαν στην υλοποίησή του: παραδείγματος χάριν, η συνάδελφος των καλλιτεχνικών ανέλαβε να προετοιμάσει την χορωδία και την ομάδα θεάτρου για την επίσημη εκδήλωση που πραγματοποιήσαμε στην υποδοχή των εταίρων μας. Η συνάδελφος της τεχνολογίας βοήθησε στον καλλωπισμό της αίθουσας εκδηλώσεων. Η συνάδελφος της φυσικής αγωγής προετοίμασε την ομάδα χορού» (Σ65)*

Αντίστοιχα σε ένα μικρό αριθμό εκθέσεων, περίπου 2 στις 10, αναδεικνύεται η καθοριστική συμβολή του διευθυντή/τρια στην ομαλή διεξαγωγή της σύμπραξης. Τα σημεία, σύμφωνα με τις αναφορές των εκθέσεων, τα οποία οι εκπαιδευτικοί

αξιολογούν ότι χρειάστηκαν τη συμβολή της διοίκησης είναι η τροποποίηση του προγράμματος διδασκαλίας για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και η υποστήριξη στην φιλοξενία των εταίρων. Μια παρατήρηση που προκύπτει έμμεσα από τις αναφορές των εκθέσεων και αξίζει περαιτέρω διερεύνησης είναι η ανάγκη που εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς σε ορισμένες εκθέσεις να τονίσουν ότι η διοίκηση δεν παρεμπόδισε την υλοποίηση του έργου.

*«Επίσης αυξημένη ήτανε και η υποστήριξη της διοίκησης του σχολείου τόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στις άλλες χώρες, όσο και κατά τη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στην πατρίδα μας. Η συμβολή της διοίκησης, τόσο σε οργανωτικά θέματα όσο και σε θέματα που σχετίζονται με τη παροχή αρτιότερης και οικονομικότερης φιλοξενίας, υπήρξε καθοριστική» (Σ18)*

Τις παραπάνω αναφορές για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και το ρόλο της διοίκησης του σχολείου στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών σχεδίων συμπληρώνουν οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η ενεργή συμμετοχή πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων απλοποιεί τις διαδικασίες υλοποίησης του σχεδίου. Επιπλέον, η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο, καθώς και η διοικητική υποστήριξη, αποτελούν ουσιώδεις παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου.

*«Επίσης είναι πολύ σημαντικό το να υπάρχει μια δυνατή ομάδα εκπ/κων πίσω από το Πρόγραμμα για να επιτευχθεί η ομαλή του ολοκλήρωση. Η ομάδα θα πρέπει να έχει κοινούς στόχους, σύμπνοια, αλληλοϋποστήριξη. Τέλος ο Δ/ντης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικός.» (E615)*

*«Η πολύ καλή συνεργασία και υποστήριξη από την διεύθυνση του σχολείου μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό που συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα (πχ. ελάφρυνση φόρτου εργασίας από εξωδιδασκτικές απασχολήσεις). Το πιο απαιτητικό κομμάτι είναι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες κυρίως σε ό,τι αφορά στις μετακινήσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση η συνεργασία με τις κατά τόπους διευθύνσεις και η συνεργασία με ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου που μπορεί να υποστηρίξει το έργο» (E642)*

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στις δραστηριότητες του σχεδίου, η οποία φαίνεται να περιορίζεται κυρίως στη περίοδο φιλοξενίας των εταίρων. Αρχικά, αναδείχθηκε η συμβολή των οικογενειών οι οποίες αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για την επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου καθώς φιλοξένησαν μαθητές από το εξωτερικό, ενώ στο σύνολο των εκθέσεων αναφέρεται η άψογη συνεργασία τους με το σχολείο. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν αναφορές, στις περισσότερες εκθέσεις, για τη συμβολή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην υλοποίηση του σχεδίου. Στις συγκεκριμένες αναφορές εκφράζεται η υποστήριξη που παρείχε η τοπική αυτοδιοίκηση στο σχολείο. Ειδικότερα, η συμμετοχή φαίνεται να περιορίζεται στην επίσκεψη των εταίρων στον οικείο Δήμο και, σε ορισμένες περιπτώσεις, στην παροχή αναμνηστικών. Εκτός της τοπικής αυτοδιοίκησης, οι συντάκτες των τελικών εκθέσεων αναφέρουν τη βοήθεια που τους δόθηκε από συλλόγους, επιχειρήσεις και εθελοντές κατά τη διάρκεια του σχεδίου, η οποία, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, εστιάζει στη διάρκεια της φιλοξενίας των εταίρων στην περιοχή τους. Ωστόσο, η έλλειψη αναλυτικών αναφορών σχετικά με τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στις δραστηριότητες του σχεδίου περιορίζει την δυνατότητα να διερευνηθεί αναλυτικότερα ο ρόλος των τοπικών αρχών στην εφαρμογή των συμπράξεων. Ιδιαίτερα θα πρέπει να σημειωθεί, η απουσία αναφορών σχετικά με το αν ζητήθηκε εκ μέρους των σχολείων υποστήριξη από την τοπική αυτοδιοίκηση για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ειδικά από τα σχολεία που ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν εμπόδια σχετικά με το ύψος της χρηματοδότησης του σχεδίου.

*«Επιπλέον, μας υποστήριξαν ο Δήμος όπου μας δέχτηκε για επίσκεψη και μοίρασε αναμνηστικά στους φιλοξενούμενους, καθώς επίσης και η Περιφέρεια που μας έδωσε κάποια βιβλία για τους φιλοξενούμενους» (Σ13)*

*«Οι τοπικοί σύλλογοι χορήγησαν γεύματα, καπέλα, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, η εκκλησία συνόδευε με μικρές αναμνηστικές χορηγίες κάθε συνάντηση και υποδέχτηκε τους εταίρους» (Σ77)*

*«Η ανταπόκριση της τοπικής κοινωνίας υπήρξε ιδιαίτερα θερμή. Οι οικογένειες των μαθητών μας πρόσφεραν εξαιρετική φιλοξενία στους 18 ξένους μαθητές, πράγμα που συγκίνησε πολύ όλες τις αντιπροσωπείες. Γενικά, οι οικογένειες υποστήριξαν θερμά όλες τις ενέργειες μας για μια απόλυτα πετυχημένη συνάντηση μαθητών και καθηγητών του προγράμματος στη \_\_\_\_\_» (Σ43)*

### 6.3.2.2 Αναστοχασμός

Στην ενότητα του αναστοχασμού παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης που αφορούν την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων όσον αφορά τα στάδια υλοποίησης των ευρωπαϊκών σχεδίων, με βάση την προσωπική τους εμπειρία. Για την ανάλυση αξιοποιήθηκαν οι αναφορές από τις τελικές εκθέσεις και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια. Η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας βασίζεται στις κατηγορίες ανάλυσης που προέκυψαν από την ποιοτική προσέγγιση των σχετικών αναφορών (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Κατηγορίες ανάλυσης του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του σχεδίου

#### Λειτουργία του σχολείου

Η λειτουργία του σχολείου κατά τη διάρκεια υλοποίησης της σύμπραξης φαίνεται να επηρεάστηκε κυρίως σε δυο σημεία. Αρχικά, επισημάνθηκε η διατάραξη της λειτουργίας του σχολείου κατά την διάρκεια των μετακινήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών στο εξωτερικό. Συγκεκριμένα, οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να προβούν στις απαραίτητες τροποποιήσεις στο πρόγραμμα λειτουργίας της σχολικής μονάδας ώστε να καλυφθούν οι απουσίες των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, αλλαγές χρειάστηκε να γίνουν και κατά τη διάρκεια της φιλοξενίας των εταίρων, καθώς οι εκπαιδευτικοί της ομάδας εργασίας του σχεδίου συμμετείχαν στις δραστηριότητες και κατά συνέπεια απουσίαζαν από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ωστόσο, από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι η υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων επέφερε μικρή αναστάτωση στη λειτουργία του σχολείου. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν στις περισσότερες εκθέσεις ότι οι απαιτούμενες τροποποιήσεις που απαιτήθηκαν για τις δραστηριότητες του σχεδίου πραγματοποιήθηκαν σε κλίμα καλής επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν τις τοπικές δραστηριότητες του σχεδίου στο σχολικό πρόγραμμα, μια

πρωτοβουλία που διευκόλυνε την ομαλή ένταξη του σχεδίου στη σχολική καθημερινότητα.

*«η αναπλήρωση των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της απουσίας τους στις επισκέψεις είναι δύσκολη. Την αντιμετωπίσαμε με την καλή διάθεση και την προσφορά βοήθειας των συναδέλφων που έμεναν στο σχολείο» (Σ72)*

*«Κυρίως στην οργάνωση του σχολείου η επίδραση ήταν σημαντική: κάθε φορά που γινόταν συνάντηση σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, αυτό σήμαινε την αποχώρηση πολλών εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα προσαρμογές πρόγραμμα. Όταν έγινε επίσκεψη στο δικό μας σχολείο η αλλαγή στην οργάνωση του ήταν ακόμη πιο καθοριστική, γιατί αυτή τη φορά έπρεπε να λείψουν από τα μαθήματα περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές. Είναι σαφές ότι η συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού έπρεπε να είναι η βέλτιστη» (Σ13)*

*«Ενσωματώσαμε δραστηριότητες του προγράμματος και άλλες που σχεδιάσαμε επιπλέον, στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Προβήκαμε σε όποιες αλλαγές και διευθετήσεις του ωρολογίου προγράμματος ήταν απαραίτητες, (χωρίς να διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου), προκειμένου να υλοποιηθούν οι δομημένες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες του προγράμματος» (Σ71)*

### **Αυτό-αξιολόγηση υλοποίησης**

Σε περίπου 4 στις 10 συμπράξεις οι συντάκτες των εκθέσεων εκμεταλλεύτηκαν το πεδίο της παρακολούθησης και αξιολόγησης της υλοποίησης του σχεδίου (Ενότητα Ε10) για να κάνουν αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος. Τα σημεία που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των σχετικών αναφορών είναι η επιτυχής ολοκλήρωση της σύμπραξης, η επίλυση τυχών προβλημάτων που παρουσιάστηκαν, η ικανοποίηση για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και η εμπειρία που απέκτησαν οι συμμετέχοντες. Ιδιαίτερα ως προς το πρώτο σημείο, οι αναφορές στις εκθέσεις αναδεικνύουν την αγωνία των συμμετεχόντων για την υλοποίηση των αρχικών στόχων και των δραστηριοτήτων που είχαν τεθεί στον σχεδιασμό της σύμπραξης καθώς οι συμμετέχοντες το συνδέουν άμεσα με την επιτυχή ολοκλήρωση των συμπράξεων. Τελικά, μέσα από τις δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις αναφορές αναδεικνύεται η ικανοποίηση των συμμετεχόντων για την εξέλιξη του προγράμματος. Η χρήση εκφράσεων από τους εκπαιδευτικούς όπως *«Ήταν πραγματική απόλαυση»* και

«ιδιαιτέρα ξεχωριστή εμπειρία» είναι ενδεικτικές της σημασίας που αποδίδουν στη συνολική εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

*«Ήταν πραγματική απόλαυση να δουλεύουμε με άλλα σχολεία για ένα κοινό στόχο και να βλέπουμε το κοινό μας έργο να δημιουργείται. Αρχικά, είχα τους ενδοιασμούς μου για το αποτέλεσμα, γιατί μου φάνηκε δύσκολο το εγχείρημά μας, αλλά στο τέλος πετύχαμε πολύ περισσότερο από τις προσδοκίες μου, χάρη στην πολύπλευρη συμμετοχή» (Σ13)*

*«Συνολικά ήταν μια πολύ επιτυχημένη συνεργασία. Δεν υπήρξαν σοβαρές δυσκολίες καθώς υπήρξε μια πολύ καλά εδραιωμένη επικοινωνία τόσο με τους εταίρους του σχεδίου όσο και με την Εθνική Μονάδα» (Σ26)*

*«Όλα τα αποτελέσματα επιτεύχθηκαν και οι εταίροι κατάφεραν να πραγματοποιήσουν όλες τις προγραμματισμένες αλλά και πρόσθετες δραστηριότητες. Αυτό εξασφάλισε την επιτυχή υλοποίηση του έργου.» (Σ84)*

*«Το πρόγραμμα ήταν για όλους μια ιδιαίτερα ξεχωριστή εμπειρία. Τα συναισθήματα πολλά και όμορφα. Νιώσαμε ικανοποίηση και χαρά γιατί πετύχαμε τους στόχους που είχαμε αρχικά θέσει» (Σ53)*

Αναλύοντας τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, προκύπτει μια αντίστοιχη εικόνα με τις τελικές εκθέσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη σημασία των εμπειριών που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους, οι οποίες τους βοηθούν να ξεφεύγουν από την καθημερινή ρουτίνα στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα, προτείνουν σε κάθε εκπαιδευτικό να συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

*«Οι ευρωπαϊκές συμπράξεις είναι ό,τι καλύτερο υπάρχει σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση... το σχολείο είναι ούτως ή άλλως ένας περιορισμένος χώρος, έχει ανάγκη από άνοιγμα, στην κοινωνία, στην επικοινωνία, σε άλλους λαούς...» (E700)*

*«Θα τη συνιστούσα ανεπιφύλακτα, παρά τις δυσκολίες, γιατί σου ανοίγει ορίζοντες, σου δίνει ευκαιρίες, σε βοηθά να μη "βαλτώσεις" στη σχολική καθημερινότητα.» (E124)*

Η ενότητα ολοκληρώνεται με τις εκτιμήσεις των στελεχών τα οποία είχαν την ευθύνη του σχεδιασμού και της εφαρμογής των προγραμμάτων. Η ανάλυση έδειξε την

ικανοποίηση των στελεχών για την υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό. Επιπρόσθετα, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο πρόγραμμα Comenius για το οποίο αναφέρουν ότι ξεπέρασε τις προσδοκίες τους. Η τελευταία διαπίστωση προκύπτει από το γεγονός ότι στα πρώτα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής των σχολικών συμπράξεων, τα στελέχη παρατήρησαν έντονες αντιδράσεις από τα κράτη-μέλη σχετικά με την εφαρμογή, για πρώτη φορά, ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική εκπαίδευση και εκτιμούσαν ότι θα αντιμετωπίσουν εμπόδια τα οποία θα περιόριζαν την εφαρμογή των συμπράξεων.

*«η αντίδραση του κρατών της ΕΕ ιδιαίτερα, όχι των μελών της επιτροπής (για το Comenius) που ήταν όλοι άνθρωποι που είχαν αρμοδιότητες για την ανταλλαγή δασκάλων, για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών κλπ, και έτσι ήταν όλοι άνθρωποι που πίστευαν σε αυτό αλλά πίσω από κάθε αξιωματούχο, υπήρχαν υπουργεία που έλεγαν: «Δεν είμαστε ενθουσιασμένοι με αυτό»... «Δεν μπορούμε ποτέ να έχουμε Erasmus στη σχολική εκπαίδευση γιατί η σχολική εκπαίδευση είναι ευθύνη κάθε κράτους μέλους και κοστίζει πολλά χρήματα»... και μπλα μπλα μπλα. Και όταν ξεκινήσαμε έτσι για να είμαστε εδώ που είμαστε τώρα, όπου δεν νομίζω ότι κανείς αμφισβητεί τη σημασία και την αξία, τότε αυτή είναι μια πιο επιτυχημένη υλοποίηση από ότι θα μπορούσαμε να είχαμε οραματιστεί.» (ΣΤ2)*

*«Νομίζω ότι η υλοποίηση ήταν λίγο πολύ όπως είχε προγραμματιστεί. [...] Επομένως, όσον αφορά την εφαρμογή, νομίζω ότι η θετική πτυχή σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι ότι κάτι που ξεκίνησε ως ένα πολύ μικρό πιλοτικό πρόγραμμα έγινε Comenius, ενσωματώθηκε με το Σωκράτης και τώρα θεωρείται θεμελιώδες μέρος της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, σε επίπεδο συνεργασίας.» (ΣΤ2)*

Σχετικά με την εφαρμογή των σχολικών συμπράξεων στην περίπτωση της Ελλάδας, τα στελέχη διαπιστώνουν ότι η υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη σχολική εκπαίδευση δεν επιτεύχθηκε στο βαθμό που πραγματοποιήθηκε σε άλλα κράτη. Τα στελέχη επικεντρώθηκαν στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ευθυνοφοβία που διαπιστώνεται από τη διοίκηση, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ελευθερία κινήσεων των σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα, τα στελέχη διαπίστωσαν ότι στα πρώτα στάδια υλοποίησης των προγραμμάτων οι συνδικαλιστές λειτούργησαν αποτρεπτικά ως προς την υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.



*«Στην Ελλάδα είχαμε περισσότερα (θέματα στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων). Πρώτον, διότι είναι το όλο σύστημα εξαιρετικά συγκεντρωτικό. Δεύτερον, υπάρχει απίστευτη ευθυνοφοβία και φόβος... έτσι; Δεν το προωθούν οι συνδικαλιστές. Έχει δηλαδή απέναντι τους και τους εκπροσώπους. Δεν θέλουνε. Εδώ δεν είμαστε σε έρευνες του «ΟΟΣΑ» γιατί λέει θα μας υποδείξουνε αυτοί τι να κάνουμε.» (ΣΤ3)*

### **Επικοινωνία με Εθνική Μονάδα**

Η συνεργασία των σχολείων με την Εθνική Μονάδα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκτέλεσης των ευρωπαϊκών συμπράξεων και είναι αναμενόμενο να υπάρχει τακτική επικοινωνία μεταξύ τους, προκειμένου να αντιμετωπίζονται τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των σχεδίων. Ωστόσο, οι τελικές εκθέσεις δεν αναδεικνύουν αυτό το γεγονός, καθώς μόλις σε μια στις δέκα εκθέσεις γίνεται αναφορά σε σχετική επικοινωνία. Σε αυτές τις αναφορές οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά στο σύνολο τους ως προς την υποστήριξη που έλαβαν και αναφέρουν ότι η ΕΜ υπήρξε αρωγός στην υλοποίηση του προγράμματος.

*«Λάβαμε, όποτε ζητήθηκε, ηθική στήριξη και αρωγή από το ΙΚΥ» (Σ71)*

*«Είμαστε πολύ ικανοποιημένοι με αυτή την εμπειρία και με την αντιμετώπιση του Εθνικού μας Φορέα (ΙΚΥ). Εάν είχαμε οποιαδήποτε αμφιβολία ή οποιοδήποτε πρόβλημα, λυνόταν γρήγορα και αποτελεσματικά.» (Σ9)*

Καθώς ο πολύ περιορισμένος αριθμός αναφορών δεν επιτρέπει τα ασφαλή συμπεράσματα για τη συνεργασία των σχολείων με την ΕΜ, η μελέτη αναζήτησε συμπληρωματικά δεδομένα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρείχαν περιορισμένες και αντιφατικές απαντήσεις για την επικοινωνία με την ΕΜ. Στις μισές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες αναφέρουν θετικά σχόλια ως προς την επικοινωνία τους με την ΕΜ ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις εκφράζουν παράπονα για την ελλιπή υποστήριξη. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες απέφυγαν να αναλύσουν λεπτομερώς την εμπειρία τους από την επικοινωνία με την ΕΜ στις σχετικές αναφορές. Ως εκ τούτου δεν ήταν δυνατό να

αναδειχθούν τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν είτε ότι υποστηρίχθηκαν είτε ότι δεν είχαν τη κατάλληλη καθοδήγηση από την ΕΜ.

*«το ΙΚΥ είναι μέτριο στην υποστήριξη σε αντίθεση με τα σχολεία των άλλων χωρών» (E551)*

*«Υπάρχει μεγάλο κενό στο θέμα της ενημέρωσης του τι πρέπει να κάνεις, ως μέρος της σύμπραξης από το ΙΚΥ. Χρησιμοποιούν μια "ζύλινη γλώσσα" και σε παραπέμπουν απλά στον οδηγό του προγράμματος χωρίς να σε βοηθάει κανένας επί του πρακτέου. Δυστυχώς ή ευτυχώς, οι δάσκαλοι δεν είμαστε policy makers που γράφουν ένα paper για να μιλήσουμε θεωρητικά. Έχουμε ανάγκη κάποιος να μας οδηγήσει και να μας το κάνει "LIANA".» (E559)*

*«η ανταπόκριση του ΙΚΥ σε απορίες είναι τις περισσότερες φορές πολύ βοηθητική» (E511)*

Ως αποτέλεσμα της ανάλυσης που προηγήθηκε, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω εξειδικευμένη έρευνα ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος της ΕΜ στην εφαρμογή των συμπράξεων και να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να επεκταθούν αναλυτικά στην επικοινωνία με την ΕΜ.

### **Συντονισμός της σύμπραξης**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναφορών σχετικά με τον συντονισμό της σύμπραξης, ο οποίος αποτελούσε βασικό τμήμα της υλοποίησης των σχεδίων καθώς συνδέεται με την αρμονική συνεργασία μεταξύ των εταίρων και την επιτυχή υλοποίηση των συμπράξεων.

Αρχικά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε ότι η πλειονότητα των εκθέσεων αναδεικνύει την επίδραση του συντονιστικού σχολείου στην υλοποίηση της σύμπραξης. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται ο κομβικός ρόλο που είχε το σχολείο με ρόλο συντονιστή στην επίβλεψη του σχεδίου και τον συντονισμό των εταίρων.

*«Ο ρόλος του συντονιστή του έργου ήταν να στηρίζει και να διευκολύνει τις διαδικασίες διάδοσης των διδακτικών υλικών / προϊόντων του σχεδίου σε όλους τους εταίρους. Ο συντονιστής βοήθησε τους εταίρους για την εκτέλεση των καθηκόντων και*

*δραστηριοτήτων του προγράμματος. Ο συντονιστής του έργου διευκόλυνε τις διαδικασίες συλλογής και αποστολής πληροφοριών προς όλους τους εταίρους, καθοδήγησε τις συνεδριάσεις και πρόσφερε βοήθεια στους εταίρους. Ο συντονιστής υπενθύμισε επίσης τους εταίρους τις καθορισμένες προθεσμίες.» (Σ40)*

*«προκειμένου να επιτευχθεί καλό επίπεδο συνεργασίας· η συντονιστική ομάδα φρόντισε ώστε κάθε μέλος να τηρεί τις προθεσμίες, να γίνεται διαμοιρασμός των αποτελεσμάτων και τρίτον δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα συνεργασίας στην ομάδα» (Σ73)*

Μια σημαντική πτυχή που προέκυψε από την ανάλυση των τελικών εκθέσεων είναι η αναγνώριση της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας κάθε σχολείου ο οποίος συντόνιζε την ομάδα εργασίας εσωτερικά στη σχολική μονάδα και είχε την άμεση επικοινωνία με το συντονιστικό σχολείο. Επιπρόσθετα, στις αναφορές υπογραμμίζεται ότι οι συντονιστές από κάθε εταίρο διατηρούσαν τακτική επικοινωνία καθ' όλη τη διάρκεια της σύμπραξης. Ειδικά κατά τη διάρκεια των διακρατικών συναντήσεων, αναδεικνύεται ο κομβικός τους ρόλος στην υλοποίηση του σχεδίου καθώς πραγματοποιούνταν συσκέψεις αποκλειστικά ανάμεσα στους συντονιστές. Ο σκοπός τους ήταν να αξιολογήσουν την πρόοδο του προγράμματος και να οργανώσουν τις επόμενες δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή όλων των εταίρων και να αντιμετωπίζονται έγκαιρα όποια προβλήματα παρουσιάζονταν.

*«Εκτός από τις τακτικές συναντήσεις κατά τη διάρκεια της κινητικότητας, οι συντονιστές των σχολείων είχαν επίσης μια συνάντηση για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων στο τέλος κάθε κινητικότητας. Ο σκοπός ήταν να αξιολογηθούν όλες οι πτυχές αυτής της κινητικότητας που θα βοηθούσαν τελικά στη βελτίωση της επόμενης διακρατικής συνάντησης» (Σ22)*

*«Η ενεργός συμμετοχή όλων των εταίρων εξασφαλίστηκε μέσω της τακτικής επικοινωνίας μεταξύ των συντονιστών του κάθε σχολείου.» (Σ40)*

*«Οι συντονιστές από κάθε σχολείο διατήρησαν τακτική επαφή, η οποία τους επέτρεψε την αναγνώριση και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που προέκυπταν κατά την υλοποίηση του σχεδίου» (Σ75)*

Η αξία που αποδίδεται στο ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας στο σχολείο αναδείχθηκε και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο υπεύθυνος υλοποίησης του προγράμματος στο σχολείο αναλαμβάνει το μεγαλύτερο βάρος της εφαρμογής του σχεδίου και καλείται να διαχειριστεί τη γραφειοκρατία που διέπει την υλοποίηση του σχεδίου. Επιπρόσθετα, ο υπεύθυνος επικοινωνίας, λόγω του συγκεκριμένου ρόλου του, αντιμετωπίζει αυξημένο χρόνο απασχόλησης.

*«Για κάποιο άτομο χωριστά είναι εύκολο σχετικά να προσπαθήσει να εμπλακεί σε σχολικές συμπράξεις, όμως για τον υπεύθυνο υλοποίησης είναι μια πολύ μεγάλη και διαρκής ευθύνη να επικοινωνεί, να συντονίζει, να καταθέτει τα report κ.λ.π. κατά τη διάρκεια μιας διετίας. Απαιτεί συνεχής αφοσίωση. Προφανώς η ηθική ανταμοιβή είναι μεγάλη, αλλά απαιτούνται αρκετές ώρες εργασίας και ψυχικά αποθέματα για να τηρηθούν τα deadline οι δεσμεύσεις υλοποίησης κ.λ.π.» (E232)*

#### **Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εταίρων**

Επόμενη διάσταση που ανέδειξε η έρευνα είναι η άριστη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εταίρων η οποία αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση των σχεδίων. Αρχικά, η ανάλυση των αναφορών στις τελικές εκθέσεις αποκαλύπτει ότι η εξέλιξη των ΤΠΕ και του διαδικτύου έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των εταίρων. Ανάμεσα στα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι τηλεδιασκέψεις (με την εφαρμογή Skype να αναφέρεται συχνά) και τα τελευταία χρόνια υλοποίησης των συμπράξεων Comenius, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπρόσθετα, η εξαιρετική επικοινωνία μεταξύ των εταίρων οδήγησε σε μια εποικοδομητική συνεργασία ακόμα και στις πολυπληθείς συμπράξεις με συμμετοχή έως και 11 χωρών.

*«Βοηθήσαμε, παρακινήσαμε και ακόμη και εμπνεύσαμε ο ένας τον άλλον στο facebook μέσω χρήσιμων συνδέσμων, εγγράφων και βοηθητικού υλικού. Γίναμε πραγματικά μια μεγάλη οικογένεια στο facebook και αυτό διευκόλυνε πολύ τα καθήκοντά μας. Άλλα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν συχνά για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των συντονιστών ήταν τα e-mail, οι βιντεοδιασκέψεις, οι συνομιλίες, οι διαδικτυακές τηλεφωνικές κλήσεις μέσω ορισμένων προγραμμάτων όπως το Skype και το WhatsApp.» (Σ94)*

*«Είμαστε μια ομάδα από 11 χώρες. Αν και ήμασταν μια μεγάλη ομάδα καταφέραμε να γνωριστούμε μεταξύ τους αρκετά καλά και να συνεργαστούμε με έναν εξαιρετικό τρόπο» (Σ23)*

*«Η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων φορέων ήταν άψογη. Όλες οι αποφάσεις ήταν συλλογικές και τα πρακτικά των συνεδριάσεων υπογράφηκαν από όλους τους συμμετέχοντες και ακολουθήθηκαν. Η συμμετοχή ήταν ισότιμη και ελήφθησαν υπόψη όλες οι απόψεις. Οι εργασίες κατανεμήθηκαν εξίσου και όλοι οι εταίροι δεσμεύτηκαν για τα πρακτικά στάδια του σχεδίου.» (Σ75)*

Η συνεργασία μεταξύ των εταίρων ήταν ανάμεσα στις διαστάσεις που αναλύθηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι η συνεργασία ήταν εξαιρετική και αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην αντιμετώπιση προβλημάτων που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση του σχεδίου. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας η καλή επικοινωνία ανάμεσα στους εταίρους αποτέλεσε καταληκτικό παράγοντα για την εξέλιξη του σχεδίου. Μόνο ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων ανέφερε ότι αντιμετώπισαν προβλήματα στη συνεργασία με τους εταίρους. Συγκεκριμένα, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν επικεντρώνονται στην προβληματική επικοινωνία και συνεργασία με το συντονιστικό σχολείο.

*«Η συνεργασία μεταξύ των εταίρων ήταν άψογη. Θεωρώ ότι σαν σχολείο ήμασταν εξαιρετικά τυχεροί στο συγκεκριμένο τομέα. Υπήρχε συνεχώς συνεννόηση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, πόσω μάλλον που έπρεπε να αντιμετωπίσουμε τη δύσκολη συγκυρία της πανδημίας.» (E586)*

*«Πλημμελής εργασία και γενικότερα κακή συνεργασία με το συντονιστικό σχολείο της σύμπραξης με αποτέλεσμα όλοι οι υπόλοιποι εταίροι να προσπαθούμε να διορθώσουμε τα προβλήματα που δημιουργούνταν και να καλύψουμε το κενό στις εργασίες που είχε αναλάβει, με κίνδυνο ακόμα και τη μη υποβολή της τελικής έκθεσης» (E482)*

Συνολικά, τα ευρήματα της συγκεκριμένης ενότητας είναι ενδεικτικά για το κλίμα που διέπει τις ευρωπαϊκές συμπράξεις και μπορούν να εξηγήσουν τις αναφορές στην

ενότητα των εμποδίων όπου αναφερόταν ότι σε κάθε δυσκολία βρέθηκε λύση μεταξύ των εταίρων και δεν επηρεάστηκε η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

### 6.3.2.3 Εμπόδια

Αν και η υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων, όπως αποτυπώθηκε στις τελικές εκθέσεις των σχολείων, εξελίχθηκε σύμφωνα με τον σχεδιασμό που είχε γίνει κατά την προετοιμασία της αίτησης, δεν έλειψαν ορισμένες δυσκολίες τις οποίες διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Παρά το γεγονός ότι η υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων, εξελίχθηκε σύμφωνα με τον σχεδιασμό που είχε γίνει κατά την προετοιμασία της αίτησης, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν ορισμένες προκλήσεις οι οποίες αναδείχθηκαν στην τρέχουσα μελέτη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα εμπόδια που αντιμετώπισαν τα σχολεία ταξινομημένα στα εσωτερικά εμπόδια (Σχήμα 7) που προέκυψαν εντός της σχολικής μονάδας και στα εξωτερικά (Σχήμα 8) τα οποία προέκυψαν από εξωτερικούς παράγοντες εκτός του κέντρου ελέγχου της σχολικής μονάδας.

#### Εσωτερικά εμπόδια



Σχήμα 7. Εσωτερικά εμπόδια

#### Φόρτος εργασίας

Ένα από τα εμπόδια που αναφέρθηκε περισσότερο στις τελικές εκθέσεις ήταν η δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση του σχεδίου εξ αιτίας του υψηλού φόρτου εργασίας που απαιτούσε η διαχείριση του προγράμματος. Επιπρόσθετα, οι αυξημένες υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις των συμπράξεων, οδήγησαν σε πολλές περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται εκτός σχολικού ωραρίου για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχεδίου. Η συχνή αναφορά σε αρκετές εκθέσεις ότι οι εκπαιδευτικοί

αφιέρωσαν χρόνο εκτός του σχολικού ωραρίου (απόγευμα ή βράδυ) υποδηλώνει ότι περίμεναν λιγότερο φόρτο εργασίας για τη διαχείριση του σχεδίου τον οποίο ανέμεναν ότι θα διεκπεραιώναν τα πρωινά στο σχολείο. Συμπληρωματικά στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, οι συντάκτες των εκθέσεων ανέφεραν ως εμπόδια στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων το φορτωμένο πρόγραμμα των μαθητών από τα μαθήματα και τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Τα συγκεκριμένα εμπόδια ενώ εκτιμήθηκαν ως σημαντικά από τους συμμετέχοντες, τελικά δεν φαίνεται να επηρέασαν την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων καθώς στην ενότητα της αυτοαξιολόγησης αναφέρθηκε από το σύνολο των σχολείων η επιτυχής υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων του σχεδίου.

*«Υπήρχε μεγάλος φόρτος εργασίας για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ειδικά για τον συντονιστή, από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος, έτσι δουλεύαμε μετά το σχολείο το απόγευμα ή το βράδυ» (Σ34)*

*«Η εκπαιδευτική ομάδα συχνά έπρεπε να εργάζεται και εκτός ωραρίου εξαιτίας του φόρτου εργασίας. Υπήρχαν χρονικά όρια που έπρεπε να τηρηθούν, μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων, οι οποίες συχνά γίνονταν κάτω από πίεση» (Σ48)*

*«Το γεγονός ότι το Πρόγραμμα μπορούσε να διεξαχθεί μόνο εκτός σχολικού ωραρίου και η μόνη διαθέσιμη μέρα ήταν Παρασκευή με βάση την προτίμηση των παιδιών, υπήρξε αρχικά δυσκολία στη συμμετοχή παιδιών που είχαν άλλες εξωσχολικές.» (Σ42)*

Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο. Ο χρόνος απασχόλησης που απαιτείται στην υλοποίηση των σχεδίων φαίνεται να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για τον υπεύθυνο υλοποίησης του προγράμματος στο σχολείο. Οι αναφορές επικεντρώνονται στο γεγονός ότι αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της εφαρμογής του σχεδίου, με αποτέλεσμα να αυξάνεται σημαντικά ο χρόνος που αφιερώνει στη διαχείριση της σύμπραξης. Τέλος, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι δεν προβλέπεται μείωση του ωραρίου εργασίας ή απαλλαγή από εξωδιδασκτικά καθήκοντα, με αποτέλεσμα να δαπανούν σημαντικό μέρος του προσωπικού τους χρόνου για τις ανάγκες του σχεδίου.

*«Η συμμετοχή και η υλοποίηση ενός Ευρωπαϊκού προγράμματος για τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό μιας σχολικής μονάδας είναι πολύς και αφαιρείται όλος από τον προσωπικό του χρόνο. Οι υποχρεώσεις του στο σχολείο δεν μειώνονται και ούτε προβλέπεται στο διδακτικό του ωράριο κάποιες ώρες ασχολίας με τις συμβατικές υποχρεώσεις του στην σύμπραξη ενός σχεδίου.» (E525)*

*«απαιτείται εργασία εκτός διδακτικού ωραρίου κάτι το οποίο αποτελεί αρνητικό παράγοντα για κάποιους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετέχουν» (E313)*

### *Χρηματοδότηση*

Η χρηματοδότηση του σχεδίου προέκυψε ως ένα επιπρόσθετο ζήτημα που δημιούργησε δυσκολίες για πολλά σχολεία. Τα σχετικά σημεία στα οποία εστίασαν οι εκπαιδευτικοί στις τελικές εκθέσεις ήταν αρχικά η επάρκεια της χρηματοδότησης η οποία σε αρκετές περιπτώσεις δεν επαρκούσε για να καλύψουν τις ανάγκες των μετακινήσεων ιδιαίτερα για τα μακρινά ταξίδια ή για τα σχολεία της επαρχίας τα οποία είχαν την επιπλέον μετακίνηση από την περιοχή τους στο αεροδρόμιο της Αθήνας ή της Θεσσαλονίκης. Ένα δεύτερο σημείο σχετικό με τη χρηματοδότηση αφορούσε την απουσία κονδυλίων για να καλυφθεί η χρηματοδότηση των τοπικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του ΠΔΒΜ συνέπεσε με την οικονομική κρίση στην Ευρώπη γεγονός που επηρέασε την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, κυρίως λόγω της αποπληρωμής του 20% του προϋπολογισμού στο τέλος του προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι συντάκτες των εκθέσεων αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι, τα σχολεία αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να καλύψουν προσωρινά το συγκεκριμένο ποσό από ίδιους πόρους, οι εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να αναλάβουν οι ίδιοι το κόστος αυτό κατά τη διάρκεια μιας περιόδου που, όπως προαναφέρθηκε, ήταν ιδιαίτερα δύσκολη λόγω της οικονομικής κρίσης. Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί ότι δεν προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων αν αναζητήθηκαν συμπληρωματικές πηγές χρηματοδότησης, παρά το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις αναφορές, τα σχολεία αντιμετώπισαν δυσκολίες με τη χρηματοδότηση.

*«Με τα χρηματικά ποσά που χορηγούνται είναι δύσκολες έως ανέφικτες οι μετακινήσεις σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που βρίσκονται μακριά από την Ελλάδα. Ειδικά εμείς από τον Έβρο που έχουμε επιπλέον μετακίνηση για την Θεσ/νίκη ή Αθήνα δεν έχουμε την δυνατότητα να μετακινηθούμε με τέσσερα τουλάχιστον παιδιά. Άλλωστε τα*



*προγράμματα αυτά πρέπει να ευνοούν τόσο τους συμμετέχοντες εκπ/κούς όσο και τους μαθητές ειδικά αυτούς που μένουν σε παραμεθόριες περιοχές και οι δυνατότητες μετακίνησης οικονομικές και κοινωνικές είναι δύσκολες.» (Σ46)*

*«Ήταν πολύ δύσκολο για τη συνεργασία μας να βρει το απαραίτητο χρηματικό ποσό για να χρηματοδοτήσει τις τελευταίες μετακινήσεις. Ειδικότερα, η ελληνική ομάδα, λόγω της οικονομικής κρίσης, κλήθηκε να πληρώνει μόνο με μετρητά όλες τις συναλλαγές. Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι δάσκαλοι, μέλη της ομάδας Comenius χρηματοδότησαν οι ίδιοι το έργο για να οργανώσουν τις δύο τελευταίες μετακινήσεις» (Σ91)*

*«Η οικονομική διαχείριση είναι δύσκολη λόγω της σχετικά χαμηλής χρηματοδότησης αλλά και λόγω του ότι δεν δίνεται όλο το ποσό από την αρχή. Ένα μεγάλο μέρος του ποσού διατίθεται για τις μετακινήσεις και δεν υπάρχουν αρκετά χρήματα για την χρηματοδότηση κάποιων εργασιών π.χ. εκτύπωση φυλλαδίων για διανομή στην τοπική κοινότητα ή αγορά υλικών κλπ» (Σ72)*

#### *Δυσκολίες σχετικά με τις ΤΠΕ*

Η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτέλεσε σημείο προβληματισμού σε αρκετές από τις συμπράξεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο κύριος λόγος για αυτό ήταν οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και οι τεχνικές προκλήσεις που αντιμετώπισαν τα περισσότερα σχολεία κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ειδικά όσον αφορά την αργή σύνδεση στο διαδίκτυο. Άλλο ένα εμπόδιο σχετικό με τις ΤΠΕ που αναφέρθηκε σε ορισμένα σχέδια, αφορούσε τη δυσκολία εκπαιδευτικών και μαθητών να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα e-twinning (και την υπηρεσία twinspace), η οποία έχει σχεδιαστεί από την ΕΕ για τη φιλοξενία των ευρωπαϊκών σχεδίων. Ενώ θα ήταν αναμενόμενο να γίνουν εκ μέρους της ΕΕ διορθωτικές κινήσεις στη πλατφόρμα βασιζόμενοι στα σχόλια των συμμετεχόντων στις τελικές εκθέσεις, η μελέτη των αναφορών για τη συγκεκριμένη περίπτωση ανέδειξε τη δυσκολία χρήσης της πλατφόρμας etwinning στο σύνολο υλοποίησης του ΠΔΒΜ.

*«Στους στόχους του προγράμματος ήταν η χρήση μοντέρνας τεχνολογίας και τα πλεονεκτήματα που αυτή παρέχει ιδιαίτερα στον τομέα της επικοινωνίας, ένας τομέας*

*ωστόσο που δεν λειτούργησε τόσο σε εμάς λόγω τεχνικών δυσκολιών, ελλείψεων σε υποδομή» (Σ39)*

*«Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν και η εξοικείωση των μαθητών στις νέες τεχνολογίες. Μερικές φορές όμως τα σχέδια μας σ' αυτόν τον τομέα αντιμετώπισαν απρόβλεπτα προβλήματα όπως π.χ. τεχνικές δυσκολίες, δυσκολίες σύνδεσης στο διαδίκτυο, ελλείψεις που παρουσίαζαν κάποια σχολεία σε ηλεκτρονικά μέσα» (Σ29)*

*«Η σύμπραξη προσπάθησε να χρησιμοποιήσει το TwinSpace στο ξεκίνημα του προγράμματος, αλλά τελικά αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε τον δικό μας ιστότοπο, καθώς θεωρήσαμε ότι δεν ήταν φιλικό προς τον χρήστη.» (Σ93)*

#### *Αποχωρήσεις εκπαιδευτικών από το σχολείο*

Ένα απρόσμενο εμπόδιο στην υλοποίηση των συμπράξεων υπήρξε, σύμφωνα με τους συντάκτες των εκθέσεων, η αποχώρηση από το σχολείο εκπαιδευτικών (απόσπαση ή μετάθεση) οι οποίοι συμμετείχαν στην ομάδα εργασίας του σχεδίου. Αυτό είχε ως επακόλουθο την εκ νέου διαδικασία σύνθεσης και ανάθεσης ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου ώστε να ενημερωθούν οι νέοι συνάδελφοι με σκοπό να ενσωματωθούν στην ομάδα εργασίας.

*«Στο δεύτερο έτος του προγράμματος η ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έγινε μικρότερη καθώς πολλοί από αυτούς μεταφέρθηκαν σε άλλα σχολεία ή διατέθηκαν σε περισσότερα από ένα σχολεία. Αυτό ήταν το βασικό μας πρόβλημα» (Σ34)*

#### *Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτηματολογίων καθώς οι αναφορές στα εσωτερικά εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που κλήθηκαν να ξεπεράσουν οι συμμετέχοντες ήταν οι δυσκολίες που προκλήθηκαν από τους συναδέλφους στο σχολείο τους. Οι δυσκολίες σχετίζονταν κυρίως με τη στάση των συναδέλφων εκπαιδευτικών που είτε ήταν αρνητική προς το πρόγραμμα (συχνά οι συμμετέχοντες αναφέρουν τη συμπεριφορά τους ακόμα και ως εχθρική), είτε επιδίωκαν να λάβουν

μέρος στις διακρατικές μετακινήσεις χωρίς να συμμετέχουν στις διαδικασίες του σχεδίου. Εντωμεταξύ ο μεγάλος αριθμός αναφορών στις οποίες αναφέρθηκε το κακό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων στη σχολική μονάδα προκαλεί προβληματισμό για τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει στο κλίμα του σχολείου. Παράλληλα, ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο είναι ενδεικτικό των σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας αποτελούν οι, σε μικρότερο βαθμό αλλά όχι αμελητέες, αναφορές των συμμετεχόντων ότι η διοίκηση του σχολείου δεν διευκόλυνε και δεν παρείχε την υποστήριξη που ανέμεναν οι συμμετέχοντες στις διαδικασίες υλοποίησης του σχεδίου. Από την άλλη μεριά, επισημάνθηκαν αναφορές εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρότι συμμετείχαν στη σύμπραξη, θεωρούν ότι ο ρόλος τους ήταν περιορισμένος και δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά στις διαδικασίες του σχεδίου. Η τελευταία παρατήρηση ενισχύει τη διαπίστωση ως προς το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο μεταξύ των συναδέλφων.

*«η μη κατανόηση της σημασίας των προγραμμάτων από μερίδα συναδέλφων, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις δημιουργούν δυσaréσκεια στο κλίμα του σχολείου ("δημιουργείτε προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου με τις μετακινήσεις - υποδοχή ξένων σχολείων..")» (E238)*

*«Πολλοί συνάδελφοι θέλουν να συμμετέχουν σε συμπράξεις για να ταξιδεύουν στο εξωτερικό χωρίς να βοηθούν σε τίποτα. Αυτό είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα» (E152)*

*«Δημιουργήθηκε ένα εχθρικό κλίμα στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν, με συνεχείς εντάσεις» (E124)*

*«ο διευθυντής δεν ήταν πάντα συνεργάσιμος... Έβαζε εμπόδια, κατέβαζε την ψυχολογία μας και τον ενθουσιασμό μας» (E405)*

*«Οι συνάδελφοι που συμμετείχαν εκαναν και νέες συμπράξεις με σχολεία. Περισσότερα δεν γνωρίζω γιατί τα κρατούν μόνο για τον εαυτό τους.» (E128)*

*«η συντονίστρια μας έδειξε ότι ήθελε συγκεκριμένα άτομα να συμμετέχουν, εγω δεν ήμουν μεταξύ τους. Προσπάθησα να ενταχθω στις δραστηριότητες αλλά με δυσκολίες. Είναι τελικά για παρεακία εκπαιδευτικών.» (E514)*

## **Εξωτερικά εμπόδια**



Σχήμα 8. Εξωτερικά Εμπόδια

### Διοικητικές Διαδικασίες

Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν συχνότερα στις εκθέσεις ήταν σχετικά με τις διοικητικές διαδικασίες που ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα εμπόδια σχετίζονταν με τον προγραμματισμό των μετακινήσεων στο εξωτερικό και την έκδοση της σχετικής άδειας μετακίνησης από την Περιφέρεια εκπαίδευσης<sup>24</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εστίασαν στο απαιτούμενο χρονικό διάστημα για την έκδοση της άδειας μετακίνησης και κυρίως στην αντιμετώπιση που έτυχαν τα σχολεία από τους προϊσταμένους τους καθώς σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκε η απόρριψη της άδειας μετακίνησης χωρίς, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, επαρκή αιτιολόγηση. Το συγκεκριμένο πρόβλημα ενόχλησε, περισσότερο από κάθε άλλο εμπόδιο, τους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται από τις έντονες εκφράσεις που χρησιμοποίησαν στις τελικές εκθέσεις (φορά «μυωπικά γυαλιά», βάζει εμπόδια, δεν υπέγραψε την άδεια για δικούς του λόγους). Τελικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αισθάνονται απογοητευμένοι από την υπηρεσία τους και θεωρούν ότι τους θέτουν εμπόδια στην υλοποίηση ενός σχεδίου, για το οποίο, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, είχαν αφιερώσει σημαντικό χρόνο ακόμα και εκτός σχολικού ωραρίου.

*«Προβλήματα υπήρξαν και με την Περιφέρεια στην άδεια για τη μετακίνηση. Η διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όμως στήριξε τη δράση και βοήθησε σημαντικά. Δυστυχώς η παιδεία στην Ελλάδα ακόμα φορά "μυωπικά γυαλιά" και δεν αφήνεται να δράσει ελεύθερα και δημιουργικά με έμπνευση και μακροπρόθεσμα οφέλη» (Σ7)*

<sup>24</sup> Την περίοδο 2008-2013 η άδεια μετακίνησης εγκρίνονταν από τον Περιφερειακό Διευθυντή εκπαίδευσης

*«Στη συνάντησή μας στην Ιταλία, δυστυχώς δεν μας επιτράπη να πάρουμε μαζί μας τους μαθητές μας (περίοδος εξετάσεων) αν και πέρυσι το κάναμε την ίδια ώρα (περίοδος εξετάσεων) στο Σαουθάμπτον! Επίσης, δεν επιτρέψανε να ταξιδέψει ο συντονιστής του σχεδίου. Αν και είχε άδεια από τον Διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο περιφερειακός διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας δεν υπέγραψε την άδεια για δικούς του λόγους. Γι' αυτό σας παρακαλούμε να τον ενημερώσετε γιατί συνεχίζει να βάζει εμπόδια» (Σ33)*

Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν και στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο όπου οι συμμετέχοντες εστίασαν σε συγκεκριμένα ζητήματα τα οποία στάθηκαν εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία της σύμπραξης με το κυριότερο να είναι αφενός ο γραφειοκρατικός όγκος που έπρεπε να συμπληρώσουν για να λάβουν την άδεια μετακίνησης στο εξωτερικό αφετέρου οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην έγκριση της μετακίνησης από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες. Η ταύτιση των αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τελικών εκθέσεων στο συγκεκριμένο ζήτημα το αναδεικνύει ως το σημαντικότερο εμπόδιο που αντιμετώπισαν διαχρονικά οι συμμετέχοντες.

*«Η γραφειοκρατία και ο φόρτος εργασίας είναι αποτρεπτικά για τη συμμετοχή πολλών συναδέλφων σε σύμπραξη.» (E111)*

*«τεράστια γραφειοκρατία και ευθυνοφοβία όσο αφορά την οργάνωση των μετακινήσεων. Πχ για να ζητήσεις άδεια πρέπει να ξέρεις, μεταξύ άλλων ακριβή ώρα αναχώρησης και άφιξης των συμμετεχόντων, να έχεις συγκαλέσει σύλλογο και να στείλεις το πρακτικό στη διεύθυνση. Αυτό γίνεται μόνο αν έχεις βγάλει εισιτήρια πριν πάρεις την άδεια. Όλα μοιάζει να γίνονται για να φύγει η ευθύνη από την διεύθυνση αλλά δεν λαμβάνει υπόψη την ταλαιπωρία των εκπαιδευτικών» (E511)*

*«Το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν η μη έγκριση αδειών μετακίνησης από την διεύθυνση» (E222)*

Το εμπόδιο σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο για τις μετακινήσεις των ελληνικών σχολείων το οποίο αναδείχθηκε στις αναφορές των εκπαιδευτικών τόσο στις τελικές εκθέσεις όσο και στα ερωτηματολόγια, επισημάνθηκε και από τα στελέχη. Πιο

συγκεκριμένα τα στελέχη στέκονται στην υπερβολική γραφειοκρατία η οποία αποτελεί εμπόδιο στην έγκριση των μετακινήσεων ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις που δεν έχουν προβλεφθεί στις σχετικές εγκυκλίους και χρειάζεται να δοθεί ειδική άδεια από την υπηρεσία. Ενδεικτικά αναφέρουν μετακινήσεις μεγαλύτερης διάρκειας, το πλαίσιο για την προμήθεια αεροπορικών εισιτηρίων και τα εμπόδια που συναντούν τα σχολεία στη διαχείριση των κονδυλίων λόγω αδυναμίας έκδοσης ΑΦΜ.

*«Έχουμε σοβαρότατο πρόβλημα (και πρέπει να το αλλάξει η νυν υπουργός οπωσδήποτε) με την κινητικότητα της επαγγελματικής κατάρτισης γιατί είναι μίνιμουμ δώδεκα μέρες training, συν το ταξίδι, ενώ η εγκύκλιος μιλάει για οκτώ. Έβαλε, δηλαδή, ένα περιορισμό χωρίς να λάβει υπόψη του την ιδιαιτερότητα των αιτήσεων με αποτέλεσμα κάθε φορά που πρέπει να μετακινηθεί ένα σχολείο κάνω αίτηση εξαίρεσης και υπογράφει ο υπουργός. Είναι τραγικό! Και υπογράφουν και όλοι οι γενικοί διευθυντές εδώ μέσα μπας και συμβεί κάτι. Αυτό πρέπει να αλλάξει. Ελπίζω να αλλάξει, έτσι; Άλλα προς το παρόν δεν έχει αλλάξει. Ένα άλλο ζήτημα που υπάρχει με τα σχολεία είναι ότι πέρα από τους περιορισμούς τους χρονικούς, την προμήθεια των εισιτηρίων που έχει κάτι παλιές εγκυκλίους που πρέπει να κάνουνε διαγωνισμό στην εποχή του ιντερνέτ που μπαίνεις Τρίτη βράδυ και βρίσκεις πιο φθηνά εισιτήρια – και αυτό πρέπει να αλλάξει. Δύο πράγματα έχουμε πολύ μεγάλο πρόβλημα. Όλα τα σχολεία στην Ευρώπη έχουν ΑΦΜ· εδώ δεν έχουνε και δεν μπορούνε να διαχειριστούνε τα κοινοτικά χρήματα και υπάρχει μεγάλη επιφύλαξη στην πολιτική ηγεσία γιατί φοβούνται τι αντίκτυπο θα έχει στον κόσμο τον εκπαιδευτικό όλο αυτό.» (ΣΤ3)*

*«Αλλά, κοίτα να δεις... μία μεσοτοιχία... εγώ θα κάνω αίτηση, μου παίρνει ένα ντοσιέ τέτοιο για να πάρω εξαίρεση να πάνε, και δίπλα κάνει αρνητική εισήγηση επειδή έχει όριο οκτώ ημέρες. Και μετά τι συμβαίνει; Πέφτουν τα τηλέφωνα τα ειδικά επάνω και άμα έρθει από πάνω: «Να το κάνετε μέχρι αύριο», το κάνουμε. Αυτή είναι η κατάσταση.» (ΣΤ3)*

#### *Διαδικασίες προγράμματος*

Οι διαδικασίες που σχετίζονται με το πρόγραμμα όπως η έγκριση της συμμετοχής του σχολείου από την Εθνική Μονάδα και η υποβολή της τελικής έκθεσης προβλημάτισαν σε αρκετές περιπτώσεις τα σχολεία. Ειδικότερα, αρκετές αναφορές εστιάζουν στο χρόνο που απαιτήθηκε για την προετοιμασία των τελικών εκθέσεων και στην

πολυπλοκότητα των πεδίων που κλήθηκαν να συμπληρώσουν, ενώ τους δυσκόλεψε και το γεγονός ότι δεν είχαν στη διάθεση τους τη φόρμα της τελικής έκθεσης σε όλο το διάστημα υλοποίησης της σύμπραξης. Η συγκεκριμένη διαπίστωση έρχεται ως επακόλουθο της απουσίας ενημερωτικού οδηγού για τη συμπλήρωση των τελικών εκθέσεων, γεγονός που αναφέρθηκε στην ενότητα «Περιορισμοί των δεδομένων».

*«Η καθυστέρηση της έγκρισης της αίτησής μας (περίπου 4 μήνες μετά τις εγκρίσεις για όλα τα άλλα σχολεία) δυσκόλεψε πολύ την προετοιμασία των μαθητών για ερευνητική εργασία και προετοιμασία της πρώτης συνάντησης στη Στοκχόλμη» (Σ21)*

*«Η φόρμα της τελικής έκθεσης είχε αρκετά δυσνόητα σημεία» (Σ31)*

*«Ορισμένα τμήματα του εντύπου της τελικής έκθεσης δεν είναι κατάλληλα: π.χ. F2, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποσοτικά ο αριθμός των ημερών που αφιερώθηκαν σε δραστηριότητες διότι αφορούσαν ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων από διαφορετικό καθεστώς, και πραγματοποιήθηκαν σε μεγάλες χρονικές περιόδους, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας ή συναντήσεις περισσότερο ή λιγότερο τυπικές. Επιπλέον, ο περιορισμός των 250 χαρακτήρων σε ορισμένα παράθυρα εισόδου επηρεάζει τη σαφήνεια του αντικειμένου» (Σ74)*

*«Υψηλό επίπεδο διοικητικής εργασίας για την τελική έκθεση (θα ήταν χρήσιμο να μπορούσαμε να επεξεργαζόμαστε αυτό το πρότυπο συνεχώς κατά τη διάρκεια των δύο ετών του σχεδίου).» (Σ55)*

Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν ως προς τη διαχείριση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στο Erasmus+ σε σχέση με το ΠΔΒΜ επέφεραν διαφοροποίηση στα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες καθώς πλέον οι σχολικές μονάδες είχαν στη διάθεση τους ηλεκτρονικά εργαλεία για να διαχειρίζονται το σχέδιο και να υποβάλλουν την τελική έκθεση. Ωστόσο, οι διαδικασίες διαχείρισης του σχεδίου και ειδικότερα η χρήση των εργαλείων διαχείρισης αποτέλεσαν εμπόδιο στην εφαρμογή των σχεδίων καθώς οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν στην χρησιμοποίησή τους.

*«Η πλατφόρμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την διαχείριση προσωπικών λογαριασμών, σχολικών λογαριασμών και συμπράξεων συμμετεχόντων (ECAS, mobility tool) είναι χαοτική και δύσκολη στην κατανόηση.» (E459)*

Οι διοικητικές διαδικασίες των ευρωπαϊκών προγραμμάτων αναγνωρίστηκαν και από τα στελέχη ως εμπόδιο το οποίο έχουν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες στο στάδιο υλοποίησης των συμπράξεων. Οι σχετικές αναφορές στις συνεντεύξεις εστιάζουν σε δυο σημεία. Αρχικά τα στελέχη κρίνουν ότι είναι απαραίτητη η γραφειοκρατία για λόγους διαφάνειας, ιδιαίτερα για τα πολύπλοκα σχέδια ενώ αναφέρουν ότι η ΕΕ εξετάζει την υλοποίηση προγραμμάτων μικρής κλίμακας με απλούστερες διοικητικές διαδικασίες. Βέβαια η συγκεκριμένη πρόταση δεν είναι σίγουρο ότι θα έχει την επίδραση στους εκπαιδευτικούς που αναμένουν τα στελέχη καθώς αν και ήδη από τα προγράμματα ΠΔΒΜ και Erasmus+ είχαν απλοποιηθεί οι διαδικασίες για τις σχολικές συμπράξεις, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τη διαχείριση των προγραμμάτων ως σημαντικό εμπόδιο. Οι αιτίες πίσω από τη συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών ενδεχομένως είναι ο υψηλός φόρτος εργασίας τον οποίο ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν στο σχολείο και η απουσία εμπειρίας στη σχεδίαση και υποστήριξη πολυμερών σχεδίων. Το δεύτερο σημείο το οποίο εκτιμούν τα στελέχη ότι οφείλεται η γραφειοκρατία στη διαχείριση των σχεδίων ήταν η απότομη ανάπτυξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων τα οποία ξεκίνησαν με έναν περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων και δράσεων και πολύ γρήγορα εξελίχθηκε σε τέτοιο βαθμό που ούτε τα ίδια τα στελέχη που συμμετείχαν στην διάρθρωση του προγράμματος δεν το αντελήφθησαν.

*«Επειδή τους έχουμε στριμώξει πάρα πολύ και επειδή έχω υπάρξει επί σειρά ετών independent valuator της Κομισιόν έχω καταλήξει στο εξής: Λέει η Κομισιόν το εξής, ότι: «Ένας βαθμός γραφειοκρατίας είναι απαραίτητος γιατί μόνο έτσι εξασφαλίζεται η λογιστική διαφάνεια». Και επειδή είναι δημόσιο ευρωπαϊκό χρήμα και εκεί πέρα το auditing και η περίφημη “OLAF” [...] Και «παίζει» ο άλλος την καριέρα του, το πόστο του... Θέλουνε να είναι τύπος και υπογραμμός. Άρα, λένε, ότι: Ένας βαθμός γραφειοκρατίας είναι αδύνατον να μην υπάρχει. Τι βρήκανε όμως; Και στο “LREP” , και τώρα στο καινούριο, επαναφέρανε μία ειδική δράση που λεγότανε learning partnerships, δηλαδή, ήταν μικρού budget, low profile, low cost, που ήτανε η αίτηση το πολύ πέντε σελίδες. Δηλαδή, μπορούνε να κάνουνε μία υποκατηγορία με λιγότερα χρήματα που να μην διακυβεύεται και τόσο πολύ μεγάλο... Και να είναι... τις λέγανε learning partnerships , δηλαδή όχι strategic για να φτιάξεις κάτι, αλλά learning partnerships. Και τώρα θέλουνε να τις εισάγουνε πάλι ούτως ώστε να βοηθήσουνε και*



*αν θέλετε είναι και ένα πρώτο βήμα για κάποιον που θέλει να μπει κάπου. Ξεκινάει με ένα learning...» (ΣΤ3)*

*«Δηλαδή, εγώ ανακάλυψα εκ των υστέρων, αφού ήμουνα συνταξιούχος και ασχολήθηκα με αυτό το πρόγραμμα, τί γραφειοκρατία απαιτούσε ένα πρόγραμμα με σχολεία. Δηλαδή, είχα γίνει έξαλλη! Που δεν είχα μπει ποτέ σε αυτή τη θέση. Γιατί εγώ έκανα τη «μεγάλη» και την «αυτή»: «Κάνε αυτό»... «Κάνε εκείνο» ...» (ΣΤ1)*

*«Δεν το είχαμε πάρει στην αρχή γιατί αυτή η γραφειοκρατία άρχισε να γίνεται χειρότερη με τα χρόνια. Στην αρχή ήταν πιο πολύ οικογενειακή η κατάσταση γιατί ήταν και λίγα σχολεία που συμμετείχαν. Μην νομίζεις ότι από την μία μέρα στην άλλη «πέσανε» όλα τα σχολεία.» (ΣΤ1)*

#### *Αποχώρηση εταίρων από τη σύμπραξη*

Το βασικό πρόβλημα που αναφέρεται σε πολλές εκθέσεις ήταν η αποχώρηση εταίρων από τη σύμπραξη λόγω του ότι δεν τους εγκρίθηκε η χρηματοδότηση από την ΕΜ της χώρας τους. Επιπρόσθετα, υπήρξε διατάραξη της σύμπραξης, σε περίπου 2 στις 10 συμπράξεις, από την οικειοθελή αποχώρηση εταίρων μετά την έναρξη του σχεδίου. Συχνά η αποχώρηση ήταν με πρωτοβουλία του εταίρου χωρίς να αναφέρονται οι λόγοι που τον οδήγησαν σε αυτήν την απόφαση. Σε κάθε περίπτωση η αποχώρηση ενός ή περισσότερων εταίρων αποτέλεσε πλήγμα για τη σύμπραξη και προκάλεσε προβληματισμό στα υπόλοιπα σχολεία τα οποία κλήθηκαν να προγραμματίσουν εκ νέου τις δραστηριότητες του προγράμματος. Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι το σχέδιο υλοποιήθηκε χωρίς προβλήματα μετά τον επανασχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Τα παραπάνω δείχνουν την διάθεση των σχολείων να υλοποιήσουν το σχέδιο όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί, ακόμα και αν έπρεπε να επιβαρυνθούν, περισσότερο από ότι χρειαζόταν, οι συμμετέχοντες.

*«Έπρεπε να επαναπρογραμματίσουμε τα καθήκοντα και το πλάνο μας γιατί δύο σχολεία-χώρες δεν εγκρίθηκαν από τις Εθνικές Μονάδες τους. Με βάση την αρχική λίστα των δραστηριοτήτων και μετακινήσεων του σχεδίου, δημιουργήσαμε ξανά το πλάνο του προγράμματος ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στο πρωτότυπο. Τα καθήκοντα των απορριφθέντων σχολείων μοιράστηκαν στα υπόλοιπα σχολεία. Για*

*παράδειγμα, το σχολείο από τη Β. Ιρλανδία ανέλαβε τη δημιουργία της ιστοσελίδας» (Σ36)*

*«Κατά την έναρξη της εγκεκριμένης εταιρικής μας σχέσης, αντιμετωπίσαμε οργανωτικά προβλήματα με τους συνεργαζόμενους οργανισμούς επειδή η Γαλλία, ο αρχικός συντονιστής, αποχώρησε από τη σύμπραξη επειδή η διοίκησή τους αποφάσισε να σταματήσει το πρόγραμμά τους, παρόλο που ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός ήθελε να συνεχίσει. Αφού ξεπέρασε αυτό το εμπόδιο με επιτυχία, η συνεργασία προχώρησε όπως είχε προγραμματιστεί» (Σ27)*

#### *Απρόβλεπτα εμπόδια*

Η έκρηξη του ηφαιστείου στην Ισλανδία τον Απρίλιο του 2010 δημιούργησε σοβαρά προβλήματα στις πτήσεις στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Ανάμεσα στις δραστηριότητες που επηρεάστηκαν από την ακύρωση των πτήσεων λόγω του νέφους της ηφαιστειακής στάχτης ήταν όσες ευρωπαϊκές συμπράξεις είχαν προγραμματίσει μετακίνηση το συγκεκριμένο διάστημα. Άλλα εμπόδια που αντιμετώπισαν τα σχολεία σε μεμονωμένες περιπτώσεις ήταν η πραγματοποίηση εκτεταμένων απεργιών στη χώρα υποδοχής ή λόγω πολιτικών επιπλοκών στη Τουρκία. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα σχολεία ανέφεραν ότι η συνεργασία μεταξύ των εταίρων λειτούργησε στο να βρεθεί λύση και να υλοποιηθούν τελικά οι δραστηριότητες.

*«Το σχολείο μας δεν μπόρεσε να παρευρεθεί στη συνάντηση σχεδίου στην Πολωνία (Απρίλιος 2010) εξαιτίας ακυρώσεων πτήσεων λόγω του νέφους της ηφαιστειακής στάχτης» (Σ2)*

*«Η διακρατική συνάντηση του Οκτωβρίου του 2013 στην Τουρκία ακυρώθηκε, δεδομένης της διεθνούς κατάστασης (εμφύλιος πόλεμος στη Συρία, αναταραχή σε μεγάλες πόλεις της Τουρκίας), που είχε ως αποτέλεσμα κάποιες ρυθμιστικές αρχές να αποτρέψουν τη μετακίνηση με μαθητές στην Τουρκία αλλά επίσης και λόγω του επανασχεδιασμού του τουρκικού εκπαιδευτικού συστήματος. [...] Η συνάντηση αυτή αντικαταστάθηκε από μια δεύτερη συνάντηση στο Βέλγιο. Ο συντονιστής ενημέρωσε τη Γαλλική αποστολή για την απόφαση» (Σ74)*

*«Κατά τη μετακίνηση στη Γαλλία συναντήσαμε μια σειρά από δυσκολίες κατά τη μετακίνησή μας στο εσωτερικό της χώρας λόγω απεργιών που γίνονταν στη χώρα. Ωστόσο, η εξαιρετική επικοινωνία και συνεργασία με τον συνάδελφο συντονιστή της γαλλικής ομάδας ήταν που μας βοήθησε να αντιμετωπίσουμε κάθε εμπόδιο» (Σ97)*

Όπως ήταν αναμενόμενο τα περιοριστικά μέτρα λόγω της πανδημίας COVID-19 επηρέασαν την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων και σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκαν εμπόδια που προκλήθηκαν εξαιτίας των περιορισμών που υπήρχαν το συγκεκριμένο διάστημα. Ωστόσο, λόγω του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόλις στους πρώτους μήνες της πανδημίας οι αναφορές σχετικά με τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν από τους περιορισμούς για την εξάπλωση του COVID-19 δεν ήταν περισσότερες συγκριτικά με τα υπόλοιπα εμπόδια καθώς μόνο όσοι συμμετέχοντες είχαν σε εξέλιξη ευρωπαϊκό σχέδιο κατέγραψαν εμπόδια σχετικά με την πανδημία. Παρ' όλα αυτά οι αναφορές που συλλέχθηκαν είναι ενδεικτικές των προβλημάτων που δημιούργησε η πανδημία στην υλοποίηση των συμπράξεων και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση σε μελλοντική έρευνα για τις επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση. Η σημαντικότερη επίπτωση της πανδημίας που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες σχετίζεται με την αδυναμία υλοποίησης των μετακινήσεων οι οποίες αποτελούν τη βάση των συμπράξεων. Επιπρόσθετα οι περιορισμοί λόγω του COVID-19 δυσχέραναν τη δυνατότητα υλοποίησης των δραστηριοτήτων διάχυσης των σχεδίων. Τα σχολεία προκειμένου να αντεπεξέλθουν στα εμπόδια της πανδημίας επιλέξαν να παρατείνουν τη διάρκεια του σχεδίου, διατηρώντας ωστόσο ορισμένες επιφυλάξεις για την επιτυχή ολοκλήρωση της υλοποίησης του σχεδίου. Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα σχέδια δεν ολοκληρώθηκαν λόγω της πανδημίας του COVID-19.

*«Σε ότι πρόβλημα και αν προέκυψε όλοι συνεργάστηκαν με στόχο την καλύτερη λύση. Δυστυχώς το πρόγραμμα δεν ολοκληρώθηκε λόγω covid, αν και έγιναν προσπάθειες, η ανασφάλεια της συντονίστριας χώρας Ιταλίας ως προς τα ταξίδια στο εξωτερικό την περίοδο που ακολουθεί δεν άφησε περιθώρια παράτασης.» (E480)*

*«η πανδημία των τελευταίων μηνών δημιούργησε πρόβλημα στις μετακινήσεις και στις εκδηλώσεις διάχυσης.» (E238)*

*«Δυσκολίες αντιμετωπίζουμε αυτό το διάστημα λόγω covid-19 καθώς το σχέδιο έχει "παγώσει", οι διακρατικές συναντήσεις έχουν προς το παρόν αναβληθεί και παρότι έχει εγκριθεί η παράταση του σχεδίου, υπάρχει ο κίνδυνος "χαλάρωσης" του σχεδίου» (E45)*

### 6.3.3 Σύνοψη

Αρχικά, η παρούσα μελέτη εστίασε στη γενική εικόνα της εφαρμογής των συμπράξεων. Με βάση την ανάλυση των διαθέσιμων πηγών, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στις ευρωπαϊκές συμπράξεις ήταν ικανοποιημένοι με την πρόοδο των σχεδίων, παρά τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησής.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η εκτίμηση των συμμετεχόντων σχετικά με τις διαδικασίες υλοποίησης των συμπράξεων. Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει αφορά τη συνέπεια των συμμετεχόντων προς τους στόχους του σχεδίου, καθώς αναγνωρίζουν ότι η επιτυχία των διαδικασιών υλοποίησης των συμπράξεων συνδέεται άρρηκτα με την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Παράλληλα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι σχεδόν το σύνολο των σχολείων είναι ικανοποιημένα από τις διαδικασίες εφαρμογής των συμπράξεων, καθώς έχει επιτευχθεί το κύριο κριτήριο της επίτευξης των στόχων του σχεδίου. Επιπρόσθετα, η ανάλυση έδειξε ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παράγοντες που επιδρούν θετικά στην επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου είναι η ενεργή συμμετοχή πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων και η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο.

Ένας ακόμα παράγοντας που προκύπτει από την έρευνα ότι συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι η απρόσκοπτη ενσωμάτωση των συμπράξεων στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Αυτό επετεύχθη μέσω της επιτυχημένης ένταξης των δραστηριοτήτων του σχεδίου στο σχολικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να μην προκληθεί σημαντική αναταραχή στην καθημερινή διεξαγωγή των μαθημάτων. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν στο γεγονός πως οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν σε ένα περιβάλλον όπου υπήρχε καλή επικοινωνία και αμοιβαία κατανόηση.

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή των ευρημάτων της έρευνας αφορά στη σημασία που αποδίδεται στο ρόλο του σχολείου και των συμμετεχόντων στην εφαρμογή των

συμπράξεων. Αρχικά, αναδείχθηκε ο κομβικός ρόλος του συντονιστικού σχολείου στην επίβλεψη του σχεδίου και τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι η άριστη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εταίρων αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση των σχεδίων.

Το επόμενο στάδιο της έρευνας επικεντρώθηκε στην εξέταση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και ΕΜ με στόχο να διερευνηθεί η συμβολή της ΕΜ στη διαχείριση των σχεδίων από την οπτική των συμμετεχόντων. Με βάση την ανάλυση των ευρημάτων από τις τελικές εκθέσεις και τα ερωτηματολόγια, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσίασαν περιορισμένες και αντιφατικές απαντήσεις σχετικά με την επικοινωνία τους με την ΕΜ. Ως εκ τούτου δεν ήταν δυνατό να αναδειχθούν τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν είτε ότι υποστηρίχθηκαν είτε ότι δεν είχαν τη κατάλληλη καθοδήγηση από την ΕΜ.

Εμβαθύνοντας στα ευρήματα της έρευνας, η ανάλυση επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό των διαστάσεων της σχολικής κοινότητας που επηρεάζουν την υλοποίηση των σχεδίων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον χρόνο που αφιερώνεται στην εφαρμογή των συμπράξεων και στον βαθμό συμμετοχής στις δραστηριότητες των σχεδίων μεταξύ των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας, καθώς και αυτοί που έχουν προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα, αναλαμβάνουν την υλοποίηση των περισσότερων διαδικασιών που αφορούν την εκτέλεση των σχεδίων.

Η επόμενη παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση αφορά στην υποστήριξη που παρέχεται στους συμμετέχοντες στις συμπράξεις από τη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη φαίνεται να είναι πιο έντονη στα μικρά σχολεία με έως 100 μαθητές, και στα σχολεία που συμμετέχουν μαθητές σε διακρατικές μετακινήσεις. Επιπρόσθετα, η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έδειξε ότι η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκει το σχολείο επηρεάζει τη γενικότερη λειτουργία της σύμπραξης η οποία περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων, τις αποφάσεις στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων και τη χρήση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε θετικότερη ανταπόκριση όσον αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων, αρχικά από τα σχολεία προσχολικής

εκπαίδευσης και στη συνέχεια από τα επαγγελματικά και τα σχολεία ειδικής αγωγής. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια της χρηματοδότησης για τις ανάγκες των ευρωπαϊκών συμπράξεων δεν εξαρτώνται από τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής του σχολείου, όπως το αν βρίσκεται σε πρωτεύουσα νομού, πόλη ή χωριό.

Τέλος, η αξιολόγηση της Διαδικασίας για τις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις συνέβαλε στην ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετώπισαν τα σχολεία κατά την εκτέλεση των ευρωπαϊκών σχεδίων.

Η έρευνα εστίασε αρχικά στα εσωτερικά εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες, εκ των οποίων ένα από τα σημαντικότερα ήταν οι δυσκολίες που προκλήθηκαν από τους συναδέλφους στο σχολείο τους. Επόμενο εξίσου σημαντικό εμπόδιο αναδείχθηκε ο χρόνος απασχόλησης που απαιτείται στην υλοποίηση των σχεδίων, ειδικά για τον υπεύθυνο υλοποίησης του προγράμματος.

Η διερεύνηση των εσωτερικών εμποδίων ολοκληρώνεται με την αναγνώριση δυο προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες αποκλειστικά στις συμπράξεις στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ και από τα οποία προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα για την εξέλιξη των προγραμμάτων και τις συνθήκες εργασίας στα ελληνικά σχολεία. Το πρώτο αφορούσε ζητήματα σχετικά με τη χρηματοδότηση του σχεδίου κυρίως λόγω της αποπληρωμής του 20% του προϋπολογισμού στο τέλος του προγράμματος και την απουσία κονδυλίων για να καλυφθεί η χρηματοδότηση των τοπικών δραστηριοτήτων. Το δεύτερο εμπόδιο που διατυπώθηκε την περίοδο του ΠΔΒΜ, αφορούσε τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και τις τεχνικές προκλήσεις που αντιμετώπισαν τα περισσότερα σχολεία κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ειδικά όσον αφορά την αργή σύνδεση στο διαδίκτυο.

Εκτός από τα εσωτερικά εμπόδια, η έρευνα αποκάλυψε ορισμένους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων. Μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι το σημαντικότερο εμπόδιο που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες σχετίζεται με την έγκριση της μετακίνησής τους από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες. Επιπρόσθετα, η έρευνα ανέδειξε την απουσία θεσμικού πλαισίου για τις μετακινήσεις στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων το οποίο θα διευκόλυνε τη διαδικασία έγκρισης των μετακινήσεων.

Επόμενο εμπόδιο το οποίο απασχόλησε πολλές συμπράξεις στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ αλλά φαίνεται να έχει περιοριστεί στο Erasmus+ ήταν η αποχώρηση εταιρών από τη σύμπραξη, με αποτέλεσμα την αναγκαία αναδιαμόρφωση των δραστηριοτήτων του σχεδίου. Τέλος, αναφέρθηκαν εμπόδια τα οποία ήταν δύσκολο να προβλεφθούν όπως η έκρηξη του ηφαιστείου στην Ισλανδία τον Απρίλιου του 2010 και τα περιοριστικά μέτρα λόγω της πανδημίας COVID-19, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα την τροποποίηση ή ακύρωση ορισμένων δραστηριοτήτων.

#### 6.4 Αποτέλεσμα (Product)

Η αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων για τις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις έχει ως σκοπό να συμβάλει στην απάντηση του πέμπτου και έκτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το αποτύπωμα που αφήνει στη σχολική κοινότητα η υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων και ποιες προτάσεις μπορούν να συμβάλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ευρωπαϊκών συμπράξεων.

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των μεταβλητών που προήλθαν από το ερωτηματολόγιο και τις τελικές εκθέσεις. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση της ποιοτικής προσέγγισης στις αναφορές των τελικών εκθέσεων και των απαντήσεων ελεύθερου κειμένου του ερωτηματολογίου. Τέλος, η ενότητα της ποιοτικής προσέγγισης συμπληρώνεται από τον απολογισμό των στελεχών ως προς τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων.

##### 6.4.1 Ποσοτική ανάλυση

Η ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας στηρίζεται αρχικά στις θεματικές κατηγορίες του τμήματος F3 των τελικών εκθέσεων για τον αντίκτυπο στους μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολική μονάδα και τοπική κοινότητα. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τόσο οι επιμέρους μεταβλητές ανά κατηγορία όσο και οι τέσσερις (4) παράγοντες που προέκυψαν από την ομαδοποίηση των κατηγοριών του αντικτύπου με τη διαδικασία που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα (Πίνακας 14). Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο και ιδιαίτερα οι τέσσερις από τους επτά παράγοντες που αποκάλυψε η ΔΠΑ και σχετίζονται με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, στο πλαίσιο της ποσοτικής ανάλυσης εξετάστηκε η μέση τιμή των τεσσάρων παραγόντων από τις τελικές εκθέσεις. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι ευρωπαϊκές συμπράξεις έχουν υψηλό αντίκτυπο στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ εμφανίζεται περιορισμένη η επίδραση τους στην τοπική κοινωνία και τη σχολική μονάδα. Ιδιαίτερα στους δυο πρώτους παράγοντες, η τυπική απόκλιση ( $<1$ ) αναδεικνύει την ταύτιση των απόψεων σχεδόν στο σύνολο των σχολείων ως προς την υψηλή επίδραση των συμπράξεων. Αντίθετα στους δυο επόμενους παράγοντες προέκυψε μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις όπως προκύπτει από την ανάλυση της τυπικής απόκλισης σε συνδυασμό με την ελάχιστη και μέγιστη τιμή.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από την ανάλυση των παραγόντων της έρευνας με το ερωτηματολόγιο στην οποία προέκυψε υψηλή μέση τιμή και χαμηλή τυπική απόκλιση στον αντίκτυπο στους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα συμπίπτουν και στον αντίκτυπο στη σχολική μονάδα καθώς παρατηρήθηκε χαμηλότερη μέση τιμή με μεγαλύτερη τυπική απόκλιση συγκριτικά με τον αντίκτυπο στους συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας για τον αντίκτυπο στους συμμετέχοντες, στο σχολείο και την τοπική κοινωνία. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων με σκοπό να απαντηθούν οι στοχευμένες ερευνητικές διαστάσεις της μελέτης.

#### *6.4.1.1 Αντίκτυπος στους συμμετέχοντες*

Ο αντίκτυπος στους συμμετέχοντες διερευνήθηκε αρχικά ως προς την επίδραση των συμπράξεων στους μαθητές. Στις τελικές εκθέσεις τα σχολεία αποτίμησαν θετικά τη συμμετοχή των μαθητών σε όλους τους τομείς (Πίνακας 15). Ξεχωρίζουν οι προτάσεις που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Στις συγκεκριμένες προτάσεις η μέση τιμή κυμαίνεται στο 4,5 με τυπική απόκλιση 0,5 το οποίο δείχνει ότι οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ υψηλού και σημαντικά υψηλού αντίκτυπου. Αντίθετα στις γλωσσικές και τεχνολογικές δεξιότητες παρατηρείται ελαφρά μειωμένος αντίκτυπος και με μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των σχολείων.

Ομοίως ο αντίκτυπος στους εκπαιδευτικούς αποτιμάται, στις τελικές εκθέσεις, ως πολύ υψηλός με μέσο όρο πάνω από 4 σε όλες τις προτάσεις (Πίνακας 16). Κοινό στοιχείο με τους μαθητές αποτελεί η μεγαλύτερη επιρροή που εκτιμούν τα σχολεία ότι έχει η



συμμετοχή στις συμπράξεις, στην ενίσχυση των κινήτρων και στη γνωριμία με την κουλτούρα των εταιρικών χωρών, όπου και εδώ η μέση τιμή είναι πάνω από 4,5 με τυπική απόκλιση 0,5. Η διακύμανση των απαντήσεων ως προς τον αντίκτυπο στις παιδαγωγικές, γλωσσικές και τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών θα εξεταστούν στη συνέχεια σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των τελικών εκθέσεων καθώς αποτελούν βασικό στόχο του προγράμματος Comenius.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση μεμονωμένων μεταβλητών από το ερωτηματολόγιο οι οποίες συμπληρώνουν τη θεματική ενότητα ως προς την επίδραση στους συμμετέχοντες. Εξετάστηκαν τρεις μεταβλητές σχετικά με το διαρκές αντίκτυπο που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι έχει η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις στους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο σχέδιο, στους μαθητές και συνολικά στο σχολείο (Γράφημα 30). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ξεχωρίζει ότι σχεδόν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις έχει διαρκές αντίκτυπο στους μαθητές που συμμετείχαν στις δραστηριότητες του σχεδίου όπως και στο σχολείο εν γένει. Ωστόσο, στην ερώτηση αν θεωρούν ότι η υλοποίηση ευρωπαϊκής σύμπραξης έχει διαρκές αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες του σχεδίου, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες και ένα σημαντικό ποσοστό δεν εκφέρει άποψη (μέση τιμή 3.12, τυπική απόκλιση 1.02).

#### *6.4.1.2 Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα*

Αντίθετα με τον αντίκτυπο στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς οι συντάκτες των εκθέσεων θεωρούν ότι η επίδραση των συμπράξεων στη σχολική μονάδα ήταν σημαντικά μικρότερη (Πίνακας 17). Η ανάλυση των μεμονωμένων προτάσεων που συνθέτουν τον παράγοντα του αντίκτυπου στη σχολική μονάδα επιβεβαιώνει τη γενική παρατήρηση καθώς όλες οι μεταβλητές παρουσιάζουν χαμηλές τιμές με εξαίρεση τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών η οποία είχε τη μεγαλύτερη επιρροή στη σχολική μονάδα με μέση τιμή κοντά στο 4,4 και τυπική απόκλιση 0,7. Η τυπική απόκλιση στις υπόλοιπες προτάσεις είναι πάνω από 1 το οποίο αναδεικνύει τη διαφορά στις απόψεις των σχολείων ως προς τον αντίκτυπο των συμπράξεων στη σχολική μονάδα. Τέλος, σημείο προβληματισμού ως προς τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων και σημείο αναφοράς για τη λειτουργία τους, αποτελεί το γεγονός ότι η

χαμηλότερη μέση τιμή σημειώθηκε στην επιρροή που έχουν οι συμπράξεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση συμπληρώνεται από την μεμονωμένη μεταβλητή των ερωτηματολογίων σχετικά με την συνέχιση χρήσης των καλών πρακτικών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, το 80% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται στο σχολείο τους οι καλές πρακτικές που εντόπισαν στο εξωτερικό (μέση τιμή 3.96, τυπική απόκλιση .85) (Γράφημα 31).

#### *6.4.1.3 Αντίκτυπος στην τοπική κοινότητα*

Η τελευταία κατηγορία της ποσοτικής ανάλυση σχετίζεται με τον αντίκτυπο στην τοπική κοινότητα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τελικών εκθέσεων δείχνουν ότι ο αντίκτυπος των συμπράξεων στην τοπική κοινότητα ήταν περιορισμένος, ιδιαίτερα στη συνεργασία με τοπικές επιχειρήσεις όπου η τυπική απόκλιση ήταν στο 1,5 και η μέση τιμή 2,95 με αποτέλεσμα αρκετά σχολεία να θεωρούν ιδιαίτερα χαμηλή την επίδραση των συμπράξεων στο συγκεκριμένο τομέα (Πίνακας 18). Διαφοροποίηση στη κατηγορία του αντίκτυπου στην τοπική κοινωνία παρατηρήθηκε στην επίδραση των συμπράξεων στη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών (μέση τιμή 4,4 και τυπική απόκλιση 0,8), το οποίο αναδεικνύει τον ρόλο των συμπράξεων στην προσέγγιση του σχολείου με τις οικογένειες. Τέλος, η σχετικά υψηλή μέση τιμή που παρατηρήθηκε στην ενίσχυση των συνεργασιών με τοπικούς οργανισμούς, φαίνεται να ενισχύει την εξωστρέφεια των σχολείων. Για την εκτίμηση του βαθμού στον οποίο επαληθεύεται η παραπάνω παρατήρηση, είναι σημαντικό να εξεταστεί περαιτέρω η διάρκεια της συνεργασίας με τους τοπικούς οργανισμούς και να διαπιστωθεί εάν υπάρχει συνέχεια μετά το τέλος της σύμπραξης.

Αντίστοιχα, από την ανάλυση των ερωτηματολογίων παρατηρήθηκε ότι μόλις ένας στους δυο συμμετέχοντες πιστεύουν ότι επετεύχθη το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκή σύμπραξη. Επιπλέον, ένα ποσοστό σχεδόν 20% θεωρεί ότι δεν πραγματοποιήθηκε άνοιγμα στην τοπική κοινωνία και ένα ποσοστό περίπου 18% δεν διατύπωσε άποψη.

#### 6.4.1.4 Ανάλυση διακύμανσης για τις μεταβλητές του αντικτύπου

Στη συνέχεια διενεργήθηκαν μια σειρά από ελέγχους υποθέσεων (Mann-Whitney & Kruskal-Wallis) για την διερεύνηση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων στα δεδομένα του δείγματος.

Αρχικά, διεξήχθη τεστ Mann-Whitney U για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τον αν είχαν το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας. Η ανάλυση έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, οι εκπαιδευτικοί που έχουν το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό τον αντίκτυπο των συμπράξεων στο σχολείο,  $U = 10755.50$ ,  $z = -3.286$ ,  $p = .001$ , την επίδραση των συμπράξεων στον εκπαιδευτικό,  $U = 9525.50$ ,  $z = -4.713$ ,  $p < .001$ , και την επίδραση στους συμμετέχοντες,  $U = 9776.50$ ,  $z = -4.599$ ,  $p < .001$ . Επιπρόσθετα, η ανάλυση ανέδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, οι εκπαιδευτικοί που έχουν τον ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό τον αντίκτυπο στο διδακτικό υλικό,  $U=11626.00$ ,  $z=-2.290$ ,  $p=.011$  και τον αντίκτυπο των συμπράξεων στους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο σχέδιο,  $U = 12065.00$ ,  $z = -1.863$ ,  $p = .031$ .

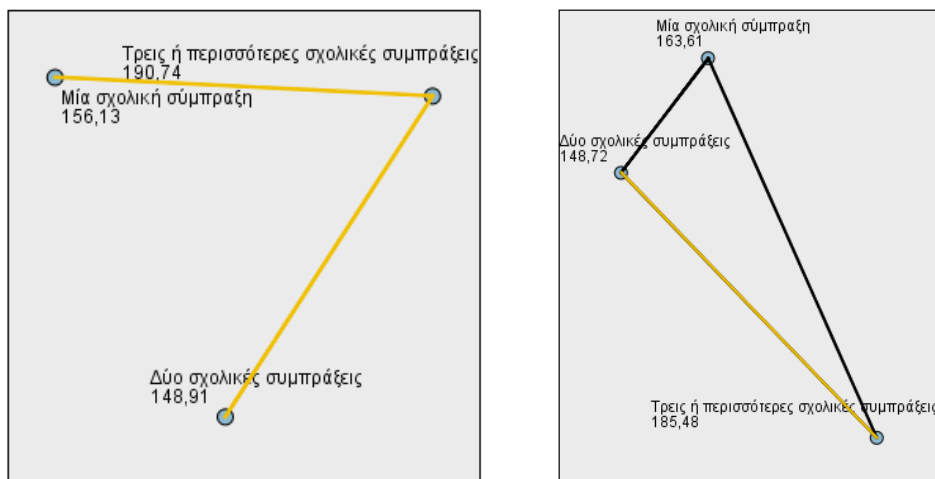
Το επόμενο ερώτημα που εξετάστηκε, με το στατιστικό τεστ Mann-Whitney U, ήταν αν οι εκπαιδευτικοί με θέση διοικητικής ευθύνης έχουν διαφορετική άποψη ως προς τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώνεται ως προς τον αντίκτυπο στη σχολική μονάδα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, όπου οι συμμετέχοντες με θέση διοικητικής ευθύνης θεωρούν ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη σχολική μονάδα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου,  $U=10355.50$ ,  $z=-2.364$ ,  $p=.009$ . Αντίθετα, δεν προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων μεταξύ των συμμετεχόντων με θέσης διοικητικής ευθύνης και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ως προς τον αντίκτυπο των συμπράξεων στον εκπαιδευτικό,  $U=11532.00$ ,  $z=-.950$ ,  $p=.342$ , τον αντίκτυπο στο διδακτικό υλικό,  $U=11559.50$ ,  $z=-.914$ ,  $p = .361$  και την επίδραση στους συμμετέχοντες,  $U=11947.00$ ,  $z=-.465$ ,  $p=.642$ .

Στη συνέχεια διερευνήθηκε με το τεστ Mann-Whitney U εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το ρόλο που είχε το σχολείο τους (συντονιστή ή εταίρου). Η ανάλυση ανέδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ρόλων που είχε το σχολείο, ως προς τον αντίκτυπο στη σχολική μονάδα  $U = 9437.50$ ,  $z = -1.641$ ,  $p = .101$ , τον αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό,  $U = 11016.00$ ,  $z = -.401$ ,  $p = .688$  και την επίδραση στους συμμετέχοντες,  $U = 10159.50$ ,  $z = -.739$ ,  $p = .460$ . Ωστόσο, ως προς τον αντίκτυπο των συμπράξεων στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο η ανάλυση έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, η μέση απόκριση των συμμετεχόντων είναι περισσότερο θετική αν το σχολείο είχε το ρόλο του συντονιστή συγκριτικά με αν είχε το ρόλο εταίρου,  $U=9039.50$ ,  $z=-2.158$ ,  $p=.015$ . Επιπρόσθετα, η ερευνητική διάσταση σχετικά με το αν ο ρόλος τους σχολείου στη σύμπραξη επηρεάζει τον αντίκτυπο των συμπράξεων, διερευνήθηκε με το τεστ Mann-Withney U στους παράγοντες των τελικών εκθέσεων. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με το ρόλο του σχολείου σε καμία από τις τέσσερις μεταβλητές (τιμές  $p$  μεταξύ .111 και .721).

Στις μεταβλητές που προέκυψαν από τη ΔΠΑ και σχετίζονται με τον αντίκτυπο των συμπράξεων διενεργήθηκαν έλεγχοι Kruskal-Wallis για την διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των τριών ομαδοποιήσεων (συμμετοχή σε μια, δυο, τρεις ή περισσότερες συμπράξεις) της εμπειρίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών για τον Αντίκτυπο στη σχολική μονάδα,  $H(2) = 16.837$ ,  $p < .001$ , τον Αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό,  $H(2) = 13.020$ ,  $p = .001$ , και την Επίδραση στους συμμετέχοντες,  $H(2) = 23.444$ ,  $p < .001$ . Επιπρόσθετα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το Διδακτικό υλικό,  $H(2) = 8.671$ ,  $p = .013$ .

Η post hoc ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετοχών σε «3 ή περισσότερες συμπράξεις» και τη συμμετοχή σε 1 σύμπραξη (τιμές του  $p$  μεταξύ .001 και .020) όπως επίσης και μεταξύ των συμμετοχών σε «3 ή περισσότερες συμπράξεις» και τη συμμετοχή σε 2 συμπράξεις (τιμές του  $p$  μεταξύ .001 και  $p=.011$ ) (εικόνα 4α), με εξαίρεση τη μεταβλητή για τον αντίκτυπο στο διδακτικό υλικό στην οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ 3+ και 2 συμμετοχών

( $p=.011$ ) (εικόνα 4β), ενώ για καμία μεταβλητή δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε μια σύμπραξη και όσων συμμετείχαν σε δύο συμπράξεις.



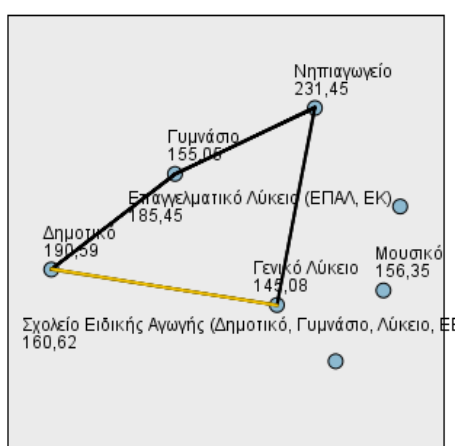
Εικόνα 4α: Σύγκριση ανά ζεύγη της συμμετοχής σε συμπράξεις ως προς τον αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς (V2) Εικόνα 4β: Σύγκριση ανά ζεύγη της συμμετοχής σε συμπράξεις ως προς το Διδακτικό υλικό

Στη συνέχεια διεξήχθη έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων σχολείων ανάλογα με το μέγεθος τους για τις μεταβλητές που προέκυψαν από τη ΔΠΑ<sup>25</sup>. Ο συγκεκριμένος έλεγχος πραγματοποιήθηκε και στους παράγοντες από τις τελικές εκθέσεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και του αντίκτυπου των συμπράξεων στους μαθητές,  $H(3) = 9.941$ ,  $p = .019$ . Αντίθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες μεταβλητές ως προς το μέγεθος του σχολείου (τιμές  $p$  μεταξύ .211 και .685).

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τη βαθμίδα του σχολείου τους. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis, ο οποίος έδειξε σε επίπεδο στατιστικής

<sup>25</sup> V1  $\chi^2(3)=3.554$ ,  $p=.314$ , V2  $\chi^2(3)=.840$ ,  $p=.840$ , V4  $\chi^2(3)=3.674$ ,  $p=.299$ , V7  $\chi^2(3)=1.812$ ,  $p=.612$

σημαντικότητας 5%, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείου για τις μεταβλητές *Διδακτικό υλικό*,  $H(6)=17.411$ ,  $p=.008$  και *Επίδραση στους συμμετέχοντες*,  $H(6)=14.437$ ,  $p=.025$ . Για την μεταβλητή *Διδακτικό υλικό* η post hoc ανάλυση (Εικόνα 5) που διενεργήθηκε παρουσιάζει ενδιαφέρον η στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.037$ ) μεταξύ των δημοτικών (mean rank=190,59) και των γενικών λυκείων (mean rank=145,08) στην επιρροή των σχολικών συμπράξεων στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Ανάμεσα στα σχολεία από τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.102$  έως  $p=.246$ ).



Εικόνα 5: Σύγκριση ανά ζεύγη του τύπου σχολείου ως προς το διδακτικό υλικό

Η συγκεκριμένη διάσταση διερευνήθηκε και στα δεδομένα των τελικών εκθέσεων με το τεστ Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του τύπου σχολείου και του αντίκτυπου των συμπράξεων στους μαθητές,  $H(5) = 35.780$ ,  $p < .001$ , και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του τύπου σχολείου και του αντίκτυπου των συμπράξεων στην τοπική κοινωνία,  $H(5) = 12.731$ ,  $p = .026$ . Αντίθετα ο αντίκτυπος στους εκπαιδευτικούς,  $H(5) = 10.329$ ,  $p = .066$  και ο αντίκτυπος στο σχολείο,  $H(5) = 10.381$ ,  $p = .065$ , δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τύπων σχολείων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν τεστ Mann-Withney U ώστε να ελεγχθεί η ερευνητική διάσταση αν η συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές μετακινήσεις επηρεάζει τον

αντίκτυπο των συμπράξεων. Η ανάλυση ανέδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, τα σχέδια στα οποία συμμετείχαν μαθητές στις διακρατικές μετακινήσεις είχαν στατιστικά υψηλότερο αντίκτυπο στο *Διδακτικό υλικό*,  $U = 8697.50$ ,  $z = 2.290$ ,  $p = .022$ . Αντίθετα, η ανάλυση έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τη συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές συναντήσεις στον αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στην επίδραση στους συμμετέχοντες (τιμές  $p$  μεταξύ .363 και .911).

Η ανάλυση ολοκληρώθηκε με την πραγματοποίηση τεστ Mann-Whitney  $U$  στους παράγοντες των τελικών εκθέσεων ώστε να ελεγχθεί η ερευνητική διάσταση αν η συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές μετακινήσεις επηρεάζει τον αντίκτυπο των συμπράξεων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς προκύπτουν διαφοροποιήσεις συγκριτικά με την ανάλυση που προηγήθηκε στα δεδομένα των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση ανέδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, τα σχέδια στα οποία συμμετείχαν μαθητές στις διακρατικές μετακινήσεις είχαν στατιστικά υψηλότερο αντίκτυπο στους μαθητές,  $U = 93451.00$ ,  $z = 6.974$ ,  $p < .001$  και στην τοπική κοινότητα,  $U = 87583.00$ ,  $z = 5.104$ ,  $p < .001$ . Ωστόσο, το πλαίσιο της έρευνας μπορεί να δικαιολογήσει τη συγκεκριμένη διαφοροποίηση καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν προσανατολισμένο στη διερεύνηση του αντικτύπου στον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα. Τέλος, η ανάλυση έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τη συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές συναντήσεις στον αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο (τιμές  $p$  .724 και .515 αντίστοιχα).

#### 6.4.2 Ποιοτική ανάλυση

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αναδυόμενα θέματα και οι επιμέρους κατηγορίες ανάλυσης σχετικά με τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία των εκτεταμένων απαντήσεων (πεδίων ανοικτού τύπου) στις τελικές εκθέσεις και τα ερωτηματολόγια. Αρχικά, η ανάλυση ανέδειξε πέντε θεματικές κατηγορίες στις οποίες εντοπίζεται ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο σχολικό οικοσύστημα (Σχήμα 9). Επιλέχθηκε η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής κοινότητας ως διακριτική κατηγορία, καθώς αποτελούσε τον κύριο στόχο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Επιπλέον, στις τελικές εκθέσεις περιλαμβάνονταν ξεχωριστή ενότητα που εξέταζε την ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία του προγράμματος.

Ακολουθούν δυο εξίσου σημαντικές κατηγορίες, σύμφωνα με το πλήθος των αναφορών, οι οποίες είναι ο αντίκτυπος των προγραμμάτων στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών. Ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική καθημερινότητα και στο εξωσχολικό περιβάλλον ολοκληρώνουν την ανάλυση της ενότητας.



Σχήμα 9. Κατηγορίες ανάλυσης του αντίκτυπου των ευρωπαϊκών συμπράξεων

#### 6.4.2.1 Ευρωπαϊκή διάσταση

Από την ανάλυση των σχετικών αναφορών αναδείχθηκαν οι επιμέρους κατηγορίες ανάλυσης (Σχήμα 10) οι οποίες βοηθούν στον προσδιορισμό της συνεισφορά των σχολικών συμπράξεων στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης. Συγκεκριμένα, η ενότητα χωρίζεται σε τέσσερις διακριτές κατηγορίες. Αρχικά αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο οι συμπράξεις επηρεάζουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα των εκπαιδευτικών, και στη συνέχεια εξετάζεται ο αντίκτυπος στους μαθητές. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στη σχολική μονάδα και στην τοπική κοινωνία. Συνολικά, από την ανάλυση προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την επίδραση των συμπράξεων στην ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής κοινότητας.





## *Σχήμα 10. Κατηγορίες ανάλυσης της ευρωπαϊκής διάστασης των συμπράξεων*

### *Ευρωπαϊκή ταυτότητα των εκπαιδευτικών*

Ο αντίκτυπος στην ευρωπαϊκή ταυτότητα των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε στις περισσότερες αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Αρχικά, οι τελικές εκθέσεις αποκαλύπτουν διάφορες πτυχές που συνδράμουν στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι συντάκτες των εκθέσεων εστιάζουν στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών σε ενεργούς ευρωπαίους πολίτες και την προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών ως απόρροια της συμμετοχής τους στις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Επιπρόσθετα, η εμπειρία της συμμετοχής στο πρόγραμμα ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να είναι ανοικτοί στην αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Τελικά, η γνωριμία των συμμετεχόντων με τον πολιτισμό των εταιρικών σχολείων είχε ως αποτέλεσμα μια απρόσμενη για τους εκπαιδευτικούς διαπίστωση για το πλήθος των κοινών στοιχείων ανάμεσα στους πολιτισμούς των χωρών της ΕΕ. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς σχετικά με το επάγγελμά τους, και διαπίστωσαν ότι αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα στην καθημερινότητα τους στο σχολείο. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα να διαφοροποιηθεί η αρχική τους εκτίμηση για τη διαφορετικότητα ανάμεσα στην κουλτούρα των συνεργαζόμενων χωρών και ουσιαστικά ενισχύθηκε η αίσθηση του ευρωπαίου εκπαιδευτικού ο οποίος ξεπερνά τα στενά όρια της πατρίδας του.

*«Ξυπνήσαμε την περιέργεια των συμμετεχόντων μας για διαφορετικές γλώσσες, πολιτισμούς, γεωγραφία κ.λπ. και αυξήσαμε την κατανόησή τους για άλλα ευρωπαϊκά έθνη και την ικανότητά τους να γίνουν ενεργοί ευρωπαίοι πολίτες. Οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι ανήκουν και συνυπάρχουν με τις ευρωπαϊκές χώρες, παρά τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές» (Σ93)*

*«Οι καθηγητές μέσα από αυτό το πρόγραμμα σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο ανέπτυξαν μια αμοιβαία κατανόηση για τις συνήθειες και την κουλτούρα της κάθε χώρας. Συνειδητοποίησαν ότι έχουμε πολλά κοινά, είμαστε όλοι Ευρωπαίοι πολίτες και αν και ζούμε σε διαφορετικούς τόπους μοιραζόμαστε παρόμοιες αξίες και όνειρα και ο κάπως*

*διαφορετικός τρόπος ζωής μας δίνει μια υγιή γεύση από όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση»*  
(Σ46)

*«Συνειδητοποιήσαμε τις διαφορές μας, σε επίπεδο υποδομών και δυνατοτήτων αλλά και στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά παράλληλα είδαμε ότι μας δένουν και πολλά κοινά, π.χ τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στο εκπαιδευτικό έργο, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες προσαρμογής, μετανάστες με προβλήματα στη γλώσσα, οι όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις και πιέσεις του κόσμου που μας περιβάλλει με φανερή επίδραση και στο χώρο του σχολείου»* (Σ39)

Στη συνέχεια η ανάλυση των τελικών εκθέσεων εμβάθυνε στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται ο παραπάνω αντίκτυπος. Αρχικά, στις περισσότερες εκθέσεις οι συντάκτες επισημαίνουν την ευκαιρία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, κυρίως μέσω των διακρατικών συναντήσεων, να γνωρίσουν διάφορους πολιτισμούς και την κουλτούρα των χωρών της ΕΕ. Ειδικά οι δραστηριότητες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αποτέλεσαν σημαντική προσφορά στην προώθηση της ευρωπαϊκής κουλτούρας, καθώς έδωσαν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να βγουν από το ρόλο του παρατηρητή και να γίνουν ενεργοί αποδέκτες της κουλτούρας των χωρών που επισκέφτηκαν. Επιπλέον, οι συντάκτες ανέδειξαν ως σημαντική πτυχή των δραστηριοτήτων κινητικότητας το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν τη χώρα που επισκέφτηκαν μέσω της οπτικής των συναδέλφων τους από το εξωτερικό. Τέλος, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την κουλτούρα των ευρωπαϊκών χωρών είχε ως αποτέλεσμα να ξεπεράσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις.

*«Μάθαμε παραδοσιακά έθιμα και τις συνήθειες διατροφής κάθε συνεργαζόμενου σχολείου. Αυτό μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι κάθε χώρα έχει μια διαφορετική ερμηνεία της έννοιας της διατροφής και της άθλησης και του αντίκτυπου τους στη μάθηση. Επίσης, είδαμε ότι λόγω του κλίματος και των γεωγραφικών συνθηκών υπήρξαν επιδράσεις στην τοπική διατροφή και τις αθλητικές δραστηριότητες των συνεργαζόμενων σχολείων.»* (Σ23)

*«Η επαφή των εκπαιδευτικών με τους εταίρους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων καθώς και οι επισκέψεις στις χώρες που πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις, αποτέλεσαν ισχυρό κίνητρο ώστε οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν και να αυξήσουν τις*

γνώσεις τους σχετικά την κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα καθώς και τους πολιτισμούς αυτών των χωρών» (Σ18)

«Μέσα από τις συναντήσεις που έγιναν αλλά και στα μεσοδιαστήματα αυτών διαμορφώθηκαν και παγιώθηκαν αντιλήψεις για την ιδέα της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, ξεπεράστηκαν στερεότυπα και αναθεωρήθηκαν απόψεις που υπήρχαν» (Σ80)

Αντίστοιχα συμπεράσματα προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο όπου φαίνεται να ενισχύεται η ευρωπαϊκή ταυτότητα των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Τα κυριότερα ευρήματα της ανάλυσης των ερωτηματολογίων περιλαμβάνουν τη γνωριμία των εκπαιδευτικών με την κουλτούρα των χωρών που επισκέφτηκαν, τη διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών με τη δική τους κουλτούρα, καθώς και την αναγνώριση των στερεοτύπων που είχαν διαμορφωθεί για τις χώρες που επισκέφτηκαν. Τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν συνέβαλαν στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών σχέσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας των συμμετεχόντων. Τέλος, ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει την αυτοπεποίθηση να ταξιδεύουν μόνοι τους στο εξωτερικό, το οποίο συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής προοπτικής των εκπαιδευτικών.

«Η οργάνωση ταξιδιών στο εξωτερικό και κινητικότητας εντός και εκτός Ελλάδας έγινε πιο εύκολη και ευέλικτη μετά την απόκτηση εμπειριών μέσω των συμπράξεων που συμμετείχα» (E459)

«Η συμμετοχή μου στη σύμπραξη είχε ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία σε εμένα ως άτομο, καθώς ενίσχυσε την πίστη μου στις ευρωπαϊκές αξίες και στην καλλιέργεια των σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες.» (E150)

«Αναθεώρησα στερεότυπα και αντιλήψεις σχετικά με τις διάφορες χώρες, όπως π.χ. Τουρκία.» (E310)

«Όσον αφορά στις διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας, ήταν χρήσιμη η επαφή με άτομα από άλλες χώρες για την κατανόηση του *politically correct or propriety and politeness etiquette* καθώς υπάρχουν διαφορές για το τι θεωρείται πρόπον ή προσβλητικό πχ. προσωπικές ερωτήσεις για κάποιους θεωρείται έκφραση ενδιαφέροντος ενώ για

*άλλους αδιακρίσια. Αν θέλουμε ή προσβλέπουμε να είμαστε european citizens είναι βασικό να γνωρίζουμε τέτοια στοιχεία.» (E642)*

*«προσαρμόζομαι και ανέχομαι ευκολότερα τις ξένες συνήθειες... έρχομαι στη θέση τους... συγκρίνω με τα δικά μας και κρίνω...» (E405)*

#### *Ευρωπαϊκή ταυτότητα μαθητών*

Η έρευνα ανέδειξε τον ρόλο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών. Συγκεκριμένα οι αναφορές στις τελικές εκθέσεις επικεντρώνονται στην εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς, το οποίο τους οδήγησε να αντιληφθούν την πολυπολιτισμικότητα των χωρών της ΕΕ. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να προετοιμαστούν για μελλοντική κινητικότητα εντός της ΕΕ και, τελικά, να αναπτύξουν ευρωπαϊκή συνείδηση και να αισθανθούν ενεργοί ευρωπαίοι πολίτες.

Προς αυτή τη κατεύθυνση συνέβαλε η αναγνώριση των κοινών στοιχείων ανάμεσα στους πολιτισμούς και οι νέες διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές μέσω κυρίως της δυνατότητας που τους δόθηκε να ταξιδέψουν έξω από τα όρια της περιοχής τους. Ωστόσο το στοιχείο που ξεχωρίζει στις αναφορές σχετικά με τη γνωριμία της κουλτούρας και τον τρόπο ζωής μιας άλλης χώρας είναι η δυνατότητα που είχαν οι μαθητές αρχικά να φιλοξενήσουν μαθητές που επισκέφτηκαν το σχολείο τους και στη συνέχεια να φιλοξενηθούν από οικογένειες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στο εξωτερικό. Επόμενο συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από τις τελικές εκθέσεις και αναδεικνύει την αξία συμμετοχής των μαθητών στις συμπράξεις αποτελεί το γεγονός ότι η συνεργασία μεταξύ μαθητών από διαφορετικές χώρες βοήθησε στην ευαισθητοποίηση σε θέματα ρατσισμού, καθώς οι μαθητές ανέπτυξαν στάσεις ανοχής και αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιπρόσθετα, σε αρκετές εκθέσεις σημειώνεται ότι επετεύχθη αλλαγή στάσεων των μαθητών σε θέματα σχετικά με τα στερεότυπα και την ξενοφοβία.

*«Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα ήταν η ενστάλαξη στους μαθητές της φιλοξενίας συνομηλίκων στα σπίτια τους, μια πετυχημένη προσπάθεια η οποία κατέληξε να γνωρίσουν καλύτερα την κουλτούρα και την καθημερινότητά τους» (Σ12)*

*«Σε κοινωνικό επίπεδο, ανοίχτηκαν μαζί με τις οικογένειές τους σε ανθρώπους διαφορετικών χωρών και πολιτισμών, με την αμοιβαία φιλοξενία στα σπίτια, έγιναν πιο ανεκτικοί και ανοιχτόμυαλοι, βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες, έμαθαν διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη, έθιμα και συνήθειες και δημιούργησαν στέρεες φιλίες που συνεχίζονται εκτός και μετά το πρόγραμμα (κοινές καλοκαιρινές διακοπές, φιλοξενία οικογενειών μεταξύ τους).» (Σ77)*

*«Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές απέκλεισαν από την αρχή ζητήματα όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και υπογράμμισαν τη σημασία της ισότητας σε όλα τα επίπεδα. Επιπλέον, καθώς οι μαθητές είδαν ότι αντιμετωπίζουν τους ίδιους φόβους και καταστάσεις, κατάλαβαν ότι δεν υπάρχει ανάγκη να θεωρούν τον εαυτό τους κάπως ανώτερο από τους άλλους ή να ενστερνίζονται θέματα όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία» (Σ19)*

*«Αυξήθηκε έντονα το ενδιαφέρον τους να επισκεφθούν και να γνωρίσουν ακόμη περισσότερες χώρες.» (Σ6)*

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά σχέδια η γνωριμία των μαθητών με τις κουλτούρες των συνεργαζόμενων χωρών αποτελούσε έναν από τους στόχους της σύμπραξης το οποίο προκύπτει και από τις σχεδιασμένες προς το σκοπό αυτό δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ενδεικτικά παραδείγματα από τις αναφορές των εκθέσεων είναι η συμμετοχή των μαθητών σε παραδοσιακούς χορούς, δοκιμή της τοπικής κουζίνας, επισκέψεις σε πολιτιστικά μνημεία, μουσεία κ.α. Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση των εκθέσεων είναι ότι το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στη σύμπραξη εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για τις χώρες του σχεδίου ανεξάρτητα από το αν ή σε πόσες δραστηριότητες κινητικότητας συμμετείχαν. Ειδικά για τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η συγκεκριμένη διάσταση αποκτά προστιθέμενη αξία καθώς η ανάλυση των εκθέσεων έδειξε ότι στις περισσότερες συμπράξεις οι μαθητές συμμετείχαν αποκλειστικά στις τοπικές δραστηριότητες.

*«το πρόγραμμα αυτό έχει σχεδιαστεί ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πραγματικά την Ευρώπη με όλες τις ομοιότητες και τις διαφορές των κατοίκων της, καθώς και την ύπαρξη μιας κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς [...] Κατά τη διάρκεια της κάθε*

διακρατικής συνάντησης, αφιερώθηκε αρκετός χρόνος στην πολιτιστική κληρονομιά της κάθε χώρας: επίσκεψη σε μνημεία, μουσεία, θεάματα» (Σ74)

«Αντλώντας στοιχεία για τις υπόλοιπες χώρες μέσα από το ιστολόγιο, από βιβλία, από έγκυρες τοποθεσίες στο Διαδίκτυο και βέβαια από τις προγραμματισμένες επισκέψεις του προγράμματος ήρθαν σε επαφή με τους ανθρώπους, τον πολιτισμό, την τέχνη, την ιστορία και το φυσικό περιβάλλον και των άλλων χωρών. Η διαδικασία αυτή τους βοήθησε να εστιάσουν στα κοινά χαρακτηριστικά των 5 χωρών καθώς και να εντοπίσουν τις διαφορές μεταξύ τους οι οποίες προσδίδουν και στην κάθε μια τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της. Τους βοήθησε, επίσης, να αντιληφθούν τη συνέχεια της κληρονομιάς της Μεσογείου στο σήμερα και την ανάγκη διαφύλαξής της.» (Σ43)

Στη συνέχεια διερευνήθηκε στα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των μαθητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ταυτίζονται με τα ευρήματα της ανάλυσης των εκθέσεων. Ειδικότερα, προκύπτει ότι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εμπειρίας που απόκτησαν από τη μετακίνηση στο εξωτερικό και την αλληλεπίδραση με μαθητές από διαφορετικές χώρες. Το σημείο στο οποίο επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί ήταν η φιλοξενία των συμμετεχόντων μαθητών από οικογένειες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στο εξωτερικό, καθώς θεωρούν ότι συμβάλει ουσιαστικά στην ευρωπαϊκή προοπτική των μαθητών.

«Για τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν αναμφισβήτητα μία ανεπανάληπτη εμπειρία η επίσκεψή τους στο εξωτερικό αλλά και η διαμονή τους στις οικογένειες των συμμαθητών τους. [...] Ως εκ τούτου τα οφέλη που αποκόμισαν είναι σημαντικά, έκαναν φίλιες που τις συντηρούν ακόμα. Για τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα επίσης προέκυψαν οφέλη αφού όταν έγινε η συνάντηση στο δικό μας το σχολείο είχαν και αυτά την ευκαιρία μέσω των συμμαθητών τους να συμμετάσχουν σε διάφορες συναντήσεις και να γνωρίσουν τα παιδιά να διασκεδάσουν μαζί να κάνουν γνωριμίες και φιλίες.» (E384)

«Σε όλες τις κινητικότητες υπήρξαν μαθητές οι οποίοι αποκόμισαν τόσο θετικές εμπειρίες που άλλαξαν στάση απέναντι στα ταξίδια στο εξωτερικό, στις δυνατότητες που μπορεί να τους προσφέρει η ζωή σε ξένο κράτος αλλά και στην ανάγκη καλής γνώσης

*μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας. Ακόμα πολλοί απ' αυτούς αναθεώρησαν προκατηλειμένες απόψεις για άλλους λαούς.» (E337)*

### *Ευρωπαϊκή κουλτούρα σχολείου*

Το επόμενο σκέλος που διερευνήθηκε αφορούσε την ευρωπαϊκή διάσταση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η οποία φαίνεται να ενισχύεται από τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκές συμπράξεις.

Αρχικά, στις τελικές εκθέσεις καταγράφονται αναφορές σύμφωνα με τις οποίες η συμμετοχή του σχολείου στις συμπράξεις ανοίγει τους ορίζοντες και ενισχύει τις ευρωπαϊκές αξίες των μελών της σχολικής κοινότητας. Η τελευταία διαπίστωση πολλαπλασιάζεται στα μικρά σχολεία στα οποία σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών και μαθητών συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος.

Έπειτα, παρατηρήθηκε σε αρκετές εκθέσεις σχολείων που συμμετείχαν για πρώτη φορά σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα ότι η εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί τους από τις δραστηριότητες του σχεδίου, ειδικά κατά την επίσκεψη των εταίρων στο σχολείο τους, συνέβαλε στην κατανόηση και, τελικά, στην αναγνώριση της αξίας των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η παραπάνω παρατήρηση υπογραμμίζει την ανάγκη να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής τη δυναμική των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ιδίως στα σχολεία που δεν έχουν προηγουμένως υλοποιήσει ευρωπαϊκά σχέδια. Τελικά, στο σημείο που καταλήγουν οι συντάκτες των εκθέσεων είναι ότι η υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων αποτελεί το έναυσμα στη σχολική μονάδα για δημιουργία κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής σε νέα προγράμματα.

*«Δεδομένου ότι το σχολείο μας είναι μικρό και βρίσκεται σε αγροτική περιοχή, η σύμπραξη αυτή ήταν ένα "παράθυρο στον κόσμο" για τους μαθητές μας. Όλοι οι μαθητές του σχολείου είχαν κάποια, μικρή ή μεγάλη συμμετοχή στη διεξαγωγή του προγράμματος και αυτό τους έκανε να νιώθουν ότι είναι κάτι που τους αφορά και ότι μπόρεσαν να προσφέρουν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο για ένα κοινό στόχο [...] Η σύμπραξη έδωσε στο μικρό επαρχιακό σχολείο μια "ευρωπαϊκή" διάσταση, που έκανε τη σχολική ζωή πιο ενδιαφέρουσα» (Σ5)*

*«Το ΓΕ.Α. \_\_\_\_\_ συμμετείχε για πρώτη φορά σε Πρόγραμμα Comenius. Μέσω της τακτικής ενημέρωσης που είχαν ο διευθυντής, οι καθηγητές και οι μαθητές του σχολείου μας για την πρόοδο του προγράμματος και κυρίως κατά την επταήμερη επίσκεψη των εταίρων μας μαθητών και καθηγητών στο σχολείο μας, αντελήφθησαν τη δυναμική των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των σχολείων.» (Σ43)*

*«Ο κύριος αντίκτυπος του σχεδίου είναι ο αυξημένος ενθουσιασμός μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού για να συνεχίσουμε να συμμετέχουμε σε προγράμματα όπως αυτό.» (Σ89)*

Το επόμενο σκέλος που διερευνήθηκε αφορούσε την ευρωπαϊκή διάσταση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα συγκεκριμένο θέμα αναδείχθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες οι οποίοι εκτιμούν ότι η ευρωπαϊκή διάσταση του σχολείου ενισχύεται από τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκή σύμπραξη. Πιο συγκεκριμένα, το σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι απόψεις των συμμετεχόντων είναι ότι η ευρωπαϊκή διάσταση του σχολείου έχει ενσωματωθεί στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας και είναι εμφανής η διάθεση της σχολικής μονάδας να συμμετέχει και σε νέα προγράμματα στο μέλλον.

*«Το σχολείο απέκτησε μέσω των προγραμμάτων έναν ισχυρότερο ευρωπαϊκό προσανατολισμό και πλέον θεωρείται βασικό στοιχείο της σχολικής μας κουλτούρας.» (E738)*

*«Για το σχολείο μας είναι πλέον κάπως αυτονόητο ότι με την ολοκλήρωση μιας σύμπραξης θα πρέπει να ξεκινάει μια καινούρια. Υπάρχει στους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς μια κουλτούρα συμμετοχής σε τέτοιες συμπράξεις» (E378)*

#### *Ευρωπαϊκή κουλτούρα τοπικής κοινότητας*

Ο αντίκτυπος των συμπράξεων στην ευρωπαϊκή κουλτούρα της τοπικής κοινότητας είναι μια ακόμα διάσταση των σχολικών συμπράξεων η οποία ενώ παρατηρήθηκε σε σημαντικό αριθμό εκθέσεων, στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο οι σχετικές αναφορές ήταν ελάχιστες.



Από την ανάλυση των τελικών εκθέσεων προκύπτει ότι το κύριο αντικείμενο στο οποίο εστιάζουν οι αναφορές είναι η εξοικείωση της τοπικής κοινωνίας με την κουλτούρα των συμμετεχόντων χωρών. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών της τοπικής κοινότητας με τους φιλοξενούμενους από τις χώρες εταίρους κατά τη διάρκεια της διακρατικής κινητικότητας στην Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, οι συντάκτες των εκθέσεων εστιάζουν στις οικογένειες που φιλοξένησαν μαθητές, στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις που παρείχαν υποστήριξη και υπηρεσίες για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της φιλοξενίας των εταίρων, και στα μέλη της τοπική αυτοδιοίκηση που συνήθως υποδεχόντουσαν τους φιλοξενούμενους και συζητούσαν μαζί τους. Εκτός των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων που συμμετείχαν στις τοπικές δραστηριότητες, μεγάλο μέρος της τοπικής κοινωνίας επηρεάστηκε έμμεσα από το σχέδιο καθώς συνάντησε, μίλησε και γνώρισε τους φιλοξενούμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς κατά την παραμονή τους στην περιοχή. Ειδική αναφορά γίνεται στις περιοχές εκτός Αθήνας ή Θεσσαλονίκης, για τις οποίες η επίσκεψη εκπαιδευτικών και μαθητών από το εξωτερικό αποτέλεσε σημείο αναφορά στην τοπική κοινότητα. Ειδικά στις μικρές πόλεις ή ακόμα περισσότερο σε κωμοπόλεις ή χωριά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η σύμπραξη αποτέλεσε σημαντικό γεγονός για την περιοχή, ενώ οι δράσεις του σχεδίου επηρέασαν άμεσα τους δημότες. Τέλος, από την ανάλυση των εκθέσεων προκύπτει η επίδραση που είχε το πρόγραμμα στα σχολεία της τοπικής κοινότητας τα οποία απόκτησαν το κίνητρο για την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

*«Λόγω της βούλησης των εκπαιδευτικών, η τοπική κοινωνία ενημερώθηκε αμέσως για τη σύμπραξη και πολλοί άνθρωποι ήθελαν να βοηθήσουν ή να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε από τις δράσεις του σχολείου. Αυτό το πρόγραμμα τους βοήθησε να γίνουν πιο ανεκτικοί απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και να δείξουν περισσότερο σεβασμό στη διαφορετικότητα των άλλων. Η συμμετοχή τους τους βοήθησε επίσης να συνειδητοποιήσουν ότι η ζωή των άλλων ανθρώπων είναι εξίσου πολύτιμη με τη δική τους είτε στην τοπική τους κοινότητα είτε στον ευρωπαϊκό κοινό χώρο. Ότι σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς η πολιτισμική ταυτότητα του κάθε ατόμου θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως στοιχείο που διαφοροποιεί το ένα από το άλλο και συμβάλλει στη μοναδικότητά του. Η ενεργή συμμετοχή τους, η ανιδιοτελής και γενναιοδωρή προσφορά και η έκφραση επιθυμίας για μεγαλύτερη συμμετοχή είναι η μεγαλύτερη απόδειξη!»*

(Σ93)

*«Πολλοί άνθρωποι της τοπικής μας κοινωνίας έμαθαν πολλά από τη φιλοξενία δέκα διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών π.χ. τις συνήθειές τους, τη μουσική τους, την προτίμησή τους στο φαγητό και ιδιαίτερα τον τρόπο ζωής τους.» (Σ85)*

*«Η \_\_\_\_\_ είναι μία μικρή σχετικά επαρχιακή πόλη και η συμμετοχή ενός σχολείου σ' ένα τέτοιο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα αποτελεί κοινωνικό, πολιτισμικό ή ακόμα και κοσμο-ιστορικό γεγονός. Πρώτα απ' όλα, όχι μόνο οι εμπλεκόμενες οικογένειες αλλά και πολλοί συγγενείς και φίλοι θέλησαν να γνωρίσουν από κοντά τους μαθητές που φιλοξενήσαμε, να συνομιλήσουν μαζί τους, να τους κεράσουν παραδοσιακά εδέσματα και γενικά να τους κάνουν να νιώσουν όσο πιο άνετα μπορούσαν.» (Σ94)*

*«Οι εκπαιδευτικοί των όμορων σχολείων οι οποίοι ενημερώθηκαν για την πολυμερή σύμπραξη εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα και υπήρξε συνεργασία σε επίπεδο etwinning.» (Σ87)*

Αντίθετα, η έρευνα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου ανέδειξε ελάχιστες αναφορές στον αντίκτυπο των συμπράξεων ως προς την ευρωπαϊκή κουλτούρα της τοπικής κοινότητας. Οι σχετικές αναφορές περιορίστηκαν στα τοπικά σχολεία, τα οποία ενδιαφέρθηκαν για τις δραστηριότητες των συμπράξεων και εκδήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συμπράξεις έχουν περιορισμένη επίδραση στην ευρωπαϊκή διάσταση της τοπικής κοινότητας το οποίο δεν αποτελεί παράδοξο καθώς η συγκεκριμένη διάσταση δεν είναι ανάμεσα στους κεντρικούς στόχους των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

*«Σχολεία της περιοχής μου βλέποντας το δικό μας σχολείο, θέλησαν να εμπλακούν σε προγράμματα και τους ενθάρρυναν να το κάνουν. Υπήρξαμε παράδειγμα για άλλα σχολεία της περιοχής.» (E380)*

*«Το διπλανό μας σχολείο αποφάσισε επίσης να εμπλακεί σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα παίρνοντας παράδειγμα από εμάς.» (E383)*

#### 6.4.2.2 Σχολική κοινότητα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης για τον αντίκτυπο στη σχολική κοινότητα. Οι κύριες κατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση εστιάζουν στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και τέλος στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου (Σχήμα 11).



Σχήμα 11. Κατηγορίες ανάλυσης του αντίκτυπου στη σχολική κοινότητα

#### Επαγγελματική ανέλιξη εκπαιδευτικού

Αρχικά παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη διάσταση του αντικτύπου αποτέλεσε το σημείο στο οποίο επικεντρώθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές συμπράξεις έχει αντίκτυπο σε συγκεκριμένες πτυχές της επαγγελματικής τους ανέλιξης, οι οποίες συνθέτουν το πλαίσιο παρουσίασης των αποτελεσμάτων (Σχήμα 12). Συγκεκριμένα, τα δυο σημεία στα οποία φαίνεται να επιτυγχάνεται αντίκτυπος σε μεγαλύτερο βαθμό είναι στην ευχέρεια χρήσης ξένων γλωσσών και στην εμπειρία χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι και οι δυο δεξιότητες που αναφέρθηκαν συγκαταλέγονται στους βασικούς στόχους του ΠΔΒΜ για τη σχολική εκπαίδευση. Άλλες διαστάσεις στις οποίες η συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη ευνοεί την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελούν ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους σε παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στις χώρες που επισκέφτηκαν και η ενίσχυση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων.



## *Σχήμα 12. Κατηγορίες ανάλυσης της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών*

### *Ευχέρεια χρήσης ξένων γλωσσών*

Πρώτα παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης των τελικών εκθέσεων ως προς τον αντίκτυπο των συμπράξεων στις γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την διερεύνηση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια.

Αρχικά, από την πρώτη ανάγνωση των τελικών εκθέσεων προκύπτει η εκτίμηση των συντακτών στις περισσότερες συμπράξεις ότι επιτυγχάνεται η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κυρίως στην αγγλική γλώσσα, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως κύρια γλώσσα σε σχεδόν όλες τις συμπράξεις του ΠΔΒΜ. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τη σύντομη διάρκεια των δραστηριοτήτων κινητικότητας και τη στοχοθεσία κάθε σχεδίου η οποία δεν επικεντρωνόταν στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, προκαλεί προβληματισμό ο βαθμός στον οποίο θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι επιτυγχάνεται η ενίσχυση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες. Για τον λόγο αυτό, στη συνέχεια της ενότητας εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκε η βελτίωση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες.

*«Μερικοί από τους καθηγητές που συμμετείχαν μιλούσαν πολύ άσχημα αγγλικά καθώς δεν ήταν καθηγητές αγγλικών. Έτσι, οι γλωσσικές τους δεξιότητες βελτιώθηκαν πάρα πολύ τα δύο χρόνια της συνεργασίας» (Σ35)*

*«Οι δάσκαλοι που δεν μιλούσαν αγγλικά στην αρχή αυτού του έργου, τώρα δεν έχουν κανένα πρόβλημα να επικοινωνήσουν με άλλους εταίρους» (Σ76)*

Μελετώντας προσεκτικά τις σχετικές αναφορές, προέκυψε από τους συντάκτες των εκθέσεων ότι η συγκεκριμένη βελτίωση επιτεύχθηκε λόγω της ευκαιρίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί να εξασκηθούν στη χρήση ξένων γλωσσών κατά τη διάρκεια των δύο ετών που υλοποιήθηκε το κάθε σχέδιο. Συγκεκριμένα οι συντάκτες των εκθέσεων επικεντρώνονται σε δυο σημεία. Το πρώτο είναι η επικοινωνία και η συνεργασία με τους εταίρους και το δεύτερο η υλοποίηση τοπικών δραστηριοτήτων στη γλώσσα επικοινωνίας της σύμπραξης για τις ανάγκες του σχεδίου όπως ήταν η δημιουργία

παρουσιάσεων και εργασιών για τα τελικά προϊόντα των σχεδίων. Ειδικότερα, η καθημερινή χρήση της αγγλικής κυρίως γλώσσας στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής σύμπραξης, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους.

*«Οι καθηγητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τις γλωσσικές τους ικανότητες στη γλώσσα επικοινωνίας για να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με τους εταίρους και να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες τόσο για εκπαιδευτικά θέματα όσο και για θέματα εθίμων και πολιτισμού» (Σ84)*

*«Η ανάγκη για επικοινωνία με τους εταίρους κατά τη διάρκεια των συναντήσεων έκανε τους καθηγητές να ξεπεράσουν γρήγορα την έλλειψη αυτοπεποίθησης στη χρήση ξένων γλωσσών και να επιστρατεύσουν κάθε μέσο προκειμένου να έρθουν σε επαφή» (Σ5)*

*«Τα Αγγλικά των καθηγητών έχουν δείξει αξιοσημείωτη βελτίωση στην ομιλία, την κατανόηση προφορικού λόγου, την ανάγνωση και τη γραφή μέσω της επικοινωνίας με e-mail, της δημιουργίας υλικού και φυσικά, κατά τη διάρκεια των διακρατικών συναντήσεων. Η άτυπη επικοινωνία με την εφαρμογή What's app επέτρεψε επίσης στους καθηγητές να εξασκήσουν περαιτέρω τα αγγλικά τους. Εξαιτίας αυτού, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να συμμετάσχουν σε συζητήσεις με μαθητές και άλλους εκπαιδευτικούς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται τώρα ότι τους δόθηκε κίνητρο να μάθουν αγγλικά» (Σ89)*

Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των εκθέσεων, η έρευνα εστίασε στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου όπου προκύπτουν κοινά συμπεράσματα. Αρχικά, οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στη βελτίωση της Αγγλικής γλώσσας η οποία ήταν η κύρια γλώσσα του προγράμματος σχεδόν στο σύνολο των συμπράξεων. Ωστόσο, από τη διεξοδική ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι ο αντίκτυπος περιορίζεται κυρίως στο κίνητρο που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί για να μάθουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στις ξένες γλώσσες. Η συγκεκριμένη διάσταση του αντικτύπου αποδυναμώνεται από το γεγονός ότι μόλις σε έναν μικρό αριθμό αναφορών αποτυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι έκαναν μαθήματα και πρακτικά βελτίωσαν τις δεξιότητες τους όπως με την απόκτηση ενός πτυχίου. Επιπλέον στις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν διατίθενται στοιχεία για την εξέλιξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μετά το τέλος του σχεδίου. Τέλος, σε ένα μικρότερο ποσοστό οι

συμμετέχοντες ανέφεραν ότι απέκτησαν αυτοπεποίθηση στην επικοινωνία σε ξένη γλώσσα μέσω της συμμετοχής του σε ευρωπαϊκές συμπράξεις.

*«Το γεγονός ότι η επικοινωνία θα γινόταν στα αγγλικά αποτέλεσε κίνητρο για να θελήσω να τα ξαναθυμηθώ και να βελτιώσω το επίπεδο γλωσσομάθειας μου, με αποτέλεσμα να αρχίσω μαθήματα αγγλικών και να πάρω το ECPE (Michigan Proficiency).» (E158)*

*«Κατάλαβα ότι δεν χρειάζεται, οπωσδήποτε, να μιλάω αγγλικά σε επίπεδο proficiency για να επικοινωνήσω. Επίσης η διαφορά της γλώσσας είναι ένα εμπόδιο πολύ μικρότερο από την διαφορά νοοτροπίας για την επικοινωνία των ανθρώπων.» (E511)*

*«Εγώ προσωπικά ξεκίνησα Ισπανικά καθώς λάτρεψα τη χώρα, τους ανθρώπους και τον πολιτισμό της.» (E477)*

#### *Ευχέρεια χρήσης νέων τεχνολογιών*

Αντίστοιχα με τις ξένες γλώσσες, πολυάριθμες αναφορές παρατηρήθηκαν στον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στις δεξιότητες που σχετίζονται με τις ΤΠΕ. Αρχικά, οι συντάκτες των εκθέσεων ανέφεραν την ανάγκη για επικοινωνία μέσω διαδικτύου με τους εταίρους ως την βασική αιτία ενίσχυσης της ευχέρειας χρήσης νέων τεχνολογιών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ενασχόληση τους με ψηφιακά εργαλεία και νέες τεχνολογίες για τις ανάγκες υλοποίησης των δραστηριοτήτων του σχεδίου. Ενδεικτικά παραδείγματα που σημειώνονται στις εκθέσεις είναι η δημιουργία παρουσιάσεων και η χρήση εξειδικευμένων εφαρμογών για την παραγωγή αρχείων ήχου και βίντεο.

*«Αύξησαν τις ικανότητές τους στις Νέες Τεχνολογίες επειδή μεγάλο μέρος της επικοινωνίας έγινε στο διαδίκτυο.» (Σ16)*

*«Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας βελτίωσαν τις δεξιότητες τους στις νέες τεχνολογίες, καθώς ήταν απαραίτητες για πολλές δραστηριότητες, όπως European Cook Book, Dictionary of Good manners, κ.τ.λ.» (Σ87)*

*«Έχει σημειωθεί από όλα τα σχολεία ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν ΤΠΕ για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν έναν ιστότοπο, να δημιουργήσουν PPT, DVD (δραματοποιώντας αναγνώσεις για την ιστορία των μεταφορών), ένα πολύγλωσσο*

*λεξικό (αγγλικά-εθνικές γλώσσες), ένα περιοδικό, μια αφίσα, ένα lipdub και ένα ημερολόγιο» (Σ89)*

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ προκαλούν προβληματισμό καθώς ήταν αναμενόμενο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να έχουν εμπειρία χρήσης ΤΠΕ. Ήδη από το 2002, το Υπουργείο Παιδείας έχει υλοποιήσει επιμορφώσεις μεγάλης κλίμακας για τις νέες τεχνολογίες, ενώ παράλληλα η χρήση υπολογιστών ήταν διαδεδομένη στα σχολεία. Η απάντηση στον συγκεκριμένο προβληματισμό έρχεται από τους ίδιους τους συντάκτες των εκθέσεων οι οποίοι χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν εξοικειωμένοι με την χρήση υπολογιστών και οι δραστηριότητες που κλήθηκαν να υλοποιήσουν στο πλαίσιο της σύμπραξης τους έδωσαν την ευκαιρία να γνωρίσουν νέα λογισμικά. Επιπρόσθετα, η συχνή αναφορά στον αντίκτυπο που είχαν οι συμπράξεις στις ψηφιακές δεξιότητες επικοινωνίας μέσω διαδικτύου των συμμετεχόντων αποτελεί ένδειξη ότι τη συγκεκριμένη περίοδο οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με την διαδικτυακή επικοινωνία. Ωστόσο, η συμμετοχή τους στη σύμπραξη τους έδωσε τη δυνατότητα να ενημερωθούν και τελικά να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους επικοινωνίας.

*«Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση νέων τεχνολογιών αλλά είχαν την ευκαιρία να επεκτείνουν και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους ακόμη περισσότερο. Επίσης παροτρύνθηκαν να προσπαθήσουν να μάθουν και περισσότερα ή πιο εξειδικευμένα προγράμματα.» (Σ72)*

*«Η δεξιότητά τους στο χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών βελτιώθηκε αρκετά, ας σημειωθεί όμως ότι ήδη ήξεραν να χειρίζονται ηλεκτρονικό υπολογιστή.» (Σ22)*

Στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο οι δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ είναι σαφώς περιορισμένες συγκριτικά με τις αναφορές των τελικών εκθέσεων. Από την ανάλυση των σχετικών αναφορών προκύπτει ότι η συγκεκριμένη επίδραση στους εκπαιδευτικούς επιτεύχθηκε μέσω της εμπειρίας που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από την εφαρμογή εργαλείων ΤΠΕ στις δραστηριότητες του σχεδίου. Το επόμενο σημείο που προκύπτει από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, και το οποίο

δίνει επιπρόσθετη αξία στον αντίκτυπο των συμπράξεων στις ΤΠΕ, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

*«οι υπολογιστές μπήκαν περισσότερο μέσα στην καθημερινή μας διδασκαλία. Εξοικειωθήκαμε με την εξ αποστάσεων εκπαίδευση, την εικονική τάξη και τις online βιντεοσυννομιλίες» (E76)*

*«Θα αναφέρω ένα πολύ απλό παράδειγμα: η δημιουργία βίντεο που κατά βάση γινόταν από έναν εκπαιδευτικό, άρχισε να γίνεται μέρος προετοιμασίας για το επόμενο meeting, από περισσότερους εκπαιδευτικούς» (E392)*

*«Όσον αφορά στο διδακτικό υλικό άρχισα να χρησιμοποιώ στην τάξη μου μια ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πλατφόρμα, το Europeana, καθώς και άλλα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στις συναντήσεις μας (mobilities).» (E642)*

#### *Ενίσχυση διδακτικών πρακτικών*

Η ανάλυση των αναφορών αρχικά στις τελικές εκθέσεις αναγνώρισε την ουσιαστική συμβολή των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο εκπαιδευτικό έργο των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα οι ευρωπαϊκές συμπράξεις έδωσαν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να γνωρίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετείχαν στο σχεδίου, να ανταλλάξουν καλές πρακτικές και να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους. Ιδιαίτερα ως προς το τελευταίο, στις εκθέσεις γίνεται αναφορά τόσο στην προσέγγιση νέων παιδαγωγικών πρακτικών όσο και στην ενίσχυση πρακτικών που ήδη χρησιμοποιούσαν ή γνώριζαν οι συμμετέχοντες. Έχει ιδιαίτερη αξία ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι θα υιοθετήσουν τη νέα γνώση πάνω στις διαφορετικές προσεγγίσεις που γνώρισαν στα σχολεία που επισκέφθηκαν και θα τις μεταφέρουν στη σχολική τους τάξη. Επιπρόσθετα, οι συντάκτες των εκθέσεων αναφέρουν τη γνωριμία με τα εκπαιδευτικά συστήματα ως προστιθέμενη αξία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και το χαρακτηρίζουν ως ένα από τα σημαντικότερα κέρδη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Το πόσο σημαντικό ήταν για τους εκπαιδευτικούς η γνωριμία με τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων που επισκέπτονταν φαίνεται από το γεγονός ότι ενώ δεν αποτελούσε στόχο του σχεδίου οι συμμετέχοντες το έφεραν στο προσκήνιο σε κάθε συνάντηση καθώς αποτελούσε προτεραιότητα τους.



*«Εκτός από το κύριο θέμα της συζήτησής για το περιβάλλον, είχαμε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μας τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μας συστημάτων και τον τρόπο λειτουργίας του κάθε σχολείου μαθαίνοντας για το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα σχέδια διδασκαλίας και γενικότερα την καθημερινή τους λειτουργία. Παρατηρήσαμε τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στους μαθητές, τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη, τη διδασκαλία, τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν και τα κριτήρια αξιολόγησης κ.λπ.» (Σ27)*

*«Το προσωπικό που συμμετείχε στις επισκέψεις είχε ως επιδίωξη να παρατηρεί και να σημειώνει παιδαγωγικές πρακτικές, διδακτικές μεθόδους, εποπτικά μέσα, γενικότερο εξοπλισμό, διάταξη χώρων (εντός και εκτός κτιριακού συγκροτήματος) και ότι άλλο σημαντικό έκρινε. Συλλέχθηκε υλικό από το οποίο έγινε επιλογή και εφαρμογή όσων θεωρήσαμε καλές πρακτικές και μπορούσαν να εφαρμοστούν στο σχολείο μας» (Σ71)*

*«Οι δάσκαλοι αντάλλαξαν σχέδια μαθημάτων για τα αντικείμενα τους, συνέκριναν και αξιολόγησαν προσεγγίσεις, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές τους δεξιότητες» (Σ19)*

*«Κάθε σχολείο είχε διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και την λειτουργία του και μετά από κάθε επίσκεψη υπήρχε πάντα κάτι νέο που θα μπορούσε να ενσωματωθεί στο δικό μας σχολείο» (Σ15)*

Η ανάλυση των εκθέσεων ανέδειξε την ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω ο βαθμός στον οποίο έχουν σημαντική επίδραση στο έργο των συμμετεχόντων οι ευκαιρίες που τους δόθηκαν για να γνωρίσουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Η προσεκτική ανάγνωση του λόγου των εκπαιδευτικών προβάλλει δυο σημεία τα οποία εξηγούν τη συγκεκριμένη διάσταση του αντικτύπου. Το πρώτο είναι ότι οι συμπράξεις έδωσαν κίνητρο στους συμμετέχοντες να είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και το δεύτερο ότι οι εκπαιδευτικοί απόκτησαν αυτοπεποίθηση να εφαρμόσουν καινούριες πρακτικές στη διδασκαλία τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σύγκριναν τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντόπισαν, αναγνώρισαν θετικά στοιχεία στο δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών το οποίο ενδεχομένως τους οδήγησε να επιθυμούν την βελτίωση της διδασκαλίας τους. Αν τελικά είχε συνέχεια ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων

όπως εκφράζεται από τους συμμετέχοντες στο έργο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να απαντηθεί από τα δεδομένα των τελικών εκθέσεων.

*«Ως αποτέλεσμα, ενίσχυσαν την αυτοεκτίμηση τους και γέμισαν κουράγιο για νέα πράγματα και νέες περιπέτειες, οι οποίες διευκολύνονται βέβαια με την ύπαρξη κάποιων οικονομικών πόρων, αλλά δεν εξαρτώνται πλήρως από αυτούς. Μέσα απ' αυτό το έργο, οι καθηγητές του σχολείου μας αναθεώρησαν τις αξίες της ζωής κι έγιναν καλύτεροι παιδαγωγοί, έτοιμοι να τις μεταλαμπαδεύσουν» (Σ94)*

*«Μέσα από την συνεργασία μας με τους συναδέλφους μας από τη Δανία, το Βέλγιο και τη Γερμανία και κατά τις μετακινήσεις μας αποκομίσαμε γνώσεις και εμπειρία από τα δικά τους παιδαγωγικά συστήματα, είδαμε τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες μεταξύ μας και παρακινηθήκαμε να δοκιμάσουμε καινούρια πράγματα.» (Σ39)*

Στη συνέχεια, η συγκεκριμένη διάσταση του αντικτύπου των ευρωπαϊκών συμπράξεων διερευνήθηκε στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Από τις αναφορές ξεχώρισαν η γνωριμία με τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού και η ενίσχυση της διδακτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του σχεδίου είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν τα σχολεία του εξωτερικού, να ενημερωθούν για τον τρόπο λειτουργίας τους και να συζητήσουν για τα εκπαιδευτικά συστήματα των εταίρων. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μετέφεραν στοιχεία από τις διδακτικές προσεγγίσεις του εξωτερικού στο σχολείο τους. Τελικά το σημαντικότερο στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση των σχετικών αναφορών είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν για καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στο εξωτερικό και κυρίως ότι απέκτησαν την αυτοπεποίθηση για να τις δοκιμάσουν στην καθημερινή τους διδασκαλία.

*«Επίσης οι επισκέψεις σε άλλα σχολεία και η παρακολούθηση μαθημάτων στα σχολεία του εξωτερικού βοήθησαν και πολλές φορές άλλαξαν την προσέγγιση του μαθήματος που διδάσκω (χρήση εξ ολοκλήρου εργαστηρίου Φ.Ε)» (E133)*

*«Η επαφή με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού έχει εμπλουτίσει τις ιδέες μου στην διδασκαλία ώστε να μην γίνεται μονότονη με την πάροδο των ετών πρωτίστως για εμένα και ως συνέπεια και για τους μαθητές μου.» (E742)*

*«Μπορώ να πω ότι άνοιξαν οι ορίζοντές μου όσον αφορά σε νέες μεθόδους που εφαρμόζω στην τάξη και πλέον έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση να τις εφαρμόσω.»*  
(E111)

#### *Βελτίωση επαγγελματικών δεξιοτήτων*

Οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στη δυνατότητα που έδωσαν οι ευρωπαϊκές συμπράξεις στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε τομείς όπως η υλοποίηση προγραμμάτων project, η εξοικείωση με ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδασκαλία εκτός σχολικής αίθουσας. Τα παραπάνω αποκτούν μεγαλύτερη αξία καθώς σε μεγάλο αριθμό τελικών εκθέσεων, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση τους και τα χαρακτηρίζουν ως καινοτόμες δράσεις του προγράμματος. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημαντική συνεισφορά των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, προκειμένου να εφαρμόσουν στο σχολείο τους εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποίησαν στις δραστηριότητες της σύμπραξης, ακόμα και προσπερνώντας εμπόδια όπως οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι έννοιες project, διαθεματική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση αναφέρονται στα προγράμματα σπουδών, έχει γίνει προσπάθεια ένταξης τους στα σχολεία και θα ήταν αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι με τις συγκεκριμένες τεχνικές. Η παραπάνω παρατήρηση προκαλεί ερωτηματικά ως προς τη διαδικασία εφαρμογής των νέων πολιτικών στην καθημερινή διδασκαλία και τον τρόπο που τις αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί.

*«Η διεξαγωγή του διετούς προγράμματος στο σχολείο μας έδωσε τη δυνατότητα και σε καθηγητές να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις και να αναστοχαστούν σε παιδαγωγικά ζητήματα. Η μαθητοκεντρικότητα του προγράμματος, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η διαθεματικότητα ( π.χ. η αγγλική γλώσσα μέσα από τέχνη-θέατρο και ιστορία ), η ανάγκη για συνεργατικότητα και ομαδική εργασία, η αναγκαιότητα της μεθόδου πρότζεκτ ήταν απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική έκβαση του προγράμματος»* (Σ36)

*«Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δράση βοήθησε στην περαιτέρω ανάπτυξη των παιδαγωγικών δυνατοτήτων τους αναφορικά με τη λεγόμενη "εκτός σχολικής αίθουσας*

*διδασκαλία" που περιλαμβάνει την κοινωνικότητα, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την έφεση για ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συλλογικότητα.» (Σ25)*

*«Το πρόγραμμα μας έκανε να σκεφτούμε πως μπορούμε να πετύχουμε πολλά αξιοποιώντας τη δημιουργικότητά μας και τη φαντασία μας έστω κι αν δεν υπάρχουν στο σχολείο μας οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα» (Σ29)*

Τέλος, η ανάλυση των αναφορών σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκε στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την επίδραση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όπως είναι η χρήση βιωματικών μεθόδων στη διδασκαλία τους. Από την ανάλυση των σχετικών αναφορών ξεχωρίζει η εκτίμηση των συμμετεχόντων ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα ενίσχυσαν τη καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης. Επιπρόσθετα, η ανάλυση ανέδειξε τον αντίκτυπο των προγραμμάτων στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η συγκεκριμένη διαπίστωση προσδιορίζει την ανάγκη να διερευνηθεί πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους παρουσίας στην τάξη, καθώς και να εξεταστούν οι αιτίες που οδηγούν στην έλλειψη αυτοπεποίθησης τους στο σχολείο.

*«Η συμμετοχή μου σε σύμπραξη είχε θετικό αντίκτυπο στην προσωπική μου ανάπτυξη, καθώς καλλιέργησε την κριτική σκέψη μου και με έκανε πιο ευέλικτη στις σχέσεις μου με τους μαθητές και τους συναδέλφους.» (E150)*

*«Χρησιμοποιώ πιο συχνά βιωματικές μεθόδους στη διδασκαλία μου.» (E160)*

*«Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή μου ως εκπαιδευτικός και συνειδητοποίησα πόσο απαραίτητη ήμουν στην διεκπεραίωση του προγράμματος. Χρήσιμη για το σχολείο μου τόσο στα πρόσωπα (μαθητές και συναδέλφους) όσο και για τη συμβολή μου στην επιτυχία του προγράμματος συμβουλευοντας τους εταίρους σε πολλά πράγματα όπως για παράδειγμα όταν μου δόθηκε η ευκαιρία να τους καθοδηγήσω στη χρήση του etwinning (Έλληνες και ξένους).» (E232)*

### *Ενίσχυση δεξιοτήτων διοίκησης*

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές συμπράξεις προκύπτει ότι έχει αντίκτυπο στις δεξιότητες τους που σχετίζονται με τη διοίκηση. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν δεξιότητες διαχείρισης, οργάνωσης και συντονισμού εκμεταλλευόμενοι την εμπειρία διαχείρισης του σχεδίου, τον συντονισμό των μαθητών και την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της σύμπραξης. Επιπρόσθετα, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εμπειρία στη διαχείριση της χρηματοδότησης του προγράμματος. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην ενίσχυση των οργανωτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς ήταν απαραίτητο να τηρήσουν συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, σε αρκετές εκθέσεις διευκρινίζεται ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες είχαν ως κύριο αποδέκτη τους υπεύθυνους επικοινωνίας του σχολείου, οι οποίοι όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα είχαν αυξημένο ρόλο στην διαχείριση του σχεδίου.

*«Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πώς να διαχειρίζονται τα οικονομικά ενός προγράμματος»*  
(Σ34)

*«Οι εκπαιδευτικοί ωφελήθηκαν ιδιαίτερα στον τομέα της αποτελεσματικής διαχείρισης έργου (project management) αφού η δράση απαιτούσε πιστή τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, οργανωτικότητα τόσο για το ίδιο το έργο όσο και για τις εκδηλώσεις που το πλαισίωναν καθώς και δυνατότητες άψογης επικοινωνίας και συντονισμού με τους εκπαιδευτικούς των δύο άλλων σχολείων της σύμπραξης στο εξωτερικό»* (Σ25)

*«Το έργο έδωσε επίσης σε όλους (και ιδιαίτερα στους συντονιστές) την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στη διαχείριση έργων»* (Σ68)

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των τελικών εκθέσεων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι είχα θέση ευθύνης στο σχολείο τους ενημερώθηκαν σχετικά με τις μεθόδους διοίκησης στα σχολεία του εξωτερικού, κατά τη διάρκεια των διακρατικών συναντήσεων, και αντάλλαξαν απόψεις σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων στη κάθε χώρα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν δεδομένα τα οποία να υποστηρίξουν τον αντίκτυπο

που είχε η συγκεκριμένη εμπειρία στους συμμετέχοντες και εάν τελικά έγιναν αλλαγές στον τρόπο διοίκηση στο σχολείο τους.

*«Η Διευθύντρια δραστηριοποιήθηκε και βοήθησε με κάθε τρόπο κατά τη διάρκεια του προγράμματος, συναντήθηκε με διευθυντές των άλλων σχολείων και αντάλλαξαν τις εμπειρίες τους από τη διοίκηση των σχολείων τους» (Σ16)*

*«Η εφαρμογή του προγράμματος έδωσε τη δυνατότητα [...] στους διευθυντές των σχολείων να μοιραστούν τις αρχές τους για τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος» (Σ96)*

Την ενότητα συμπληρώνουν τα συμπεράσματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Το πρώτο σημείο που αναδείχθηκε ήταν η βελτίωση των οργανωτικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων λόγω της εμπειρίας που αποκόμισαν από την οργάνωση τόσο απαιτητικών σχεδίων όπως είναι οι ευρωπαϊκές συμπράξεις. Το επόμενο σημείο που επικεντρώνονται οι συμμετέχοντες με θέση διοικητικής ευθύνης αφορά στη βελτίωση της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και στην γενικότερη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα αποτυπώνουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους ως προς τη διοίκηση και την οργάνωση, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

*«Μετά την δική μου συμμετοχή σε ένα Comenius, 2 Erasmus, όπου στο 1ο από τα 2, είχα τον ρόλο του συντονιστή, νιώθω πολύ καλύτερα στο να μπω στην διαδικασία να γράψω και να συντονίσω ένα project, δίνοντας τις απαραίτητες κατευθύνσεις σε όλα τα συμμετέχοντα σχολεία.» (E392)*

*«Σε προσωπικό επίπεδο πήρα πολλά στοιχεία όσον αφορά τον τρόπο της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας σε σχέση με τη θέση του διευθυντή.» (E160)*

*«Έχω εξασκηθεί στο να συνεργάζομαι με όλο το σύλλογο και να βοηθάω σε απορίες που έχουν για τις εργασίες. Προσαρμόζομαι και λύνω δυσκολίες πιο εύκολα.» (E383)*

**Αντίκτυπος στους μαθητές**

Ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων στους μαθητές διερευνήθηκε κυρίως μέσω των τελικών εκθέσεων και συμπληρωματικά από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι οι τελικές εκθέσεις παρείχαν πλούσιο υλικό καθώς διέθεταν διακριτή ενότητα για τους μαθητές. Αντίθετα, η έρευνα που διεξήχθη μέσω του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε στους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιορισμένες αναφορές σχετικά με τον αντίκτυπο στους μαθητές.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των σχετικών αναφορών, και παρουσιάζονται στη συνέχεια αναλυτικά, ήταν η ενίσχυση της ευχέρειας χρήσης ξένων γλωσσών, η βελτίωση της αυτοπεποίθησης και των κοινωνικών τους σχέσεων, και η χρήση των ΤΠΕ. Επιπλέον, παρατηρήθηκε βελτίωση σε δεξιότητες όπως η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της συνεργατικότητας (Σχήμα 13).



Σχήμα 13. Κατηγορίες ανάλυσης του αντίκτυπου των συμπράξεων στους μαθητές

#### *Ευχέρεια χρήσης ξένων γλωσσών*

Αρχικά, στο σύνολο των εκθέσεων, οι συντάκτες αναφέρουν ότι οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν με ευχέρεια την αγγλική γλώσσα. Συγκεκριμένα στηρίζουν την άποψη αυτή στο γεγονός ότι τα αγγλικά αποτελούσαν τη γλώσσα στην οποία υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες και τα παραδοτέα του προγράμματος. Η συγκεκριμένη παρατήρηση, σε συνδυασμό με τις αναφορές ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στις συμπράξεις διέθεταν καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο αντίκτυπος περιορίστηκε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας.

*«Είναι αναμφισβήτητο ότι οι γλωσσικές δεξιότητες έχουν βελτιωθεί: στο τέλος της κάθε επίσκεψης στο εξωτερικό, αρκετοί μαθητές μου είπαν ότι άρχισαν να σκέφτονται στα αγγλικά, ενώ μεταξύ μας μπερδευόμασταν και μιλούσαμε στα αγγλικά!» (Σ13)*

*«Όσον αφορά τους μαθητές του σχολείου μας τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αισθάνονται τώρα πολύ πιο σίγουροι κατά την επικοινωνία τους στην Αγγλική γλώσσα» (Σ22)*

*«Περιέγραφα ως μέση την επίδραση του προγράμματος στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, διότι ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής των μαθητών του σχολείου μας ήταν η καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας και, έτσι, οι μαθητές μας ήξεραν τη γλώσσα ικανοποιητικά» (Σ21)*

Το παραπάνω συμπέρασμα επεκτείνεται τόσο από την ανάλυση των εκθέσεων όσο και από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι η χρήση της ξένης γλώσσας από τους μαθητές για τις ανάγκες της επικοινωνίας με τους εταίρους και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου έχει συμβάλει στην αναγνώριση της χρησιμότητας των ξένων γλωσσών και στην απόκτηση κινήτρου για βελτίωση κυρίως της αγγλικής γλώσσας. Η διάσταση αυτή έχει προστιθέμενη αξία στον αντίκτυπο των συμπράξεων, καθώς βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την πρακτική χρησιμότητα και σπουδαιότητα της επικοινωνίας σε μια γλώσσα διαφορετική από τη δική τους και ταυτόχρονα τους ενθαρρύνει να ενισχύσουν τις γνώσεις τους στις ξένες γλώσσες.

*«Μετά την συμμετοχή τους στα ευρωπαϊκά προγράμματα οι μαθητές του σχολείου μας (και όχι μόνο οι συμμετέχοντες στις δραστηριότητες) συνειδητοποίησαν την σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών» (E313)*

*«οι μαθητές έγιναν περισσότερο συμμετέχοντες στο μάθημα επειδή μέσω της εμπειρίας τους με την κινητικότητα του Erasmus συνειδητοποίησαν ότι το αντικείμενο των Αγγλικών είναι χρήσιμο εργαλείο στην επικοινωνία με τους νέους τους φίλους» (E347)*

*«Η προσπάθεια των μαθητών για επικοινωνία και συνεννόηση με συνομήλικους μαθητές άλλων κρατών ανέδειξε τις αδυναμίες τους στη χρήση ξένων γλωσσών και τους έδωσε κίνητρο να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε αυτό» (E337)*



*«Όσον αφορά την ανάπτυξη ξένων γλωσσών, οι μαθητές όχι μόνο άσκησαν τις μέχρι τώρα γνώσεις και δεξιότητές τους, αλλά κυρίως αντιλήφθηκαν τη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Ζώντας σε μικρές πόλεις και χωρίς να είχαν ταξιδέψει νωρίτερα στο εξωτερικό, οι περισσότεροι από αυτούς δεν εκτιμούσαν πραγματικά το βαθμό που μια τέτοια ικανότητα διευκολύνει το «άνοιγμά τους στον πραγματικό κόσμο»...» (Σ94)*

#### *Ευχέρεια χρήσης νέων τεχνολογιών*

Η βελτίωση των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ αναφέρθηκε στις περισσότερες εκθέσεις, ενώ στις απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο εμφανίζεται σε περιορισμένο αριθμό αναφορών. Η διαφορά στα ευρήματα των δυο ερευνών προκύπτει από το γεγονός ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ αποτελούσε έναν από τους στόχους του προγράμματος Comenius και για το λόγο αυτό συμπεριλήφθηκε σε αρκετές συμπράξεις ως βασικός στόχος του σχεδίου.

Αρχικά, αναλύθηκαν οι τελικές εκθέσεις τα αποτελέσματα της οποίας επιβεβαιώνουν τον ρόλο των ΤΠΕ στα ευρωπαϊκά προγράμματα και αναδεικνύουν τον άμεσο αντίκτυπο των συμπράξεων στους συμμετέχοντες μαθητές σχετικά με την ευχέρεια χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ειδικότερα, σχεδόν σε όλες τις εκθέσεις αναφέρεται ότι η συγκεκριμένη διάσταση του αντίκτυπου προήλθε από την ανάγκη για διαδικτυακή επικοινωνία μεταξύ των εταίρων και από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου στις οποίες οι νέες τεχνολογίες κατείχαν κεντρικό ρόλο. Επιπρόσθετα, η ανάλυση των εκθέσεων αποκαλύπτει ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών με μια ποικιλία προγραμμάτων και εφαρμογών τους επιτρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους ωφελήσουν στο μέλλον.

*«Ένας άλλος στόχος της συνεργασίας μας ήταν και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μας στις νέες τεχνολογίες.» (Σ94)*

*«Η ψηφιακή ικανότητα βρισκόταν στο επίκεντρο του έργου, καθώς δημιουργήθηκε ένα ιστολόγιο για το Web Radio, επιτεύχθηκε ζωντανή ροή στο Web Radio, δημιουργήθηκαν ψηφιακές εκπομπές και μεταδόσεις, και πραγματοποιήθηκε ανταλλαγή αρχείων μέσω ψηφιακών μέσων και του διαδικτύου. Οι εταίροι είχαν ειδική εκπαίδευση τοπικά στο*

*σχολείο και επίσης σε ειδική συνάντηση κατάρτισης με συμμετοχή όλων των εταίρων. Όλοι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στην πληροφορική.» (Σ79)*

*«Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών όπως βιντεοσυσκέψεις μέσω Skype, συζητήσεις και ανακοινώσεις στην κοινή πλατφόρμα moodle με χιλιάδες επαφές, ή ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών όπως QR codes, τρισδιάσταστατη εκτύπωση, ρομποτική, συστήματα ανταπόκρισης κοινού μέσω κλικερς στα μαθήματα είχε θετική επίδραση στην αύξηση ενδιαφέροντος και επίπεδο εκμάθησης των συμμετεχόντων» (Σ54)*

Σύμφωνα με τον περιορισμένο αριθμό αναφορών στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στις δεξιότητες των μαθητών στις ΤΠΕ, προκύπτουν αντίστοιχα συμπεράσματα με την ανάλυση των τελικών εκθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στις ΤΠΕ καθώς χρησιμοποίησαν τις νέες τεχνολογίες για τις δραστηριότητες του σχεδίου. Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα των σχολείων και αν θα έπρεπε τα συγκεκριμένα εργαλεία να ήταν ήδη γνωστά στους μαθητές.

*«Το σπουδαιότερο όμως ήταν ότι μπόρεσαν να διηθήσουν όλο το υλικό που συγκέντρωσαν και να το παρουσιάσουν μέσα από διαδικτυακά εργαλεία-εφαρμογές (youtellstory, prezι κ.ά.)» (E394)*

*«Χρησιμοποιήθηκαν συνεργατικά λογισμικά για την υλοποίηση δράσεων μια εμπειρία πολύ θετική για να καταλάβουν οι μαθητές στην πράξη την αξία και τις δυνατότητες των web 2.0 εργαλείων στην επικοινωνία, τη συνεργασία και την παραγωγή ψηφιακού υλικού.» (E480)*

#### *Βελτίωση κοινωνικών σχέσεων και αυτοπεποίθησης*

Το επόμενο σημείο στο οποίο εντοπίστηκε σημαντικός αντίκτυπος στους μαθητές αποτελεί η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Αρχικά, από την ανάλυση των εκθέσεων προέκυψε ότι η διαμονή των μαθητών σε οικογένειες στο εξωτερικό και στη συνέχεια η φιλοξενία μαθητών από το εξωτερικό οδήγησε στη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και στην

κοινωνικοποίηση τους σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, η ανάλυση των εκθέσεων αποκάλυψε ότι η φιλοξενία των μαθητών από οικογένειες στο εξωτερικό, η συμμετοχή τους στην ομάδα εργασίας του σχεδίου και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου είχε σημαντικό αντίκτυπο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Ειδικά για τους μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές, η προστιθέμενη αξία του αντίκτυπου πολλαπλασιάζεται καθώς η επαφή με μαθητές από το εξωτερικό φαίνεται να έχει άμεση επίδραση στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επόμενο σημείο σχετικά με την αυτοπεποίθηση των μαθητών το οποίο αναδεικνύουν οι εκθέσεις είναι η εμπιστοσύνη που δόθηκε ακόμα και σε αδύναμους παιδαγωγικά μαθητές να αναλάβουν αρμοδιότητες και να τις υλοποιήσουν.

*«Αξίζει να σημειωθεί ότι το Γυμνάσιο \_\_\_\_\_ είναι ένα απομακρυσμένο σχολείο και γενικά οι μαθητές του θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κατά κάποιον τρόπο κοινωνικά απομονωμένοι. Με αυτή τη δράση Comenius οι κοινωνικές τους δεξιότητες βελτιώθηκαν κατά το μέγιστο» (Σ22)*

*«Οι μαθητές έμαθαν να σέβονται τους κανόνες της οικογένειας, και του σχολείου των φιλοξενούντων κατά τη διάρκεια των κινητικότητας αποκτώντας έτσι εμπειρία κοινωνική και πολιτιστική.» (Σ49)*

*«οι ντροπαλοί μαθητές βρήκαν το θάρρος, επειδή τους δόθηκαν αρμοδιότητες στο πρόγραμμα, και επειδή φιλοξενούσαν μαθητές και τους προμήθευαν με πληροφορίες και οδηγίες, και αύξησαν την αυτοεκτίμησή τους» (Σ20)*

*«Πολλά παιδιά αποχωρίστηκαν για πρώτη φορά από τις οικογένειές τους, κατάφεραν να φέρουν σε πέρας μεγάλα ταξίδια αναλαμβάνοντας την προσωπική ευθύνη των πραγμάτων, της υγείας και της διατροφής τους. Αυτή δοκιμασία ενίσχυσε τους χαρακτήρες τους ακόμα και οι ίδιοι δήλωσαν ότι γύρισαν ως διαφορετικά προς το καλύτερά άτομα, με αυξημένη αυτοπεποίθηση μετά από ταξίδια» (Σ54)*

Η ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου ανέδειξε αντίστοιχα ευρήματα με τις εκθέσεις για τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων. Ωστόσο, το γεγονός ότι η συμμετοχή των μαθητών στα ευρωπαϊκά προγράμματα τους βοήθησε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στη τάξη είναι ένα στοιχείο που χρειάζεται να συζητηθεί

ως προς την γενικότερη ανάγκη υποστήριξης των μαθητών στην τάξη καθώς και τους τρόπους που αυτό μπορεί να επιτευχθεί.

*«Οι μαθητές που συμμετείχαν στις δραστηριότητες διεύρυναν τις μαθησιακές γνώσεις τους, απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτό γινόταν φανερό στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.» (E150)*

*«Το σημαντικότερο όμως απ'όλα είναι ότι τα προγράμματα αυτά συνέβαλλαν στην κοινωνικοποίησή τους, άνοιξαν τους ορίζοντές τους, τους έκαναν να αντιληφθούν τη σημασία της μάθησης, της συνεργασίας, της ανεκτικότητας. Ειδικά για το δικό μας σχολείο, ένα περιφερειακό σχολείο με 40% του μαθητικού δυναμικού να είναι τέκνα οικονομικών μεταναστών, τα ευρωπαϊκά προγράμματα συνέβαλλαν ιδιαίτερα στην ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία του σχολείου» (E313)*

*«οι μαθητές μας απέκτησαν φίλους, ενώ κάποιοι άλλοι προσκλήθηκαν από τους συνεργάτες σε θερινά σχολεία των χωρών τους.» (E216)*

#### *Βελτίωση δεξιοτήτων*

Η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, σύμφωνα με τις αναφορές στις εκθέσεις, ενίσχυσε πλήθος δεξιοτήτων των μαθητών. Στις περισσότερες εκθέσεις αναφέρεται η ανάπτυξη της συνεργατικότητας, η οποία επετεύχθη με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση που ακολούθησαν τα περισσότερα σχολεία στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι ότι οι μαθητές συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τους μαθητές από το εξωτερικό. Παράλληλα με τη συνεργατικότητα, ενισχύθηκε και η δημιουργικότητα των μαθητών καθώς ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των συμπράξεων χρειάστηκε να πάρουν αποφάσεις, να αντιμετωπίσουν προβλήματα και τελικά να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους ανατέθηκαν. Τέλος, ένα σημαντικό αποτέλεσμα των συμπράξεων ήταν ότι οι μαθητές ξέφυγαν από τη τυπική εκπαίδευση στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώθηκαν με τη διαδικασία υλοποίησης μιας έρευνας και ανέπτυξαν δεξιότητες σχεδιασμού, συλλογής και παρουσίασης ερευνητικών δεδομένων.

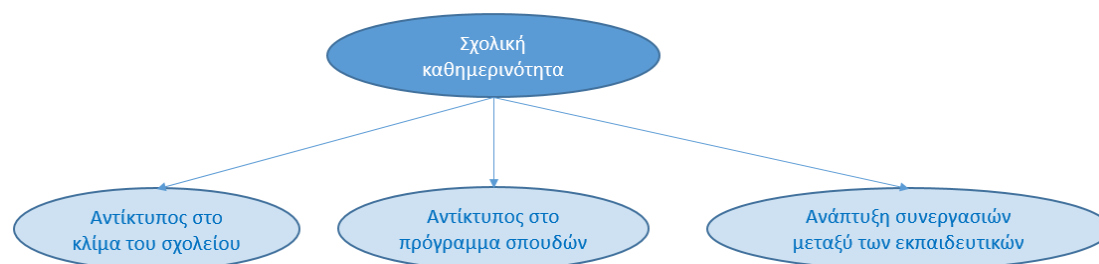
*«Έμαθαν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να παίρνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες, να δίνουν λύσεις σε προβλήματα που παρουσιάζονται» (Σ29)*

*«οι μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος έγιναν περισσότερο ικανοί να προσεγγίζουν τα θέματα από διαφορετικές προοπτικές, και να σκέπτονται δημιουργικά» (Σ62)*

*«Οι μαθητές συνέλεξαν δεδομένα, ανέπτυξαν και ανέλυσαν πολλά ερωτηματολόγια σχετικά με τις περιοχές εστίασης του προγράμματος, παρουσίασαν τα αποτελέσματα μέσω διαγραμμάτων, κατέληξαν σε συμπεράσματα, και αξιολόγησαν τον βαθμό διερεύνησης των σχετικών θεμάτων.» (Σ69)*

### **Σχολική καθημερινότητα**

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το αποτύπωμα των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών στις τελικές εκθέσεις και τις εκτεταμένες απαντήσεις τους στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο (Σχήμα 14). Αρχικά, η ανάλυση έδειξε ότι η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα επηρεάζει το κλίμα στο σχολείο, καθώς βελτιώθηκε η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ παράλληλα οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερο κίνητρο για συμμετοχή στα μαθήματα. Επιπρόσθετα, αντίκτυπος υπήρξε στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου παρά το γεγονός ότι σχεδόν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι τα περιθώρια παρέμβασης ήταν περιορισμένα. Τέλος, από την ανάλυση προκύπτει ότι παρατηρήθηκε αντίκτυπος στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασιών στη σχολική μονάδα και στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας.



*Σχήμα 14. Κατηγορίες ανάλυσης του αντίκτυπου στη σχολική καθημερινότητα*

*Αντίκτυπος στο κλίμα του σχολείου*

Αρχικά, από την ανάλυση των εκθέσεων προέκυψε αντίκτυπος στο κλίμα του σχολείου μέσω των συνεργασιών για τις ανάγκες των σχεδίων το οποίο βοήθησε να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Ειδικότερα, από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή του σχολείου στη σύμπραξη οδήγησε σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοτικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, το οποίο είχε θετικό αντίκτυπο στη σχολική καθημερινότητα. Ωστόσο, η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σε αρκετές αναφορές στη ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αφενός τονίζει την σημασία που έχει η συγκεκριμένη διάσταση για τους εκπαιδευτικούς και, αφετέρου, υποδηλώνει το έλλειμα ύπαρξης ανάλογου κλίματος συνεργασίας στα περισσότερα σχολεία. Το επόμενο στοιχείο το οποίο υποδηλώνει βελτίωση του σχολικού κλίματος εντοπίζεται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τις ανάγκες των δραστηριοτήτων του σχεδίου και ιδιαίτερα στον τρόπο που το αποδέχονται οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε από τις εκθέσεις ότι οι μαθητές βρήκαν κίνητρο για ενεργή συμμετοχή στο σχολείο και έδειξαν ενδιαφέρον για τα μαθήματα, λόγω της διαφορετικής προσέγγισης που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί, η οποία βασίστηκε στην χρησιμοποίηση κυρίως ομαδοσυνεργατικών τεχνικών και στην αναθεώρηση του ρόλου των μαθητών.

*«το πρόγραμμα συνετέλεσε στο να δημιουργήσουν ουσιαστικότερες σχέσεις τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους μαθητές, γεγονός που επηρέασε θετικά το ευρύτερο κλίμα του σχολείου» (Σ24)*

*«Μια μεγάλη αλλαγή που θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στο έργο, είναι η σημαντική αλλαγή στο σχολικό κλίμα. Η συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφορετικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτή η επίδραση απεικονίζεται στον μειωμένο αριθμό τιμωριών και ποινών που επιβάλλονται στους μαθητές» (Σ78)*

*«Η ωφέλεια υπήρξε προσωπική και συλλογική, αντανακλάται στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου» (Σ71)*

*«Η κινητοποίηση τους από το πρόγραμμα άλλαξε επίσης την οπτική και τη γνώμη τους για πολλά μαθήματα που δεν ήταν τα αγαπημένα τους, όπως τα αγγλικά, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.λπ.» (Σ68)*

*«Με την συνεργατικότητα και την ομαδοσυνεργατική μάθηση που ανέπτυξαν καθηγητές και μαθητές μέσα από το πρόγραμμα, οι μαθητές απέκτησαν περισσότερα κίνητρα κι ενθουσιασμό στα μαθήματα τους, συνειδητοποιώντας καλύτερα τη σύνδεση μεταξύ προγραμμάτων σπουδών και των αποτελεσμάτων στην πραγματική ζωή.» (Σ77)*

Η συγκεκριμένη διάσταση αναδείχθηκε και στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο ως το πεδίο με την μεγαλύτερη επίδραση των συμπράξεων στη σχολική καθημερινότητα, κυρίως λόγω της ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών. Επιπρόσθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις η συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη βελτίωσε διαδικασίες της σχολικής καθημερινότητας, ενώ σε άλλες περιπτώσεις το σχέδιο έγινε αφορμή για να γίνουν βελτιώσεις στη δομή των σχολικών συγκροτημάτων. Τελικά, από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι η συμμετοχή ενός σχολείου σε ευρωπαϊκή σύμπραξη έχει άμεση και έμμεση επίδραση στην γενικότερη εικόνα του σχολείου και επηρεάζει θετικά τη σχολική καθημερινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών.

*«Μετά την πρώτη σχολική σύμπραξη που αφορούσε τη κίνηση άλλαξε εντελώς ο τρόπος διαχείρισης των διαλειμμάτων στο σχολείο» (E56)*

*«Το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπ/κων, μαθητών και γονείς. Η διάθεση όλων να βοηθήσουν.» (E284)*

*«Το σχολείο μας βάφτηκε και ομόρφυνε με την συμβολή του δήμου και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Αυτό είναι κάτι που έμεινε στο σχολείο μας και έκανε όλους χαρούμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς.» (E480)*

*«Οι συμπράξεις είχαν θετικό αντίκτυπο σε εμένα καθώς διεύρυναν τους γνωστικούς μου ορίζοντες, αύξησαν το ενδιαφέρον μου για την εκπαιδευτική διαδικασία και βελτίωσαν τις σχέσεις μου με μαθητές και συναδέλφους» (E150)*

*Αντίκτυπος στις διδακτικές πρακτικές στο σχολείο*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναφορές σχετικά με τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο πρόγραμμα σπουδών της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα στις τελικές εκθέσεις παρατηρήθηκαν αντικρουόμενες απόψεις από τους συμμετέχοντες, οι οποίες

οφείλονται στη διαφορετική, αρκετές φορές στην ίδια έκθεση, ερμηνεία των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα σπουδών. Η πρώτη οπτική των εκπαιδευτικών που παρατηρήθηκε σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών έχει ως σημείο αναφοράς τη διδακτέα ύλη, η οποία ορίζεται κεντρικά από το Υπουργείο και στην οποία όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, δεν έχουν δυνατότητα παρέμβασης. Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι δεν υπήρξαν ουσιαστικές αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών καθώς θεωρούν ότι έχουν περιορισμένες δυνατότητες παρέμβασης στο αυστηρά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αν από την άλλη μεριά εξετασθεί ο αντίκτυπος στο πρόγραμμα σπουδών ως τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τότε προκύπτει θετικός αντίκτυπος των προγραμμάτων στις περισσότερες εκθέσεις καθώς οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν στο σχολείο τους μεθόδους και τεχνικές που παρατήρησαν στα σχολεία του εξωτερικού. Επιπρόσθετα, οι συντάκτες των εκθέσεων ανέφεραν ότι μέρος των δραστηριοτήτων του προγράμματος ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου ενώ παράλληλα προήχθη η υλοποίηση της διαθεματικής διδασκαλίας.

*«Το Γυμνάσιο \_\_\_\_\_ αποτελεί ένα δημόσιο ίδρυμα, γι' αυτό το λόγο δεν θα μπορούσε ένα τέτοιο πρόγραμμα Comenius να αποφέρει αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και την οργάνωση διδασκαλίας και μαθημάτων.» (Σ22)*

*«Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα επέφερε αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου μας για το λόγο ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι αυστηρά δομημένο και δύσκολα επιδέχεται δομικές και άλλου είδους αλλαγές.» (Σ65)*

*«Πρώτον, εφαρμόσαμε την μεθοδολογία που προτείναμε με τα clickers στα μαθημάτα διδασκαλίας ξένης γλώσσας στην Α τάξη. Δεύτερον, συνεχίσαμε τις επαφές μας με τα άλλα σχολεία σε επιστημονικό επίπεδο. Οι Αυστριακοί μας εταίροι είχαν την ευγενή καλοσύνη να μας δανείσουν ένα ρομπότ για να εισάγουμε την ρομποτική στο σχολείο μας από το νέο έτος μετά από τις προετοιμασίες του καλοκαιριού» (Σ54)*

*«Όλο το προσωπικό του σχολείου ενσωμάτωσε το πρόγραμμα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών σχεδόν μέσα απ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα καθ' όλη τη διετή διάρκεια του προγράμματος, αναπτύσσοντας διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας: στη Γεωγραφία και την Ιστορία δίδαξαν τις πληροφορίες σχετικά με τις χώρες-εταίρους και τους υδάτινους πόρους τους, στις Φυσικές Επιστήμες έκαναν πειράματα με το νερό στα*



*εργαστήρια και καταμετρούσαν τα στατιστικά της βροχόπτωσης, στις ξένες γλώσσες προετοιμάζονταν για τις συναντήσεις και επεξεργάζονταν το υλικό του προγράμματος, στις Νέες τεχνολογίες επεξεργάζονταν τα παράγωγα και τα δεδομένα και σχεδίαζαν τις εικονικές συναντήσεις με τους εταίρους, στη Φυσική Αγωγή μάθαιναν τους χορούς, στα καλλιτεχνικά και τη Μουσική προετοιμάζαν τα τραγούδια και τις παρουσιάσεις.» (Σ77)*

Στις απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο, οι συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν στον αντίκτυπο που έχουν οι συμπράξεις στη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αποκαλύπτουν ότι η συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκά προγράμματα έχει σημαντικό αντίκτυπο ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν την εμπειρία τους από τα σχολεία του εξωτερικού στο δικό τους σχολείο εφαρμόζοντας νέες τεχνικές και μεθόδους. Επιπρόσθετα, η μεταφορά των εμπειριών στην διδακτική πρακτική που εφαρμόζεται στο σχολείο είναι μια ακόμα ένδειξη της διάθεσης των εκπαιδευτικών να αναθεωρήσουν και να ενισχύσουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

*«Από τις επισκέψεις 12 από τους 35 εκπαιδευτικούς σε σχολεία του εξωτερικού, άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας, εφαρμόστηκαν νέες διδακτικές μέθοδοι και χρησιμοποιήθηκαν νέα Web 2.0 εργαλεία. Εφαρμόστηκε περισσότερο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ενώ με τα 13 ταξίδια εκπαιδευτικών και μαθητών σε σχολεία του εξωτερικού μας ανοίχθηκαν νέοι τρόποι διδασκαλίας» (E139)*

*«Αντικατάσταση (σε μεγάλο βαθμό) της μετωπικής διδασκαλίας με μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση» (E157)*

*«Η χρήση εφαρμογών κινητού τηλεφώνου για τη διδασκαλία σε όλα τα αντικείμενα του ΑΠ και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο στο σχολείο μας με wifi για όποιον εκπαιδευτικό θέλει να τις χρησιμοποιεί και να αποθηκεύει τις δράσεις για μελλοντική χρήση από άλλους.» (E254)*

*Ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών*

Η ανάλυση των αναφορών προβάλλει τον αντίκτυπο που είχε η υλοποίηση ευρωπαϊκών συμπράξεων στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και ιδιαίτερα μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων. Η συγκεκριμένη διάσταση του αντικτύπου λαμβάνει προστιθέμενη αξία από το γεγονός ότι αναφέρεται στις εκθέσεις ως ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα του προγράμματος και αποτελεί πεποίθηση των συντακτών των εκθέσεων ότι δημιουργήθηκε το περιβάλλον για περαιτέρω συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους συντάκτες των εκθέσεων, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των μετακινήσεων στο εξωτερικό αποτελούν καθοριστικό παράγοντα προς αυτή την κατεύθυνση.

*«Μια άλλη θετική έκβαση του προγράμματος για το σχολείο μας ήταν η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Εργάστηκαν συλλογικά για να πραγματοποιηθεί η φιλοξενία των εταίρων στην \_\_\_\_\_, αλλά και για την ομαλή έκβαση των παρουσιάσεων κατά τη διάρκεια των κινητικότητων. Έπαιξαν ουσιαστικό ρόλο στο συντονισμό των ομάδων των μαθητών στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα. Γι αυτό το λόγο έμαθαν να συνεργάζονται περισσότερο με τους υπόλοιπους συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων με πολύ θετικά αποτελέσματα. Πιστεύεται ότι η συνεργασία τους θα συνεχιστεί και σε μελλοντικές δράσεις του σχολείου μας.» (Σ22)*

*«Οι εκπαιδευτικοί παίρνοντας μέρος στο πρόγραμμα μοιράστηκαν αρμοδιότητες και συνεργάστηκαν αρμονικά για να τις υλοποιήσουν. Επίσης τα ταξίδια τους στις χώρες του προγράμματος, τους έδωσαν τη δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα τις μέρες που ήταν εκεί και να έρθουν πιο κοντά, κάτι που βοήθησε και στην ακόμη καλύτερη συνεργασία τους στο σχολείο.» (Σ39)*

*«Η επίδραση του προγράμματος στο σχολείο μας αφορούσε κυρίως την συνεργασία που αναπτύχθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και δημιούργησε το κατάλληλο περιβάλλον για περαιτέρω δημιουργική συνεργασία» (Σ86)*

Τα παραπάνω ευρήματα από τις τελικές εκθέσεις συμπληρώνονται από έναν περιορισμένο αριθμό απαντήσεων στην έρευνα, όπου προκύπτει ότι η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου έχει αντίκτυπο στο έργο του σχολείου. Αν και το δείγμα των σχετικών αναφορών είναι μικρό και δεν επιτρέπει την

εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, δίνει μια ένδειξη του αντίκτυπου των συμπράξεων η οποία χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω.

*«Αποτέλεσε εμπειρία ζωής για τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς που μέσα από την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τη συνεργασία και τα ταξίδια [...] ανέπτυξαν μια ακόμη πιο ουσιαστική σχέση συνεργασίας μεταξύ τους» (E294)*

*«Κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου» (E466)*

Τέλος, από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η συγκεκριμένη διαπίστωση σχετικά με τον αντίκτυπο των προγραμμάτων στην ανάπτυξη συνεργασιών εντός του σχολείου μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων θέτει ένα θέμα για διερεύνηση ως προς το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια τυπική σχολική μονάδα και το κατά πόσο ευνοούνται οι συνεργασίες από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### *Βελτίωση του σχολείου*

Στη συνέχεια η διερεύνηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξε μια διαφορετική προσέγγιση όσον αφορά τον αντίκτυπο των προγραμμάτων στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στη βελτίωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου μέσω της διαθέσιμης χρηματοδότησης για το σχέδιο. Η συγκεκριμένη διάσταση του αντίκτυπου των συμπράξεων αναδεικνύει την δύσκολη οικονομική κατάσταση των περισσότερων σχολείων στη χώρα, τα οποία προσπαθούν να αντλήσουν πόρους σε κάθε ευκαιρία με σκοπό να καλύψουν πάγιες ανάγκες οι οποίες θα έπρεπε να ήταν εξασφαλισμένες από την τακτική χρηματοδότηση του σχολείου.

*«η συμμετοχή μας είχε οικονομικό όφελος για το σχολείο και μπορέσαμε να αναβαθμίσουμε τον απαρχαιωμένο μας εξοπλισμό σε Η/Υ και εποπτικά μέσα διδασκαλίας.» (E58)*

*«τέλος το σχολείο ενισχύθηκε οικονομικά και ως εκ τούτου εκσυγχρονίστηκε κάτι το οποίο είναι επίσης όφελος για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.» (E384)*

*«Κάποια χρήματα ήρθαν στο σχολείο για κάλυψη αναγκών όπως πχ υλικοτεχνική υποδομή, βάψιμο, καζανάκια κλπ μιας και το ελληνικό κράτος μας έχει αφήσει στο έλεος.» (E128)*

#### *6.4.2.3 Εξωσχολικό περιβάλλον*

##### *Αντίκτυπος στις οικογένειες*

Οι ευρωπαϊκές συμπράξεις είχαν άμεσο αντίκτυπο στις οικογένειες των μαθητών, καθώς ενίσχυσαν την ανοχή τους έναντι των διαφορετικών πολιτισμών, κυρίως μέσω της δυνατότητας που τους παρείχε το πρόγραμμα να φιλοξενήσουν μαθητές από άλλες χώρες. Επιπλέον, η φιλοξενία μαθητών αποτέλεσε το έναυσμα για ενεργή συμμετοχή των οικογενειών στο σχέδιο. Ιδιαίτερα ως προς το τελευταίο, οι συντάκτες των εκθέσεων ανέφεραν ότι οι οικογένειες υποστήριζαν τις δραστηριότητες του προγράμματος, συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς και τελικά ενισχύθηκε η συμμετοχή των οικογενειών στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Η διάσταση αυτή των προγραμμάτων υπογραμμίζει τη σημασία των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο σχολικό οικοσύστημα, καθώς φέρνει πιο κοντά τις οικογένειες στο σχολείο και θέτει τις βάσεις για μια πιο συχνή και αποδοτική συνεργασία. Τέλος, μια άλλη διάσταση του αντίκτυπου στις οικογένειες των μαθητών που συμμετείχαν στο σχέδιο αποτελεί η αλλαγή στάσεων σε σημεία σχετικά με τη θεματική του σχεδίου, καθώς οι μαθητές μετέφεραν τη φιλοσοφία του προγράμματος στις οικογένειές τους.

*«Η ανεκτικότητα των μελών των οικογενειών που φιλοξένησαν μαθητές προς τις διαφορετικές κουλτούρες ήταν ένα σημαντικό επίτευγμα του προγράμματος» (Σ12)*

*«Ο μόνος τομέας στον οποίο παρατηρήθηκε πολύ θετική αντιμετώπιση και αξιοσημείωτη συμμετοχή και συνεργασία είναι τα μέλη των οικογενειών των μαθητών. Έδωσαν πραγματικά τον καλύτερο εαυτό τους για τη φιλοξενία, υποστήριξαν το πρόγραμμα και συνεργάστηκαν και μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό αν σκεφτεί κανείς ότι το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον είναι πολύ κλειστό.» (Σ22)*

*«Συνοψίζοντας, το σχέδιο εργασίας μας παρακίνησε τους μαθητές και τους γονείς τους, σε κάθε σχολείο, να υιοθετήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής μέσω της άθλησης και της*

σωστής διατροφής ώστε να αποτραπεί, με αυτόν τον τρόπο, μακροπρόθεσμα, η παχυσαρκία» (Σ72)

«Υπήρξε στενή συνεργασία με τις οικογένειες που υποστήριζαν το πρόγραμμα με κάθε τρόπο που μπορούσαν. Παρακολούθησαν ενεργά, με πλήρη απαρτία και συνεργάστηκαν στις συναντήσεις που έγιναν για τις προετοιμασίες των κινητικότητας. Υπήρξε άμογη επικοινωνία μαζί τους για όλα τα ζητήματα. Είχαν μια έντονη παρουσία στην φιλοξενία κατά την διάρκεια της συνάντησης που έγινε στην Αθήνα. Είναι ενδεικτικό ότι πολλοί εργαζόμενοι γονείς θυσίασαν την Κυριακή τους για χάριν του προγράμματος.» (Σ54)

### *Τοπική κοινότητα*

Η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκή σύμπραξη έδωσε τη δυνατότητα στο σχολείο να κάνει άνοιγμα στην τοπική κοινωνία και να συνεργαστεί με τοπικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση. Με το τρόπο αυτό ενισχύθηκε η εξωστρέφεια του σχολείου και ανοίγουν διάδρομοι για την συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Αν και η συγκεκριμένη διάσταση του αντίκτυπου των σχολικών συμπράξεων κρίθηκε από τα περισσότερα σχολεία ως πολύ σημαντική, οι συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι η συνεργασία με την τοπική κοινωνία δεν είχε την εξέλιξη που ήθελαν μετά το τέλος της σύμπραξης. Ωστόσο, η ανάλυση των εκθέσεων δεν εντόπισε αναφορές οι οποίες να εξηγούν τις αιτίες που δεν εξελίχθηκε η συνεργασία με την τοπική κοινωνία όπως θα επιθυμούσαν τα σχολεία.

«Το πρόγραμμα του σχολείου κίνησε το ενδιαφέρον της τοπικής κοινωνίας η οποία παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς βοήθησε όποτε της ζητήθηκε.» (Σ28)

«Παράλληλα, είναι γεγονός ότι η συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα αυτό ανέβασε το κύρος του και την αξιοπιστία του στην τοπική κοινωνία και του άνοιξε δρόμους για συνεργασία με τοπικούς αλλά και άλλους φορείς, που παλαιότερα, θα δίσταζε να πλησιάσει» (Σ94)

«Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, το σχολείο και οι μαθητές συνδέθηκαν στενότερα με την τοπική κοινωνία. Οι μαθητές επισκέφθηκαν τα ΚΑΠΗ \_\_\_\_\_, προκειμένου να πάρουν συνεντεύξεις από ηλικιωμένους και να συγκεντρώσουν υλικό για την έρευνά τους» (Σ24)

*«Τοπικοί οργανισμοί, εταιρείες ή παράγοντες υποστήριξαν και συνεργάστηκαν ενεργά με το σχολείο μας κατά τη διάρκεια του έργου. Ωστόσο, το ενδιαφέρον αυτό μειώθηκε, μετά τη λήξη της συνεργασίας.» (Σ67)*

Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο ως προς τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην τοπική κοινότητα. Ενώ η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκή σύμπραξη έδωσε την ευκαιρία στο σχολείο να κάνει άνοιγμα στην τοπική κοινωνία και να συνεργαστεί με τοπικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση, οι σχετικές αναφορές ήταν ελάχιστες και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν εμβάθυναν στη σχέση μεταξύ του ευρωπαϊκού προγράμματος και της τοπικής κοινότητας. Τελικά, το συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των σχετικών αναφορών είναι ότι ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην τοπική κοινότητα μένει σε χαμηλά επίπεδα και περιορίζεται στο κίνητρο που δίνει στα σχολεία να συνεργαστούν με τοπικούς φορείς χωρίς να γίνεται αναφορά αν βοήθησε την εξωστρέφεια του σχολείου μέσω της επέκτασης των συνεργασιών σε άλλες δράσεις του σχολείου.

*«Για την υλοποίηση των κινητικότητων αλλά και της έρευνας πάνω στις 6 θεματικές ενότητες του προγράμματος ήρθα σε επαφή και συνεργασία με τις τοπικές αρχές, με μουσεία, με τοπικούς συλλόγους, με ιστορικούς τέχνης, συγγραφείς, καθηγητές αρχαιολογίας, με επαγγελματίες, για παράδειγμα στον τομέα του οίνου και του ελαιολάδου κ.ά.» (E394)*

*«Οι διασυνδέσεις με φορείς ήταν απαιτούμενο για την επιτυχία της σύμπραξης. Η καλή συνεργασία άνοιξε δρόμους και γι συνέχεια της συνεργασίας ανάλογα με τους στόχους που έθετε το σχολείο» (E692)*

*«Το μικρό, περιφερειακό σχολείο μας "τοποθετήθηκε στον χάρτη" της περιοχής και απέκτησε φήμη ως έχον ομάδα δραστήρια, ανοιχτόμυαλη και αποτελεσματική!» (E680)*

#### 6.4.3 Βιωσιμότητα - Sustainability (Διάχυση αποτελεσμάτων)

Η ενότητα της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με την αποτίμηση της βιωσιμότητας των αποτελεσμάτων, εστιάζοντας στην ικανότητα των συμπράξεων να διατηρήσουν τα οφέλη και τα αποτελέσματά τους μακροπρόθεσμα. Στην παρούσα

ενότητα εξετάζεται η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η πιθανότητα μακροπρόθεσμης χρήσης τους. Τέλος, η ενότητα ολοκληρώνεται με τη διερεύνηση των προτάσεων βελτίωσης των ευρωπαϊκών συμπράξεων που προέκυψαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

#### 6.4.3.1 Διαδικασίες διάχυσης

Στην ενότητα της διάχυσης των αποτελεσμάτων εξετάζονται οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν από τα σχολεία κατά την υλοποίηση των σχεδίων με σκοπό τη διάδοση των αποτελεσμάτων. Η διάχυση αποτελεί καίριο στοιχείο στον σχεδιασμό της σύμπραξης, καθώς αξιολογείται τόσο κατά την υποβολή της αίτησης όσο και κατά την τελική έκθεση του προγράμματος.

Αρχικά στο σύνολο των εκθέσεων αναφέρθηκε ότι πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική ενημέρωση της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, στα περισσότερα σχολεία δημιουργήθηκε ειδικός χώρος στον οποίο αναρτούσαν την εξέλιξη του προγράμματος. Πολλά σχολεία αξιοποίησαν την πλατφόρμα E-Twinning, με αποτέλεσμα να είναι προσβάσιμα τα παράγωγα της συνεργασίας μέσω της ιστοσελίδας του έργου στο twinspace. Παράλληλα, οι πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα παράγωγα του σχεδίου αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε ιστολόγιο που δημιουργήθηκε αποκλειστικά για την προβολή των αποτελεσμάτων της σύμπραξης.

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο των συμπράξεων δράσεις με σκοπό την ενημέρωση της τοπικής κοινότητας. Συνολικά, τα ευρήματα της ανάλυσης αναδεικνύουν τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων καθώς τα σχολεία πραγματοποίησαν επαφές με τα σχολεία της περιοχής τους, είχαν επαφή με τα ΜΜΕ, έστειλαν δελτία τύπου μετά από κάθε συνάντηση ή/και στο τέλος του προγράμματος και σε αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικοί και μαθητές έδωσαν συνεντεύξεις σε τοπικούς τηλεοπτικούς και ραδιοφωνικούς σταθμούς.

*«Η διασπορά των αποτελεσμάτων και των τελικών προϊόντων έγινε μέσω της "γωνιάς του Κομένιους" (Comenius Corner), της ιστοσελίδας του κάθε σχολείου, των φυλλαδίων που μετά από κάθε συνάντησή μας στάλθηκαν στα άλλα σχολεία σε κάθε περιοχή και σε τοπικούς οργανισμούς που ασχολούνται με θέματα υγείας» (Σ72)*

*«Στο σχολείο μας λειτούργησε έκθεση η οποία ανανεωνόταν, με το υλικό από την έρευνα των μαθητών καθ'όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο ολόκληρη η σχολική μας κοινότητα ενημερωνόταν για την πρόοδο της σύμπραξης. - Οι μαθητές και καθηγητές της ομάδας μας επίσης ενημέρωναν τις τάξεις μετά από κάθε εκπαιδευτική επίσκεψη στα σχολεία εταίρους.» (Σ60)*

*«Μια σελίδα Etwinning αφιερωμένη στο έργο και περιλαμβάνει τα κοινά προϊόντα του Συνεταιρισμού αλλά και τις παραγωγές του κάθε εταίρου.» (Σ74)*

*«Προβλήθηκε στην τοπική κοινωνία και τα τοπικά μέσα ενημέρωσης, καθώς έγιναν δημοσιεύσεις σε τοπική εφημερίδα, υπήρξε συμμετοχή των τοπικών αρχών και φορέων, γειτονικών σχολείων στις δραστηριότητες και εκδηλώσεις» (Σ87)*

Η διάχυση των αποτελεσμάτων του σχεδίου διερευνήθηκε και από την οπτική των εκπαιδευτικών στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση των σχετικών αναφορών προκύπτει ότι οι σχολικές μονάδες εστίασαν κυρίως στην ενημέρωση της τοπικής κοινότητας για τα αποτελέσματα του σχεδίου μέσα από αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την ενημέρωση στο σύλλογο διδασκόντων και τη διοργάνωση εκδηλώσεων στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης επιλογής προκύπτει ότι στα περισσότερα σχολεία η διάχυση ήταν εξαρχής προσανατολισμένη σε έναν περιορισμένο πληθυσμό στόχο με επίκεντρο τις τοπικές σχολικές μονάδες. Ωστόσο, ο πληθυσμός που έγινε τελικά αποδέκτης της διάχυσης συρρικνώθηκε ακόμα περισσότερο καθώς οι συμμετέχοντες εξέφρασαν σε αρκετές περιπτώσεις την πικρία τους για την μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ημερίδες διάχυσης που πραγματοποίησαν. Η συγκεκριμένη διαπίστωση προκαλεί προβληματισμό για τον βαθμό στον οποίο τελικά επιτυγχάνεται η ουσιαστική διάχυση των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινωνία.

*«Μετά από κάθε ταξίδι οι συνάδελφοι που συμμετείχαν έκαναν διάχυση των αποτελεσμάτων, των πρακτικών και γενικότερα του τρόπου λειτουργίας των σχολείων που επισκέφθηκαν στο σύλλογο διδασκόντων.» (E480)*

*«Η διάχυση των αποτελεσμάτων σίγουρα έγινε πολύ εύκολη με τη χρήση των ΤΠΕ και το σχολείο μας χρησιμοποίησε κάθε δυνατότητα που αυτές παρέχουν (Facebook, Instagram, twitter, κοινωνικά δίκτυα κ.ά.)» (E87)*



*«Τα σχολεία της περιφέρειας δεν έδειξαν ενδιαφέρον για τις δράσεις μας πέρα από ένα τυπικό μπράβο σας...είχαν ανειλημμένες υποχρεώσεις στις παρουσιάσεις μας..» (E551)*

#### *6.4.3.2 Βιωσιμότητα αποτελεσμάτων - Διάρκεια αποτελεσμάτων*

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση των αναφορών σχετικά με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του σχεδίου και τα αποτελέσματα που οι εκπαιδευτικοί δεν ανέμεναν κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

##### *Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα*

Αρχικά, η ανάλυση των εκθέσεων ανέδειξε ως μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της συμμετοχής σε ευρωπαϊκή σύμπραξη την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας καθώς ενισχύθηκε η κουλτούρα συνεργασιών και κυρίως η πρόθεση των σχολείων για συμμετοχή σε νέες συμπράξεις. Ακόμα μια σημαντική διάσταση του αντίκτυπου, με μακροπρόθεσμα οφέλη για τους συμμετέχοντες, αποτελεί η διαπίστωση ότι οι δραστηριότητες του προγράμματος έχουν επηρεάσει τις συνήθειες των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα οι αλλαγές είναι σχετικές με το θέμα της σύμπραξης, όπως η αύξηση της ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον ή η υιοθέτηση ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής. Τέλος, από τις αναφορές στις προηγούμενες ενότητες, προκύπτει έμμεσα μακροπρόθεσμο αποτύπωμα στη σχολική μονάδα μέσω της ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και της μεταφοράς καλών πρακτικών στο παιδαγωγικό έργο που προσφέρεται στο σχολείο.

*«Επίσης θεωρούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και επιθυμούν την εκ νέου συμμετοχή του σχολείου σε ανάλογες δράσεις.» (Σ32)*

*«Οι δραστηριότητες βοήθησαν τους μαθητές να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τον υγιεινό τρόπο ζωής. Συνεπώς, πλέον στα σχολεία παρατηρούνται λιγότεροι μαθητές να καταναλώνουν γλυκίσματα και πατατάκια» (Σ84)*

*«Παρόλο που το σχέδιο \_\_\_\_\_ έχει ολοκληρωθεί, το σχολείο μας συνεχίζει με τις εθελοντικές δραστηριότητες καθώς το πρόγραμμα έχει αλλάξει σημαντικά την προθυμία των γονέων και των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν άτομα που έχουν ανάγκη. Οι*

μαθητές εξακολουθούν να συλλέγουν πλαστικά μπουκάλια για να συγκεντρώσουν χρήματα και να τα προσφέρουν στην οργάνωση «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Μαζεύουν τρόφιμα για να τα προσφέρουν στην τοπική κοινότητα και παιχνίδια για τα νοσηλεύόμενα παιδιά. Το έργο έχει κάνει μεγάλη διαφορά στην οπτική των μαθητών ότι η προσφορά και ο εθελοντισμός είναι μια ατελείωτη και συνεχής διαδικασία» (Σ66)

Στη συνέχεια αναζητήθηκαν αναφορές που σχετίζονται με την εκτιμώμενη μακροπρόθεσμη χρήση των παραγώγων του σχεδίου, με σκοπό την αποτίμηση της ποιότητας των τελικών προϊόντων της σύμπραξης. Όπως προκύπτει από τον λόγο των συμμετεχόντων στις εκθέσεις οι εκπαιδευτικοί βγάζουν το αίσθημα της ικανοποίησης για τα αποτελέσματα του σχεδίου και βασιζόμενοι στην εμπειρία τους από την εφαρμογή των παραγώγων κατά τη διάρκεια υλοποίησης των σχεδίων πιστεύουν ότι τα παράγωγα της σύμπραξης μπορούν να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία αποτελώντας χρήσιμο βοήθημα στο σχολείο τους ή σε άλλα σχολεία της περιοχής. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παράγωγα του σχεδίου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την οργάνωση και υλοποίηση ανάλογων δράσεων από άλλα σχολεία.

«Έτσι το περιεχόμενο του \_\_\_\_\_, ζητήθηκε και αφού φωτοτυπήθηκε δόθηκε σε αρκετά σχολεία έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές φυσικής αγωγής στο μάθημα της γυμναστικής. Πολλοί εκπαιδευτικοί έδειξαν επίσης ενδιαφέρον για τον οδηγό με "καλές πρακτικές" από τις 6 χώρες, με σκοπό να εφαρμόσουν κάποιες από αυτές σκοπεύοντας στη βελτίωση του καλού και παραγωγικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου» (Σ83)

«Τα τελικά προϊόντα της σύμπραξής μας είναι ποικίλα (λεξικό, φυλλάδια, βιβλίο με συνταγές, παρουσιάσεις ηθών και εθίμων, ντοκουμαντέρ). Είναι στην Αγγλική γλώσσα για αυτό θα μπορούσαν να αποτελέσουν εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας. Επίσης επειδή παρέχουν πολλές πληροφορίες για τον πολιτισμό και την κουλτούρα όλων των συμμετεχόντων χωρών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για το μάθημα της Γεωγραφίας αλλά και κατά τη διάρκεια εορτασμού της ημέρας της Ευρώπης.» (Σ22)

*«Τα αποτελέσματα της συμμετοχής μας στο πρόγραμμα μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και κίνητρα για άλλα σχολεία, ως προς το σχεδιασμό την οργάνωση του προγράμματος και των επιμέρους δραστηριοτήτων.» (Σ28)*

#### *Μη αναμενόμενα αποτελέσματα*

Κατά την ανάλυση των τελικών εκθέσεων παρατηρήθηκαν περιορισμένες αναφορές για αποτελέσματα τα οποία δεν ανέμεναν να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση του σχεδίου. Σε όλες τις περιπτώσεις, τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα είχαν θετικό πρόσημο, καθώς οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν ότι ο αντίκτυπος των προγραμμάτων ήταν μεγαλύτερος από ότι περίμεναν όταν ξεκινούσαν τη σύμπραξη και η υλοποίηση του σχεδίου ξεπέρασε τους στόχους που είχαν θέσει τα σχολεία στο στάδιο του σχεδιασμού.

Το πρώτο σημείο στο οποίο στάθηκαν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο τους εξέπληξε θετικά αποτέλεσε η συμμετοχή και η διάθεση που επέδειξαν οι μαθητές στις δραστηριότητες του σχεδίου, ιδιαίτερα των μαθητών που δεν συμμετέχουν ενεργά στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ταυτόχρονα, αναφέρθηκε ότι οι μαθητές εξέπληξαν ευχάριστα τους εκπαιδευτικούς με τις δεξιότητες που επέδειξαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στο εξωτερικό, και που οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν ότι οι μαθητές τους διέθεταν. Το δεύτερο σημείο το οποίο εξέπληξε ευχάριστα τους εκπαιδευτικούς ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε στη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα ευρωπαϊκά προγράμματα. Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν επιφυλακτικοί να δοκιμάσουν νέες μεθόδους, παροτρύνθηκαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα να ξεφύγουν από την παραδοσιακή διδασκαλία. Ιδιαίτερα το τελευταίο σε συνδυασμό με τον αντίκτυπο που διαπιστώθηκε σε προηγούμενη ενότητα για την ενίσχυση των παιδαγωγικών πρακτικών, αποκτά προστιθέμενη αξία για τον ρόλο των συμπράξεων στη σχολική κοινότητα.

*«Οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια των μετακινήσεων για τις ανάγκες του σχεδίου, συχνά εξεπλήγησαν με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που ανέπτυσαν οι μαθητές και που συνήθως δεν είναι εμφανείς στη σχολική τάξη.» (Σ32)*

*«Η έκπληξη ήταν ότι μαθητές που ως τώρα έδειχναν "αποκλεισμένοι" από τους υπόλοιπους εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και το έκαναν με πολλή όρεξη» (Σ5)*

*«Η κοινωνική τους ευθύνη ως μελλοντικοί πολίτες βελτιώθηκε σε μεγαλύτερο από τον αναμενόμενο βαθμό που ελπίζαμε στην αρχή του προγράμματος: σκέφτηκαν διάφορες ιδέες και πρακτικές για μια πιο ορθολογική διαχείριση και εμπλούτισαν το μελλοντικό τους υπόβαθρο ως ενεργοί πολίτες.» (Σ77)*

*«Οι αξιολογήσεις μας έδειξαν ότι τα καινοτόμα μαθήματα είχαν περισσότερη αξία και επίδραση από την αρχική εκτίμηση για την σχολική κοινότητα, για τους μαθητές και τους γονείς» (Σ54)*

*«Για πολλούς οι συνεργασία αυτή ήταν κάτι πρωτόγνωρο και για πρώτη φορά είδαν ότι στο σχολείο μπορούν να συμβαίνουν πολλά πράγματα πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα [...] Επίσης, είδαν όλοι ότι το πρόγραμμα αυτό, αντίθετα με την εντύπωση που ίσως είχαν πριν, δεν είναι απλά μια ανταλλαγή τουριστικών επισκέψεων ή ευκαιρία για αναψυχή, αλλά δημιουργικός κόπος και συνεργασία που τελικά ανταμείβονται με αυτό που μένει όταν το πρόγραμμα τελειώσει: εικόνες, ήχους, ιδέες, εμπειρίες, νέους φίλους και ανανεωμένη όρεξη για δουλειά και πρόοδο.» (Σ5)*

*«Συνάδελφοι που ήταν διστακτικοί ή επιφυλακτικοί ως προς την παρέκκλιση από την συνηθισμένη παραδοσιακή διδασκαλία, κινητοποιήθηκαν και δοκίμασαν νέες μεθόδους συνεργατικής-διερευνητικής μάθησης κάνοντας χρήση των ΤΠΕ» (Σ97)*

#### *Αξιοποίηση αποτελεσμάτων σε θεσμικό επίπεδο*

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων από την οπτική της αξιοποίησης των εμπειριών και του αντίκτυπου των σχεδίων σε εθνικό επίπεδο. Για τη συγκεκριμένη ενότητα χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τα στελέχη σχεδιασμού και διαχείρισης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η ανάλυση των σχετικών αναφορών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχε ένα συγκεκριμένο σχέδιο για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στον κεντρικό σχεδιασμό της εφαρμοζόμενης πολιτικής. Επιπρόσθετα, οι αναφορές των στελεχών δείχνουν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια για αξιοποίηση των παραγώγων των σχεδίων ήταν αποτέλεσμα μεμονωμένων ατόμων. Από την ανάλυση προκύπτουν ελάχιστες αναφορές για έκδοση εγχειριδίων με καλές

πρακτικές σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η συγκεκριμένη πρακτική δεν είχε συνέπεια και συνέχεια ούτε από τις ΕΜ ούτε από την ΕΕ. Τέλος, από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι τα στελέχη που ασχολήθηκαν με τη διαχείριση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων αντιλαμβάνονται την ανάγκη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και προτείνουν λύσεις προς αυτή τη κατεύθυνση, οι οποίες δεν υλοποιήθηκαν σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας. Για την αναζήτηση των αιτιών σχετικά με την αδυναμία αξιοποίησης των αποτελεσμάτων σε θεσμικό επίπεδο απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση.

«[ερευνητής: πήρατε από εκεί στοιχεία να τα εντάξετε μέσα στην πολιτική την εθνική; Ή να αλλάξετε κάτι στο ωρολόγιο πρόγραμμα; Ή με βάση στοιχεία από την εμπειρία των ευρωπαϊκών;] Εμφανώς όχι» (ΣΤ3)

«Πολύ λίγα μικρά βηματάκια μπορούν να γίνουν. Λοιπόν, επειδή σχεδόν όλες οι χώρες έχουν πρόβλημα, δεν υπάρχει αξιοποίηση των τελικών προϊόντων [...] Δεν υπάρχει. Γίνανε κάποιες προσπάθειες να διαδοθούν... τα λέγανε πολλαπλασιαστικά, τα λέγανε... είχαν διάφορα. Αλλά, η ουσία είναι ότι: αυτά τα άτομα που θα ασχολιόντουσαν με τη διάχυση είναι τα ίδια που μόλις τελειώσει το πρόγραμμα ετοιμάζουν την καινούρια αίτηση. Δυστυχώς, εδώ πέρα λείπει.» (ΣΤ3)

«Ποιοτικά, όμως, πρέπει να σας πω ότι αυτό το πρόγραμμα έγινε αφορμή ώστε σε πολλές χώρες να αλλάξει και το σύστημα στα σχολεία. Ας πούμε, στην Ιταλία, που ήξερα περισσότερο, ήρθε κάποια στιγμή εκείνη την εποχή που κάναμε το «Comenius» ένας υπουργός ο περίφημος Μπερλιγκουέρ (όχι ο αριστερός ο ιστορικός – ξάδερφός του) και ο οποίος πρότεινε στο σχολικό σύστημα την αυτονομία των σχολείων, ή έκανε εισαγωγή σε νέες τεχνολογίες διότι είχε δει ότι από τα «Comenius» είναι κάτι που χρειαζότανε. Με αυτή την έννοια γίνανε αρκετά.» (ΣΤ1)

«[παραδοτέα προγραμμάτων] Πάντως τα υλικά είναι σε αποθήκες. Βλέπετε τις κούτες; Τις λυπάμαι. Δεν ξέρω τι θα γίνει όταν θα φύγω. (Γέλια) Θα τις πάνε για ανακύκλωση(!) [...] εδώ εμένα είμαι εξαίρεση που με αφήνουν εδώ... θα τα είχαν πετάξει κάτω στην αποθήκη στα ποντίκια. Γιατί άπαξ και κατεβαίνει κάτω – τελείωσε...» (ΣΤ3)

«Εγώ είχα και μία άλλη ιδέα γιατί είχα δουλέψει πρόγραμμα με βιβλιοθήκες, θα μπορούσαν σε τοπικό επίπεδο να συγκεντρώνονται όλα αυτά σε μία τοπική βιβλιοθήκη και να έχει εκπαιδευμένο προσωπικό να το δείχνει αυτό το πράγμα» (ΣΤ3)

*«Σίγουρα συζητήσαμε και σκέφτομαι ξανά ότι πρέπει να υπάρχουν παραδείγματα δημοσιεύσεων για κάθε έργο [...] μεταξύ του Σωκράτη και της δια βίου μάθησης δημοσίευσα εγχειρίδια για σχολεία συμμετέχοντας σε σχολικές συμπράξεις και εκεί είχαν μερικά παραδείγματα καλής πρακτικής» (ΣΤ2)*

Σημαντικά ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων ώστε να επιτευχθεί η μακροπρόθεσμη χρήση τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι διαθέσιμες πηγές για την αναζήτηση των αποτελεσμάτων ενός σχεδίου είναι η επίσημη πλατφόρμα αποτελεσμάτων της ΕΕ και η ιστοσελίδα του σχολείου ή το ιστολόγιο που δημιουργήθηκε αποκλειστικά για την προβολή των αποτελεσμάτων της σύμπραξης. Οι συγκεκριμένες λύσεις εξασφαλίζουν αρχικά τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων, αλλά δεν εγγυώνται τη μακροπρόθεσμη διατήρησή τους (Πίνακας 19). Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως μετά από 3-5 χρόνια από την ολοκλήρωση των συμπράξεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ, σχεδόν το 50% των ιστοσελίδων που προέκυψαν δεν ήταν πλέον προσβάσιμες, ενώ μετά από 7 έτη το ποσοστό των ιστοσελίδων που δεν είναι πλέον διαθέσιμες ανέρχεται στο 90%.

#### *6.4.3.3 Ανάλυση διακύμανσης για την μεταβλητές σχετικά με τη διάδοση των αποτελεσμάτων*

Στη συνέχεια διενεργήθηκαν μια σειρά από ελέγχους υποθέσεων (Mann-Whitney & Kruskal-Wallis) για την διερεύνηση των οριζόντιων διαστάσεων στα δεδομένα του δείγματος.

Αρχικά, διερευνήθηκε η ερευνητική διάσταση που σχετίζεται με τον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην σύμπραξη. Η ανάλυση ανέδειξε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό τη διάδοση στο σχολείο και τη κοινότητα,  $U = 10992.50$ ,  $z = -.198$ ,  $p = .003$ .

Η επόμενη ερευνητική διάσταση που ελέγχθηκε με τη διεξαγωγή τεστ Mann-Whitney ήταν αν οι εκπαιδευτικοί με θέση διοικητικής ευθύνης έχουν διαφορετική άποψη ως

προς την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών με θέση διοικητικής ευθύνης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη *διάδοση στο σχολείο και την κοινότητα*,  $U = 11706.50$ ,  $z = -.738$ ,  $p = .461$ .

Στη συνέχεια, διεξήχθη τεστ Mann-Whitney για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το ρόλο που είχε το σχολείο τους (συντονιστή ή εταίρου). Η ανάλυση έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, η μέση απόκριση των συμμετεχόντων είναι περισσότερο θετική αν το σχολείο είχε το ρόλο του συντονιστή συγκριτικά με το ρόλο εταίρου, στη μεταβλητή *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα*,  $U=9370.50$ ,  $z=-1.733$ ,  $p=.042^{26}$ .

Ο επόμενος έλεγχος που διενεργήθηκε στις μεταβλητές που προέκυψαν από τη ΔΠΑ ήταν τεστ Kruskal-Wallis για την διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των τριών ομαδοποιήσεων (συμμετοχή σε μια, δυο, τρεις ή περισσότερες συμπράξεις) της εμπειρίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών για τη *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα*,  $H(2) = 15.835$ ,  $p < .001$ . Η post hoc ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετοχών σε «3 ή περισσότερες συμπράξεις» και τη συμμετοχή σε 1 σύμπραξη ( $p < .001$ ) όπως επίσης και μεταξύ των συμμετοχών σε «3 ή περισσότερες συμπράξεις» και τη συμμετοχή σε 2 συμπράξεις ( $p=.049$ ), ενώ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε μια σύμπραξη και όσων συμμετείχαν σε δύο συμπράξεις.

Στη συνέχεια διεξήχθη έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά

---

<sup>26</sup> Για την μεταβλητή *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα* η τιμή  $p$  του δίπλευρου ελέγχου του Mann-Whitney  $U$  είναι 0,083 και η τιμή του κριτηρίου  $z=-1,733$ . Επειδή το sum of ranks του όχι (ότι δεν ήταν συντονιστές) είναι αρνητική τιμή και μας ενδιαφέρει η περίπτωση μονόπλευρου ελέγχου όπου τα συντονιστικά σχολεία έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο, η τιμή του  $p$  του μονόπλευρου ελέγχου είναι το μισό της τιμής του δίπλευρου ελέγχου.

σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων σχολείων ανάλογα με το μέγεθος τους για τη *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα*,  $H(3)=2.822$ ,  $p=.420$ .

Επόμενη ερευνητική διάσταση που εξετάστηκε ήταν αν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων διαφέρουν μεταξύ των σχολείων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στα οποία υπηρετούν. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis και τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων για τη *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα*,  $H(6)=10.956$ ,  $p=.090$ .

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν τεστ Mann-Whitney U ώστε να ελεγχθεί η ερευνητική διάσταση αν η συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές μετακινήσεις επηρεάζει την εφαρμογή των συμπράξεων. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, μεταξύ των συμπράξεων με μετακινήσεις μαθητών και των συμπράξεων με μετακινήσεις μόνο εκπαιδευτικών στη *Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα* ( $p=.793$ ).

#### 6.4.3.4 Προτάσεις βελτίωσης

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας την εμπειρία που απόκτησαν από τη συμμετοχή τους στο σχέδιο, κατέγραψαν στις τελικές εκθέσεις τις προτάσεις τους για τη βελτίωση των ευρωπαϊκών συμπράξεων. Οι περισσότερες προτάσεις περιστρέφονται γύρω από τη χρηματοδότηση των σχεδίων, με έμφαση στην αποπληρωμή του σχεδίου πριν την υλοποίηση της τελευταίας μετακίνησης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες προτείνουν αύξηση του προϋπολογισμού, ειδικά για τα απομακρυσμένα σχολεία καθώς πιστεύουν ότι το διαθέσιμο ποσό δεν είναι επαρκές για να καλύψει τις ανάγκες μετακίνησης.

*«Θα προτεινάμε το υπόλοιπο ποσό της επιχορήγησης να δίνεται πριν την υλοποίηση της τελευταίας κινητικότητας, εφ' όσον βέβαια έχει επιβεβαιωθεί η υλοποίηση όλων των μέχρι τότε προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, μ' ένα είδος έκθεσης που θα κατατίθεται πριν από την τελευταία κινητικότητα.»* (Σ94)

*«Περιοχές όπως η δική μας που είναι μακριά από την πρωτεύουσα της χώρας για κάθε μετακίνηση υπάρχει επιπλέον κόστος. Μπορεί να υπάρχει πρόβλεψη για επιπλέον ποσό χρηματοδότησης»* (Σ56)



Η επόμενη πρόταση βελτίωσης των συμπράξεων η οποία διατυπώθηκε από αρκετά σχολεία είναι να δίνεται η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να συμμετέχουν άμεσα σε νέα σύμπραξη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα πρώτα 4 έτη του ΠΔΒΜ η εθνική πολιτική για τις ευρωπαϊκές συμπράξεις δεν επέτρεπε στα σχολεία να υποβάλουν αίτηση για συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη το διάστημα κατά το οποίο συμμετείχαν σε μια σύμπραξη. Τα δυο τελευταία έτη του ΠΔΒΜ ο περιορισμός έγινε πιο αυστηρός αφού έθετε ως προϋπόθεση να έχουν μεσολαβήσει δύο έτη από την τελευταία συμμετοχή σε σχολική σύμπραξη. Η συγκεκριμένη πολιτική είχε αφενός μεν ως στόχο τη συμμετοχή νέων σχολείων στις ευρωπαϊκές συμπράξεις αφετέρου δε έβαζε φραγμό στην εξωστρέφεια των σχολείων που είχαν αναπτύξει ένα ευρωπαϊκό δίκτυο συνεργασιών.

*«Η διαφορετική νομοθεσία μεταξύ των Εθνικών επιτροπών των χωρών της Σύμπραξης, δημιουργεί κάποια προβλήματα στην υλοποίηση συμπράξεων. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος όλοι οι εταίροι μαθαίνουν πολλά για την οργάνωσή τους. Δυστυχώς το γεγονός ότι δεν μας επιτρέπεται να υλοποιήσουμε νέο πρόγραμμα Comenius, πριν την πάροδο ενός χρόνου από τη λήξη του προηγούμενου, στερεί τη δυνατότητα από το σχολείο μας να εκμεταλλευτεί κάποιες νέες συνεργασίες και προτάσεις» (Σ16)*

*«Το γεγονός ότι δεν μπορούμε να κάνουμε αίτηση για νέο πρόγραμμα Comenius αν δεν έχει γίνει πρώτα ο απολογισμός δυσχεραίνει τις συνεργασίες μας, καθώς δημιουργεί "νεκρές" χρονιές» (Σ2)*

Ένα ακόμα σημείο το οποίο προτείνουν οι συντάκτες των εκθέσεων είναι η απλοποίηση των διοικητικών διαδικασιών, με σκοπό να μειωθεί ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των σχεδίων. Πιο συγκεκριμένα, τα σημεία στα οποία εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η απλοποίηση των ηλεκτρονικών φορμών, όπως είναι η αρχική αίτηση και η τελική έκθεση, και να έχουν εγκαίρως στη διάθεση τους την φόρμα της τελικής έκθεσης.

*«Υψηλός διοικητικός φόρτος εργασίας για την τελική έκθεση (θα ήταν χρήσιμο να μπορούσαμε να επεξεργαζόμαστε αυτό το πρότυπο συνεχώς κατά τη διάρκεια των δύο ετών του έργου).» (Σ55)*

*«Πιστεύω ότι οι διοικητικές διαδικασίες πρέπει να γίνουν πιο εύχρηστες και πιο ευέλικτες. Οι οδηγίες για τα σχέδια συχνά είναι ακατανόητες λόγω του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται και του όγκου των πληροφοριών που δίνονται ή απαιτούνται.» (Σ67)*

Οι παραπάνω προτάσεις βελτίωσης των ευρωπαϊκών συμπράξεων εμπλουτίζονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι οποίοι προτείνουν μείωση του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών ως αντιστάθμιση για τον υψηλό φόρτο εργασίας καθώς και την παροχή υποστήριξης για την υλοποίηση των σχεδίων, όπως με την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

*«ο υπεύθυνος υλοποίησης να καλύπτει ένα δίωρο από το εκπαιδευτικό του ωράριο. Πραγματικά δεν μπορεί κανείς να φανταστεί πόσες επιπλέον ώρες εργάζεται ο υπεύθυνος υλοποίησης (όχι κάθε εβδομάδα, αλλά αθροιστικά είναι πολλές)» (E232)*

*«Απαραίτητα, κατά προτίμηση, ενδοσχολικά σεμινάρια για την πλήρη κατανόηση όλων των διαδικασιών, που αφορούν στην σύμπραξη, για όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πριν την εφαρμογή οποιουδήποτε παρόμοιου προγράμματος.» (E259)*

Τέλος, η ανάλυση των συνεντεύξεων με τα στελέχη αναδεικνύει ορισμένα σημεία τα οποία θα βελτιώσουν τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στις ευρωπαϊκές συμπράξεις. Πιο συγκεκριμένα, τα στελέχη θεωρούν ότι αποτελεί κομβικό σημείο στην υλοποίηση των συμπράξεων να δίνονται κίνητρα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας για να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά σχέδια. Συμπληρώνουν την εκτίμησή τους ότι είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται θεσμικά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Οι παραπάνω προτάσεις αν και δεν φαίνεται να αποτελούν προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς καθώς απουσιάζουν σχετικές αναφορές στις εκθέσεις και στα ερωτηματολόγια, μπορούν να λειτουργήσουν ως αντιστάθμισμα στο φόρτο εργασίας που ανέφεραν οι συμμετέχοντες στην ενότητα των εμποδίων.

*«Νομίζω ότι ήταν πολύ καλό, και αυξάνοντας τα κίνητρα των δασκάλων, αυξάνοντας τα κίνητρα των μαθητών του σχολείου, νομίζω ότι αυτό είναι κάτι πολύ θετικό.» (ΣΤ2)*

*«Εγώ είπα ότι τόσα που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί θέλουνε αναγνώριση.» (ΣΤ3)*

#### 6.4.4 Σύνοψη

##### *Αντίκτυπος*

Αρχικά, η ανάλυση επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στο σχολικό οικοσύστημα. Η ανάλυση ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας καθώς και οι συμμετέχοντες με εμπειρία σε τουλάχιστον δυο συμπράξεις αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τον αντίκτυπο των συμπράξεων. Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι οι συμμετέχοντες με θέση διοικητικής ευθύνης εκλαμβάνουν ως σημαντικότερο τον αντίκτυπο των συμπράξεων στη σχολική μονάδα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι βασικοί αποδέκτες του αντίκτυπου των συμπράξεων ως προς την ευρωπαϊκή διάσταση είναι οι συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποκαλύπτει ότι ενισχύεται ο μετασχηματισμός των συμμετεχόντων σε ενεργούς ευρωπαίους πολίτες οι οποίοι είναι ανοικτοί στην αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Το επόμενο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι η συμμετοχή του σχολείου στις συμπράξεις διευρύνει τους ορίζοντες και ενισχύει τις ευρωπαϊκές αξίες των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως η ευρωπαϊκή διάσταση έχει ενσωματωθεί στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Τέλος, ο αντίκτυπος των συμπράξεων στην ευρωπαϊκή κουλτούρα της ευρύτερης κοινότητας περιορίζεται στην εξοικείωση της τοπικής κοινωνίας με την κουλτούρα των συμμετεχόντων χωρών. Ειδικά στις μικρές πόλεις, οι συμπράξεις έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης.

Σημαντικά ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία των εμπειριών που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, καθώς τους επιτρέπουν να ξεφύγουν από την καθημερινή ρουτίνα του σχολείου.

Ειδικότερα, το κύριο εύρημα που αναδεικνύει η παρούσα μελέτη είναι η επίδραση των συμπράξεων στην εκπαιδευτική ανέλιξη των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ενημερωθούν για καλές πρακτικές που

εφαρμόζονται στο εξωτερικό. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αποδίδουν σημασία κυρίως στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους για να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους στοιχεία που ανιχνεύουν στον εξωτερικό. Στη συνέχεια από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ξεχώρισε η επίδραση των συμπράξεων στη χρήση ξένων γλωσσών των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποκάλυψε ότι οι συμπράξεις συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία στις ξένες γλώσσες. Τέλος, αναδείχθηκε η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των συμμετεχόντων λόγω της εμπειρίας που αποκόμισαν από την οργάνωση τόσο απαιτητικών σχεδίων, όπως η υλοποίηση προγραμμάτων project, και η εξοικείωση με ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδασκαλία εκτός σχολικής αίθουσας. Συγχρόνως, μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση που προκύπτει από την ανάλυση είναι ότι παρατηρήθηκε βελτίωση στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Η έρευνα αποκαλύπτει σημαντικά ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, τα σχολεία θεωρούν θετική τη συμμετοχή των μαθητών σε συμπράξεις. Ακόμα πιο ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση ότι η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκές συμπράξεις έχει αντίκτυπο ακόμα και στους μαθητές που δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες του σχεδίου. Συγκεκριμένα, ενισχύθηκε η χρήση ξένων γλωσσών από τους μαθητές, καθώς αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους να επικοινωνήσουν στην αγγλική γλώσσα. Παράλληλα, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργατικότητας και ενισχύθηκε η δημιουργικότητά τους καθώς ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου. Επιπλέον, προκύπτει ότι η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του σχεδίου έχει άμεση επίδραση στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Μια σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι πως οι σχολικές συμπράξεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών. Αντίθετα, ο αντίκτυπος των συμπράξεων στην ενίσχυση των τεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών φαίνεται να είναι σημαντικά μικρότερος. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το μέγεθος και η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου καθώς και η συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές μετακινήσεις επηρεάζει τον αντίκτυπο των συμπράξεων στους μαθητές.

Η παρούσα μελέτη αποκαλύπτει περιοχές της σχολικής κοινότητας που επηρεάζονται σημαντικά από την συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση προέκυψε ότι παρατηρείται σημαντική βελτίωση στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενώ παράλληλα οι μαθητές εμφάνισαν αυξημένο ενδιαφέρον και κίνητρο για να συμμετάσχουν ενεργά στα μαθήματα. Μια ενδιαφέρουσα προοπτική που προκύπτει από τα δεδομένα είναι ότι, παρά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως τα περιθώρια παρέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών ήταν περιορισμένα, επηρεάστηκαν σημαντικά οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Επόμενη διάσταση του αντίκτυπου στη σχολική κοινότητα η οποία εντοπίστηκε σε μικρότερο αριθμό αναφορών είναι επίδραση των συμπράξεων στη βελτίωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου μέσω της διαθέσιμης χρηματοδότησης για το σχέδιο. Στη συνέχεια, η έρευνα επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά του σχολείου. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου επηρεάζει τον αντίκτυπο των συμπράξεων στη σχολική κοινότητα. Ειδικότερα, προκύπτει ότι στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρήθηκε μεγαλύτερη επίδραση των συμπράξεων στις παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε διακρατικές μετακινήσεις έχει στατιστικά υψηλότερο αντίκτυπο στις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Τέλος, ένα αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι ο ρόλος που είχε το σχολείο (συντονιστή ή εταίρου) επηρεάζει τον αντίκτυπο των συμπράξεων μόνο στη μεταφορά καλών πρακτικών.

Η τελευταία διάσταση του αντίκτυπου εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι συνεργασίες επηρεάζουν την ευρύτερη κοινότητα, όπου παρατηρήθηκε ότι περιορίζεται σε συγκεκριμένες πτυχές. Ειδικότερα, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην ευρύτερη κοινότητα περιορίζεται στο κίνητρο που δίνεται στα σχολεία για να συνεργαστούν με τοπικούς φορείς. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η φιλοξενία μαθητών αποτέλεσε το έναυσμα για ενεργή συμμετοχή των οικογενειών στο σχέδιο και θέτει τις βάσεις για μια πιο συχνή και αποδοτική συνεργασία με το σχολείο. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου και η συμμετοχή μαθητών στις διακρατικές μετακινήσεις επηρεάζει τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην ευρύτερη κοινότητα.

## ***Βιωσιμότητα***

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων καθώς παρατηρήθηκε εμφανώς πιο συγκρατημένη διαπίστωση ως προς τις δράσεις διάχυσης των σχεδίων στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο συγκριτικά με τον επίσημο λόγο των εκπαιδευτικών στις τελικές εκθέσεις. Παράλληλα, από την ανάλυση προκύπτει ότι τα σχολεία με ρόλο συντονιστή επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διάδοση των αποτελεσμάτων συγκριτικά με τα σχολεία με ρόλο εταίρου. Επόμενο συμπέρασμα που ανέδειξε η μελέτη είναι ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων του σχεδίου στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν εξαρχής προσανατολισμένη σε έναν περιορισμένο πληθυσμό στόχο με επίκεντρο τα τοπικά σχολεία. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στις ημερίδες διάχυσης, με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά η διάδοση και, κατ' επέκταση, η διεύρυνση της χρήσης των αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα. Από την ανάλυση των δεδομένων ξεχώρισε η εκτίμηση των συμμετεχόντων ότι η εξωστρέφεια που απέκτησαν τα σχολεία λόγω της συμμετοχής τους σε ευρωπαϊκές συμπράξεις θα έχει μακροχρόνια διάρκεια. Το επόμενο σημείο που αναδείχθηκε σχετικά με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών ότι οι καλές πρακτικές που εντόπισαν στο εξωτερικό θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται στο σχολείο.

Σημαντικά ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων ώστε να επιτευχθεί η μακροπρόθεσμη χρήση τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι διαθέσιμες πηγές για την αναζήτηση των αποτελεσμάτων ενός σχεδίου είναι η επίσημη πλατφόρμα αποτελεσμάτων της ΕΕ και η ιστοσελίδα του σχολείου ή το ιστολόγιο που δημιουργήθηκε αποκλειστικά για την προβολή των αποτελεσμάτων της σύμπραξης. Οι συγκεκριμένες λύσεις εξασφαλίζουν αρχικά τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων, αλλά δεν εγγυώνται τη μακροπρόθεσμη διατήρησή τους. Επιπρόσθετα, η χρήση των παραγώγων από άλλα σχολεία εξαρτάται άμεσα από το βαθμό διάχυσης που επιτυγχάνουν οι συμμετέχοντες, ο οποίος όπως προέκυψε νωρίτερα είναι αρκετά περιορισμένος. Παράλληλα, είναι δύσκολο να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από

σχολεία που δεν συμμετείχαν στη σύμπραξη καθώς τα ερευνητικά δεδομένα στη βιβλιογραφία είναι περιορισμένα. Στη συνέχεια η έρευνα διερεύνησε τη δυνατότητα μακροπρόθεσμης αξιοποίησης των εμπειριών και του αντίκτυπου των σχεδίων σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει το συμπέρασμα πως δεν υπήρξε ένα συγκεκριμένο σχέδιο για την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων στον κεντρικό σχεδιασμό της εφαρμοζόμενης εθνικής πολιτικής.

Τέλος, η ενότητα ολοκληρώνεται με την διερεύνηση των προτάσεων βελτίωσης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων οι οποίες προκύπτουν από την εμπειρία που απόκτησαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στις συμπράξεις. Οι περισσότερες προτάσεις περιστρέφονται γύρω από τη χρηματοδότηση των σχεδίων, με έμφαση στην αποπληρωμή του σχεδίου πριν την υλοποίηση της τελευταίας μετακίνησης. Η επόμενη πρόταση βελτίωσης των συμπράξεων είναι να δίνεται η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να συμμετέχουν άμεσα σε νέα σύμπραξη. Ένα ακόμα σημείο το οποίο προτείνουν οι συντάκτες των εκθέσεων είναι η απλοποίηση των διοικητικών διαδικασιών, με σκοπό να μειωθεί ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των σχεδίων, ενώ εναλλακτικά προτείνεται η μείωση του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών ως αντιστάθμιση για τον υψηλό φόρτο εργασίας.

## Κεφάλαιο 7. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να αξιολογήσει τη συμμετοχή των σχολείων στις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΠΔΒΜ και Erasmus+. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην προετοιμασία, την εφαρμογή και τελικά στον αντίκτυπο που έχουν οι συμπράξεις στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε αρχικά τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, ενώ ταυτόχρονα αναδείχθηκαν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την προετοιμασία και εφαρμογή των εν λόγω σχεδίων. Συγχρόνως, υπογραμμίστηκε ότι τα σχολεία επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει στην υλοποίηση των σχεδίων τους. Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης παρουσιάζουν τον αντίκτυπο των συμπράξεων στο σχολικό οικοσύστημα, αναδεικνύοντας την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των συμμετεχόντων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών ως τα σημεία στα οποία είναι μεγαλύτερη η επίδραση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Παράλληλα, επισημάνθηκαν τα σημεία στα οποία τα ευρωπαϊκά προγράμματα έχουν ισχύον αποτύπωμα, όπως είναι ο αντίκτυπος στην ευρύτερη κοινότητα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που προκύπτουν από τα δεδομένα για τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ενώ παράλληλα παρουσιάζεται μια επισκόπηση της συζήτησης που πραγματοποιείται στην τρέχουσα βιβλιογραφία πάνω στο θέμα.

### 7.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιοι είναι οι στόχοι και τα κίνητρα που επηρεάζουν τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις;

Η αξιολόγηση του πλαισίου βοήθησε στο να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς διερευνήθηκαν οι στόχοι και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν κυρίως στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα ξεχωρίζουν την ευκαιρία που τους δίνεται να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και να εξοικειωθούν με την κουλτούρα των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί η εκτίμηση που εκφράστηκε από ορισμένους συμμετέχοντες, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα με σκοπό κυρίως την εμπειρία της αλληλεπίδρασης με διαφορετικές κουλτούρες, αδιαφορώντας για τους πραγματικούς στόχους και τις δραστηριότητες του



σχεδίου. Το επόμενο εξίσου σημαντικό σημείο που αποκαλύπτει η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις για να γνωρίσουν εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό.

Η σημασία που αποδίδεται στα παραπάνω κίνητρα από τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται και από την πρόσφατη βιβλιογραφία, καθώς οι περισσότερες έρευνες (European Commission, 2018d; Karakuş, Uyar, & Balbağ, 2017; Kosmas et al., 2020; Αθανασάκου, 2021; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020) επισημαίνουν τη σημασία της επαφής με τις κουλτούρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ανταλλαγής καλών πρακτικών. Στη συνέχεια, τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (European Commission, 2018d; Kosmas et al., 2020; Laliotou, Patsikas, Kyridis, & Vidalis, 2017; Αθανασάκου, 2021; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020) ως προς τα επόμενα κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα με σκοπό την προώθηση των γλωσσικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων, καθώς και την ενίσχυση των ψηφιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Από την ανάλυση που προηγήθηκε για τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συνεργασίες, προκύπτει ότι αυτά είναι συναφή σε μεγάλο βαθμό με τους στόχους των ευρωπαϊκών προγραμμάτων ΠΔΒΜ και Erasmus+ για τη σχολική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020; Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006).

Επόμενο σημείο στο οποίο τα ευρήματα της έρευνας συμπίπτουν με την μελέτη της Μόνιου (2019) αποτελεί το κίνητρο των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν το σχολείο τους σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, καθώς δίνεται με τον τρόπο αυτό η ευκαιρία στους μαθητές τους να γνωρίσουν μαθητές από σχολεία του εξωτερικού, να εξοικειωθούν με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των χωρών αυτών και να αποκτήσουν εμπειρίες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με τη σχολική όσο και την προσωπική τους ζωή.

Τέλος, από την ανάλυση προέκυψαν δυο επιπλέον κίνητρα για τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκές συμπράξεις. Το πρώτο εστιάζει στον προσανατολισμό των συμμετεχόντων σε σχετικά με το αντικείμενο της σύμπραξης θέματα όπως η ευαισθητοποίηση σχετικά με την υγιεινή διατροφή και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφία ανέδειξε αντίστοιχα ευρήματα στην έρευνα των

Αραμπατζή και Πασπαλιάρη (2020), οι οποίοι ανέφεραν ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα λειτούργησαν ως κίνητρο για την ικανοποίηση της εσωτερικής ανάγκης του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με κάτι νέο. Παράλληλα, τα σχολεία μέσω των ευρωπαϊκών συμπράξεων είδαν μια ευκαιρία ώστε οι μαθητές τους να αποκτήσουν εμπειρίες και να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν τόσο στη σχολική όσο και στην προσωπική τους ζωή, ενδεικτικά παραδείγματα των οποίων είναι η λήψη αποφάσεων, εργασία σε ομάδες, υλοποίηση ερευνητικών εργασιών, κ.α.

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση που προκύπτει από την ανάλυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών είναι ότι αυτά καλύπτονται μέσω της συμμετοχής της σχολικής κοινότητας στις δραστηριότητες των ευρωπαϊκών σχεδίων. Ωστόσο, η ανάλυση αποκάλυψε και μια διαφορετική πτυχή της επιθυμίας των σχολείων να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη δυνατότητα βελτίωσης του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου και τη χρήση της χρηματοδότησης από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα για ευρύτερες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Στην ίδια κατεύθυνση, οι έρευνες που πραγματοποίησαν οι Αραμπατζή και Πασπαλιάρη (2020), και Γκότσης (2023) αποκάλυψαν ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα λειτουργούν ως οικονομική υποστήριξη για τα σχολεία. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την άποψη ότι αυτό αποτελεί έναν σημαντικό κίνητρο για την ένταξη του σχολείου σε ευρωπαϊκά σχέδια.

Γενικά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί στη σχολική καθημερινότητα, και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που έχουν πέρα από την εργασία τους. Τα παραπάνω συμπεράσματα δηλώνουν τη σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα, κάτι που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία (European Commission, 2018a; Laliotou et al., 2017). Επιπρόσθετα, οι απόψεις των συμμετεχόντων στην τρέχουσα μελέτη και τα συμπεράσματα διεθνών ερευνών υπογραμμίζουν τη συνεισφορά των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το ΠΔΒΜ και το Erasmus+, καλύπτουν ανάγκες που δεν θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν μέσω εθνικών πρωτοβουλιών και

παράλληλα συμπληρώνουν άλλες ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες μικρότερης κλίμακας (Ciep, 2012; European Commission, 2018a, 2018c, 2018d).

## 7.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι επιλογές των σχολικών μονάδων

αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις σχολικές συμπράξεις και ποιος είναι ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας στο σχεδιασμό των ευρωπαϊκών συμπράξεων;

Μια σημαντική πτυχή της έρευνας είναι η αξιολόγηση των εισροών στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας η οποία συνεισφέρει στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τη συμμετοχή της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας στο σχεδιασμό των ευρωπαϊκών συμπράξεων.

Αρχικά, αναλύθηκε ο βαθμός συμμετοχής των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων μερών στην προετοιμασία των σχεδίων. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ελληνικές σχολικές μονάδες είχαν ενεργό συμμετοχή στην ανάδειξη του θέματος της σύμπραξης στα περισσότερα ευρωπαϊκά σχέδια, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί ήταν ενήμεροι για τις προσδοκίες του προγράμματος και γνώριζαν τι έπρεπε να κάνουν στο πλαίσιο της σύμπραξης<sup>27</sup>. Σύμφωνα με την Αθανασάκου (2021) το θέμα που εξετάζεται από το σχέδιο αποτέλεσε ένα κριτήριο για τη συμμετοχή του σχολείου στη σύμπραξη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι τα σχολεία προτιμούν συμπράξεις που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής ομάδας. Εναλλακτικά, επιθυμούν ένα απλό στην υλοποίηση του θέμα γενικού ενδιαφέροντος. Η συγκεκριμένη διαπίστωση αναδεικνύει τη σημασία που δίνουν τα σχολεία στον θεματικό άξονα, στον οποίο θα συνεργαστούν στο πλαίσιο της σύμπραξης.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που έδειξαν ενδιαφέρον, συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα για την υλοποίηση του σχεδίου, αφού πρώτα ενημερώθηκαν σχετικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος<sup>28</sup>. Στο σημείο αυτό προκύπτει ένα ζήτημα προς προβληματισμό καθώς τελικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν βρήκαν την κατάλληλη υποστήριξη από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους στο σχολείο. Το συγκεκριμένο ζήτημα αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία από το γεγονός ότι η ΕΕ παρατηρεί έλλειψη επαρκούς ανθρώπινου δυναμικού με τις απαιτούμενες ικανότητες στις σχολικές μονάδες, τόσο για την υποβολή αιτήσεων για χρηματοδότηση όσο και για τη διαχείριση των

---

<sup>27</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα εισροές, Στρατηγική υλοποίησης στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας

<sup>28</sup> Ο.π.

χρηματοδοτούμενων ευρωπαϊκών σχεδίων (European Commission, 2018d). Επιπρόσθετα, ο Γκότσης (2023) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ακόμη και εντός της παιδαγωγικής ομάδας υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δεν είχαν πλήρη ενημέρωση ή κατανόηση του περιεχομένου και των στόχων του σχεδίου.

Τέλος, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων φέρνει στο φως την έλλειψη αναφορών στην εμπλοκή των μαθητών κατά τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών συνεργασιών. Αυτό το εύρημα συμπίπτει με την έρευνα του Γκότση (2023), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι μαθητές είναι πλήρως αποκλεισμένοι από την αρχική φάση της επιλογής του θέματος και των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν.

### 7.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων από τις σχολικές μονάδες;

Αρχικά, η παρούσα μελέτη εστίασε στη γενική εικόνα της εφαρμογής των συμπράξεων. Με βάση την ανάλυση των διαθέσιμων πηγών, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στις ευρωπαϊκές συμπράξεις ήταν ικανοποιημένοι με την πρόοδο των σχεδίων, παρά τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησής. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποκαλύπτει ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των συνεργασιών, έχουν πραγματοποιηθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι των σχεδίων, κάτι που αποτελεί το κύριο κριτήριο για την επιτυχημένη υλοποίηση των συμπράξεων, κατά την άποψη των συμμετεχόντων.

Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων για την επιτυχή υλοποίηση των σχεδίων διατυπώνεται σε πλήθος ερευνών της βιβλιογραφίας οι οποίες εστιάζουν στην επίτευξη των στόχων, στην πραγματοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, στα παραγόμενα αποτελέσματα και στην επιτυχή υλοποίηση των κινητικότητων (Cook, 2012; Laliotou et al., 2017; Δαββέτα, 2020; Κυρίδης et al., 2018). Επιπρόσθετα, στα συμπεράσματα των ερευνών συμφωνούν οι εξωτερικοί εμπειρογνώμονες των τελικών εκθέσεων οι οποίοι εκτιμούν ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι των περισσότερων σχεδίων σε ικανοποιητικό ή πολύ καλό βαθμό (Κυρίδης et al., 2018).

Ένα ζήτημα που έχει προκαλέσει συζήτηση είναι ο βαθμός αξιοπιστίας των αναφορών στις τελικές εκθέσεις σχετικά με την επιτυχή πραγματοποίηση του συνόλου των στόχων στις περισσότερες ευρωπαϊκές συμπράξεις. Ειδικότερα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι δεν είναι εφικτός ο έλεγχος των στόχων όπως τέθηκαν στην αίτηση

χρηματοδότησης με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στις τελικές εκθέσεις. Παράλληλα, ο παραπάνω προβληματισμός ενισχύεται από τη διαπίστωση του Cier (2012) ότι αποτελεί αδυναμία των σχεδίων η αξιόπιστη αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση. Επιπρόσθετα, σε αξιολόγηση της ΕΕ για τις συμπράξεις Comenius (European Commission, 2012) αναφέρεται ότι σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία διατύπωναν μη ρεαλιστικούς στόχους εν μέρει λόγω των απαιτήσεων στις προσκλήσεις υποβολής προτάσεων καθώς και του ισχυρού ανταγωνισμού για να εγκριθεί η αίτηση.

Ένας ακόμα παράγοντας που προκύπτει από την έρευνα ότι συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι η συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν σε ένα περιβάλλον όπου υπήρχε αποτελεσματική επικοινωνία και αμοιβαία κατανόηση. Αντίστοιχα, με την τρέχουσα μελέτη, συμπεράσματα προκύπτουν στην έρευνα που διεξήχθη από τους Kesik και Beycioğlu (2020), οι οποίοι ανέδειξαν ότι η ενεργή συμμετοχή και το κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση της σύμπραξης.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου αποτελεί σημείο αναφοράς για τους συμμετέχοντες στην υλοποίηση του σχεδίου. Συγκεκριμένα, σε έναν μικρό αριθμό εκθέσεων, οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν την κρίσιμη συμβολή του διευθυντή/τρια στην απρόσκοπτη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων της σύμπραξης και στην αντιμετώπιση της απαιτητικής γραφειοκρατίας που απαιτεί το πρόγραμμα<sup>29</sup>. Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκαν σε μικρότερο βαθμό, αναφορές των συμμετεχόντων ότι η διοίκηση του σχολείου δεν διευκόλυνε και δεν παρείχε την υποστήριξη που ανέμεναν οι συμμετέχοντες στις διαδικασίες υλοποίησης του σχεδίου<sup>30</sup>. Παρά τις περιορισμένες αναφορές στην παρούσα μελέτη, τα αντίστοιχα συμπεράσματα από σχετικές έρευνες (Αθανασάκου, 2021; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020) επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τη σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο ρόλο του διευθυντή στην υλοποίηση των συμπράξεων. Επιπλέον, στην έρευνα της Βούλγαρη (2018) παρατηρήθηκαν αναφορές των συμμετεχόντων ότι η διοίκηση του σχολείου δεν διευκόλυνε και δεν παρείχε την υποστήριξη που ανέμεναν στις διαδικασίες υλοποίησης

---

<sup>29</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα Διαδικασία, Ποιοτική Ανάλυση, Συμμετοχή

<sup>30</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα Διαδικασία, Ποιοτική Ανάλυση, Εμπόδια, Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο

του σχεδίου, ενώ στην έρευνα των Αραμπατζή και Πασπαλιάρη (2020) οι συμμετέχοντες επέκριναν την διοίκηση ότι δεν κατάφερε να διατηρήσει καλό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων το οποίο ήταν η αιτία για συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στις δραστηριότητες του σχεδίου. Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν κυρίως την ενεργή συμμετοχή των οικογενειών στις τοπικές δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη παρατήρηση προκύπτει σε αρκετές έρευνες στη βιβλιογραφία γεγονός που επιβεβαιώνει την ευρεία συμμετοχή των οικογενειών (Cier, 2012; Cook, 2012; Kugiejko, 2016; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Κυρίδης et al., 2018; Χατζηπέτρου, 2019).

Όσον αφορά τα υπόλοιπα μέρη της τοπικής κοινότητας, φαίνεται ότι η συμμετοχή τους περιορίζεται συνήθως στο διάστημα κατά το οποίο φιλοξενούνται οι εταίροι. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι επιτυγχάνεται επαφή των εταίρων με μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης, ενώ σημειώθηκε περιορισμένη υποστήριξη από συλλόγους, επιχειρήσεις και εθελοντές. Ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με την περιορισμένη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στις δραστηριότητες του σχεδίου αναφέρονται σε έρευνες για τα ευρωπαϊκά προγράμματα (Cier, 2012; Cook, 2012; European Commission, 2018b; Κυρίδης et al., 2018). Ιδιαίτερα για τη συνεργασία του σχολείου με τις τοπικές επιχειρήσεις επισημαίνεται ότι δεν αποτελούσε προτεραιότητα για τις ευρωπαϊκές συμπράξεις στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ (Cier, 2012). Στον αντίποδα, στην έρευνα της Χατζηπέτρου (2019) οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η τοπική κοινωνία συμμετείχε και υποστήριξε σε σημαντικό βαθμό τις ανάγκες των σχεδίων.

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή των ευρημάτων της έρευνας αφορά στη σημασία που αποδίδεται στο ρόλο του σχολείου και των συμμετεχόντων στην εφαρμογή των συμπράξεων. Αρχικά, αναδείχθηκε ο κομβικός ρόλος του συντονιστικού σχολείου στην επίβλεψη του σχεδίου και τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων. Η παραπάνω διαπίστωση σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπειρίας των ελληνικών σχολείων σε συμπράξεις συνεργασίας, ερμηνεύει τους λόγους για τους οποίους τα ελληνικά σχολεία αποφεύγουν να αναλάβουν τον ρόλο του συντονιστή σε συμπράξεις. Σε αυτό το πλαίσιο, μια μελέτη της ΕΕ (European Commission, 2012) αποκάλυψε ότι η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και η ανεπαρκής προετοιμασία των συντονιστών αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την αποτελεσματική υλοποίηση των συμπράξεων.

Αντίστοιχα με το ρόλο του σχολείου, η έρευνα ανέδειξε τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας κάθε σχολείου ο οποίος τελικά αναλαμβάνει το μεγαλύτερο βάρος της εφαρμογής του σχεδίου, όπως την επικοινωνία με τους εταίρους, τη διαχείριση της χρηματοδότησης, τη συνεργασία με την ΕΜ και την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται από τις έρευνες της Kugiejko (2016) και των Karakus et al. (2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, παρατηρήθηκε ότι οι συντονιστές κάθε σχολείου επέδειξαν εξαιρετικές ικανότητες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, οι οποίες συνέβαλαν σημαντικά στην επιτυχή υλοποίηση των συμπράξεων.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι η άριστη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εταίρων αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση των σχεδίων. Συγκεκριμένα, η εξαιρετική επικοινωνία μεταξύ των εταίρων οδήγησε σε μια εποικοδομητική συνεργασία ακόμα και στις πολυπληθείς συμπράξεις και αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην αντιμετώπιση προβλημάτων που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση των σχεδίων. Ανάλογες μελέτες αποκάλυψαν την επίτευξη θετικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εταίρων (Μόνιου, 2019; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020). Αντίστοιχα, οι εξωτερικοί αξιολογητές των τελικών εκθέσεων αποτίμησαν θετικά τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων (Κυρίδης et al., 2018). Τέλος, η ΕΕ υπογραμμίζει τη σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των εταίρων, αναγνωρίζοντας τον σεβασμό της κουλτούρας και της διαφορετικότητας κάθε εταίρου ως προϋπόθεση υλοποίησης επιτυχημένων σχεδίων (European Commission, 2022).

Το επόμενο στάδιο της έρευνας επικεντρώθηκε στην εξέταση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και Εθνικής Μονάδας (ΕΜ) με στόχο να διερευνηθεί η συμβολή της ΕΜ στη διαχείριση των σχεδίων από την οπτική των συμμετεχόντων. Με βάση την ανάλυση των ευρημάτων από τις τελικές εκθέσεις και τα ερωτηματολόγια, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσίασαν περιορισμένες και αντιφατικές απαντήσεις σχετικά με την επικοινωνία τους με την ΕΜ. Ως εκ τούτου δεν ήταν δυνατό να αναδειχθούν τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν είτε ότι υποστηρίχθηκαν είτε ότι δεν είχαν τη κατάλληλη καθοδήγηση από την ΕΜ. Ωστόσο, μια δεύτερη ανάγνωση των ευρημάτων επιτρέπει την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο που οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν στην

έρευνα. Συγκεκριμένα, στην ανάλυση των τελικών εκθέσεων, παρατηρήθηκε απουσία αναφορών σχετικά με τη συνεργασία των σχολείων με την ΕΜ. Αυτή η παρατήρηση φαίνεται να οφείλεται στον επίσημο χαρακτήρα αυτών των εκθέσεων, καθώς η απελευθέρωση της τελευταίας δόσης της χρηματοδότησης συνδέονταν άμεσα με την αξιολόγησή τους. Το αποτέλεσμα ήταν τα σχολεία να επιδιώκουν μια θετική αξιολόγηση εστιάζοντας, όπως είναι αναμενόμενο, στα θετικά στοιχεία της υλοποίησης των συμπράξεων. Με βάση αυτή την παρατήρηση, η απουσία αναφορών υποδηλώνει ότι η επικοινωνία δεν ήταν στο επιθυμητό επίπεδο, καθώς αν είχε επιτευχθεί, θα είχαν διατυπωθεί αντίστοιχες αναφορές σε περισσότερες εκθέσεις. Παράλληλα, διερευνήθηκαν τα αίτια για τις περιορισμένες και αντιφατικές απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο σχετικά με την επικοινωνία με την ΕΜ. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι η διαχείριση των διαδικασιών του σχεδίου πραγματοποιήθηκε κυρίως από τους εκπαιδευτικούς με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας. Αντίθετα, σημαντικό ποσοστό από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες δεν είχαν άποψη ή γνώση σχετικά με τις συγκεκριμένες διαδικασίες.

Από την αναζήτηση στη βιβλιογραφία, προκύπτει ότι οι σχετικές μελέτες αναδεικνύουν την έλλειψη υποστήριξης των σχολείων από την ΕΜ (Cier, 2012; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020). Παράλληλα, ερευνητικές εργασίες στη βιβλιογραφία (Μόνιου, 2019; Αθανασάκου, 2021) περιγράφουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναζητήσουν υποστήριξη για τα ευρωπαϊκά προγράμματα από εναλλακτικές πηγές.

#### 7.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων;

Η αξιολόγηση των Εισροών και της Διαδικασίας για τις ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις συνέβαλαν στην ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετώπισαν τα σχολεία κατά τη σχεδίαση και εκτέλεση των ευρωπαϊκών σχεδίων.

Αρχικά, η έρευνα εστίασε στα εσωτερικά εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες, εκ των οποίων ένα από τα σημαντικότερα ήταν οι δυσκολίες που προκλήθηκαν από τους συναδέλφους στο σχολείο τους<sup>31</sup>. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν προήλθαν κυρίως από την αρνητική στάση ορισμένων

---

<sup>31</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα Διαδικασία, Ποσοτική Ανάλυση, Εμπόδια



εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν στα ευρωπαϊκά προγράμματα έναντι των ευρωπαϊκών συμπράξεων. Παράλληλα οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρατήρησαν ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι τους ενδιαφέρθηκαν να συμμετέχουν στη σύμπραξη μετά την έγκριση του σχεδίου και συγκεκριμένα υπό την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους στις μετακινήσεις<sup>32</sup>. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι μερίδα των συναδέλφων στο σχολείο τους επιδίωκαν να λάβουν μέρος στις διακρατικές μετακινήσεις χωρίς να συμμετέχουν στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχεδίου.

Το συγκεκριμένο ζήτημα έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία καθώς πλήθος ερευνών (GES, 2007; Karakuş et al., 2017; Kesik & Beycioğlu, 2020; Αθανασάκου, 2021; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Βούλγαρη, 2018) έχει καταλήξει σε αντίστοιχα συμπεράσματα με τη τρέχουσα μελέτη, όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ειδικότερα, έχει επισημανθεί η προβληματική των συγκρούσεων μεταξύ της ομάδας εργασίας του ευρωπαϊκού σχεδίου και των συναδέλφων τους στο σχολείο. Οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στην αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα, σε ορισμένες περιπτώσεις, τη διατάραξη των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων (Αθανασάκου, 2021; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Βούλγαρη, 2018). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκαν σε μικρότερο βαθμό, τόσο στην τρέχουσα μελέτη όσο και στην έρευνα των (Karakuş et al., 2017), συγκρούσεις εντός της ομάδας εργασίας που προέκυψαν από διαφωνίες στην ανάθεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει είναι ότι, παρά το γεγονός ότι πολλές μελέτες έχουν εντοπίσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αυτές δεν αποτυπώνονται στις ενδιάμεσες και τελικές αξιολογήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Επόμενο εξίσου σημαντικό εμπόδιο αναδείχθηκε ο χρόνος απασχόλησης που απαιτείται στην υλοποίηση των σχεδίων, ειδικά για τον υπεύθυνο υλοποίησης του προγράμματος. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που αναφέρουν οι συμμετέχοντες είναι η εργασία εκτός διδακτικού ωραρίου, ο μεγάλος αριθμός των δραστηριοτήτων και τα χρονικά όρια για την ολοκλήρωση των εργασιών. Επιπρόσθετα, οι διοικητικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη διαχείριση του σχεδίου προβληματίσαν σε αρκετές περιπτώσεις τους συμμετέχοντες, δυσκολία την οποία αναγνώρισαν και τα

---

<sup>32</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα Διαδικασία, Ποιοτική Ανάλυση, Εμπόδια, Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο

στελέχη στις συνεντεύξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αυξημένες απαιτήσεις των σχεδίων φαίνεται ότι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές συμπράξεις, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και οι Κυρίδης et al. (2018) στην μελέτη τους, και το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό των προγραμμάτων τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Ο υψηλός φόρτος εργασίας που απαιτείται για την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων και ο διαθέσιμος χρόνος των συμμετεχόντων αναδείχθηκε σε αντίστοιχες έρευνες (Cook, 2012; Κυρίδης et al., 2018) ως τα πιο σημαντικά εμπόδια που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών σχεδίων. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να εξεταστεί ο φόρτος εργασίας ως αποτέλεσμα της έλλειψης διοικητικού προσωπικού στα περισσότερα ελληνικά σχολεία, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναλαμβάνει όλες τις διαδικασίες διαχείρισης των σχεδίων (Laliotou et al., 2017). Παράλληλα, στη διεθνή βιβλιογραφία οι έρευνες εστιάζουν στη γραφειοκρατία ως εμπόδιο κυρίως στο χρόνο που χρειάστηκε να διαθέσουν οι συμμετέχοντες για τη διαχείριση του σχεδίου και στον όγκο των απαιτούμενων δικαιολογητικών που χρειάζονταν να καταθέσουν (European Commission, 2018c; van Beek, Alvarez, Litjens, Sapulete, & Viertelhuizen, 2017; Vareikyte & Babrauskienė, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα εμπόδια αναφέρθηκαν από το σύνολο των εκπαιδευτικών τόσο για τις συμπράξεις στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ όσο και του Erasmus+, παρά το γεγονός ότι η ΕΕ εκτιμά ότι η γραφειοκρατία σχετικά με την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων απλοποιήθηκε στο πρόγραμμα Erasmus+ (European Commission, 2018a).

Μια ενδιαφέρουσα διάσταση που προκύπτει από αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία, αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στη διαχείριση των σχεδίων λόγω έλλειψης επάρκειας δεξιοτήτων, ιδίως στον τομέα των ξένων γλωσσών και των ΤΠΕ, καθώς επίσης και της αποτελεσματικής διαχείρισης του προϋπολογισμού και της συμπλήρωσης των εκθέσεων (Cierp, 2012; Karakus et al., 2017). Σε αυτό το πλαίσιο οι σχετικές έρευνες εκτιμούν ότι παρά το γεγονός ότι τα διαδικτυακά εργαλεία διαχείρισης αποτέλεσαν θετική προσθήκη στη διαχείριση των σχεδίων (Laliotou et al., 2017) απαιτούσαν σημαντικό χρόνο ενασχόλησης από τους εκπαιδευτικούς (European Parliament, 2016; van Beek et al., 2017). Σχετικά με τα εργαλεία διαχείρισης, τα ευρήματα της τρέχουσας έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ήταν εύχρηστα και βοήθησαν στην εκτέλεση του σχεδίου, αν και σε

ορισμένες περιπτώσεις τα θεώρησαν υπερβολικά πολύπλοκα. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με την απουσία αναφορών στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στα ελληνικά σχολεία δεν αντιμετώπισαν ανάλογα εμπόδια ως προς την επάρκεια δεξιοτήτων στη διαχείριση των σχεδίων. Εξάιρεση αποτελεί η συμπλήρωση της τελικής έκθεσης, για τα σχέδια του ΠΔΒΜ, καθώς η ανάλυση έδειξε ότι απαιτούσε χρόνο, ήταν δυσνόητη και το πιο σημαντικό τα σχολεία δεν είχαν στη διάθεση τους τη φόρμα της τελικής έκθεσης σε όλο το διάστημα υλοποίησης της σύμπραξης<sup>33</sup>.

Η διερεύνηση των εσωτερικών εμποδίων ολοκληρώνεται με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη χρηματοδότηση των σχεδίων. Ειδικότερα, τα σχολεία αντιμετώπισαν ζητήματα σχετικά με τη χρηματοδότηση των συμπράξεων στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ, κυρίως λόγω της αποπληρωμής του 20% του προϋπολογισμού με την ολοκλήρωση του σχεδίου, καθώς και λόγω της απουσίας κονδυλίων για να καλυφθεί η χρηματοδότηση των τοπικών δραστηριοτήτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτουν αντίστοιχα συμπεράσματα σχετικά με την επάρκεια της χρηματοδότησης των σχεδίων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι η χρηματοδότηση δεν επαρκούσε για την κάλυψη των αναγκών του σχεδίου (Cook, 2012; Kugiejko, 2016). Αντίθετα, στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο η οποία εστιάζει στη συμμετοχή σε συμπράξεις στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, δεν παρατηρήθηκαν αναφορές ως προς την επάρκεια της χρηματοδότησης. Ωστόσο, σε έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό (European Parliament, 2016; Vareikytė & Babrauskienė, 2017), οι αναφορές επικεντρώνονται στο υψηλό κόστος μετακίνησης των σχολείων σε δυσπρόσιτες περιοχές, σημειώνοντας ότι θα πρέπει να επανεξεταστούν τα ποσά των οδοιπορικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελεί φυσιολογική εξέλιξη η διαπίστωση της μεσοπρόθεσμης αξιολόγησης του προγράμματος Erasmus+, ότι οι συμμετέχοντες εμφανίζονται διχασμένοι ως προς την επάρκεια της χρηματοδότησης (European Commission, 2018d).

Εκτός από τα εσωτερικά εμπόδια, η έρευνα αποκάλυψε ορισμένους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την εφαρμογή των ευρωπαϊκών συμπράξεων.

Μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι το σημαντικότερο εμπόδιο που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες σχετίζεται με την έγκριση της μετακίνησής

---

<sup>33</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα Διαδικασία, Ποιοτική Ανάλυση, Εμπόδια, Εξωτερικά εμπόδια, Διαδικασίες προγράμματος

τους από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες. Την αξία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο εμπόδιο φαίνεται από την απογοήτευση που εκφράζουν για τους προϊσταμένους τους καθώς θεωρούν ότι τους θέτουν εμπόδια στην υλοποίηση ενός σχεδίου, για το οποίο είχαν αφιερώσει σημαντικό χρόνο ακόμα και εκτός σχολικού ωραρίου. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την απουσία ειδικού ρυθμιστικού πλαισίου για τις δραστηριότητες των ευρωπαϊκών προγραμμάτων ως βασική αιτία για τις προκλήσεις που συναντούν οι συμμετέχοντες σχετικά με την έγκριση των μετακινήσεων τους. Η συγκεκριμένη διάσταση εμφανίζεται επίσης στα συμπεράσματα της έρευνας της Αθανασάκου (2021). Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται ένα έλλειμμα σε ό,τι αφορά τον κεντρικό συντονισμό από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς δεν έχει εκδοθεί εγκύκλιος που να αναφέρεται αποκλειστικά στην υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Μια σημαντική πτυχή που προκαλεί ενδιαφέρον στην ανάλυση της βιβλιογραφίας, αποτελεί το γεγονός ότι παρόμοιες προκλήσεις σχετικά με την έγκριση μετακινήσεων από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες έχουν ανιχνευθεί αποκλειστικά σε μελέτες που βασίζονται σε δεδομένα από τον ελληνικό χώρο (Laliotou et al., 2017; Μόνιου, 2019; Αθανασάκου, 2021; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Βούλγαρη, 2018).

Ένα εμπόδιο που επισημάνθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες ήταν η δυσκολία στην εύρεση εταίρων, ιδιαίτερα εάν δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία και, ως εκ τούτου, δεν διέθεταν δίκτυο γνωριμιών με σχολεία από το εξωτερικό. Η έρευνα της Αθανασάκου (2021) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα, υποδεικνύοντας ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η σχολική μονάδα συμμετείχε σε σύμπραξη μετά από πρωτοβουλία εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η ΕΕ, επισημαίνοντας ότι η έλλειψη διεθνών επαφών ενός οργανισμού αποτελεί εμπόδιο για τη συμμετοχή των σχολείων σε ευρωπαϊκά προγράμματα. (European Commission, 2018c).

Τέλος, αναφέρθηκαν εμπόδια τα οποία ήταν δύσκολο να προβλεφθούν όπως η έκρηξη του ηφαιστείου στην Ισλανδία τον Απρίλιο του 2010, τα οποία σημειώθηκαν σε αντίστοιχες έρευνες για την περίοδο του ΠΔΒΜ (Cook, 2012; Kugiejko, 2016). Επιπρόσθετα, στα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν προκλήσεις που συνάντησαν οι συμμετέχοντες από τα περιοριστικά μέτρα λόγω της πανδημίας COVID-19, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα την τροποποίηση ή ακύρωση ορισμένων

δραστηριοτήτων. Ωστόσο, λόγω του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους πρώτους μήνες της πανδημίας τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ένα μέρος των επιπτώσεων της πανδημίας στην εφαρμογή των συμπράξεων.

## 7.5 Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποιο είναι το αποτύπωμα της υλοποίησης των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα;

### 7.5.1 Ευρωπαϊκή διάσταση

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι βασικοί αποδέκτες του αντίκτυπου των συμπράξεων ως προς την ευρωπαϊκή διάσταση είναι οι συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποκαλύπτει ότι ενισχύεται ο μετασχηματισμός των συμμετεχόντων σε ενεργούς ευρωπαίους πολίτες οι οποίοι είναι ανοικτοί στην αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Παράλληλα, η ευκαιρία που είχαν οι συμμετέχοντες να λάβουν μέρος σε διακρατικές συναντήσεις και να ανακαλύψουν την κουλτούρα της περιοχής μέσα από την οπτική των συναδέλφων τους από το εξωτερικό, διαμορφώνει έναν καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη του συγκεκριμένου αντίκτυπου. Ειδικά για τους μαθητές, αξίζει να σημειωθεί ότι η δυνατότητα που είχαν αρχικά να φιλοξενήσουν συμμαθητές που επισκέφτηκαν την περιοχή τους και στη συνέχεια να φιλοξενηθούν οι ίδιοι από οικογένειες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στο εξωτερικό, συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής τους διάστασης. Τέλος, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η εξοικείωση των συμμετεχόντων με την κουλτούρα των ευρωπαϊκών χωρών έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην μείωση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Τα αποτελέσματα των ερευνών στη βιβλιογραφία αποκαλύπτουν τη σύγκλιση των απόψεων εντός της ερευνητικής κοινότητας σχετικά με την επιρροή των συμπράξεων στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, σχετικές έρευνες (Ciep, 2012; Cook, 2012; GES, 2007; Gözpinar, 2018; Kesik & Beycioğlu, 2020; Kugiejko, 2016; Vareikytė & Babrauskienė, 2017; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Βούλγαρη, 2018; Δαββέτα, 2020; Κυρίδης et al., 2018; Παπακωνσταντίνου & Εμβαλωτής, 2008; Χατζηπέτρου, 2019), σε συνδυασμό με τις αξιολογήσεις των εξωτερικών εμπειρογνομόνων και τις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018; Κυρίδης et al., 2018), υπογραμμίζουν τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής

διάστασης των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ΕΕ επισημαίνει πως η διακοπή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων θα είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της θετικής στάσης προς την Ευρωπαϊκή Ένωση από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θα μείωνε σημαντικά τις διεθνείς προοπτικές των εκπαιδευτικών, έχοντας αρνητικές επιπτώσεις και στους ίδιους τους μαθητές (European Commission, 2018a).

Ειδικά όσον αφορά τους μαθητές, η δυνατότητα τους να υποδεχτούν αρχικά συμμαθητές από χώρες εταίρους και στη συνέχεια να φιλοξενηθούν από οικογένειες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους στο εξωτερικό, υπήρξε καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας. Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν σε σχετικές έρευνες στη βιβλιογραφία (Vareikytė & Babrauskienė, 2017; Γκότσης, 2023; Δαββέτα, 2020; Κυρίδης et al., 2018). Επιπλέον, η έρευνα της Δαββέτα (2020) καταλήγει σε κοινό συμπέρασμα με την τρέχουσα μελέτη ως προς τον αντίκτυπο των συμπράξεων όχι μόνο στους μαθητές που συμμετείχαν στις μετακινήσεις αλλά και στους συμμαθητές τους στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει είτε μέσω τοπικών δραστηριοτήτων που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν την κουλτούρα των εταίρων, είτε μέσω της ανταλλαγής εμπειριών μετά από κάθε μετακίνηση.

Το επόμενο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι η συμμετοχή του σχολείου στις συμπράξεις διευρύνει τους ορίζοντες και ενισχύει τις ευρωπαϊκές αξίες των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικά στα μικρά σχολεία η τελευταία διαπίστωση πολλαπλασιάζεται καθώς συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπρόσθετα, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως η ευρωπαϊκή διάσταση έχει ενσωματωθεί στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Αυτό επιβεβαιώνεται από την προθυμία της σχολικής μονάδας να συμμετάσχει σε νέες συνεργασίες και προγράμματα, τα οποία συνάδουν με τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Kesik & Beycioğlu, 2020; Kugiejko, 2016; Μόνιου, 2019) και τις αξιολογήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων από την ΕΕ (European Commission, 2012; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Τέλος, ο αντίκτυπος των συμπράξεων στην ευρωπαϊκή κουλτούρα της ευρύτερης κοινότητας περιορίζεται στην εξοικείωση της τοπικής κοινωνίας με την κουλτούρα των συμμετεχόντων χωρών, το οποίο επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες έρευνες της βιβλιογραφίας (Cook, 2012; Κυρίδης et al., 2018). Ειδικά στις μικρές πόλεις, οι

συμπράξεις έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η σύμπραξη αποτέλεσε ένα σημαντικό γεγονός για την περιοχή, και οι δράσεις του σχεδίου επηρέασαν άμεσα τους δημότες κυρίως μέσω των δράσεων που υλοποιήθηκαν στην τοπική κοινωνία και μέσω της αλληλεπίδρασης των φιλοξενούμενων εταίρων με τα μέλη της ευρύτερη κοινότητας.

### 7.5.2 Εκπαιδευτικοί

Σημαντικά ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία των εμπειριών που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, καθώς τους επιτρέπουν να ξεφύγουν από την καθημερινή ρουτίνα του σχολείου.

Ειδικότερα, το κύριο εύρημα που αναδεικνύει η παρούσα μελέτη είναι η επίδραση των συμπράξεων στην εκπαιδευτική ταυτότητα των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ενημερωθούν για καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στο εξωτερικό. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αποδίδουν σημασία κυρίως στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους για να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους στοιχεία που ανιχνεύουν στον εξωτερικό. Επιπλέον, η διάθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν στο σχολείο τους εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποίησαν στις δραστηριότητες της σύμπραξης, ακόμα και υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχουν προκλήσεις όπως η έλλειψη τεχνολογικής υποδομής, δηλώνει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων.

Παράλληλα, η αλληλεπίδραση με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα έχει αναφερθεί σε πολλές έρευνες ως ένας σημαντικός παράγοντας του αντίκτυπου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (GES, 2007; Kesik & Beycioğlu, 2020; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Βούλγαρη, 2018; Παπακωνσταντίνου & Εμβαλωτής, 2008; Χατζηπέτρου, 2019). Επιπρόσθετα, οι Κυρίδης et al. (2018) αναφέρουν ότι η επαφή των εκπαιδευτικών με άλλα παιδαγωγικά συστήματα διεύρυνε τους ορίζοντες τους, τους έβαλε σε μια διαδικασία αναστοχασμού και σύγκρισης με άλλες πρακτικές, και τελικά τους δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστούν με νέες μεθόδους και καινοτόμες προσεγγίσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της τρέχουσας μελέτης καθώς και οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν με τα συμπεράσματα της ΕΕ, η οποία εκτιμά ότι οι δραστηριότητες στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών σχεδίων επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (European Commission, 2012, 2018c). Μόνο σε μια περίπτωση, συγκεκριμένα στην έρευνα των Karakuş et al. (2017), διατυπώνεται ο προβληματισμός σχετικά με το εύρος της επίδρασης στη διδακτική προσέγγιση των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, δεν παρατηρείται κάποια ουσιαστική επίδραση στην καθημερινή τους διδασκαλία.

Στη συνέχεια από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ξεχώρισε η επίδραση των συμπράξεων στη γλωσσική διάσταση των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν κίνητρο να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στις ξένες γλώσσες. Επιπρόσθετα, οι συμπράξεις συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία στις ξένες γλώσσες. Στις περισσότερες έρευνες αναφέρθηκε η συμβολή των συμπράξεων στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων κυρίως της αγγλικής γλώσσας χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται ο βαθμός και οι επιμέρους διαστάσεις του αντικτύπου (Kugiejko, 2016; Maiworm, Kastner, & Wenzel, 2010; Αθανασάκου, 2021; Δαββέτα, 2020). Εξάιρεση αποτελεί η αναφορά στη μελέτη των Κυρίδης et al. (2018) οι οποίοι διατυπώνουν ότι βελτιώθηκε συγκεκριμένα η δυνατότητα επικοινωνίας σε ξένη γλώσσα, ενώ η μελέτη του Cier (2012) συμπληρώνει ότι η εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που συναντούν ορισμένοι μαθητές στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Παράλληλα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά σχέδια οδήγησε στην εξοικείωσή τους με εργαλεία ΤΠΕ, τα οποία στη συνέχεια ενσωμάτωσαν στη διδασκαλία τους, ενώ αντίστοιχα συμπεράσματα παρατηρήθηκαν στην αποτίμηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων από την ΕΕ (European Commission, 2012). Ωστόσο, η έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο (Cook, 2012) σε σχολεία που συμμετείχαν σε συμπράξεις Comenius την περίοδο 2008-2010, εμφάνισε αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά τον αντίκτυπο στην ενίσχυση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες και στις ΤΠΕ. Σχετικά με τις ξένες γλώσσες το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο καθώς οι περισσότερες συμπράξεις είχαν ως κύρια γλώσσα επικοινωνίας τα αγγλικά.



Τέλος, αναδείχθηκε η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των συμμετεχόντων λόγω της εμπειρίας που αποκόμισαν από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, όπως η υλοποίηση προγραμμάτων project, και η εξοικείωση με ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, τη διαθεματική προσέγγιση και τη διδασκαλία εκτός σχολικής αίθουσας. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα ευρήματα των περισσότερων σχετικών ερευνών (Cier, 2012; Gözpinar, 2018; Kugiejko, 2016; Δαββέτα, 2020; Χατζηπέτρου, 2019). Παράλληλα, από την ανάλυση προκύπτει ότι η συμμετοχή στη σύμπραξη ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή των ανωτέρω ήπιων δεξιοτήτων στην καθημερινή τους διδασκαλία. Ειδικότερα, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς γνώριζαν τις συγκεκριμένες τεχνικές προτού συμμετάσχουν στη σύμπραξη, αλλά αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να τις εφαρμόσουν στην πράξη. Στο ίδιο πλαίσιο, αναφέρονται επίσης ευρήματα από άλλες έρευνες (Kesik & Beycioğlu, 2020; Αθανασάκου, 2021; Δαββέτα, 2020) που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί άμεσα η επαγγελματική τους απόδοση. Συγκεκριμένα, στις προαναφερθείσες μελέτες αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί, καθώς συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις, επέδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα η βιωματική μάθηση.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην οργάνωση απαιτητικών σχεδίων τα οποία περιλάμβαναν την τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, τη διαχείριση του προϋπολογισμού και τον συντονισμό της ομάδας εργασίας. Παρατηρείται, ωστόσο, ότι ο αντίκτυπος στις οργανωτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων περιορίζεται κυρίως στους συντονιστές κάθε σχολείου, το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα στην έρευνα του Cier (2012). Επιπρόσθετα, η συζήτηση εμπλουτίζεται από την έρευνα που διεξήχθη από τους (Κυρίδης et al., 2018) στην οποία παρουσιάζονται αντιφατικές απόψεις από τα στελέχη εκπαίδευσης σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στους εκπαιδευτικούς στις δεξιότητες διαχείρισης και οργάνωσης. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρήθηκε ότι στις μελέτες των Gözpinar (2018) και Αθανασάκου (2021), παρουσιάζεται βελτίωση στις οργανωτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Ωστόσο, δεν παρέχονται λεπτομέρειες σχετικά με το αν και κατά πόσο αυτή η βελτίωση επηρεάζει το σύνολο των συμμετεχόντων.

### 7.5.3 Μαθητές

Η έρευνα αποκαλύπτει σημαντικά ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων στους μαθητές. Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, τα σχολεία θεωρούν θετική τη συμμετοχή των μαθητών σε ευρωπαϊκά προγράμματα, ενώ ακόμα πιο ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση ότι η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκές συμπράξεις έχει αντίκτυπο ακόμα και στους μαθητές που δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες του σχεδίου.

Μια σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι πως οι σχολικές συμπράξεις συμβάλουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών. Η σημασία της παρατήρησης αυτής απορρέει από το γεγονός πως οι ήπιες δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως αναγκαίες στον σύγχρονο εργασιακό χώρο, και πρόσφατα έχουν ληφθεί μέτρα για την ενίσχυσή τους μέσω του προγράμματος σπουδών στα σχολεία. Αρχικά, ενισχύθηκε η κοινωνικοποίηση των μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο επιτεύχθηκε με την εμπειρία της διαμονής τους σε οικογένειες στο εξωτερικό, καθώς και μέσω της φιλοξενίας μαθητών από άλλες χώρες. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και ευρήματα άλλων ερευνών (Gözpinar, 2018; Kugiejko, 2016; Κυρίδης et al., 2018) στις οποίες παρατηρήθηκε η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στις ευρωπαϊκές συμπράξεις.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση αποκάλυψε ότι η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες των ευρωπαϊκών σχεδίων έχει επίδραση στην εξέλιξη των ήπιων δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα συνεργασίας και η δημιουργικότητα, καθώς το πλαίσιο των συμπράξεων εξασφάλισε ένα περιβάλλον που προάγει την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων του σχεδίου, καθώς ήταν αναγκαίο να λάβουν αποφάσεις, να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και να επιλύσουν προβλήματα, προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις δραστηριότητες των συμπράξεων. Παράλληλα, σχετικές έρευνες αποτυπώνουν την ευκαιρία που παρουσιάστηκε στους μαθητές να συνεργαστούν αρμονικά εντός διαπολιτισμικών ομάδων (Cierp, 2012; Kugiejko, 2016), να αναπτύξουν σεβασμό προς όσους εκφράζουν αντίθετες απόψεις (Δαββέτα, 2020), και να αναλάβουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (Κυρίδης et al., 2018).

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή της τρέχουσας μελέτης που αξίζει προσοχής και συνάδει με τα ευρήματα συναφών ερευνών (Cier, 2012; Gözpinar, 2018; Kugiejko, 2016; Δαββέτα, 2020; Κυρίδης et al., 2018) αποτελεί ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη διαμόρφωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Ειδικότερα, από την ανάλυση προκύπτει ότι η εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων και η συμμετοχή των μαθητών στις συνεργατικές δραστηριότητες είχε σημαντικό αντίκτυπο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ακόμα και σε αδύναμους παιδαγωγικά μαθητές.

Σε σύγκριση με τον αντίκτυπο στις ήπιες δεξιότητες, ο αντίκτυπος των συμπράξεων στην ενίσχυση των τεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών φαίνεται να είναι σημαντικά μικρότερος. Συγκεκριμένα, η γλωσσική διάσταση των μαθητών ενισχύθηκε, καθώς αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους να επικοινωνήσουν στην αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συναφή με ευρήματα παρόμοιων ερευνών, γεγονός που ενδεχομένως δηλώνει ότι οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών βελτιώνονται κυρίως στην επικοινωνία σε ξένη γλώσσα, ειδικά μέσω της πρακτικής εξάσκησης που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια των διακρατικών συναντήσεων (Cier, 2012; Cook, 2012; Gözpinar, 2018; Kugiejko, 2016; van Beek et al., 2017; Δαββέτα, 2020; Κυρίδης et al., 2018; Χατζηπέτρου, 2019). Επιπρόσθετα, η ΕΕ (2018) διαπίστωσε ότι ο αντίκτυπος στην βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στις ξένες γλώσσες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε προγράμματα κινητικότητας είναι αντιστρόφως ανάλογο του επιπέδου της γνώσης τους.

Εκτός από τις ξένες γλώσσες, η τρέχουσα μελέτη επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Cier, 2012; Cook, 2012; European Commission, 2018a; Kugiejko, 2016; Δαββέτα, 2020) όσον αφορά τον αντίκτυπο των συμπράξεων στην προώθηση των δεξιοτήτων των μαθητών στις ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητες τους στις ΤΠΕ καθώς χρησιμοποίησαν τις νέες τεχνολογίες για τις δραστηριότητες του σχεδίου και είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πληθώρα προγραμμάτων και εφαρμογών τα οποία έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον εντός ή εκτός σχολικών δραστηριοτήτων.

#### 7.5.4 Σχολική κοινότητα

Η παρούσα μελέτη αποκαλύπτει περιοχές της σχολικής κοινότητας που επηρεάζονται σημαντικά από την συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά

προγράμματα. Ειδικότερα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει ότι, ενώ ο αντίκτυπος των συμπράξεων στη σχολική κοινότητα είναι σχετικά μικρός σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετέχουν, υπάρχουν περιοχές που επηρεάζονται σημαντικά λόγω της συμμετοχής του σχολείου σε ευρωπαϊκά σχέδια. Συγκεκριμένα, η επεξεργασία από τις τελικές εκθέσεις των επιμέρους προτάσεων που συνθέτουν τον παράγοντα του αντίκτυπου στη σχολική μονάδα, επιβεβαιώνει την γενική παρατήρηση για χαμηλό αντίκτυπο σε όλες τις μεταβλητές με εξαίρεση τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών<sup>34</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χαμηλότερη μέση τιμή καταγράφηκε στην επίδραση των συμπράξεων στο πρόγραμμα σπουδών.

Τα ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο στη σχολική κοινότητα συμφωνούν με την έρευνα της Cook (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε στις τελικές εκθέσεις για τις συμπράξεις Comenius στο HB και στα αποτελέσματά της ξεχωρίζει ο αντίκτυπος των σχεδίων στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών εμφανίζοντας αντίστοιχες μέσες τιμές με τα ελληνικά σχολεία. Επιπρόσθετα, η ΕΕ θεωρεί ότι ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων περιορίζεται στους συμμετέχοντες και υποστηρίζει ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου αυξάνει τις πιθανότητες επιρροής σε επίπεδο σχολικής μονάδας (European Commission, 2018b). Ωστόσο, η ΕΕ εκτιμά ότι αν και ο αντίκτυπος στη σχολική μονάδα είναι δυσκολότερο να αναγνωρισθεί, τελικά εκτιμά ότι είναι υπαρκτός καθώς το σύνολο του σχολείου βιώνει τις θετικές αλλαγές που απορρέουν από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη (European Commission, 2012). Τέλος, το Cier (2012) διαπιστώνει ότι τα σημεία κλειδιά για να επιτευχθεί αντίκτυπος από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά σχέδια στη σχολική μονάδα είναι η υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών και εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων στο σχολικό ωράριο, και την αναγνώριση των επιτευγμάτων του σχεδίου από τη σχολική μονάδα.

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η συζήτηση σχετικά με τις επιμέρους διαστάσεις του αντίκτυπου των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα.

---

<sup>34</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα Αποτελέσματα, Ποσοτική Ανάλυση

### 7.5.5 Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

Αρχικά, η διάσταση που ξεχώρισε στην επίδραση των ευρωπαϊκών συμπράξεων στη σχολική μονάδα αφορά την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Τα θεμέλια αυτής της συνεργασίας τέθηκαν μέσω της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των μετακινήσεων τους στο εξωτερικό. Η συγκεκριμένη διάσταση του αντικτύπου λαμβάνει προστιθέμενη αξία λόγω της πεποίθησης των συμμετεχόντων ότι έχει δημιουργηθεί στο σχολείο ένα περιβάλλον που προάγει τη μελλοντική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μελετώντας την σχετική συζήτηση, προκύπτει ως κύριο θέμα ότι η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εντοπίζεται κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία (Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Δαββέτα, 2020; Κυρίδης et al., 2018; Χατζηπέτρου, 2019). Πιο συγκεκριμένα, οι προαναφερθείσες έρευνες αποτυπώνουν την ανάπτυξη ή τη βελτίωση ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης.

Η παραπάνω παρατήρηση ενισχύει τον προβληματισμό που διατυπώθηκε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την έρευνα των Αραμπατζή και Πασπαλιάρη (2020) αν και η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις όπου η συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχεδίου απομάκρυνε τους εκπαιδευτικούς της ομάδας εργασίας από εκείνους που δεν συμμετείχαν στη σύμπραξη. Ειδικότερα, υπογραμμίζουν ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος μέσα στο σύλλογο των διδασκόντων αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Οι Βοζαΐτης και Θεοδωρακοπούλου (2022) συμπληρώνουν ότι βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο αποτελούν οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, η προϋπάρχουσα κουλτούρα συνεργασίας και η υποστηρικτική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, η έλλειψη χρόνου καθώς και η διάσπαση των ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες ενδυνάμωσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

### 7.5.6 Κλίμα στο σχολείο

Μια επιπλέον διάσταση του αντίκτυπου που έχουν οι ευρωπαϊκές συμπράξεις στη σχολική μονάδα είναι η επίδραση στο κλίμα του σχολείου, καθώς επηρεάζουν τη συνολική εικόνα του σχολείου και έχουν θετική επίδραση στην καθημερινή ζωή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές επέδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και κίνητρο για συμμετοχή στα μαθήματα. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη επηρέασε καθημερινές διαδικασίες της σχολικής καθημερινότητας, όπως ήταν η διαχείριση των διαλειμμάτων. Επιπλέον, υπήρξε η αφορμή για αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υποδομών σε ορισμένα σχολεία, το οποίο είχε έμμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα, καθώς επηρέασε την αντίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών έναντι του σχολείου. Παρόλα αυτά, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εντάσεις που παρουσιάστηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο ως αποτέλεσμα της υλοποίησης των συμπράξεων, οι οποίες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό κλίμα<sup>35</sup>.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα ευρήματα σχετικών ερευνών όπως των Αραμπατζή & Πασπαλιάρη (2020) οι οποίοι παρατήρησαν ότι η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Gözpinar (2018), παρατηρείται μια αλλαγή στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο λόγω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ενώ η έρευνα που διεξήγαγε το Cier (2012) διαπιστώνει βελτίωση στον τρόπο λειτουργίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, παρατηρήθηκε στη βιβλιογραφία ότι η εφαρμογή ευρωπαϊκών σχεδίων έχει θετικό αντίκτυπο στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Μόνιου, 2019), με αποτέλεσμα τη βελτίωση της μεταξύ τους επικοινωνίας και τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Κυρίδης et al., 2018).

### 7.5.7 Διδακτική μεθοδολογία και εκπαιδευτικό υλικό

Μια ενδιαφέρουσα προοπτική που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται ότι οι συμπράξεις έχουν επίδραση στη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους μέσω της μεταφοράς μεθόδων και τεχνικών από σχολεία του εξωτερικού. Στο ίδιο

---

<sup>35</sup> Βλ. κεφάλαιο Συζήτηση, ενότητα Ερευνητικό ερώτημα 4

πλαίσιο, τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε η Αθανασάκου (2021) επιβεβαιώνουν τη μεταφορά καλών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές συμπράξεις προς το σχολείο τους. Επιπρόσθετα, η μελέτη των Αραμπατζή και Πασπαλιάρη (2020) υποδεικνύει ότι η μεταφορά καλών πρακτικών συναντά προκλήσεις σε ορισμένες περιπτώσεις λόγω των εδραιωμένων απόψεων που έχουν διαμορφωθεί από τους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες του προγράμματος, ενώ ο Γκότσης (2023) εκτιμά ότι η μεταφορά καλών πρακτικών είναι αποτέλεσμα ατομικής πρωτοβουλίας και σποραδικών προσπαθειών.

Παράλληλα, ένα ζήτημα που έχει προκαλέσει συζήτηση είναι η οπτική των εκπαιδευτικών όταν αναφέρονται στον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα της Cook (2012) η οποία διαπιστώνει ότι στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, τα σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρονται στον αντίκτυπο που παρατηρήθηκε στις μεθοδολογίες διδασκαλίας, παρά σε σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της έρευνας συμβαδίζουν και με τη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Chojecki et al. (2017), καθώς διαπιστώθηκε ότι οι δυνατότητες παρέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών ήταν περιορισμένες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Karakus et al. (2017) επισημαίνουν ότι η αδυναμία παρεμβάσεων στο πρόγραμμα σπουδών έχει ως αποτέλεσμα την μικρή επιρροή των ευρωπαϊκών σχεδίων στις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο σχολείο. Επιπλέον, ο Γκότσης (2023) αναγνωρίζει την πίεση του χρόνου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης ως έναν παράγοντα που παρεμποδίζει την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων από τις δράσεις ενός ευρωπαϊκού σχεδίου.

Η προηγούμενη συζήτηση συνέβαλε στην ερμηνεία των συμπερασμάτων που αναδύονται από την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2018c). Συγκεκριμένα, στην έκθεση επισημαίνεται ότι, παρά τον εμφανή αντίκτυπο που παρατηρείται στις διδακτικές προσεγγίσεις στο σχολείο, δεν είναι δυνατό να γίνει σαφής αξιολόγηση σχετικά με το αν το πρόγραμμα συμβάλει στην ουσιαστική αλλαγή των καθημερινών πρακτικών της σχολικής μονάδας.

### 7.5.8 Ευρύτερη κοινότητα

Η τελευταία διάσταση του αντίκτυπου εξετάζει πώς οι συνεργασίες επηρεάζουν την ευρύτερη κοινότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της Cook (2012) ότι ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην ευρύτερη κοινότητα περιορίζεται σε συγκεκριμένες πτυχές.

Ειδικότερα, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην ευρύτερη κοινότητα περιορίζεται στο κίνητρο που δίνεται στα σχολεία για να συνεργαστούν με τοπικούς φορείς. Τα παραπάνω αποτελέσματα αντιστοιχούν απόλυτα στα συμπεράσματα που προκύπτουν στην έρευνα της Cook (2012) για την περίπτωση του ΗΒ. Επιπρόσθετα, οι Κυρίδης et al. (2018) διατυπώνουν τον προβληματισμό τους ως προς την εσωστρέφεια του ελληνικού σχολείου και την αδυναμία της τοπικής κοινωνίας να συνεργαστεί ουσιαστικά με τη σχολική μονάδα. Παράλληλα, παρατηρείται ότι η επίδραση των συμπράξεων στη σχέση μεταξύ σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης, τόσο στα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας όσο και στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Αραμπατζή και Πασπαλιάρη (2020), φαίνεται να είναι ελάχιστη, καθώς περιορίζεται στην παρουσία εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης στις εκδηλώσεις των ευρωπαϊκών σχεδίων.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η φιλοξενία μαθητών αποτέλεσε το έναυσμα για ενεργή συμμετοχή των οικογενειών στο σχέδιο και θέτει τις βάσεις για μια πιο συχνή και αποδοτική συνεργασία με το σχολείο. Τα ευρήματα από τις περισσότερες σχετικές έρευνες ενισχύουν αυτήν τη διάσταση, αναδεικνύοντας την επίδραση των συμπράξεων στην συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών (Cier, 2012; Cook, 2012; Αραμπατζή & Πασπαλιάρη, 2020; Κυρίδης et al., 2018; Χατζηπέτρου, 2019).

### 7.6 Ερευνητικό ερώτημα 6: Ποια είναι η συμβολή των δράσεων διάχυσης στη ενίσχυση της βιωσιμότητας των αποτελεσμάτων;

Η ενότητα της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με την αποτίμηση της βιωσιμότητας των αποτελεσμάτων, εστιάζοντας στην ικανότητα των συμπράξεων να διατηρήσουν τα οφέλη και τα αποτελέσματά από τη συμμετοχή τους στην ευρωπαϊκή σύμπραξη μακροπρόθεσμα. Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η πιθανότητα μακροπρόθεσμης χρήσης τους. Τέλος,



η ενότητα ολοκληρώνεται με τη διερεύνηση των προτάσεων βελτίωσης των ευρωπαϊκών συμπράξεων που προέκυψαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

#### 7.6.1 Βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων του σχεδίου στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν εξαρχής προσανατολισμένη σε έναν περιορισμένο πληθυσμό στόχο με επίκεντρο τα τοπικά σχολεία. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στις ημερίδες διάχυσης, με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά η διάδοση και, κατ' επέκταση, η διεύρυνση της χρήσης των αποτελεσμάτων. Τελικά, η εξέταση των αποτελεσμάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων παραμένει σε χαμηλά επίπεδα καθώς παρατηρήθηκε αδυναμία των συμμετεχόντων να προσεγγίσουν ένα ευρύτερο κοινό μέσω των δράσεων διάχυσης.

Αντίστοιχα αποτελέσματα σχετικά με το κοινό που προσεγγίζει η διάδοση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται στην βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μελέτη του Cier (2012), προέκυψε ότι η διάδοση των αποτελεσμάτων αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία, ενώ η European Commission (2018c) εκτιμά ότι η διάδοση των αποτελεσμάτων δεν κατάφερε να προσεγγίσει ένα ευρύτερο κοινό παρά την χρηματοδότηση πληθώρας δραστηριοτήτων. Συμπληρωματικά, οι εξωτερικοί αξιολογητές των τελικών εκθέσεων του προγράμματος Comenius καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συνολική απόδοση των δράσεων διάχυσης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων κυμαίνεται από ικανοποιητική έως αδύναμη (Κυρίδης et al., 2018). Επιπρόσθετα, ο Γκότσης (2023) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι απουσιάζει ένα συνολικό πλαίσιο ή μια στρατηγική που να εξασφαλίζει την βιωσιμότητα των σχεδίων.

Σημαντικά ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων ώστε να επιτευχθεί η μακροπρόθεσμη χρήση τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι διαθέσιμες πηγές για την αναζήτηση των αποτελεσμάτων ενός σχεδίου είναι η επίσημη πλατφόρμα αποτελεσμάτων της ΕΕ και η ιστοσελίδα του σχολείου ή το ιστολόγιο που δημιουργήθηκε αποκλειστικά για την προβολή των αποτελεσμάτων της σύμπραξης. Οι συγκεκριμένες λύσεις εξασφαλίζουν αρχικά τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων, αλλά δεν εγγυώνται τη

μακροπρόθεσμη διατήρησή τους<sup>36</sup>. Αντίστοιχα, η ΕΕ διαπίστωσε ότι μετά τη διάρκεια ζωής του έργου, οι ιστότοποι συχνά δεν λειτουργούν πλέον ή/και το παραγόμενο υλικό δεν είναι διαθέσιμο (European Commission, 2018c). Επιπρόσθετα, η χρήση των παραγώγων από άλλα σχολεία εξαρτάται άμεσα από το βαθμό διάχυσης που επιτυγχάνουν οι συμμετέχοντες, ο οποίος όπως προέκυψε νωρίτερα είναι αρκετά περιορισμένος. Παράλληλα, είναι δύσκολο να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από σχολεία που δεν συμμετείχαν στη σύμπραξη καθώς τα ερευνητικά δεδομένα στη βιβλιογραφία είναι περιορισμένα.

Στη συνέχεια η έρευνα διερεύνησε τη δυνατότητα μακροπρόθεσμης αξιοποίησης των εμπειριών και του αντίκτυπου των σχεδίων σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει το συμπέρασμα πως δεν υπήρξε ένα συγκεκριμένο σχέδιο για την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων στον κεντρικό σχεδιασμό της εφαρμοζόμενης εθνικής πολιτικής<sup>37</sup>. Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεράσματα, αναδύεται μια νέα προοπτική για την ερμηνεία των ευρημάτων. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι η βιωσιμότητα των παραγώγων από τις ευρωπαϊκές συμπράξεις είναι περιορισμένη, και οι περισσότερες διαστάσεις που αναδείχθηκαν στην αξιολόγηση του αντίκτυπου δεν φαίνεται να προσφέρουν μακροπρόθεσμα οφέλη στη σχολική κοινότητα. Αντίστοιχα, αξίζει να σημειωθεί ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρότι το πρόγραμμα Erasmus+ κατάφερε να επιτύχει μεγαλύτερη διάδοση των σχεδίων σε σύγκριση με το ΠΔΒΜ, υπάρχει ακόμα χώρος για βελτιώσεις στον συγκεκριμένο τομέα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για το μέλλον. Ως εκ τούτου η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο να εξεταστούν εναλλακτικές προσεγγίσεις για την μακροπρόθεσμη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των ευρωπαϊκών συμπράξεων, οι οποίες αναμένεται να έχουν θετικότερο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα.

### 7.6.2 Προτάσεις Βελτίωσης των προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες

Τέλος, η ενότητα ολοκληρώνεται με την διερεύνηση των προτάσεων βελτίωσης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων οι οποίες προκύπτουν από την εμπειρία που απόκτησαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στις συμπράξεις. Συνολικά, οι προτεινόμενες

---

<sup>36</sup> Βλ. κεφάλαιο Αποτελέσματα, ενότητα Βιωσιμότητα, Βιώσιμα αποτελέσματα

<sup>37</sup> Ο.π.

βελτιώσεις σχετίζονται με παράπλευρα θέματα της υλοποίησης των συμπράξεων όπως ο χρόνος λήψης της χρηματοδότησης και η παροχή υποστήριξης για τις διαδικασίες των σχεδίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι από την έρευνα δεν παρατηρήθηκαν προτάσεις των εκπαιδευτικών που να αφορούν τη βελτίωση των διαδικασιών υλοποίησης των συμπράξεων.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι χρειάζεται ενίσχυση η παροχή υποστήριξης στην υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Σε πολλές περιπτώσεις, ειδικότερα στο εξωτερικό, τον συγκεκριμένο ρόλο αναλαμβάνει η ΕΜ αλλά για την περίπτωση της Ελλάδας η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι δεν διατίθεται η συγκεκριμένη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον στο βαθμό που θα επιθυμούσαν. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω απλών ενημερωτικών ημερίδων, που αποτελούν τη συνήθη πρακτική. Αντίθετα, εκφράζουν την επιθυμία για τη διεξαγωγή εργαστηρίων και σεμιναρίων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις.

Η ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ένα σημαντικό ζήτημα, καθώς η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων, εμφανίζεται μόνο μέσα από τις έρευνες με αντικείμενο μελέτης τα ελληνικά σχολεία και αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της ελληνικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, στην μελέτη τους, οι Αραμπατζή και Πασπαλιάρη (2020) παρατηρούν ότι αρχικά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωση. Παράλληλα, σε άλλες έρευνες (Μόνιου, 2019; Αθανασάκου, 2021) προτείνεται η δημιουργία ενός υπεύθυνου για ευρωπαϊκά προγράμματα, με κατάλληλη κατάρτιση, στις Διευθύνσεις ή στις Περιφέρειες Εκπαίδευσης.

Ένα ακόμα σημείο το οποίο προτείνουν οι συντάκτες των εκθέσεων είναι η απλοποίηση των διοικητικών διαδικασιών, με σκοπό να μειωθεί ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των σχεδίων, ενώ εναλλακτικά προτείνεται η μείωση του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών ως αντιστάθμιση για τον υψηλό φόρτο εργασίας. Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν στη διεθνή βιβλιογραφία όπου σημειώνεται ότι χρειάζεται να απλοποιηθούν οι αιτήσεις για τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα και να γίνουν περισσότερο φιλικά προς τον χρήστη τα εργαλεία

ΤΠΕ (Cier, 2012; Cook, 2012; European Commission, 2018a; van Beek et al., 2017; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Τέλος, στις συνεντεύξεις τα στελέχη διατύπωσαν την άποψη ότι είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται θεσμικά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές συμπράξεις ως αντιστάθμιση του φόρτου εργασίας των ευρωπαϊκών σχεδίων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Fabbro, Ranieri, και Imbimbo (2023), οι οποίοι στην έρευνα τους για τις ευρωπαϊκές συμπράξεις e-twinning βλέπουν την επίσημη αναγνώριση της μαθησιακής εμπειρίας συμμετοχής σε ευρωπαϊκές συμπράξεις ως κίνητρο για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε αυτές. Εναλλακτικά, στη βιβλιογραφία αναφέρεται η χορήγηση οικονομικής βοήθειας στους συμμετέχοντες ως μορφή ανταμοιβής για τις απαιτήσεις του προγράμματος (Γκότσης, 2023)

## Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα

Μετά την ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων, το κύριο συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις έχουν σημαντική επίδραση στη σχολική κοινότητα, ενώ ο αντίκτυπός τους στην ευρύτερη κοινότητα παραμένει περιορισμένος. Ειδικότερα, οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ξεχωρίζουν ως προς τη συνεισφορά τους στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των συμμετεχόντων και της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτίμησαν θετικά τη συμμετοχή τους στις συμπράξεις, αναγνώρισαν την αξία των προγραμμάτων και επεσήμαναν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα συμπεράσματα σύμφωνα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της διατριβής.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τους στόχους και τα κίνητρα των συμμετεχόντων στις ευρωπαϊκές συμπράξεις, παρατηρήθηκε σύγκλιση μεταξύ των στόχων των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και των στόχων που θέτουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί. Συμπληρωματικά, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Ειδικότερα φαίνεται ότι υπάρχουν δύο κύρια κίνητρα που καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτά τα συγκεκριμένα κίνητρα δεν εξαρτώνται από το θεματικό πεδίο των προγραμμάτων. Το πρώτο κίνητρο σχετίζεται με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των συμμετεχόντων, που επιτυγχάνεται μέσω της ευκαιρίας να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και να εξοικειωθούν με την κουλτούρα των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Το δεύτερο, το οποίο αποτελεί εξίσου σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, σχετίζεται με την επιθυμία τους να γνωρίσουν εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού και να μοιραστούν καλές πρακτικές με τους συναδέλφους τους από άλλες χώρες. Αυτό το κίνητρο αντιπροσωπεύει σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων και αποτελεί ισχυρή ένδειξη της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη.

Στη συνέχεια η τρέχουσα εργασία διερεύνησε τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στην προετοιμασία των σχεδίων, στην οποία φαίνεται ότι εμπλέκονται εκπαιδευτικοί και μαθητές. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τα προγράμματα είχαν τη

δυνατότητα να συμμετάσχουν, έχοντας προηγουμένως ενημερωθεί για τις απαιτήσεις του σχεδίου. Ωστόσο, η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις κινητικότητας στο εξωτερικό περιορίζεται στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα παρέχουν ευκαιρίες για μακροχρόνια κινητικότητα, τα ελληνικά σχολεία, στην πλειονότητά τους, προτιμούν δράσεις κινητικότητας μικρής διάρκειας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μη αξιοποίηση σημαντικών ευκαιριών που προσφέρονται από τα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Το επόμενο στάδιο στο οποίο επικεντρώθηκε η έρευνα ήταν η αξιολόγηση της εφαρμογής των ευρωπαϊκών συμπράξεων. Στο πλαίσιο της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα καθώς αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από τη συνολική πρόοδο των σχεδίων στα οποία συμμετείχαν, υπογραμμίζοντας ότι το κύριο κριτήριο επιτυχίας ήταν η επίτευξη των στόχων τους. Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι αυτό επετεύχθη ικανοποιητικά, παρά τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης.

Είναι εμφανές από τα ευρήματα ότι ο κύριος παράγοντας που συμβάλλει θετικά στην επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι η ενεργή συμμετοχή πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων, καθώς και η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο. Παράλληλα, η απρόσκοπτη ένταξη των δραστηριοτήτων του σχεδίου στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, αποτελεί παράγοντα που, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εφαρμογή των συμπράξεων. Παρόλο που αυτή η διάσταση δεν αναφέρεται στους στόχους της ΕΕ, καταδεικνύεται ως παράγοντας που τα σχολεία πρέπει να διασφαλίσουν για να επιτύχουν την αποτελεσματική υλοποίηση των ευρωπαϊκών σχεδίων.

Συμπληρωματικά, παρατηρήθηκε ότι η αρμονική συνεργασία και η επικοινωνιακή επικοινωνία μεταξύ των εταίρων αποτέλεσαν κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχημένη υλοποίηση των σχεδίων. Αυτό συνέβαλε στην αντιμετώπιση των

προκλήσεων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε μια νέα σύμπραξη είναι απαραίτητο να είναι ανοικτοί στη συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, να προσπαθήσουν να ενσωματώσουν τις δραστηριότητες του σχεδίου στην καθημερινή διδασκαλία και τέλος να επιδιώξουν την καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους εταίρους ώστε να τεθούν τα θεμέλια της επιτυχούς εφαρμογής των σχεδίων.

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ευρωπαϊκών συμπράξεων, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις, οι οποίες αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, οι βασικές προκλήσεις, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, επικεντρώνονται σε δύο κύριους άξονες.

Ο πρώτος αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των αντιδράσεων από εκπαιδευτικούς που δεν συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί που αποφάσισαν να μην συμμετάσχουν στην ευρωπαϊκή σύμπραξη έδειξαν αρνητική στάση απέναντι στο σχέδιο και προκάλεσαν συγκρούσεις στο εσωτερικό του σχολείου. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι ορισμένοι συνάδελφοί τους εκδηλώνουν την τάση να επιδιώκουν συμμετοχή σε δραστηριότητες κινητικότητας χωρίς, ωστόσο, να συμμετέχουν ενεργά στις υπόλοιπες φάσεις του σχεδίου.

Τελικά, προκύπτει ότι σε πολλά σχολεία υπήρξε διάκριση μεταξύ τριών ομάδων εκπαιδευτικών: αυτών που συνέβαλαν ενεργά στη σχεδίαση και εφαρμογή του προγράμματος, αυτών που επιδίωξαν αποκλειστικά διακρατικές κινητικότητες και αυτών που ήταν επιφυλακτικοί έως αντίθετοι στην υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στις παραπάνω ομάδες μπορεί να διαταράξει την υλοποίηση των σχεδίων καθώς σύμφωνα με τα συμπεράσματα της προηγούμενης ενότητας, η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην εφαρμογή των συμπράξεων. Παράλληλα, οι παραπάνω παρατηρήσεις προβληματίζουν σχετικά με τις δυνητικές επιπτώσεις που μπορεί να προκύψουν στις σχολικές σχέσεις λόγω της υλοποίησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Αρχικά, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, παρά την ανησυχία που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τον όγκο των διοικητικών διαδικασιών που σχετίζονται με τη διαχείριση του σχεδίου, φαίνεται ότι αυτές δεν επηρεάζουν αρνητικά την επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου ή την απόδοση των εκπαιδευτικών στα καθήκοντά τους στο σχολείο.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικές με την έγκριση της μετακίνησής τους από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες. Η αναγνώριση της σημασίας αυτού του εμποδίου αντανακλάται στην απογοήτευση που εκφράζουν έναντι των προϊσταμένων τους, θεωρώντας ότι τους θέτουν εμπόδια στην επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου. Ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από τη συζήτηση για τη συγκεκριμένη πρόκληση είναι ότι αυτή εμφανίζεται κυρίως στις έρευνες που διεξήχθησαν στα ελληνικά σχολεία. Σε αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικό να επισημανθεί η έλλειψη ενός θεσμικού πλαισίου για τις μετακινήσεις στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, το οποίο θα διευκόλυνε τη διαδικασία έγκρισης των μετακινήσεων και θα περιόριζε τις συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες.

Μια σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από την ανάλυση των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες είναι ότι, παρά τον υψηλό όγκο εργασίας λόγω των απαιτήσεων του σχεδίου, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι αυτό δεν επηρέασε την αποτελεσματικότητα της εκτέλεσης των καθηκόντων τους στο σχολείο. Η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί ουσιαστική ένδειξη για το υψηλό αίσθημα ευθύνης που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

Το επίκεντρο της εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση του αντικτύπου των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα. Με βάση την εκτενή ανάλυση που διεξήχθη περιγράφονται τα βασικά συμπεράσματα σχετικά με τον αντίκτυπο των συμπράξεων.

Αρχικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις επιτυγχάνουν το βασικό στόχο της ΕΕ για την εφαρμογή της ΕΕΠ στη σχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η τρέχουσα μελέτη επιβεβαιώνει τη συζήτηση σχετικά με τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην ευρωπαϊκή



διάσταση της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών. Ωστόσο, υπάρχει ένα σημείο που φαίνεται να χρειάζεται ενίσχυση, και αυτό αφορά την ευρωπαϊκή προοπτική των σχολείων μετά την ολοκλήρωση της συμμετοχής τους σε ευρωπαϊκά σχέδια. Ειδικότερα, παρά το γεγονός ότι από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας του σχολείου, παρατηρήθηκε έλλειψη αναφορών σχετικά με τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας, εκτός του πλαισίου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Τέλος, ο αντίκτυπος στην ευρύτερη κοινότητα ως προς την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης είναι εξαιρετικά περιορισμένος και εξαντλείται στις οικογένειες των μαθητών που συμμετέχουν στο σχέδιο. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σε μικρές κοινωνίες, ο εν λόγω αντίκτυπος φαίνεται να είναι πιο εμφανής, κυρίως λόγω της αλληλεπίδρασης των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα με την τοπική κοινωνία.

Στη συνέχεια, τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας υπογραμμίζουν τις περιοχές στις οποίες παρατηρείται ο αντίκτυπος των συμπράξεων στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, με βάση τα ευρήματα, είναι δυνατό να ειπωθεί ότι η συμμετοχή σε σχολικές συμπράξεις φαίνεται να έχει επίδραση κυρίως στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σε πολλαπλές εκφάνσεις της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Λαμβάνοντας υπόψη τη σύντομη διάρκεια των διακρατικών συναντήσεων, αυτό το συμπέρασμα δεν προκαλεί έκπληξη, αλλά, αντίθετα, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα ευρωπαϊκά προγράμματα συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στο να εφαρμόσουν στην καθημερινότητα τους διδακτικές προσεγγίσεις που ανίχνευσαν στο εξωτερικό, ακόμα και υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχουν προκλήσεις όπως η έλλειψη τεχνολογικής υποδομής. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους στον τομέα της επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες, ιδίως στην αγγλική. Συμπληρωματικά, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις φαίνεται να συμβάλει στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσω της εμπειρίας που αποκόμισαν από τη συμμετοχή και την οργάνωση των ευρωπαϊκών σχεδίων. Ωστόσο, αυτή η διάσταση του αντικτύπου

παρατηρήθηκε ότι επηρεάζει κυρίως τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιφορτιστεί με αυξημένα καθήκοντα στη διαχείριση των συμπράξεων, όπως οι υπεύθυνοι επικοινωνίας.

Αντίστοιχα με τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα ανέδειξε τις σημαντικότερες διαστάσεις του αντίκτυπου των σχολικών συμπράξεων στους μαθητές. Ειδικότερα, από την ανάλυση ξεχώρισε η επίδραση των σχολικών συμπράξεων στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών, μεταξύ των οποίων είναι οι δεξιότητες συνεργατικότητας, οι κοινωνικές τους δεξιότητες και η ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους. Η σημασία της παρατήρησης αυτής απορρέει από το γεγονός πως οι ήπιες δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως αναγκαίες στον σύγχρονο εργασιακό χώρο και πρόσφατα έχουν ληφθεί μέτρα για την ενίσχυσή τους μέσω του προγράμματος σπουδών στα σχολεία. Αντίθετα, ο αντίκτυπος των συμπράξεων στις τεχνικές δεξιότητες φαίνεται να είναι σημαντικά μικρότερος.

Στη συνέχεια, η παρούσα μελέτη αποκαλύπτει δυο περιοχές της σχολικής κοινότητας που επηρεάζονται σημαντικά από τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Η πρώτη είναι ο αντίκτυπος των συμπράξεων στο κλίμα του σχολείου καθώς παρατηρήθηκε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενώ παράλληλα οι μαθητές εμφάνισαν αυξημένο ενδιαφέρον και κίνητρο για να συμμετάσχουν ενεργά στα μαθήματα. Παράλληλα, ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι η βελτίωση στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, το οποίο μπορεί να αποδειχθεί καταλύτης στην αναστροφή του αρνητικού κλίματος που δημιουργείται σε ορισμένες περιπτώσεις από τους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετέχουν στη σύμπραξη, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες. Η δεύτερη παρατήρηση που προκύπτει από την έρευνα αναφέρεται στον σημαντικό αντίκτυπο στη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στο σχολείο, καθώς πραγματοποιείται μεταφορά καλών πρακτικών από τα σχολεία του εξωτερικού.

Όσον αφορά στον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων στην ευρύτερη κοινότητα, αυτός περιορίζεται στο κίνητρο που δίνεται στα σχολεία για να συνεργαστούν με τοπικούς φορείς. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η φιλοξενία

μαθητών αποτέλεσε το έναυσμα για ενεργή συμμετοχή των οικογενειών στο σχέδιο και θέτει τις βάσεις για μια πιο συχνή και αποδοτική συνεργασία με το σχολείο.

Εξίσου σημαντική διάσταση του αντίκτυπου των σχολικών συμπράξεων αποτελεί η βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων. Από την προσεκτική ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό που εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των ευρωπαϊκών συμπράξεων, καθώς και πως θα μπορούσε να βελτιωθεί, κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις, η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων συμπράξεων.

Αρχικά, φαίνεται ότι η βιωσιμότητα των παραγώγων από τις ευρωπαϊκές συμπράξεις είναι περιορισμένη, καθώς οι περισσότερες διαστάσεις που αναδείχθηκαν στην αξιολόγηση του αντίκτυπου δεν προσφέρουν μακροπρόθεσμα οφέλη στη σχολική κοινότητα. Τελικά, η συνολική εικόνα που προκύπτει είναι ότι κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν εναλλακτικές προσεγγίσεις για την μακροπρόθεσμη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των ευρωπαϊκών συμπράξεων.

Ειδικότερα, η βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων εξετάστηκε αρχικά ως προς τον βαθμό που επιτυγχάνεται η διάδοση των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια ως προς τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Στην πρώτη περίπτωση προκύπτει ένα έλλειμα στη ευρεία διάδοση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, σχεδόν στο σύνολο των ευρωπαϊκών σχεδίων η διάχυση ήταν προσανατολισμένη σε έναν περιορισμένο πληθυσμό στόχο με επίκεντρο τα τοπικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί των οποίων έδειξαν μειωμένο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους στις σχετικές ημερίδες διάχυσης. Παράλληλα, η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των τελικών εκθέσεων και των ερωτηματολογίων δείχνει ότι οι συντάκτες των εκθέσεων ενδέχεται να επηρεάστηκαν από τη βαρύτητα των τελικών εκθέσεων και έδωσαν υπέρμετρη έμφαση σε ορισμένα σημεία στις αναφορές τους. Το συγκεκριμένο γεγονός είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη κατά την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της διάδοσης των αποτελεσμάτων. Ως προς τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι στα περισσότερα σχολεία, μερικά χρόνια μετά την ολοκλήρωση των σχεδίων, τα αποτελέσματα δεν είναι πλέον διαθέσιμα.

Στη συνέχεια η έρευνα εξέτασε τη δυνατότητα μακροπρόθεσμης αξιοποίησης των εμπειριών και του αντίκτυπου των σχεδίων σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει το συμπέρασμα πως δεν υπήρξε ένα συγκεκριμένο σχέδιο για την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων στον κεντρικό σχεδιασμό της εφαρμοζόμενης εθνικής πολιτικής.

Τέλος, κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων είναι δυνατόν να βελτιωθεί αν απλοποιηθούν οι διοικητικές διαδικασίες με σκοπό να μειωθεί ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των σχεδίων, ενώ εναλλακτικά προτείνεται η μείωση του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών ως αντιστάθμιση για τον υψηλό φόρτο εργασίας. Συνοψίζοντας, οι προτεινόμενες βελτιώσεις σχετίζονται με παράπλευρα θέματα της υλοποίησης των συμπράξεων όπως ο χρόνος λήψης της χρηματοδότησης, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν βελτιώσεις που αναδεικνύουν τον φόρτο εργασίας ως την κύρια πρόκληση που αντιμετωπίζουν.

Συμπληρωματικά στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα η έρευνα επιχείρησε να κατανοήσει τις διαστάσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων μέσω των οριζόντιων ερευνητικών ερωτημάτων.

Αρχικά, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας είχαν καλύτερη εικόνα των απαιτήσεων της προετοιμασίας του σχεδίου συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας κάθε σχολείου αναδείχθηκε στον λόγο των εκπαιδευτικών καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλαμβάνει το μεγαλύτερο βάρος της εφαρμογής του σχεδίου, όπως την επικοινωνία με τους εταίρους, τη διαχείριση της χρηματοδότησης, τη συνεργασία με την ΕΜ και την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από την στατιστική ανάλυση, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις, μεταξύ των συμμετεχόντων, στον χρόνο που αφιερώνεται στην εφαρμογή των συμπράξεων και στον βαθμό συμμετοχής στις δραστηριότητες των σχεδίων. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με τον ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας, καθώς και αυτοί που έχουν προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκά

προγράμματα, αναλαμβάνουν την υλοποίηση των περισσότερων διαδικασιών που αφορούν την εκτέλεση των σχεδίων.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας συμμετέχουν και συντονίζουν το σύνολο των δράσεων του σχεδίου ήταν αναμενόμενο να έχουν πληρέστερη άποψη και για τον αντίκτυπο των συμπράξεων συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Όντως η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τον αντίκτυπο των συμπράξεων τόσο στο σχολείο όσο και την επίδραση που αυτές έχουν στον εκπαιδευτικό, στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο και τον αντίκτυπο των συμπράξεων στους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο σχέδιο.

Αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου, από την ανάλυση προέκυψε ότι συμμετέχει σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχεδιασμό της σύμπραξης συγκριτικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες με θέση διοικητικής ευθύνης εκλαμβάνουν ως σημαντικότερο τον αντίκτυπο των συμπράξεων στη σχολική μονάδα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με διοικητικές ευθύνες έχουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι στα σχολεία με ρόλο συντονιστή επιτυγχάνεται μεγαλύτερος αντίκτυπος στις διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα η διάδοση των αποτελεσμάτων συγκριτικά με τα σχολεία με ρόλο εταίρου. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το ρόλο του σχολείου στον αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα. Επιπλέον, ο ρόλος του σχολείου στη σύμπραξη δεν φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον σχεδιασμό των συμπράξεων.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, σχετικά με την επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα στις απόψεις τους, παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες με τα αποτελέσματα σχετικά με τον αν είχαν τον ρόλο του υπεύθυνου επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία σε τουλάχιστον τρεις μετακινήσεις, συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, είχαν καλύτερη

εικόνα των απαιτήσεων της προετοιμασίας του σχεδίου, αναλάμβαναν την υλοποίηση των περισσότερων διαδικασιών που αφορούν την εκτέλεση των σχεδίων και τέλος αντιλαμβάνονται καλύτερα τον αντίκτυπο των συμπράξεων.

Όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου, αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον σχεδιασμό των συμπράξεων. Αντίθετα, η υποστήριξη που παρέχεται στους συμμετέχοντες στις συμπράξεις από τη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων φαίνεται να είναι πιο έντονη στα μικρά σχολεία με έως 100 μαθητές. Επιπλέον, η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έδειξε ότι η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκει το σχολείο επηρεάζει τη γενικότερη λειτουργία της σύμπραξης η οποία περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων, τις αποφάσεις στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων και τη χρήση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε θετικότερη ανταπόκριση όσον αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων, αρχικά από τα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια από τα επαγγελματικά λύκεια και τα σχολεία ειδικής αγωγής.

Σχετικά με τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών σχεδίων ανάλογα με τη βαθμίδα του σχολείου, η ανάλυση έδειξε ότι παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο διδακτικό υλικό, την επίδραση στους συμμετέχοντες και στην ευρύτερη κοινότητα. Ειδικότερα, φαίνεται ότι στα δημοτικά σχολεία οι δυνατότητες παρέμβασης είναι μεγαλύτερες, αν και οι μαθητές συμμετέχουν σε μικρότερο ποσοστό στις διακρατικές συναντήσεις.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια της χρηματοδότησης για τις ανάγκες των ευρωπαϊκών συμπράξεων δεν εξαρτώνται από τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής του σχολείου, όπως το αν βρίσκεται σε πρωτεύουσα νομού, πόλη ή χωριό.

Η επόμενη παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση αφορά στην υποστήριξη που παρέχεται στους συμμετέχοντες στις συμπράξεις από τη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη φαίνεται να είναι πιο έντονη όταν συμμετέχουν μαθητές σε διακρατικές μετακινήσεις. Συμπληρωματικά, οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν συμμετείχαν μαθητές στις διακρατικές μετακινήσεις, ως προς τον αντίκτυπο που επιτυγχάνεται στο διδακτικό υλικό και την ευρύτερη κοινότητα.

### 8.1 Προτάσεις πολιτικής για την βελτίωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων και ειδικότερα η διερεύνηση των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες, αποτελεί πηγή σημαντικών δεδομένων για τη διαμόρφωση προτάσεων βελτίωσης της εφαρμογής των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Αρχικά, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι διοικητικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη διαχείριση των ευρωπαϊκών σχεδίων αποτελούν σημαντική πρόκληση για τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, η επιμόρφωση που πραγματοποιείται, συνήθως από την ΕΜ, με τη μορφή ημερίδων ενημέρωσης δεν καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Προς αυτή τη κατεύθυνση, προτείνεται η διεξαγωγή εργαστηρίων επιμόρφωσης που θα καλύπτουν τόσο τη διαδικασία σχεδιασμού αιτήσεων όσο και τη διοργάνωση σχεδίων, παρέχοντας πρακτική άσκηση στα εργαλεία διαχείρισης.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, προέκυψε μια πρόκληση για τους περισσότερους συμμετέχοντες, σχετικά με την έγκριση των μετακινήσεών τους από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Αυτό διακρίνεται από την έλλειψη θεσμικού πλαισίου για τις μετακινήσεις στο εξωτερικό. Συνεπώς, απαιτείται η δημιουργία ενός κατάλληλου θεσμικού πλαισίου για την αποτελεσματική υλοποίηση των δραστηριοτήτων εντός του πλαισίου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Επιπλέον αναδεικνύεται από την ανάλυση ότι στις μικρές κοινωνίες επιτυγχάνεται μεγαλύτερος αντίκτυπος από τις συμπράξεις στην ευρύτερη κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, θα ήταν δυνατόν να παρέχονται επιπλέον κίνητρα για τη συμμετοχή σχολείων που βρίσκονται εκτός αστικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης να δίνεται προτεραιότητα στη συμμετοχή τους σε σύγκριση με τα σχολεία στις μεγάλες πόλεις.

Τέλος, η έλλειψη σχεδίου για τη μακροπρόθεσμη αξιοποίηση των εμπειριών και των αποτελεσμάτων των σχεδίων σε εθνικό επίπεδο, περιορίζει την αξία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η δημιουργία ενός αποθετηρίου που θα περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των σχεδίων, ταξινομημένα με τρόπο που θα επιτρέπει πολλαπλές επιλογές αναζήτησης για τα ενδιαφερόμενα μέρη, φαίνεται να αποτελεί μια λύση για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Συγχρόνως, παραθέτοντας ενημερωτικούς οδηγούς, επισημαίνοντας ενδεικτικά σχέδια μαθήματος και φύλλα εργασίας, θα ενισχυθεί η

δυνατότητα εκπαιδευτικών και σχολείων να εκμεταλλευτούν αποτελεσματικά τα παράγωγα των σχεδίων. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η πλατφόρμα που αναπτύχθηκε ως μέρος της τρέχουσας ερευνητικής εργασίας για την οργάνωση των τελικών εκθέσεων σχετικά με τις συμπράξεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ, παρέχει σημαντικά χαρακτηριστικά για τη δομή των συμπράξεων και έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί για την προβολή και διαχείριση των αποτελεσμάτων των συμπράξεων.

## 8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής ήταν η διερεύνηση του αντικτύπου των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, συλλέχθηκε πλούσιο υλικό από διάφορες πηγές, παρέχοντας χρήσιμα δεδομένα για την έρευνα του θέματος. Παράλληλα, ο όγκος των δεδομένων αποτέλεσε περιοριστικό παράγοντα για την ερευνητική διαδικασία, καθώς απαιτούσε σημαντικό χρόνο και προσπάθεια για την επεξεργασία του από τον ερευνητή. Όσον αφορά τα δεδομένα, η δυσκολία πρόσβασης στις τελικές εκθέσεις αποτέλεσε επιπλέον περιορισμό. Συγκεκριμένα, η ανάκτηση των τελικών εκθέσεων για τις συμπράξεις εντός του πλαισίου του ΠΔΒΜ απαιτούσε μια χρονοβόρα διαδικασία. Η χρονική καθυστέρηση αυτή αποτελούσε απαγορευτικό παράγοντα λόγω του περιορισμένου χρόνου εκτέλεσης της διατριβής για την αναζήτηση των τελικών εκθέσεων στο πλαίσιο του Erasmus+.

Επιπλέον, οι τελικές εκθέσεις των συμπράξεων στο πλαίσιο του ΠΔΒΜ, παρείχαν εκτενή δεδομένα σχετικά με την υλοποίηση των σχεδίων, ωστόσο δεν περιελάμβαναν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Αυτή η πληροφορία θα ήταν χρήσιμη για την ανάλυση του πληθυσμού που συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα και θα παρείχε επιπλέον επιλογές για τη στατιστική έρευνα. Τέλος, μια σημαντική πηγή δεδομένων για την έρευνα μετά τις τελικές εκθέσεις ήταν η αποστολή ερωτηματολογίου σε σχολεία που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις. Παρ' όλα αυτά, η διεξαγωγή της έρευνας συνέπεσε με την αρχή της πανδημίας του Covid-19, πράγμα που δυσκόλεψε την επικοινωνία με τα σχολεία.



### 8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα στο πλαίσιο της διατριβής εστίασε κυρίως στους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, δόθηκε έμφαση στους στόχους και τα κίνητρα για συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα, στην εφαρμογή των σχεδίων και κυρίως στον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα.

Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η περαιτέρω διερεύνηση της εφαρμογής των ευρωπαϊκών προγραμμάτων από την οπτική των μαθητών. Επιπλέον, η διερεύνηση σε βάθος του σταδίου προετοιμασίας των ευρωπαϊκών σχεδίων, με έμφαση στη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας, θα αποτελούσε ένα επιπλέον ενδιαφέρον προσανατολισμό.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα σχολεία φαίνεται να αποφεύγουν τη μακροχρόνια κινητικότητα. Η διατριβή αναδεικνύει ορισμένα από τα αίτια αυτής της τάσης, όπως η περιορισμένη χρηματοδότηση και οι περιορισμοί που επιβάλλει το θεσμικό πλαίσιο για τις μετακινήσεις. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει περαιτέρω αυτό το πεδίο και να διατυπώσει προτάσεις για την ολοκληρωμένη ενσωμάτωση των ευκαιριών μακροχρόνιας κινητικότητας για μαθητές και εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, από την ανάλυση προκύπτει ότι για να εξεταστεί ο ρόλος της ΕΜ στην υλοποίηση των συμπράξεων, θα είναι χρήσιμο να πραγματοποιηθεί έρευνα, το δείγμα της οποίας θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς με εμπειρία στη διαχείριση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Συμπληρωματικά, για την παραπάνω έρευνα, προτείνεται η χρήση συνεντεύξεων ως ερευνητικού εργαλείου με σκοπό να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, προκειμένου να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία των συμμετεχόντων, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, A., & Tulasiewicz, W. (1995). *The crisis in teacher education : a European concern?* London ; Washington, D.C.: Falmer Press.
- Afifi, A., May, S., Donatello, R., & Clark, V. A. (2019). *Practical Multivariate Analysis*: CRC Press.
- Αθανασάκου, Π. (2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχολικές συμπράξεις Erasmus+ KA2. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2). Retrieved from <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26588>
- Alkin, M. C. (2013). Comparing evaluation points of view. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, California.
- Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2013). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Αραμπατζή, Β., & Πασπαλιάρη, Μ. (2020). *Τα προγράμματα Erasmus+ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως φορέας καινοτομίας και διάδοσης της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης ο ρόλος του διευθυντή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.
- Aydoğmuş, M., & Sünbül, A. (2015). Analyzing the appropriate realization level of Comenius projects in terms of some variables based on teachers' perceptions. *International Journal of Technical Research and Applications*, 20.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 33-42.
- Balanskat, A. (2009). *Study of the impact of technology in primary schools (STEPS). Annex 3: Methodology*. Retrieved from Brussels:
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Retrieved from Brussels, Belgium:
- Barth, R. S. (1991). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*: Wiley.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.

- Βοζαΐτης, Γ., & Θεοδωρακοπούλου, Α. (2022). Διερεύνηση της κουλτούρας συνεργασίας εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης: μια εμπειρική μελέτη. *Νέα Παιδεία*, 184.
- Bonniol, J., & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια* (Η. Παπαδημητρίου, Trans. Ζ. Πολυμεροπούλου Ed.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information : thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Βούλγαρη, Ε. (2018). *Μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus+: Comenius) στην ανάπτυξη τους: Μελλοντικές προοπτικές και προτάσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. (ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική Και Διοίκηση). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401. doi:10.1080/13674580000200114
- Broad, K., & Evans, M. (2006). Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers. *University of Toronto, OISE/Ontario Institute for Studies in Education*.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*: Oxford University Press.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γκότσης, Ι. (2023). *Μηχανισμοί και διαδικασίες προώθησης της ευρωπαϊκής πολιτικότητας: η περίπτωση των προγραμμάτων Erasmus+ / KA2 στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση* (3rd ed.). Αθήνα: Gutenberg.
- Campbell, D. T. (1991). Methods for the Experimenting Society. *Evaluation Practice*, 12(3), 223-260. doi:10.1177/109821409101200304
- Chojecki, J., Huras, P., Kamińska, A., Matysiak, M., Penszko, P., Pieniżek, W., . . . Zub, M. (2017). *Mid-term evaluation of Erasmus+ and the predecessor programmes: Lifelong Learning Programme and Youth in Action*. Retrieved from Warsaw:
- Ciep. (2012). *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools*.
- Clark, C., Rosenzweig, W., Long, D., & Olsen, S. (2004). Double Bottom Line Project Report: Assessing Social Impact in Double Bottom Line Ventures; Methods Catalog. In.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, A. (2012). *The value of Comenius school partnerships*. Cambridge: Demeter House.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*: Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Δαββέτα, Ε. (2020). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για τη συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Erasmus+KA2 στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*: Taylor & Francis.
- Δρακονταειδη, Δ. (2014). *Διαπολιτισμικά προγράμματα σχολικών συμπράξεων ως μέσα υλοποίησης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εμπειρική διερεύνηση*. . Χαροκόπειο πανεπιστήμιο
- Denis, D. J. (2018). *SPSS Data Analysis for Univariate, Bivariate, and Multivariate Statistics*: Wiley.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*: SAGE Publications.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered Professional Development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Donaldson, S. I. (2007). *Program Theory-Driven Evaluation Science: Strategies and Applications*: Taylor & Francis.
- Doyle, G. (2011). *Making a difference. Study of the impact of learning mobility: Lifelong Learning Programme in Ireland 2007-09*.
- Dufour, B. (2019). Social impact measurement: What can impact investment practices and the policy evaluation paradigm learn from each other? *Research in International Business and Finance*, 47, 18-30. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2018.02.003>
- Efthimiadou - Papadopoulou, S. (2012). *The contribution of Comenius programmes in the multicultural – multilingual school context*. Hellenic Open University,
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. doi:10.2307/258557
- Enders, J., & Teichler, U. (2005). Academics' view of teaching staff mobility: the Erasmus experience revisited. In A. R. Welch (Ed.), *The Professoriate: Profile of a Profession* (Vol. 7, pp. 97-112): Springer.

- Επιτροπή, Ε., & Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Ν., Αθλητισμού και Πολιτισμού. (2021). *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020 : Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας ΕΚ 2020 (2018-2020)*: Publications Office.
- Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. (1993). *Πράσινη Βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (Vol. COM(93) 457 τελικό). Βρυξέλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2001). *Τελική έκθεση της επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος Σωκράτης 1995 - 1999* (Vol. COM(2001) 75 τελικό). Βρυξέλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2004). *Ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης σχετικά με τα αποτελέσματα και τις ποσοτικές και ποιοτικές πλευρές της εφαρμογής της δεύτερης φάσης του προγράμματος κοινοτικής δράσης όσον αφορά την εκπαίδευση «Σωκράτης»*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). «*Ευρώπη 2020*» Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EL:PDF>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2011). Erasmus για όλους: 5 εκατομμύρια άτομα θα λάβουν χρηματοδότηση από την ΕΕ [Press release]. Retrieved from [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP\\_11\\_1398](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_11_1398)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης. Γενική πρόσκληση υποβολής προτάσεων 2011-2013. Στρατηγικές προτεραιότητες 2013*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). *Ενδιάμεση αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+ (2014-2020)*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος: Έκδοση 2*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2022). *Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος*.
- Ευρωπαϊκή Κοινότητα. (2013a). *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση - Οδηγός 2013: Μέρος Ι: Γενικές διατάξεις*.
- Ευρωπαϊκή Κοινότητα. (2013b). *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση - Οδηγός 2013: Μέρος ΙΙ β Επεξηγήσεις ανά δράση*.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (1995). *Απόφαση αριθ. 819/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14ης Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση προγράμματος κοινοτικής δράσης Σωκράτης*.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2000). *Απόφαση αριθ. 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 24ης Ιανουαρίου 2000 για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «Σωκράτης»*.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2006). *Απόφαση αριθ. 1720/2006/ΕΚ του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης*.

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2013). *Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ.*
- European Commission. (1997). *Agenda 2000: for a stronger and wider Union* (Vol. COM(97) 2000 Final): Luxembourg.
- European Commission. (2011). *Mid term review of the Lifelong Learning Programme.*
- European Commission. (2012). *Study of the Impact of Comenius Centralised Actions : Comenius multilateral projects and Comenius multilateral networks : final report.*
- European Commission. (2013a). *LLP Guide 2013 - Part II - a Sub-Programmes and Actions*
- European Commission. (2013b). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools.* Retrieved from Luxembourg:
- European Commission. (2015). *Riga Conclusions 2015.* Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/document/riga-conclusions-2015>
- European Commission. (2017). *Rome Declaration of the Leaders of 27 Member States and of the European Council, the European Parliament and the European Commission* [Press release]. Retrieved from [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/STATEMENT\\_17\\_767](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/STATEMENT_17_767)
- European Commission. (2018a). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes : executive summary:* Publications Office.
- European Commission. (2018b). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes : final report : evaluation of eTwinning Plus (Volume 4):* Publications Office.
- European Commission. (2018c). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes : final report : main evaluation report (Volume 1):* Publications Office.
- European Commission. (2018d). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes : synopsis report of the results of the open public consultation on the Erasmus+ and predecessor programmes (Volume 5):* Publications Office.
- European Commission. (2022). *Data collection and analysis of Erasmus+ projects : focus on education for environmental sustainability : final report:* Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament. (2016). *The Erasmus+ programme (Regulation EU No. 1288/2013) : European implementation assessment:* European Parliament.

- Ζαράνης, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών για την Προώθηση της Υπολογιστικής Σκέψης στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Paper presented at the 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δία Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία, Λαμία.
- Ζευγίτης, Θ. (2013). *Ευρωπαϊκές πολιτικές κινητικότητας εκπαιδευτικών : εμπειρίες εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα Comenius*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Fabbro, F., Ranieri, M., & Imbimbo, E. (2023). Theoretical framing and analysis of the eTwinning impact on Italian teachers' professional development. In D. Nucci, A. Tosi, & M. C. Pettenati (Eds.), *The impact of eTwinning on continuing professional development of teachers in Italy*. Pisa: Litografia Varo.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Field, J. (1998). *European dimensions : education, training, and the European Union*. London ; Bristol, PA: J. Kingsley Publishers.
- Fielding, N. G. (2009). Going out on a Limb: Postmodernism and Multiple Method Research. *Current Sociology*, 57(3), 427-447. doi:10.1177/0011392108101591
- Fielding, N. G., Lee, R. M., & Blank, G. (2017). *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. doi:10.4135/9781473957992
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (F. Edition Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). London ; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Frey, B. B. (2018). *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (B. B. Frey Ed.). Thousand Oaks., California: SAGE Publications.
- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories: AMEE Guide No. 67. *Medical Teacher*, 34(5), e288-e299. doi:10.3109/0142159X.2012.668637
- GES. (2007). *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools: Final Report*. Kassel.
- Gözpınar, H. (2018). School Education Projects Experiences: Fostering Lifelong Learning as a Person and a Professional. *Journal of Language and Literary Studies*, 21.
- Green, J. C. (2005). Stakeholders. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation* (pp. 397-398): SAGE Publications.
- Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*: SAGE Publications.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Third ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gutierrez Colon-Plana, M. (2012). The reality of Comenius projects in ten Catalan educational institutions. *Gist education and learning research journal*, 6, 190-212.
- Hagan, J., & Palloni, A. (1999). Sociological criminology and the mythology of Hispanic immigration and crime. *Social Problems*, 46, 617-632.  
doi:10.1525/sp.1999.46.4.03x0265e
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E., & Babin, B. J. (2018). *Multivariate Data Analysis*: Cengage.
- Harrison, C., Comber, C., Fisher, T., Haw, K., Lewin, C., Lunzer, E., . . . Watling, R. (2002). *ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment*. Retrieved from UK:
- Hodson, R., & Sullivan, T. A. (2012). *The Social Organization of Work*: Wadsworth.
- House, E., & Howe, K. R. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*: SAGE Publications.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice: Ninth Edition*: McGraw-Hill Higher Education.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1996). *Learning, the treasure within : report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Joffe, H. I. n., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In D. Marks & L. Yardley (Eds.), *Research methods for clinical and health psychology* (pp. 56-68). London ; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Joinson, A. N. (2003). *Understanding the psychology of Internet behaviour: Virtual worlds, real lives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs*: SAGE Publications.
- Josselin, J. M., & Maux, B. L. (2017). *Statistical Tools for Program Evaluation: Methods and Applications to Economic Policy, Public Health, and Education*: Springer International Publishing.



- Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D., & Levine, R. (2004). A Comparison of Web and Mail Survey Response Rates. *Public Opinion Quarterly*, 68(1), 94-101.  
doi:10.1093/poq/nfh006
- Karakuş, F., Uyar, M. Y., & Balbağ, N. L. (2017). Determining Teachers' Educational Needs Regarding School Education Projects within the Scope of Erasmus + Programme. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11).
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Δ: Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Karen, M., & Kellie, L. (2011). Social Impact Measurement: Classification of Methods. In R. L. Burritt, S. Schaltegger, M. Bennett, T. Pohjola, & M. Csutora (Eds.), *Environmental Management Accounting and Supply Chain Management* (pp. 171-202): Springer Netherlands.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for Professional Renewal: Moving Beyond Knowledge for Practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). Maidenhead: Open University Press.
- Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2020). An evaluation of the contributions of European Union Education and Youth Programs to schools: Case of Comenius Multilateral Projects. *Egitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 519-538. doi:10.14689/issn.2148- 624.1.8c.2s.5m
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*: Berrett-Koehler Publishers.
- Kolodinsky, J., Stewart, C., & Bullard, A. (2006). Measuring Economic and Social Impacts of Membership in a Community Development Financial Institution. *Journal of Family and Economic Issues*, 27(1), 27-47. doi:10.1007/s10834-005-9002-7
- Kosmas, P., Parmaxi, A., Perifanou, M., Economides, A. A., & Zaphiris, P. (2020, 2020//). *Creating the Profile of Participants in Mobility Activities in the Context of Erasmus+: Motivations, Perceptions, and Linguistic Needs*. Paper presented at the Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences, Cham.
- Kowalski, T. J., & Reitzug, U. C. (1993). *Contemporary School Administration: An Introduction*: Longman.
- Krille, C. (2020). *Teachers' Participation in Professional Development: A Systematic Review*: Springer International Publishing.

- Kugiejko, M. (2016). The Erasmus plus program as a factor to international cooperation in schools: a case study. *Problems of education in the 21st century*, 71(1).  
doi:10.33225/pec/16.71.44
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α., Τσιτουρίδου, Μ., Μαυρικάκη, Ε., Γαλάνη, Α., & Ζάγκος, Χ. (2018). *Αποτίμηση των αποτελεσμάτων/της επίδρασης των Σχολικών Συμπράξεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος Διά βίου Μάθηση/τομιακό πρόγραμμα Comenius (2007-2013)*. Retrieved from <https://www.iky.gr/el/ekdoseis/item/3479-apotimisi-tis-epidrasis-ton-sxolikon-symprakseon-sto-plaisio-tou-programmatos-dia-viou-mathisi-comenius-2007-2013>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*: SAGE Publications.
- Laliotou, I., Patsikas, S., Kyridis, A., & Vidalis, P. (2017). *Greece Erasmus+ Programme Education, Training and Youth Interim Evaluation Report 2017*. Retrieved from Maroussi Attikis:
- Lance, P., Guilkey, D., Hattori, A., & Angeles, G. (2014). How Do We Know if a Program Made a Difference? A Guide to Statistical Methods for Program Impact Evaluation. In. Chapel Hill, North Carolina: MEASURE Evaluation.
- Langton, N., Robbins, S. P., Judge, T., & Breward, K. (2016). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies, Applications*: Pearson.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1980). The Distinction Between Merit and Worth in Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(4), 61-71.  
doi:10.3102/01623737002004061
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*: SAGE Publications.
- Linfield, K. J., & Posavac, E. J. (2018). *Program Evaluation: Methods and Case Studies*: Taylor & Francis.
- Maiworm, F., Kastner, H., & Wenzel, H. (2010). *Study of the Impact of Comenius Assistantships: Full Report*. Kassel.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35. doi:10.1108/09578230610642638
- McCann, G., & Finn, P. (2006). Identifying the European dimension in citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(Autumn), pp. 52-63.

- McDavid, J., Huse, I., & Ingleson, L. (2018). *Program Evaluation and Performance Measurement : An Introduction to Practice* (Third Edition ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*: SAGE Publications.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice, Second Edition: A Comprehensive Guide*: Guilford Publications.
- Miller, R., King, J., Mark, M., & Stockdill, S. H. (2005). The Oral History of Evaluation, Part 3: The Professional Evolution of Michael Scriven. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 378-388. doi:10.1177/1098214005276646
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*: Free Press.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886. doi:10.2307/259247
- Morgan, C., & Neil, P. (2003). *Continuing Professional Development for Teachers: From Induction to Senior Management*: Taylor & Francis.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. doi:10.1177/2345678906292462
- Morris, D. (2019). *Student Voice and Teacher Professional Development: Knowledge Exchange and Transformational Learning*: Springer International Publishing.
- Moutsios, S. (2007). The European Union and its Education Policy. In S. Moutsios & H.-G. Kotthoff (Eds.), *Education Policies in Europe* (pp. 15-26). Munster: Sense Publishers.
- Μόνιου, Ζ. (2019). *Η Ευρώπη στο σχολείο: οι Σχολικές Συμπράξεις Erasmus+ ως εργαλεία εξευρωπαϊσμού*. (ΠΙΜΣ Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές Στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση Και Ερευνά). Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Novoa, A. (2002). Ways of Thinking about Education in Europe. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe* (pp. 131-155): Springer Netherlands.
- Novoa, A. (2013). The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space. *Sisyphus – Journal of Education*, 1(1), 104-123.

- Olsen, S., & Galimidi, B. (2008). Catalog of approaches to impact measurement: Assessing social impact in private ventures. In.
- Osler, A. (2012). Citizenship Education in Europe. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (Vol. 1, pp. pp. 375-378). London and Los Angeles, CA: Sage.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet The Japanese Challenge*: Basic Books.
- Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί. Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ν. (2001). *Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο που λογοδοτεί. Θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον ρόλο του εκπαιδευτικού*. Paper presented at the Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Ξάνθη.
- Παπακωνσταντίνου, Π., & Εμβαλωτής, Α. (2008). Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η πρόσληψη του προγράμματος Comenius. In Β. Σβολόπουλος (Ed.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης*: Ατραπος.
- Parsons, J., Gokey, C., & Thornton, M. (2013). *Indicators of Inputs, Activities, Outputs, Outcomes and Impacts in Security and Justice Programming*. Retrieved from [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/304626/Indicators.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304626/Indicators.pdf)
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*. Paper presented at the Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση: I' Διεθνές συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο. [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/enall/sin\\_napl.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm)
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Τόμος Ι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., & Φλουρής, Γ. (2005). Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας – γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. In Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Eds.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.
- Passmore, J., & Velez, M. J. (2015). Training Evaluation. In K. Kraiger, J. Passmore, N. Rebelo dos Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (1982). *Practical Evaluation*: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (1996). A world larger than formative and summative. *Evaluation Practice*, 17(2), 131-144. doi:[https://doi.org/10.1016/S0886-1633\(96\)90018-5](https://doi.org/10.1016/S0886-1633(96)90018-5)
- Patton, M. Q. (2002). A Vision of Evaluation that Strengthens Democracy. *Evaluation*, 8(1), 125-139. doi:[10.1177/1358902002008001740](https://doi.org/10.1177/1358902002008001740)

- Patton, M. Q. (2004). The roots of utilization focused evaluation. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (First ed., pp. 276–292). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2011). *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2016). What is Essential in Developmental Evaluation? On Integrity, Fidelity, Adultery, Abstinence, Impotence, Long-Term Commitment, Integrity, and Sensitivity in Implementing Evaluation Models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265. doi:10.1177/1098214015626295
- Patton, M. Q. (2017). *Principles-Focused Evaluation: The GUIDE*: Guilford Publications.
- Pawson, R. (2003). Nothing as Practical as a Good Theory. *Evaluation*, 9(4), 471-490. doi:10.1177/135638900300900407
- Peck, B. T. (1997). *Teaching and educating for a new Europe : a challenge for the countries of the European Union*. Comack, NY: Nova Science Publishers.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 5(2), 126-136. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126
- Power, M. (1999). *The Audit Society: Rituals of Verification*: Oxford University Press.
- Preuss, U. (1995). Problems of a Concept of European Citizenship *European Law Journal*, 1(3), pp. 267-281
- Ramboll Management. (2006). *Elearning Nordic 2006: Impact of ICT on Education*. Retrieved from Denmark: [http://appro.mit.jyu.fi/2007/syksy/ope/luennot/luento1/English\\_eLearning\\_Nordic\\_Print.pdf](http://appro.mit.jyu.fi/2007/syksy/ope/luennot/luento1/English_eLearning_Nordic_Print.pdf)
- Rasmussen, P. (2014). Adult Learning Policy in the European Commission. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives* (Vol. 1). Rotterdam: Sense.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research*: Wiley.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2003). *Evaluation: A Systematic Approach*: SAGE Publications.
- Ruhe, V., & Zumbo, B. D. (2009). *Evaluation in Distance Education and E-learning: The Unfolding Model*: Guilford Publications.
- Russ-Eft, D., & Preskill, H. (2005). In Search of the Holy Grail: Return on Investment Evaluation in Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 71-85. doi:10.1177/1523422304272169
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2016). *Organizational Culture and Leadership*: Wiley.

- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 2nd). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Skokie, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991a). *Evaluation Thesaurus*: SAGE Publications.
- Scriven, M. (1991b). Prose and Cons about Goal-Free Evaluation. *Evaluation Practice*, 12(1), 55-62. doi:10.1177/109821409101200108
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151-161.
- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision. In S. I. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluating Social Programs and Problems: Visions for the New Millennium*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scriven, M. (2007). The Logic of Evaluation. In H. V. Hansen (Ed.), *Dissensus and the Search for Common Ground*. Windsor: OSSA.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A Redefinition*: McGraw-Hill.
- Shadish, W. R. (1998). Evaluation theory is who we are. *The American Journal of Evaluation*, 19(1), 1-19. doi:https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80177-5
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*: Sage.
- Singh, S. (2009). Understandings of European citizenship: a post-colonial perspective. In Ditta Dolejšiová & M. A. G. López (Eds.), *European Citizenship--in the Process of Construction: Challenges for Citizenship, Citizenship Education and Democratic Practice in Europe*: Council of Europe Pub.
- Sirok, K., & Kosmrj, K. (2012). Lifelong Learning Programme as a Mechanism of Change at the National Level: The Case of Slovenia. *Managing Global Transitions*, 10(4 (Winter)), 379-398. Retrieved from <http://EconPapers.repec.org/RePEc:mgt:youmgt:v:10:y:2012:i:4:p:379-398>
- Smith, J. A. (1995). Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. In J. A. Smith, R. Harre, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-26): SAGE Publications.
- Smith, N. L. (2008). Fundamental Issues in Evaluation. In N. L. Smith & P. R. Brandon (Eds.), *Fundamental Issues in Evaluation* (pp. 1-23). New York: Guilford Publications.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.

- Stake, R. E. (2013). Responsive evaluation IV. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (Second ed., pp. 189-206). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης: Η Ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*: Open University Press.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP Model for Program Evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (1 ed.): Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 2001(89), 7-98. doi:10.1002/ev.3
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L. (2019). *CIPP Evaluation Model Checklist: A tool to applying the CIPP model to assess projects and programs*. Retrieved from <https://wmich.edu/evaluation/checklists>
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*: Wiley.
- Stufflebeam, D. L., Gullickson, A. R., & Wingate, L. A. (2002). The spirit of Consuelo: An evaluation of Ke Aka Ho'ona. *Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center*.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*: Guilford Publications.
- Συμβούλιο της ΕΕ. (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Συμβούλιο της ΕΕ. (2009α). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)* (Vol. 2009/C119/1).
- Συμβούλιο της ΕΕ. (2009β). *Συμπεράσματα του συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 ed.). doi:10.4135/9781506335193
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*: SAGE Publications.
- Thomas, M., Rowe, F., & Harris, N. (2010). Understanding the factors that characterise schoolcommunity partnerships. *Health Education, 110*(6), 427-444.
- Town, S. (2006). *Value and Impact Measurement: a UK Perspective and Progress Report on a National programme (VAMP)*. Paper presented at the Proceedings of the Library Assessment Conference 2006, Charlottesville.
- Trochim, W. M. K. (1998). An evaluation of Michael Scriven's "Minimalist theory: The least theory that practice requires". *The American Journal of Evaluation, 19*(2), 243-249. doi:[https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80202-1](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80202-1)
- Φερόνας, Α. (2013). *Ο Εξευρωπαϊσμός της Κοινωνικής Πολιτικής. Θεωρητικό πλαίσιο, μεθοδολογικά προβλήματα και η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Διόνικος.
- van Beek, L., Alvarez, L., Litjens, I., Sapulete, S., & Viertelhuizen, T. (2017). *Midterm Evaluation Erasmus+: National Report The Netherlands*. Retrieved from Rotterdam:
- Vareikytė, I., & Babrauskienė, T. (2017). *Ενδιάμεση αξιολόγηση του προγράμματος Erasmus+*. (SOC/552-EESC-2016-05623-00-02-ri-tra).
- Vassiliou, A. (2012). *Sustainable growth in the EU – why we cannot go soft on education*. Paper presented at the Jean Monnet Conference/ECSA World Conference, Brussels. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_SPEECH-12-808\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-808_en.htm)
- Wainwright, S. (2002). *Measuring Impact: A Guide to Resources*. In. London: NCVO Publications.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). *Handbook of Practical Program Evaluation* (Third Edition ed.): Wiley.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. In Δ. Μαυροσκούφης (Ed.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χατζηπέτρου, Ε. (2019). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και το πρόγραμμα Erasmus+: επιδράσεις και μετασχηματισμοί στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς*. (Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση της εκπαίδευσης). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Zhang, G., Zeller, Griffith, R., Metcalf, Williams, Shea, & Misulis, K. (2011). *Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs* (Vol. 15).





## Παραρτήματα

### Παράρτημα I - Πίνακες

#### Πίνακας 1

Προτεινόμενες προσεγγίσεις από τον Stufflebeam

Προσεγγίσεις προσανατολισμένες στις ερωτήσεις ή/και στην μέθοδο	<ul style="list-style-type: none"><li>• Case study</li><li>• Outcomes Monitoring / Value-Added</li></ul>
Προσεγγίσεις προσανατολισμένες στη βελτίωση ή την ανάληψη ευθύνης	<ul style="list-style-type: none"><li>• Decision/Accountability</li><li>• Consumer Orientation</li><li>• Accreditation</li></ul>
Προσεγγίσεις προσανατολισμένες στην κοινωνική ευθύνη	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilization-Focused</li><li>• Client-Centered/Responsive</li><li>• Deliberative Democratic</li><li>• Constructivist</li></ul>

#### Πίνακας 2

*Πλαίσιο και χαρακτηριστικά αξιολόγησης*

Φύση προγράμματος	Συμπράξεις στις οποίες συμμετέχουν σχολεία από τρεις ή περισσότερες χώρες της ΕΕ (με συμμετοχή και άλλων χωρών όπως έχει παρουσιασθεί αναλυτικά στην ενότητα περιγραφής των συμπράξεων)
Στάδιο προγράμματος	Αφορά το ολοκληρωμένο πρόγραμμα ΠΔΒΜ (2008-2013) και το Erasmus+ (2014-2020)
Βασικό κοινό	Φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.

	Το ΙΚΥ ως φορέας υλοποίησης του προγράμματος στην Ελλάδα.
	Περιφέρειες & Διευθύνσεις εκπαίδευσης Διεύθυνση και εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά προγράμματα
Ανάγκες και προσδοκίες ενδιαφερομένων	<p>Να ενημερωθούν για την υλοποίηση, τις διεργασίες και τον αντίκτυπο των ευρωπαϊκών συμπράξεων</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί από σχολεία χωρίς συμμετοχή σε πρόγραμμα</li> <li>• Μαθητές και γονείς</li> </ul> <p>Να ενημερωθούν για τον αντίκτυπο στην τοπική κοινωνία:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τοπική αυτοδιοίκηση</li> <li>• Οργανισμοί που ενδιαφέρονται για συνεργασία με σχολικές μονάδες</li> </ul>
Πολιτικό περιβάλλον	Τα ευρωπαϊκά προγράμματα σχεδιάζονται και χρηματοδοτούνται κεντρικά από την ΕΕ και υλοποιούνται από τα κράτη μέλη.
Τι οδήγησε στην αξιολόγηση	Η ανάγκη για την αποτίμηση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και του αντικτύπου των ευρωπαϊκών συμπράξεων στις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
Χαρακτηριστικά των ευρωπαϊκών συμπράξεων	Τα χαρακτηριστικά των ευρωπαϊκών συμπράξεων έχουν αναλυθεί στην αντίστοιχη ενότητα (ενότητα X)
Προσέγγιση του αξιολογητή	Η συστηματική αξιολόγηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων με έμφαση στη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
Χρονικό πλαίσιο	24 μήνες
Διαθέσιμοι πόροι	Χρησιμοποιήθηκαν οι διαθέσιμοι πόροι του αξιολογητή.

### Πίνακας 3

Συμμετοχή σχολείων σε συμπράξεις Comenius ανά ρόλο και τύπο σχολείου

	Τύπος σχολείου						Σύνολο
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια	ΕΠΑΛ	Ειδικά σχολεία	Καλλιτεχνικά- Μουσικά	
Εταίρος	20	263	409	64	29	3	780 (92%)
Συντονιστής	3	25	34	5	2	2	71 (8%)
Σύνολο	23	288	443	69	31	5	859

### Πίνακας 4

Τα ελληνικά σχολεία με ρόλο συντονιστή ανά έτος

Call Year	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια	ΕΠΑΛ	Ειδικά σχολεία	Καλλιτεχνικά- Μουσικά
2008		56,3%	25,0%	12,5%	6,3%	
2009	4,2%	33,3%	58,3%	4,2%		
2010	16,7%	16,7%	66,7%			
2011		25,0%	50,0%		25,0%	
2012	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%		
2013		38,5%	38,5%	7,7%		15,4%

### Πίνακας 5

Αποτελέσματα Ανάλυσης Παραγόντων με περιστροφή Promax (with Kaiser Normalization)

Μεταβλητές	Παραγοντικά φορτία						
	1	2	3	4	5	6	7
Παράγοντας 1: Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα							
Q3003_4#1	0,896						
Q3003_5#1	0,824						
Q3004_7#1	0,821						
Q3003_6#1	0,817						
Q3003_1#1	0,805						
Q3003_3#1	0,794						
Q3003_2#1	0,771						
Q3004_1#1	0,749						
Q3004_5#1	0,734						
Q3004_3#1	0,696						
Q3004_6#1	0,642						
Q3004_2#1	0,631						
Q3004_4#1	0,556						
Παράγοντας 2: Αντίκτυπος στον εκπαιδευτικό							
Q3003_5#0		0,879					
Q3003_4#0		0,817					
Q3003_6#0		0,811					
Q3001_3#0		0,722					
Q3003_1#0		0,708					
Q3003_3#0		0,669					
Q3004_1#0		0,619					
Q3004_2#0		0,557					
Q3004_3#0		0,555					
Q3003_2#0		0,506					
Παράγοντας 3: Λειτουργία της σύμπραξης							
Q4002_2			0,809				
Q4003_2			0,782				
Q4003_3			0,762				
Q4002_5			0,723				
Q4002_4			0,622				

Q4004_2		0,500
Q4004_6		0,471
Q6001_2		0,449
Q4003_4		0,443
Παράγοντας 4: Διδακτικό υλικό		
Q3001_5#0		0,791
Q3001_4#0	0,409	<b>0,741</b>
Q3001_5#1		0,732
Q3001_2#1		0,723
Q3001_2#0	0,382	<b>0,707</b>
Q3001_4#1		0,690
Παράγοντας 5: Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση		
Q5002_9		0,847
Q5002_1		0,797
Q5002_4		0,726
Q5002_5		0,685
Q5002_2		0,614
Παράγοντας 6: Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα		
Q6001_5		0,830
Q6001_7		0,807
Q6001_6		0,795
Q6002_5		0,574
Παράγοντας 7: Επίδραση στους συμμετέχοντες		
Q6004_1		0,787
Q3005_3		0,738
Q6004_2		0,708
Q3005_1		0,659
Q6002_1		0,437

---

*Σημείωση.*  $N=335$ . Χρησιμοποιήθηκε μέθοδος περιστροφή για συσχετισμένους παράγοντες (Promax with Kaiser Normalization). Παρουσιάζονται μόνο τα φορτία με τιμή μεγαλύτερη από 0.30. Η έντονη μορφή υποδεικνύει το υψηλότερο φορτίο.

## Πίνακας 6

*Τιμές cronbach's alpha για τους παράγοντες*

<b>Παράγοντας</b>	<b>Cronabach's alpha</b>
1 Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα	0,942
2 Αντίκτυπος στον εκπαιδευτικό	0,893
3 Λειτουργία της σύμπραξης	0,856
4 Διδακτικό υλικό	0,883
5 Ανταπόκριση από συναδέλφους και διοίκηση	0,799
6 Διάδοση στο σχολείο και στη κοινότητα	0,811
7 Επίδραση στους συμμετέχοντες	0,835

## Πίνακας 7

*Πίνακας συσχέτισης παραγόντων*

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	1,000	0,275	0,472	0,544	0,398	0,501	0,432
2	0,275	1,000	0,398	0,358	0,174	0,189	0,338
3	0,472	0,398	1,000	0,405	0,394	0,405	0,544
4	0,544	0,358	0,405	1,000	0,328	0,393	0,342
5	0,398	0,174	0,394	0,328	1,000	0,331	0,340
6	0,501	0,189	0,405	0,393	0,331	1,000	0,350
7	0,432	0,338	0,544	0,342	0,340	0,350	1,000

## Πίνακας 8

Στατιστικά μεταβλητών από τους παράγοντες

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
N Valid	335	335	335	335	335	335	335
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,8918	4,4122	4,3310	3,5159	3,9564	3,6381	4,6418
Median	4,0000	4,6000	4,3333	3,6667	4,0000	3,7500	4,8000
Std. Deviation	0,7938	0,6597	0,5035	0,9345	0,8340	0,8975	0,5143

## Πίνακας 9

Οι βασικές ικανότητες (Key Competences) στις οποίες στοχεύει κάθε σύμπραξη ανά τύπο σχολείου

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						Σύνολο
	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια	ΕΠΑΛ	Ειδικά σχολεία	Καλλιτεχν. -Μουσικά	
Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες (KC2)	66,7%	77,0%	83,9%	74,6%	48,4%	80,0%	79,1%
Πολιτιστική συνείδηση και έκφραση (KC8)	62,5%	68,3%	61,7%	52,4%	80,6%	60,0%	63,9%
Ψηφιακή ικανότητα (KC4)	29,2%	41,5%	42,9%	42,9%	16,1%	60,0%	41,1%
Κοινωνικές ικανότητες (KC6)	41,7%	27,9%	37,6%	33,3%	51,6%	40,0%	34,7%
Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (KC5)	37,5%	22,6%	14,3%	15,9%	25,8%	0,0%	18,2%



Αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας (KC7)	4,2%	6,3%	9,1%	7,9%	12,9%	0,0%	8,0%
Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία (KC3)	16,7%	3,8%	8,2%	6,3%	3,2%	0,0%	6,6%
Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα (KC1)	8,3%	9,1%	2,9%	1,6%	3,2%	0,0%	5,1%

## Πίνακας 10

### *Οριζόντιοι στόχοι των σχολικών συμπράξεων Comenius*

Στόχοι	Συμπράξεις
Πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία	81%
Προώθηση της συνειδητοποίησης της σημασίας της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρώπη, καθώς και της ανάγκης καταπολέμησης του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας	79%
Προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών και συμβολή στην καταπολέμηση όλων των μορφών διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού	45%
Καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας	41%
Ίσες ευκαιρίες ανδρών και γυναικών	34%
Φυλετική ή εθνική καταγωγή	30%

Παροχή μέριμνας για μαθητές με ειδικές ανάγκες, και ιδίως βοηθώντας στην προώθηση της ένταξής τους στη γενική εκπαίδευση και κατάρτιση	30%
Ηλικία	18%
Σεξουαλικές διακρίσεις, προσανατολισμός	10%

### Πίνακας 11

Μέση τιμή αυτοαξιολόγησης των συμπράξεων

Πεδία αξιολόγησης	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση
E.10.2. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων (EVAL RESULTS)	4,44	0,708
E.10.3. Αξιολόγηση στόχων (EVAL AIMS)	4,49	0,685

### Πίνακας 12

*Εμπόδια (G.1. PROBLEMS/OBSTACLES ENCOUNTERED) που παρουσιάστηκαν ανά τύπο σχολείου*

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						Σύνολο
	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια	ΕΠΑΛ	Ειδικά σχολεία	Καλλιτεχνικά- Μουσικά	
Άλλο	3%	29%	51%	13%	4%	0%	222
Έλλειψη χρόνου για εργασία στο έργο (LackTime)	5%	38%	55%	3%	0%	0%	137
Υψηλός διοικητικός φόρτος εργασίας (AdmWork)	3%	34%	54%	8%	1%	0%	134
Γλωσσικά προβλήματα (LangProb)	3%	34%	54%	8%	1%	0%	71

Προβλήματα επικοινωνίας (CommProb)	5%	37%	49%	5%	5%	0%	70
Καθυστερημένες πληρωμές επιχορήγησης (ContPay)	8%	46%	46%	0%	0%	0%	43
Οργανωτικά προβλήματα με τους εταίρους (OrgProbPar)	4%	34%	46%	6%	8%	1%	40
Οργανωτικά προβλήματα εντός του οργανισμού (OrgProbOrg)	3%	32%	52%	9%	3%	1%	33
Έλλειψη υποστήριξης από τους συμμετέχοντες οργανισμούς (LackSupp)	3%	35%	49%	9%	3%	1%	13

### Πίνακας 13

*Εμπόδια ανά μέγεθος σχολείου*

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
	S1 - staff 1 to 20	S2 - staff 21 to 50	S3 - staff 51 to 250	S4 - staff 250 +
Άλλο	32%	61%	3%	3%
Υψηλός διοικητικός φόρτος εργασίας (AdmWork)	27%	70%	3%	0%
Έλλειψη χρόνου για εργασία στο έργο (LackTime)	34%	53%	11%	3%
Γλωσσικά προβλήματα (LangProb)	33%	58%	8%	0%
Προβλήματα επικοινωνίας (CommProb)	43%	43%	0%	14%

Καθυστερημένες πληρωμές επιχορήγησης (ContPay)	37%	52%	8%	3%
Οργανωτικά προβλήματα με τους εταίρους (OrgProbPar)	28%	65%	6%	2%
Οργανωτικά προβλήματα εντός του οργανισμού (OrgProbOrg)	34%	56%	10%	0%
Έλλειψη υποστήριξης από τους συμμετέχοντες οργανισμούς (LackSupp)	30%	63%	7%	0%

#### Πίνακας 14

Μέση τιμή παραγόντων αντικτύπου από τελικές εκθέσεις

Παράγοντες	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
V1 Αντίκτυπος στους μαθητές	2,67	5,00	4,42	0,424
V2 Αντίκτυπος στους εκπαιδευτικούς	2,50	5,00	4,40	0,440
V3 Αντίκτυπος στο σχολείο	1,00	5,00	3,42	0,835
V4 Αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία	0,75	5,00	3,63	0,918

#### Πίνακας 15

Αντίκτυπος στους μαθητές

Impact	Mean	Std, Deviation
Αυξημένες γλωσσικές δεξιότητες (Pupil-Lang)	4,30	0,775
Αυξημένες δεξιότητες ΤΠΕ (Pupil-ICT)	4,11	0,817
Αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες (Pupil-Social)	4,58	0,551
Αυξημένο κίνητρο (Pupil-Motiv)	4,48	0,688
Αυξημένη αυτοπεποίθηση (Pupil-Self)	4,46	0,572

Αυξημένη γνώση για τις χώρες και τον πολιτισμό των εταίρων (Pupil-Culture)	4,57	0,576
---	------	-------

### Πίνακας 16

*Αντίκτυπος στους εκπαιδευτικούς*

Impact	Mean	Std, Deviation
Αυξημένες γλωσσικές δεξιότητες (Staff-Lang)	4,29	0,708
Αυξημένες δεξιότητες ΤΠΕ (Staff-ICT)	4,20	0,756
Αυξημένες παιδαγωγικές δεξιότητες (Staff-Pedag)	4,26	0,712
Αυξημένο κίνητρο (Staff-Motiv)	4,52	0,565
Αυξημένες δεξιότητες διαχείρισης έργου (Staff-PrjMng)	4,42	0,677
Αυξημένη γνώση για τις χώρες και τον πολιτισμό των εταίρων (Staff-Culture)	4,68	0,509

### Πίνακας 17

*Αντίκτυπος στη σχολική μονάδα*

Impact	Mean	Std, Deviation
Αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών (Home-Curr)	2,82	1,334
Αλλαγές σε οργανωτικές διευθετήσεις (Home-Org)	3,09	1,255
Αύξηση της υποστήριξης από τη διοίκηση (Home-Supp)	3,68	1,158
Αλλαγές στην πολιτική διδασκαλίας της γλώσσας (Home- LangPol)	3,15	1,376
Αυξημένη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού (Home- StaffCoop)	4,39	0,696

### Πίνακας 18

*Αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία*

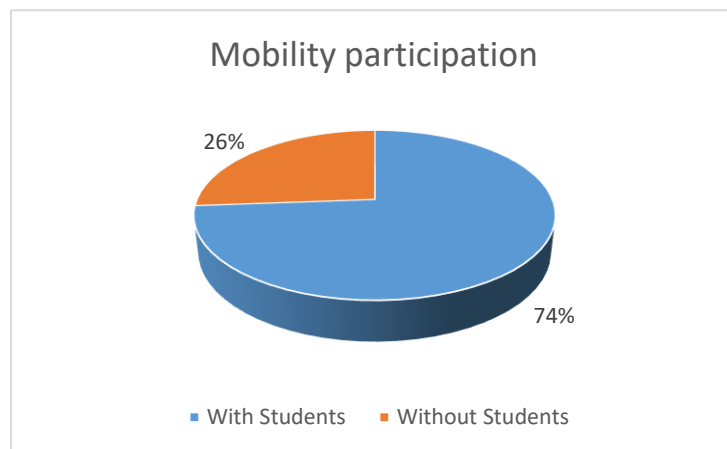
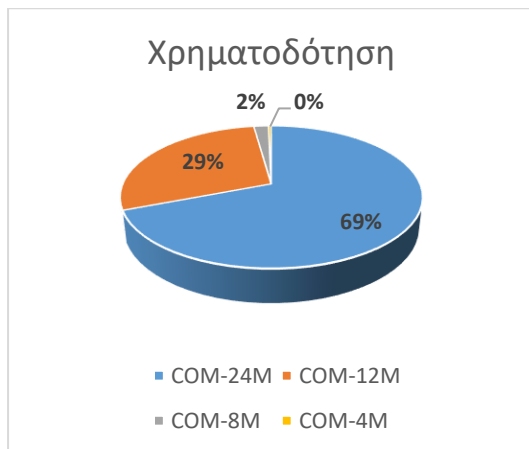
Impact	Mean	Std, Deviation
Αυξημένη υποστήριξη και συμμετοχή των μελών της οικογένειας (Local-Family)	4,40	0,818
Αυξημένη συνεργασία με τοπικούς φορείς (Local-Coop)	3,86	1,086
Αυξημένη συνεργασία με τοπικές επιχειρήσεις (Local-Comp)	2,95	1,531
Αυξημένη υποστήριξη και συμμετοχή τοπικών παραγόντων (Local-Actor)	3,32	1,386

### Πίνακας 19

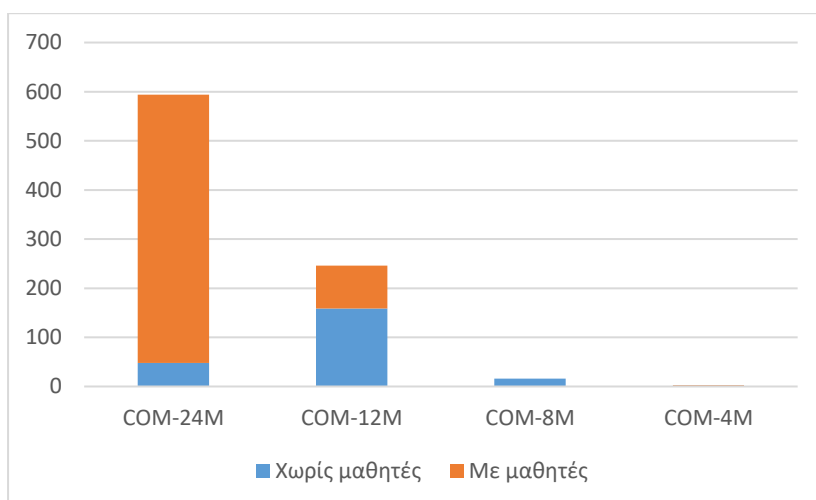
*Διαθεσιμότητα διαδικτυακών τόπων των σχεδίων*

Έτος	Δεν δημιουργήθηκε	Εκτός λειτουργίας	Σε λειτουργία
2008	45%	44%	11%
2009	38%	40%	22%
2010	26%	37%	36%
2011	24%	35%	41%
2012	21%	31%	48%
2013	21%	12%	67%

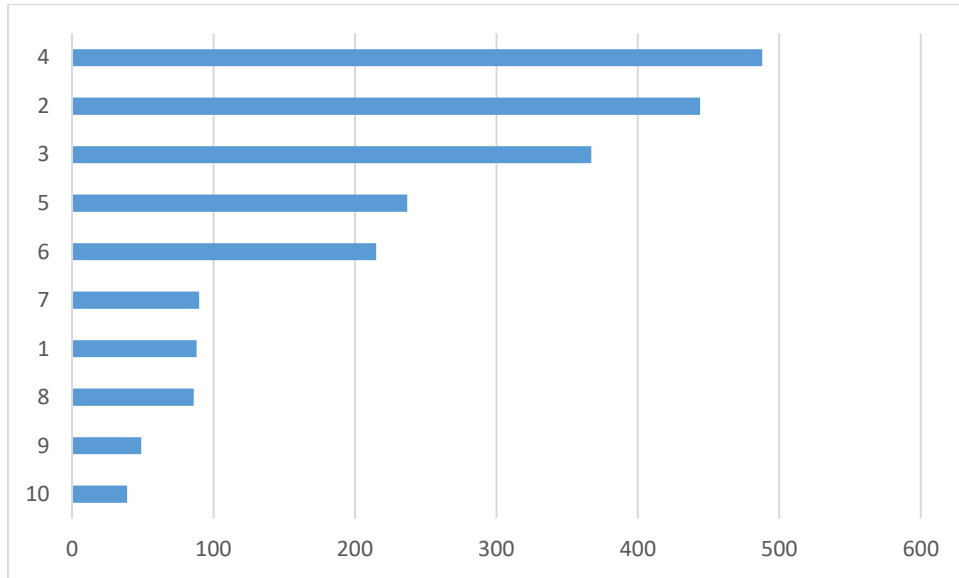
## Παράρτημα II – Γραφήματα



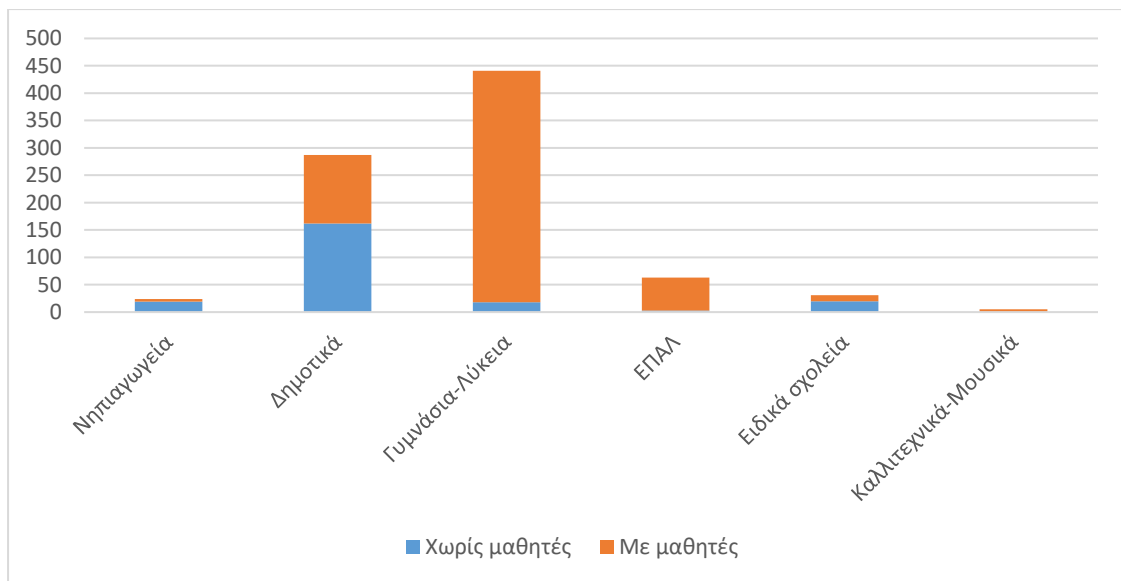
Γράφημα 1. α) κατηγορία χρηματοδότησης, β) τύπος μετακινήσεων (με ή χωρίς μαθητές)



Γράφημα 2. Συμμετοχή μαθητών στις μετακινήσεις ανά μέγεθος χρηματοδότησης

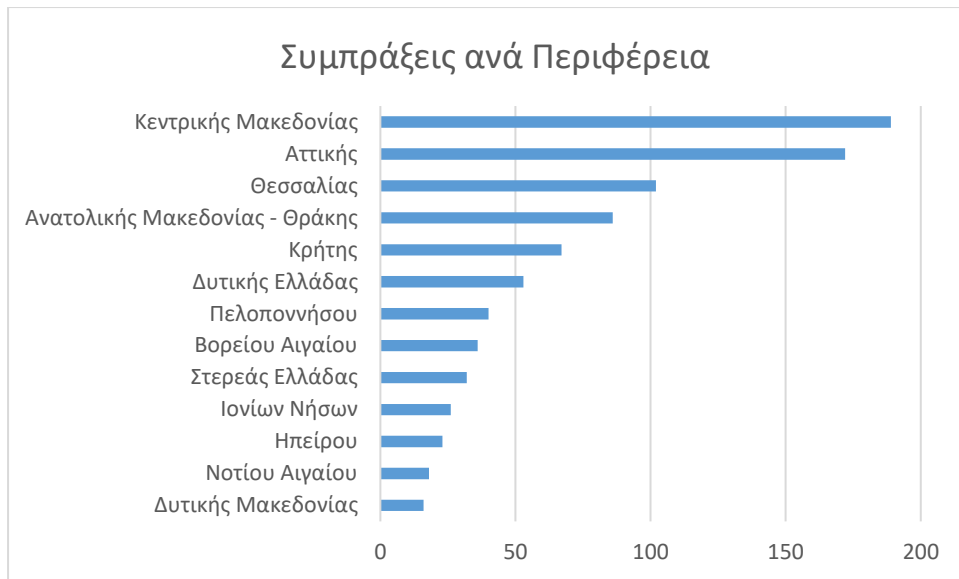


Γράφημα 3. Αριθμός μαθητών ανά συνάντηση

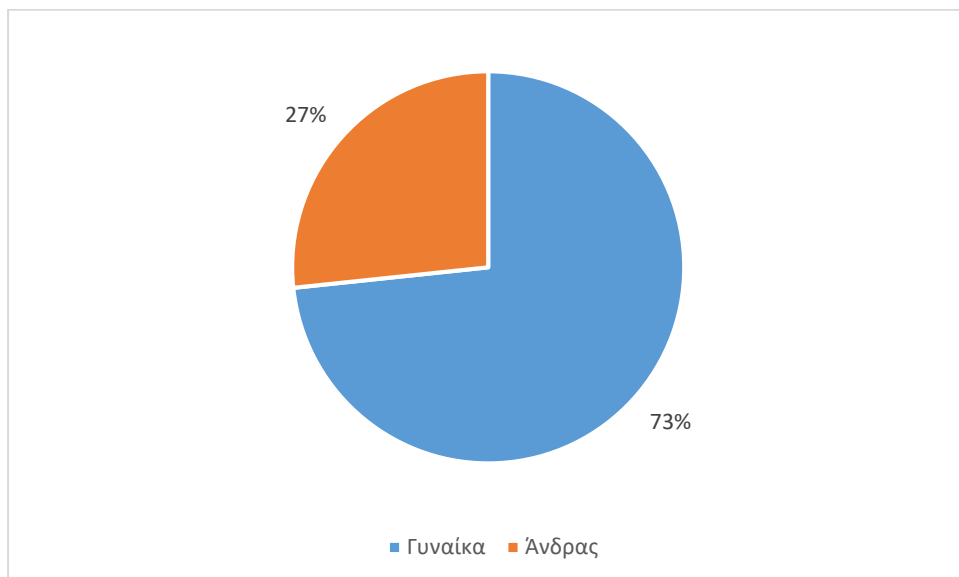


Γράφημα 4. Συμπράξεις με μαθητές ανά τύπο σχολείου

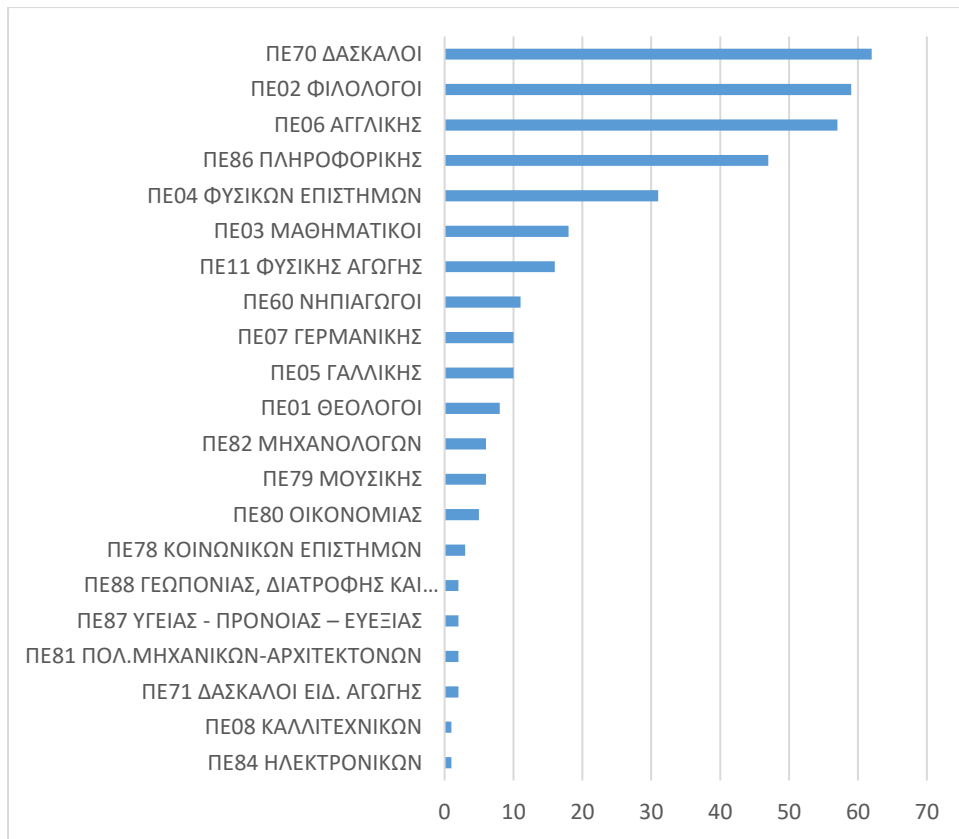




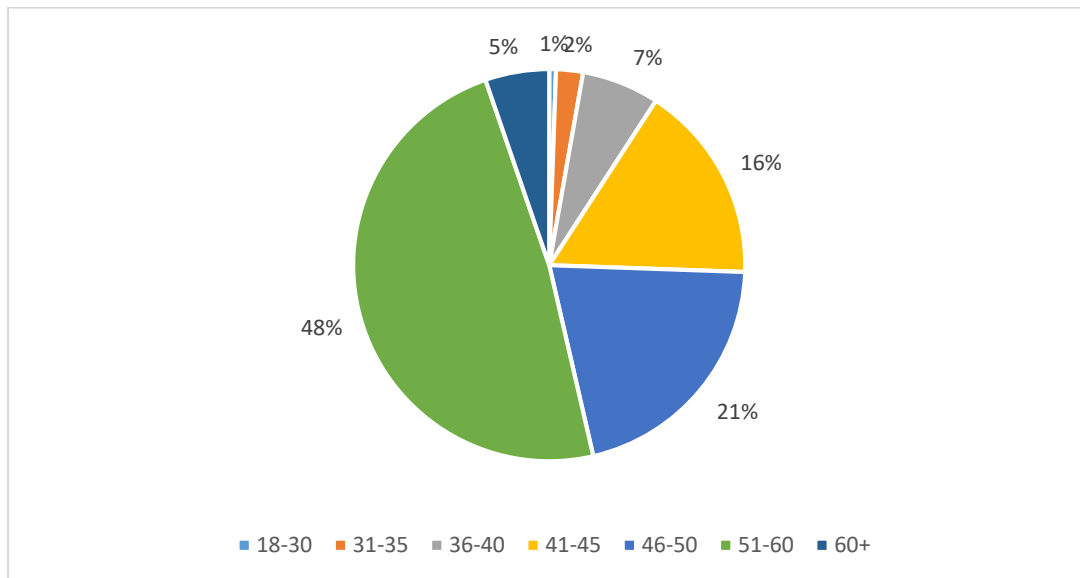
Γράφημα 5. Κατανομή συμπράξεων ανά γεωγραφική περιφέρεια



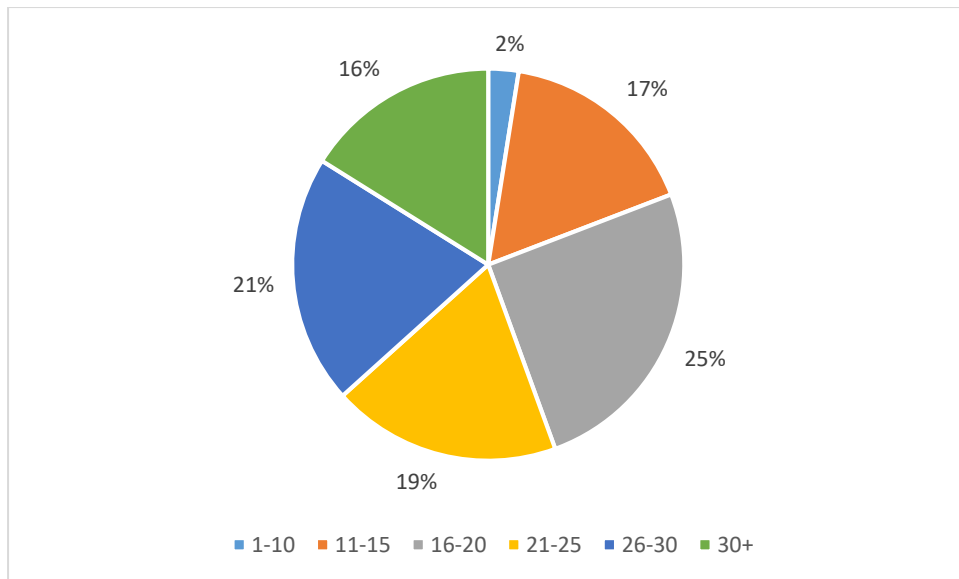
Γράφημα 6. Συμμετοχή ανά φύλλο



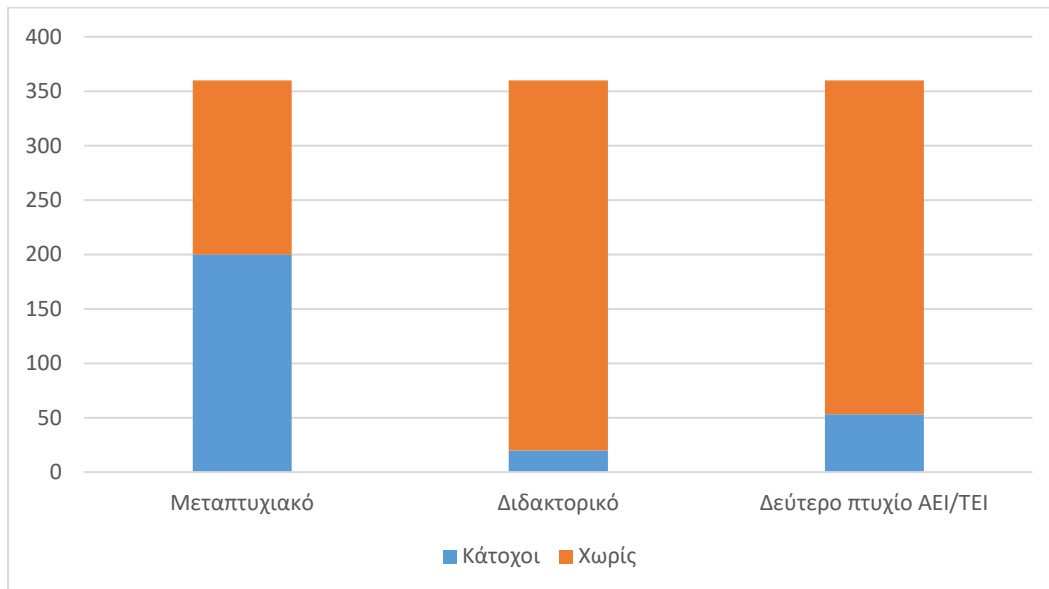
Γράφημα 7. Ειδικότητες συμμετεχόντων



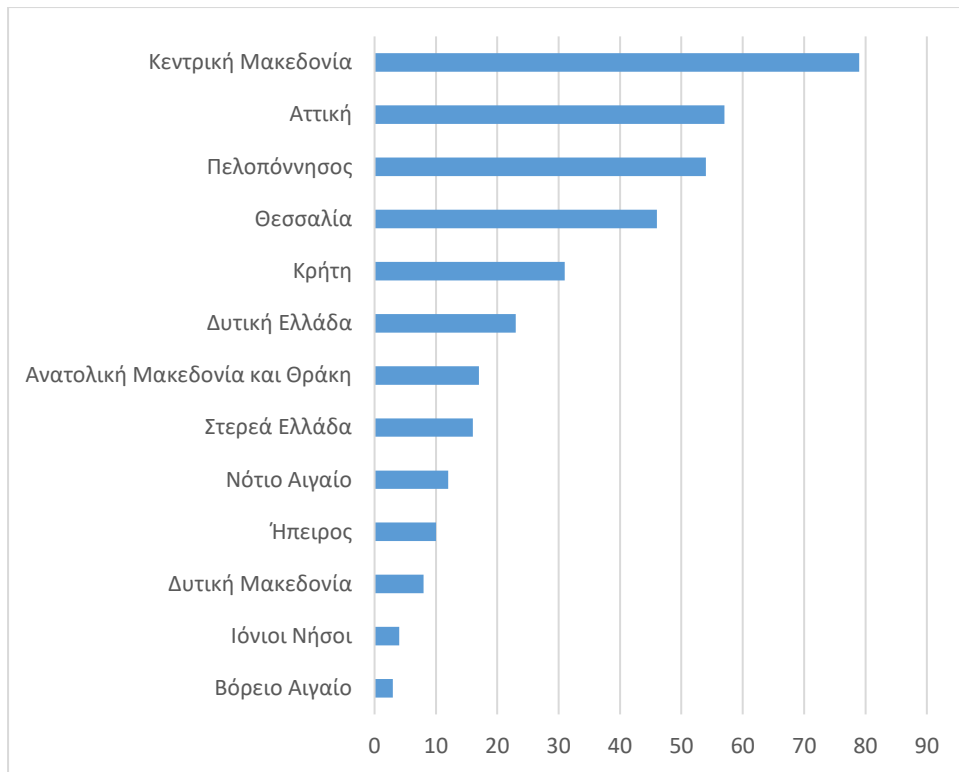
Γράφημα 8. Ηλικιακές ομάδες συμμετεχόντων



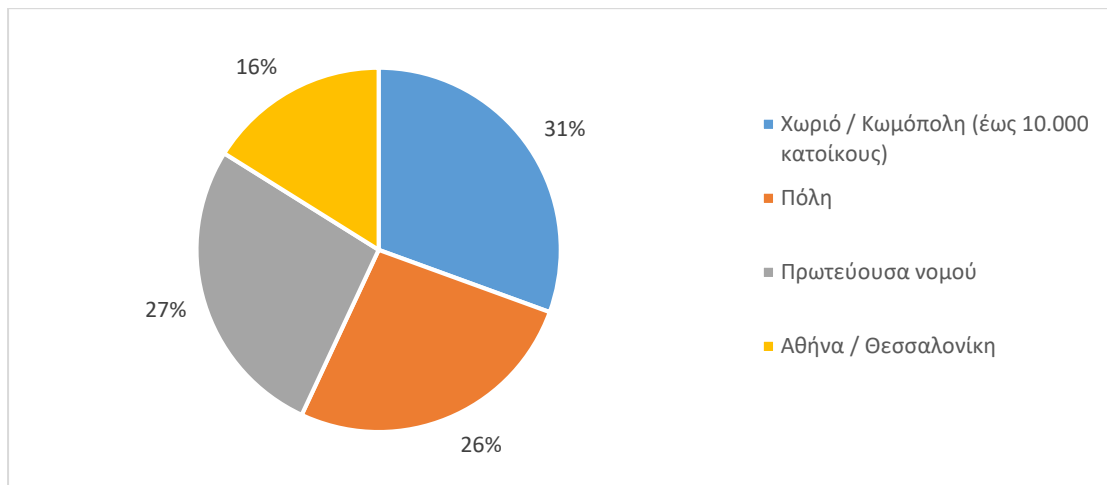
Γράφημα 9. Εκπαιδευτική εμπειρία συμμετεχόντων



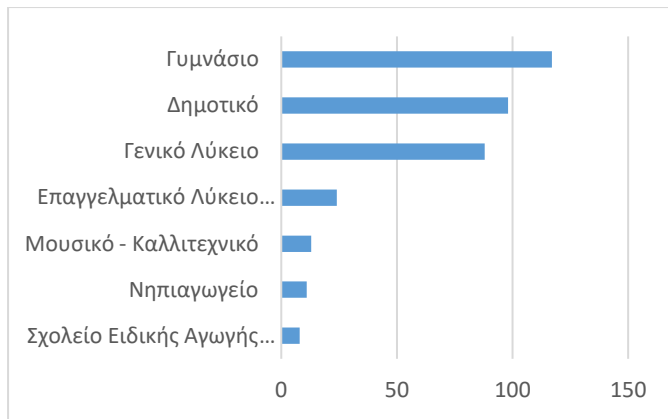
Γράφημα 10. Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων



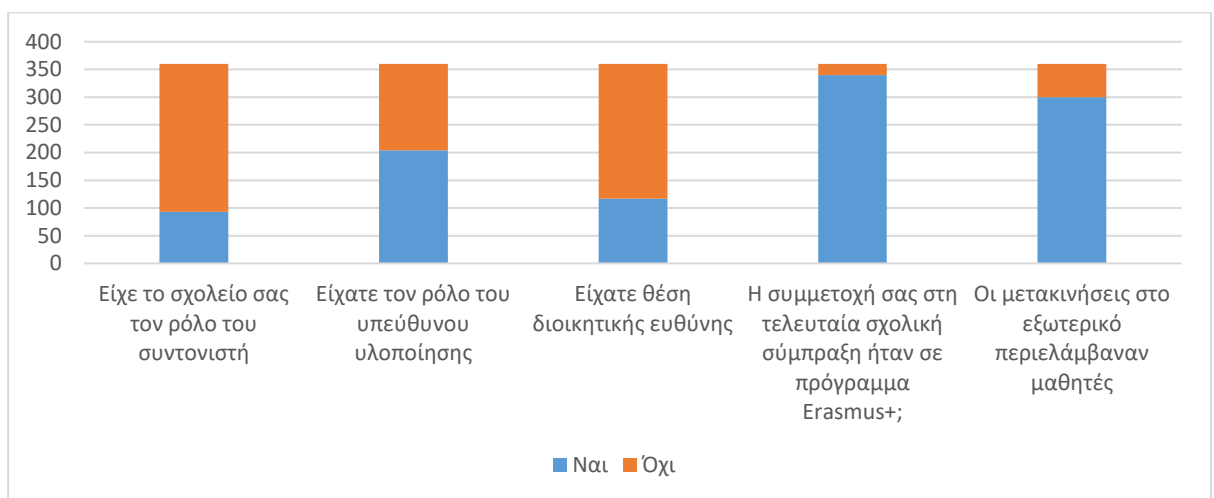
Γράφημα 11. Περιφέρεια στην οποία ανήκει το σχολείο στο τελευταίο σχέδιο που υλοποίησαν οι συμμετέχοντες



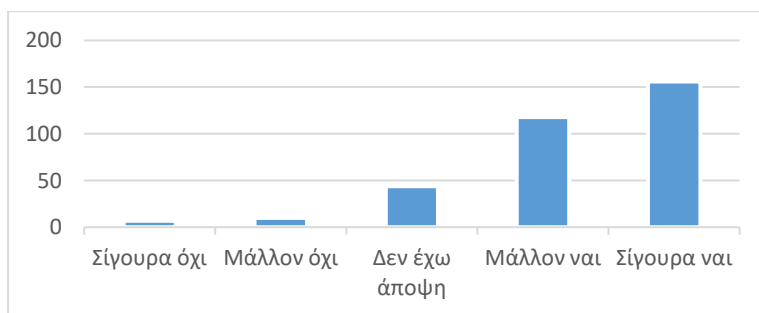
Γράφημα 12. Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο



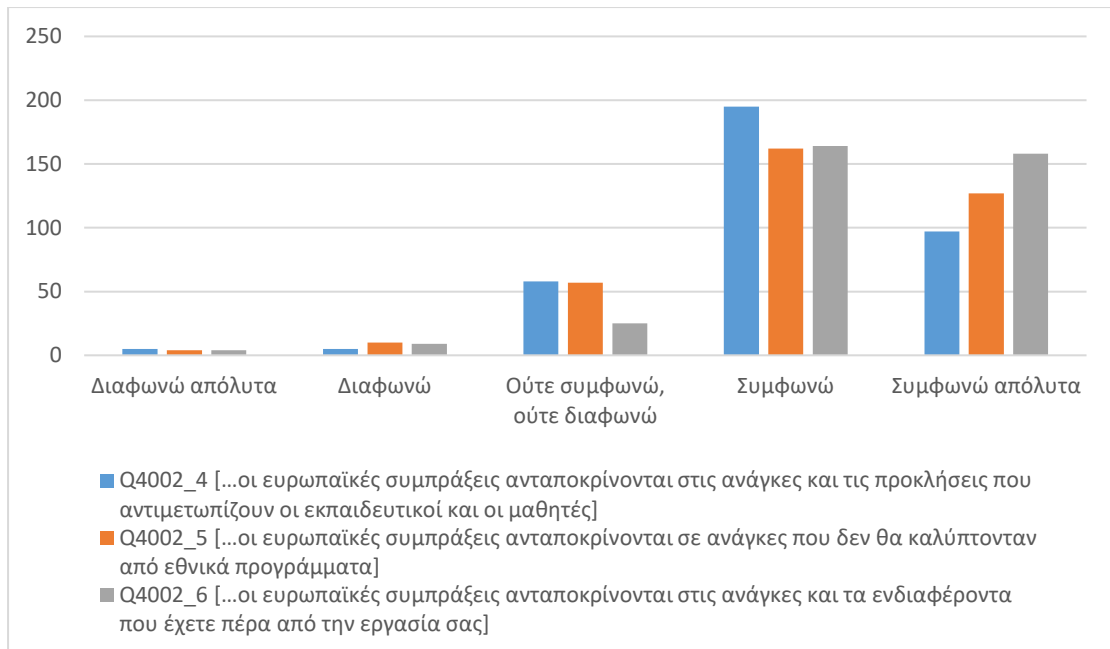
Γράφημα 13. Τύπος σχολείου



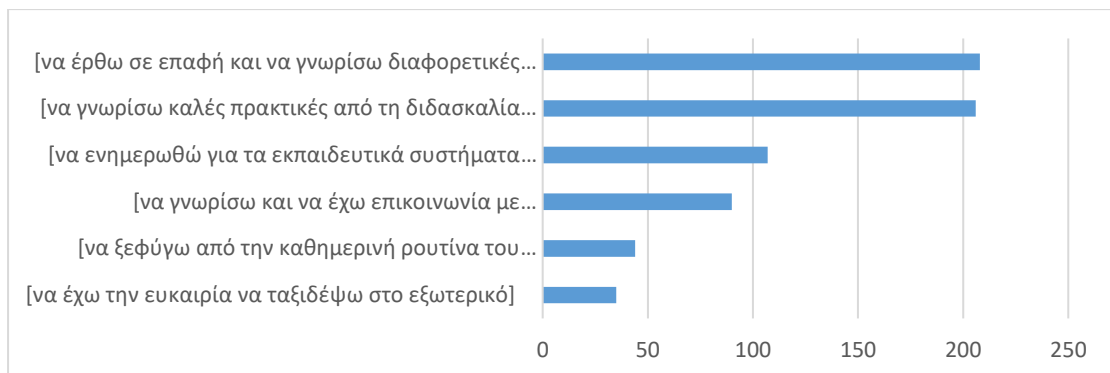
Γράφημα 14. Συγκεντρωτικά δεδομένα



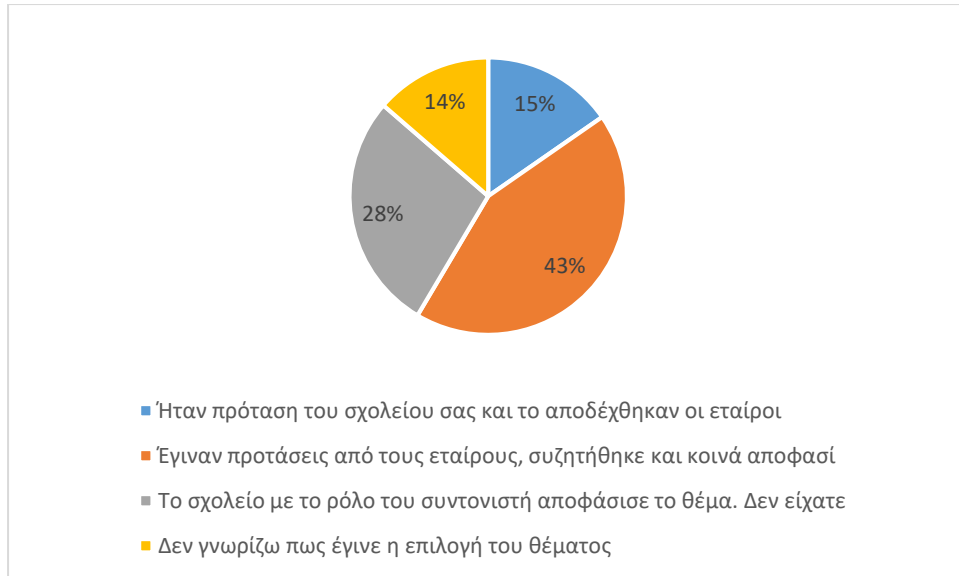
Γράφημα 15. Υποστήριξη που έλαβαν τα σχολεία από την EM



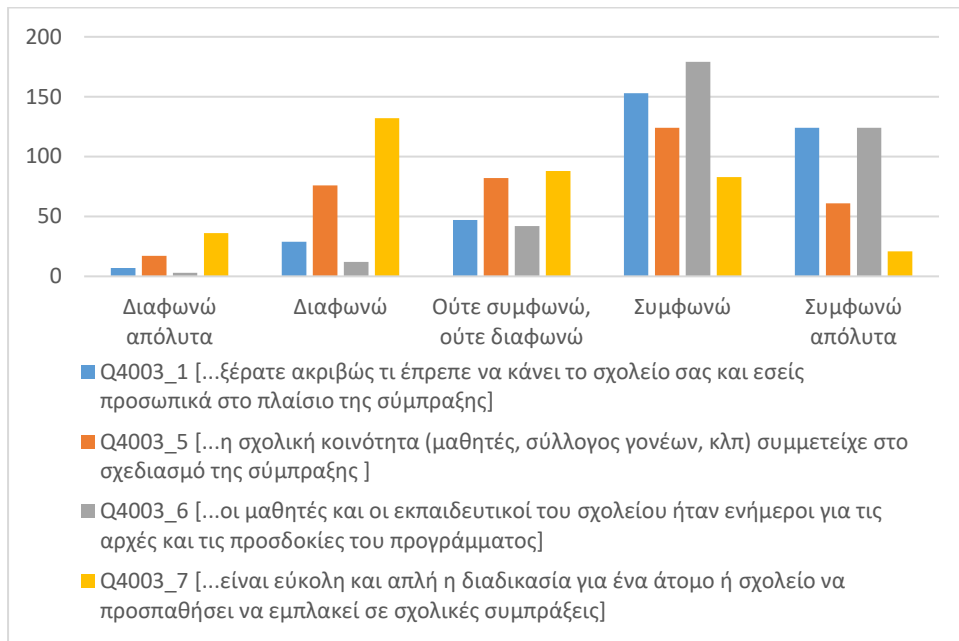
Γράφημα 16. Διερεύνηση αναγκών των συμμετεχόντων



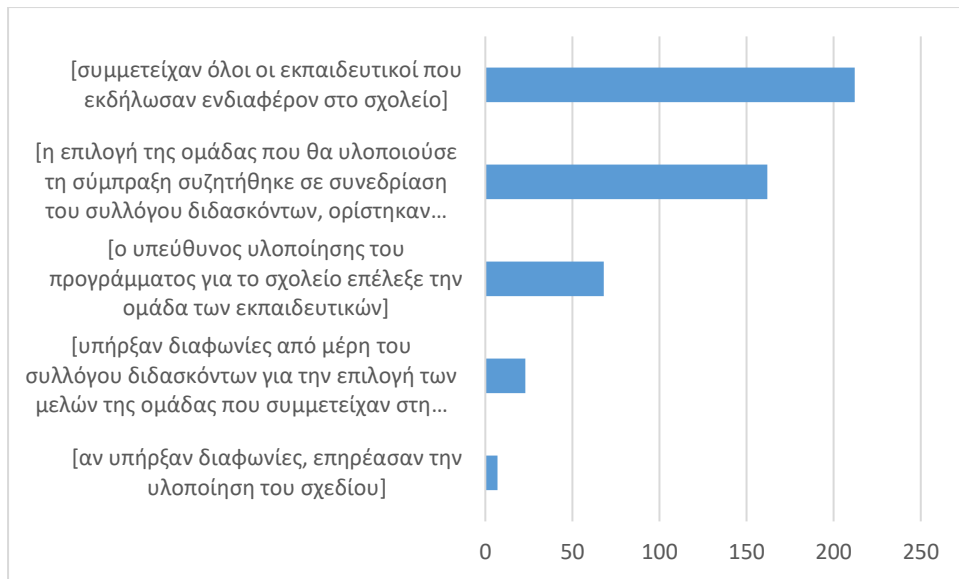
Γράφημα 17. Λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε ευρωπαϊκές συμπράξεις



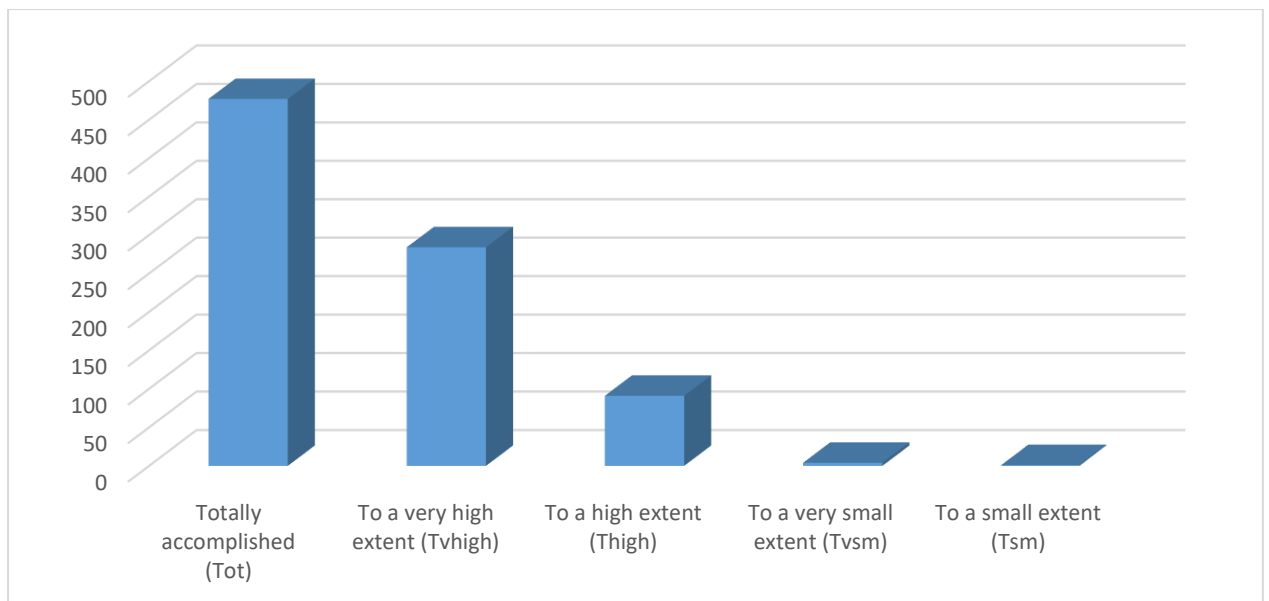
Γράφημα 18. Επιλογή θεματολογίας για το σχέδιο



Γράφημα 19. Προετοιμασία των σχεδίων

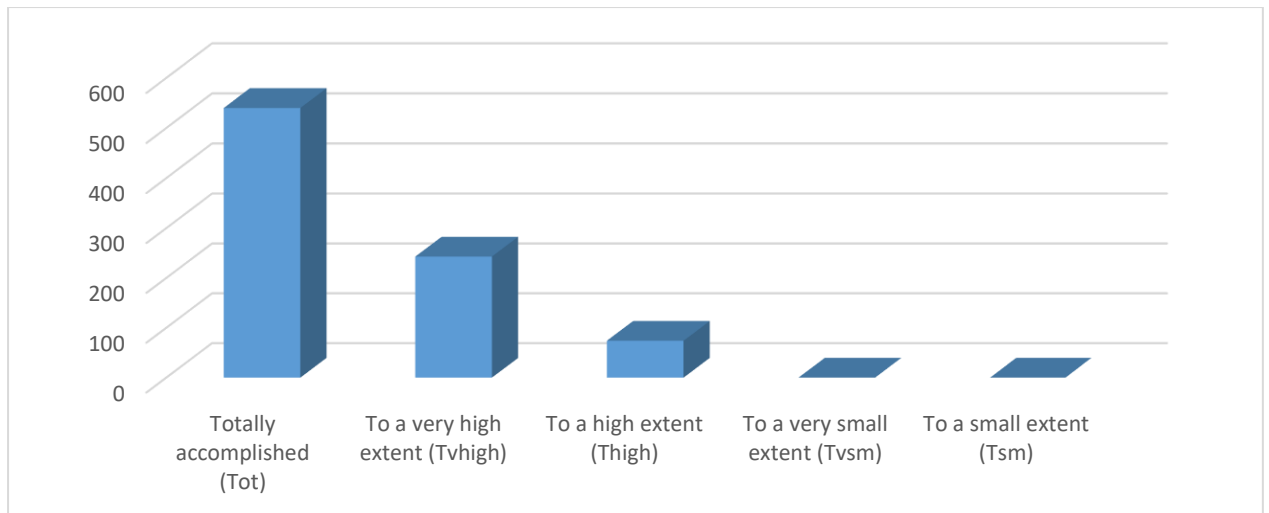


Γράφημα 20. Κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών του σχολείου που θα συμμετέχουν στις ευρωπαϊκές συμπράξεις

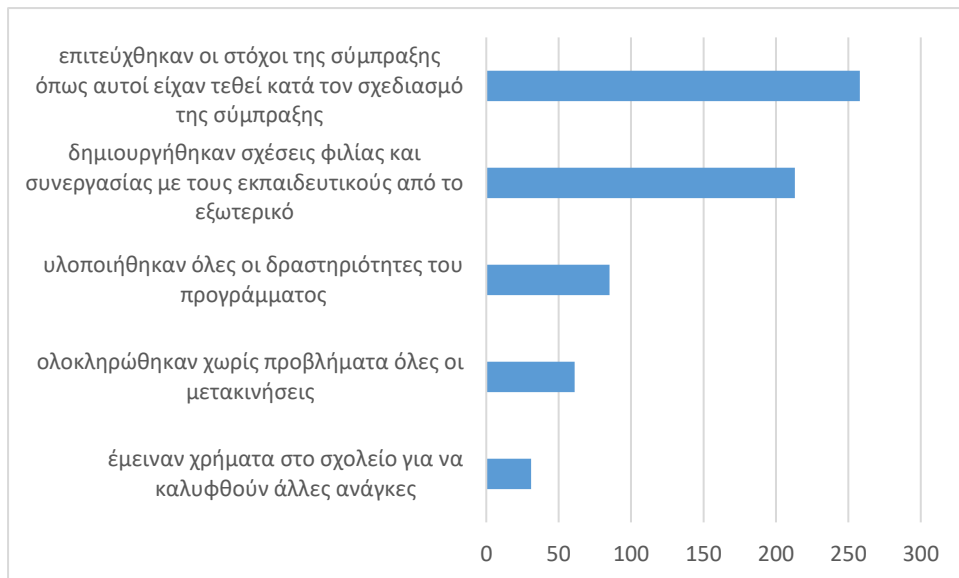


Γράφημα 21. Επίτευξη παραγώνων και αποτελεσμάτων του σχεδίου

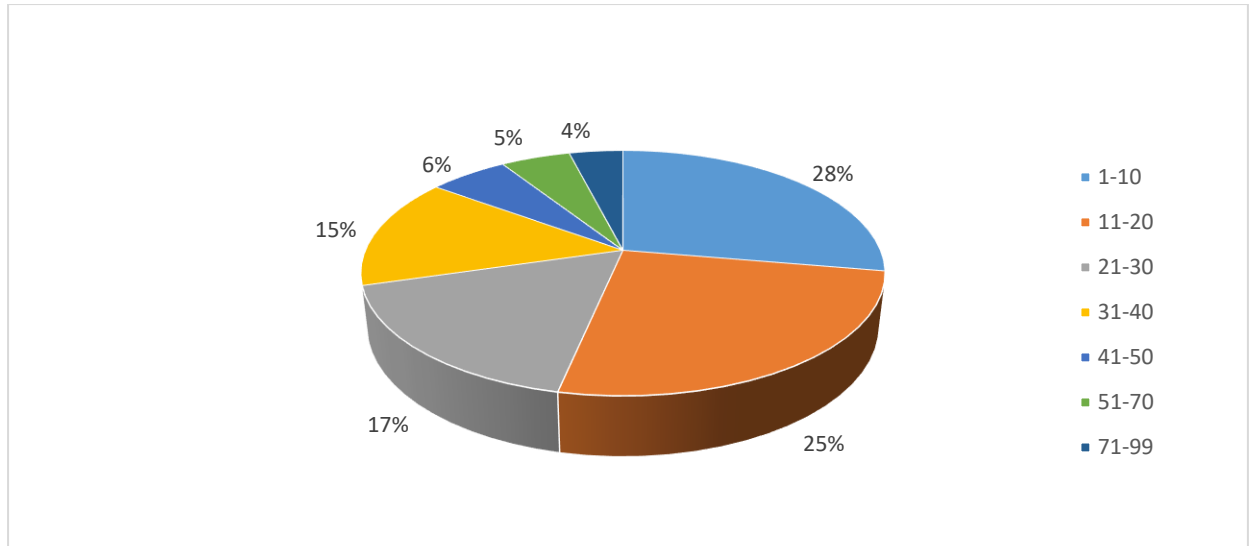




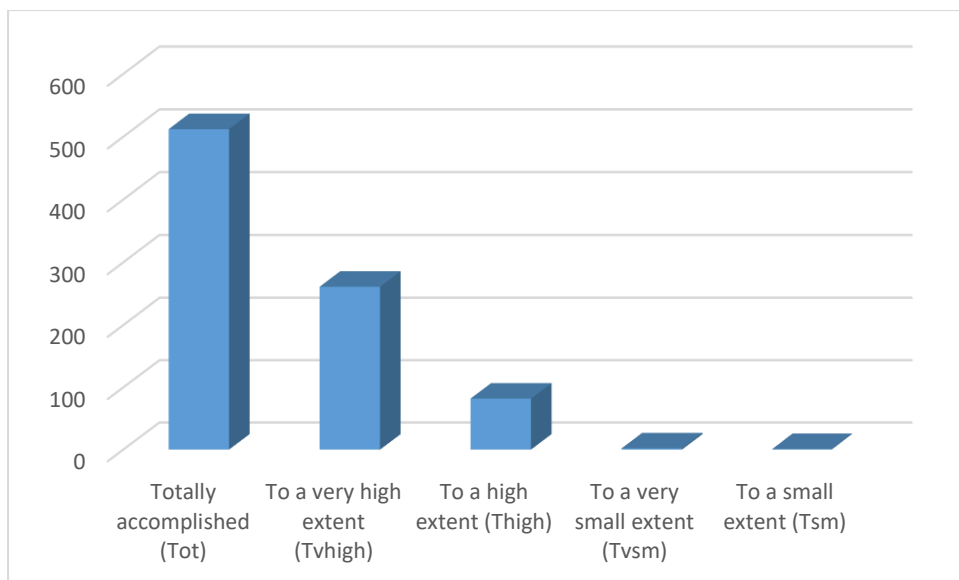
Γράφημα 22. Επίτευξη στόχων του σχεδίου



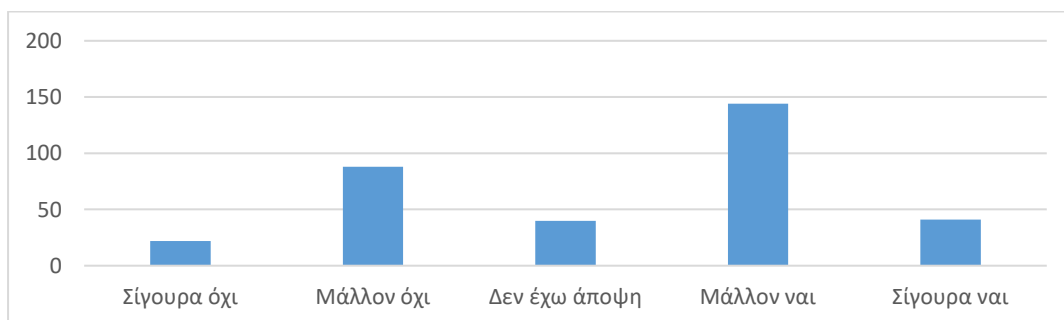
Γράφημα 23. Πότε θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι επιτυχής η σύμπραξη



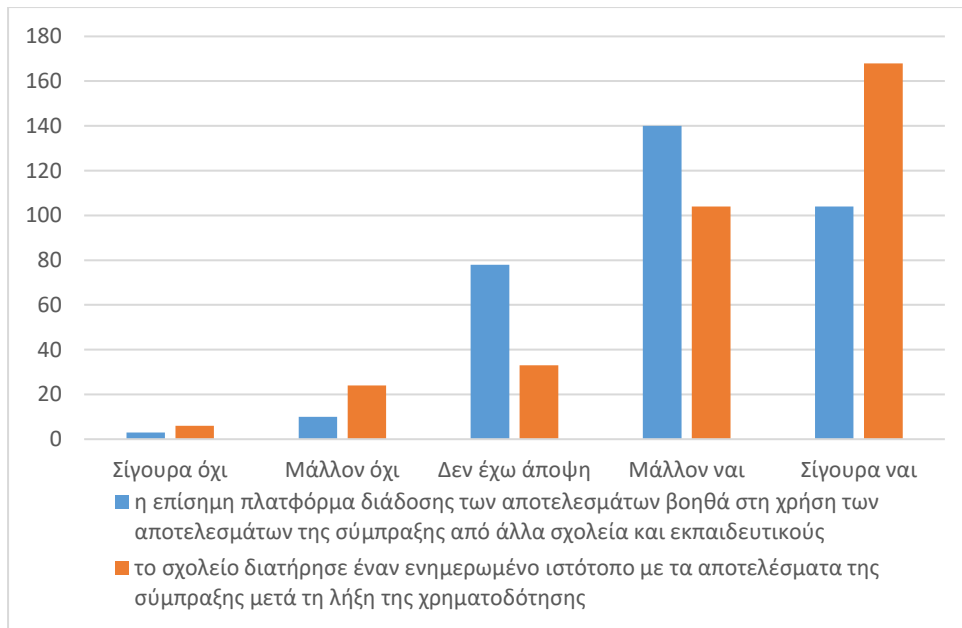
Γράφημα 24. Μέσος όρος δραστηριοτήτων ανά σύμπραξη



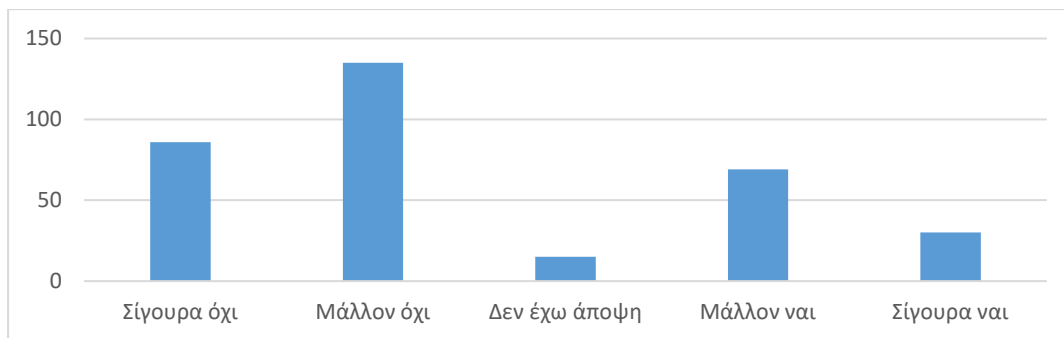
Γράφημα 25. Επίτευξη προγραμματισμένων δραστηριοτήτων



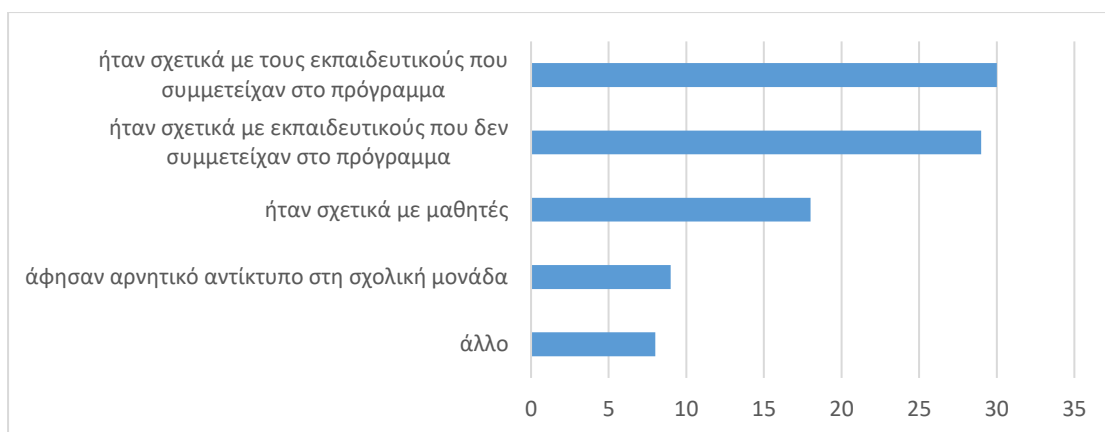
Γράφημα 26. Οι διοικητικές διαδικασίες είναι εύκολο να ακολουθηθούν



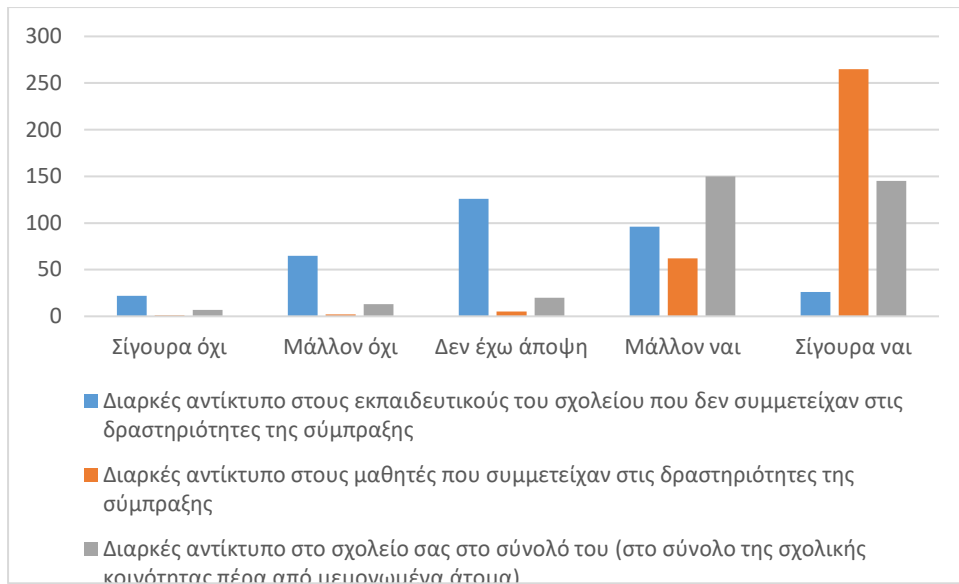
Γράφημα 27. Διάδοση των αποτελεσμάτων



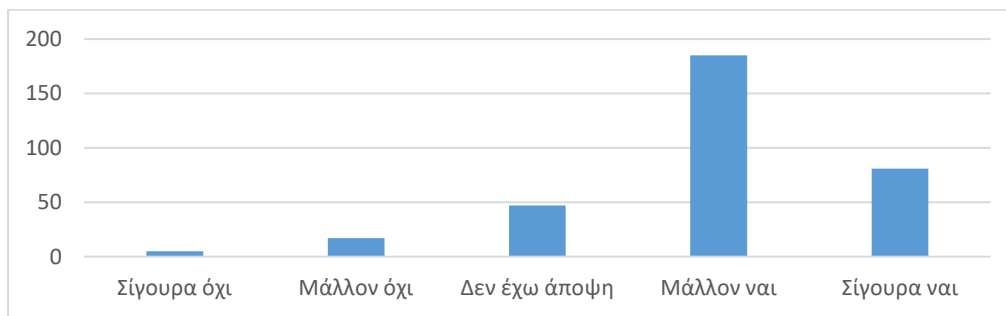
Γράφημα 28. Φόρτος εργασίας που προκλήθηκε από τις ανάγκες του σχεδίου επηρέασε την υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο



Γράφημα 29. Εμπόδια στην υλοποίηση του σχεδίου



Γράφημα 30. Διαρκές αντίκτυπο που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει η συμμετοχή σε ευρωπαϊκές συμπράξεις στους συμμετέχοντες



Γράφημα 31. Χρήση των καλών πρακτικών στο σχολείο μετά το τέλος της σύμπραξης

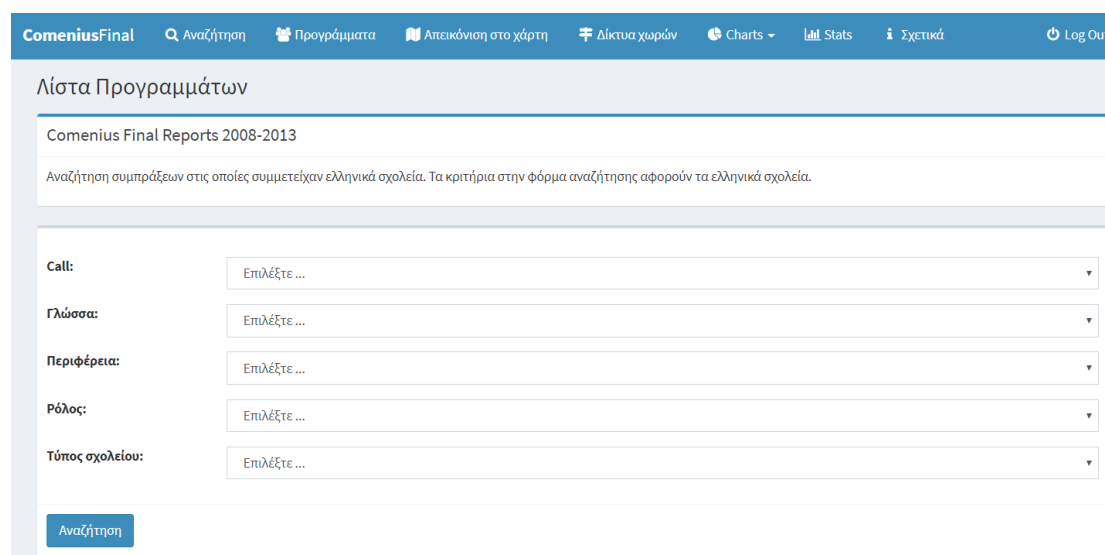
## Παράρτημα III – Παρουσίαση διαδικτυακής εφαρμογής

Το πλήθος των εκθέσεων σε συνδυασμό με το μέγεθος και τη δομή τους οδήγησε στην αναζήτηση της κατάλληλης μεθόδου για την άντληση των διαθέσιμων πληροφοριών. Τελικά, επιλέχθηκε η καταγραφή των εκθέσεων σε κατάλληλη βάση δεδομένων και η ανάπτυξη εξειδικευμένου λογισμικού, η οποία ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2018.

Σύντομη παρουσίαση σε βίντεο μπορείτε να παρακολουθήσετε από τον σύνδεσμο:

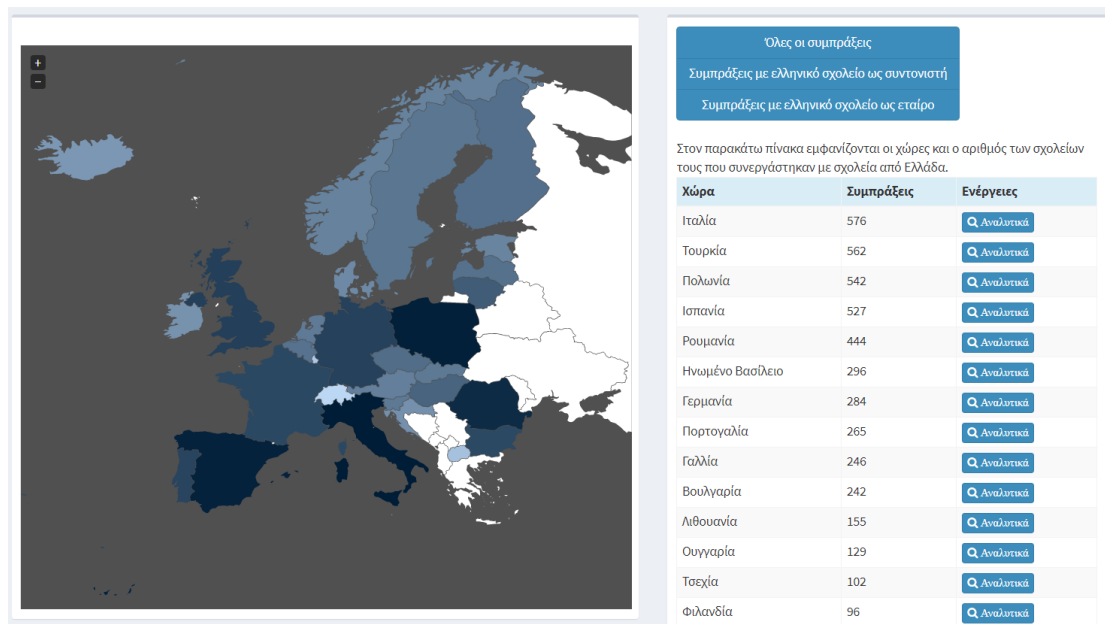
<https://youtu.be/iUm9lZ7JNl8>

Στη συνέχεια παρουσιάζονται στιγμιότυπα οθόνης της εφαρμογής που αναπτύχθηκε για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων από τις τελικές εκθέσεις.



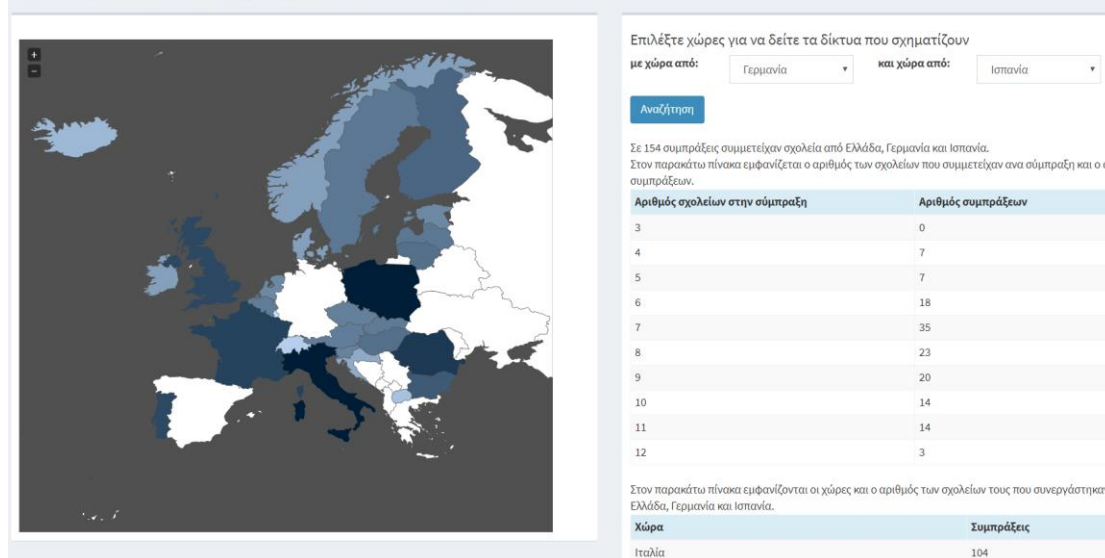
The screenshot displays the 'ComeniusFinal' application interface. At the top, there is a navigation bar with the following items: 'ComeniusFinal', a search icon, 'Αναζήτηση', 'Προγράμματα', 'Απεικόνιση στο χάρτη', 'Δίκτυα χωρών', 'Charts', 'Stats', 'Σχετικά', and 'Log Out'. Below the navigation bar, the main heading is 'Λίστα Προγραμμάτων'. Underneath, there is a search bar containing the text 'Comenius Final Reports 2008-2013'. Below the search bar, there is a descriptive text: 'Αναζήτηση συμπράξεων στις οποίες συμμετείχαν ελληνικά σχολεία. Τα κριτήρια στην φόρμα αναζήτησης αφορούν τα ελληνικά σχολεία.' Below this, there are five filter fields, each with a dropdown menu labeled 'Επιλέξτε ...': 'Call:', 'Γλώσσα:', 'Περιφέρεια:', 'Ρόλος:', and 'Τύπος σχολείου:'. At the bottom left of the filter section, there is a blue button labeled 'Αναζήτηση'.

*Επιλογές αναζήτησης*



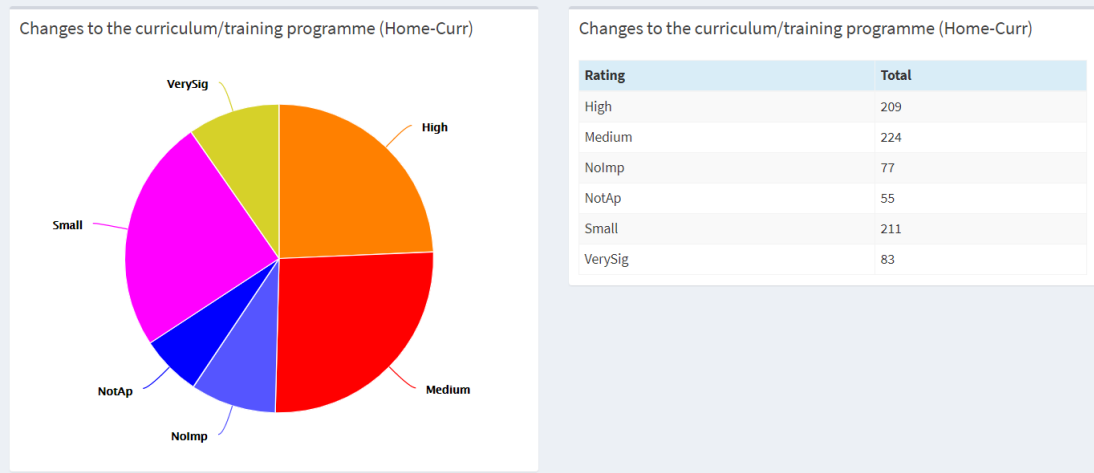
Χάρτης με τις συμπράξεις των ελληνικών σχολείων

Σε 154 συμπράξεις συμμετείχαν σχολεία από Ελλάδα, Γερμανία και Ισπανία



Χάρτης με τα δίκτυα που σχηματίζουν σχολεία από τις επιλεγμένες χώρες

### F.3.3. Organisation



Γράφημα που παρουσιάζει τον αντίκτυπο στον οργανισμό

Field	Value
Cultural and linguistic diversity	694
Promoting an awareness of the importance of cultural and linguistic diversity within Europe, as well as of the need to combat racism, prejudice and xenophobia	676
Promoting equality between men and women and contributing to combating all forms of discrimination based on sex, racial or ethnic origin, religion or belief, disability, age or sexual orientation	384
Fight against racism and xenophobia	353
Equal opportunities men and women	290
Racial or ethnic origin	258
Making provision for learners with special needs, and in particular by helping to promote their integration into mainstream education and training	256
Age	158
Sexual discrimination, orientation	89

#### Επιλογές

- [D. Identification of the Partners](#)
- [E.2. Outcome](#)
- [E.5. Key Competences](#)
- [E.6. Horizontal Issues](#)
- [E.10. Evaluation](#)
- [F.1. Local Activities](#)
- [F.2. Partnership Activities](#)
- [F.4. Dissemination](#)
- [F.6. Mobility Participation](#)
- [G.1. Problems/Obstacles Encountered](#)
- [Budget Type](#)

Συγκεντρωτικά στοιχεία ανά κατηγορία

## Καρτέλα Προγράμματος

### Young artists in emergency

2013-1-AT1-COM06-09767

Έτος έναρξης:	2013	Partners:	7	Meetings:	5
Γλώσσα:	EN	Outcomes:	4	Staff (mobilities):	17
Τύπος Επιχορήγησης:	COM-24M	Activities:	31	Students (mobilities):	20

#### Συνεργασίες

Συμμετοχή σε άλλες συμπράξεις Καρίν

Συμπράξεις με ίδια σύνθεση χωρών 5

#### Εκτύπωση

**5**  
Συμπράξεις με κοινά Key Competences  
[Δείτε αναλυτικά](#)

**29**  
Συμπράξεις ίδιας περιφέρειας  
[Δείτε αναλυτικά](#)

**81**  
Συμπράξεις με κοινά Horizontal Issues  
[Δείτε αναλυτικά](#)

**0**  
Συμπράξεις με παρόμοιο θέμα  
[Δείτε αναλυτικά](#)

C. Identification of the Beneficiary & D. Identification of the Partners +

E.1. Summary +

E.2. Outcomes +

*Καρτέλα προγράμματος εμπλουτισμένη με σχετικά δεδομένα από τις υπόλοιπες συμπράξεις*



Παράρτημα IV – Εργαλείο έρευνας: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης εμπειριών συμμετοχής εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές; σχολικές συμπράξεις

Α.Α. Ερώτησης	Διατύπωση	Όνομα	Περιγραφή	Τιμές
<b>Δημογραφικά στοιχεία</b>				
D001	Φύλο			Γυναίκα Ανδρας
D002	Ειδικότητα			ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΕ04 ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΕ33 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΜΙΘΕ) ΠΕ34 ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕ40 ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΠΕ61 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΠΕ71 ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ

ΠΕ 73  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ  
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ  
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ  
ΣΧΟΛΕΙΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΘΡΑΚΗΣ

ΠΕ78  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΕ79 ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΠΕ81  
ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ-  
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ

ΠΕ82  
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ

ΠΕ83  
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ

ΠΕ84  
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ

ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΩΝ  
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΠΕ86  
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

ΠΕ87 ΥΓΕΙΑΣ -  
ΠΡΟΝΟΙΑΣ –  
ΕΥΕΞΙΑΣ

ΠΕ88 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ,  
ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΚΑΙ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΠΕ89  
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ  
ΤΕΧΝΩΝ

ΠΕ90 ΝΑΥΤΙΚΩΝ  
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΠΕ91 ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ

D003

Ηλικία

18-30

31-35

36-40

				41-45
				46-50
				51-60
				60+
D004	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ			1-10
				11-15
				16-20
				21-25
				26-30
				30+
D005	ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	D005.SQ001	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	ΟΧΙ
				ΝΑΙ
		D005.SQ002	Μεταπτυχιακό	ΟΧΙ
				ΝΑΙ
		D005.SQ003	Διδακτορικό	ΟΧΙ
				ΝΑΙ
		D005.SQ004	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	ΟΧΙ
				ΝΑΙ

**Πληροφορίες σχετικά με την τελευταία συμμετοχή σας σε σχολική σύμπραξη**

Q2004	Σχολείο με το οποίο συμμετείχατε στη σχολική σύμπραξη	Νηπιαγωγείο
		Δημοτικό
		Γυμνάσιο
		Γενικό Λύκειο
		Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ, ΕΚ)
		Μουσικό
		Καλλιτεχνικό
		Σχολείο Ειδικής Αγωγής (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΕΕΕΚ, ΕΠΑΛ)
		Διαπολιτισμικό
Q2005	Ποιο ήταν το σύνολο των μαθητών του σχολείου;	0-100
		101-200

		201-300
		301+
Q2010	Περιφέρεια που ανήκει το σχολείο	Ανατολική Μακεδονία και Θράκη Κεντρική Μακεδονία Δυτική Μακεδονία Ήπειρος Θεσσαλία Ιόνιοι Νήσοι Δυτική Ελλάδα Στερεά Ελλάδα Αττική Πελοπόννησος Βόρειο Αιγαίο Νότιο Αιγαίο Κρήτη
Q2006	Σε τι περιοχή ήταν το σχολείο;	Χωριό / Κωμόπολη (έως 10.000 κατοίκους) Πόλη Πρωτεύουσα νομού Αθήνα / Θεσσαλονίκη
Q2007	Είχε το σχολείο σας τον ρόλο του συντονιστή σε κάποια από τις συμπράξεις που συμμετείχατε;	ΝΑΙ ΟΧΙ
Q2008	Είχατε τον ρόλο του υπεύθυνου υλοποίησης του προγράμματος για το σχολείο σας (σε οποιαδήποτε από τις συμπράξεις που συμμετείχατε);	ΝΑΙ ΟΧΙ
Q2009	Είχατε θέση διοικητικής ευθύνης (διευθυντής/τρια ή υποδιευθυντής/τρια) κατά τη διάρκεια υλοποίησης της σχολικής σύμπραξης (σε οποιαδήποτε από τις συμπράξεις που συμμετείχατε);	ΝΑΙ ΟΧΙ
Q2002	Η συμμετοχή σας στη τελευταία σχολική σύμπραξη ήταν σε πρόγραμμα Erasmus+;	ΝΑΙ ΟΧΙ
Q2003	Οι μετακινήσεις στο εξωτερικό περιλάμβαναν μαθητές (σε οποιαδήποτε από τις συμπράξεις που συμμετείχατε);	ΝΑΙ ΟΧΙ
Q2001	Σε πόσες ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις είχατε εμπειρία συμμετοχής (στο ίδιο ή σε διαφορετικά σχολεία);	Δεν συμμετείχα ποτέ σε ευρωπαϊκή σύμπραξη

Μία σχολική  
σύμπραξη

Δύο σχολικές  
συμπράξεις

Τρεις ή περισσότερες  
σχολικές συμπράξεις

**Οι απόψεις σας σχετικά με τον αντίκτυπο της σύμπραξης**

Q3001	Σχετικά με τον αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, θα λέγατε ότι η συμμετοχή σας στη σύμπραξη είχε θετική επίδραση...	Q3001.SQ001	στις μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζετε στο σχολείο	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3001.SQ002	στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείτε στο σχολείο	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3001.SQ003	στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3001.SQ004	στο υλικό που χρησιμοποιούν οι μαθητές σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3001.SQ005	στη διδασκαλία άλλων σχολείων της περιοχής σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3001c	Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα			Ελεύθερο, μεγάλο μήκους κείμενο
Q3003		Q3003.SQ001		Σίγουρα όχι

	Σχετικά με τον αντίκτυπο της σύμπραξης στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών και στις Ευρωπαϊκές αξίες, θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας έχει βελτιώσει...		την ευχέρεια που έχετε για να ταξιδέψετε στην Ευρώπη για επαγγελματικούς λόγους	Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3003.SQ002	τη δυνατότητα που έχετε να χρησιμοποιήσετε διάφορα ευρωπαϊκά εργαλεία όπως το βιογραφικό eurorpass	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3003.SQ003	το κίνητρο για να βελτιώσετε ή να μάθετε νέες ξένες γλώσσες	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3003.SQ004	τις διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3003.SQ005	την κατανόηση για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετείχαν στη σύμπραξη	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q3003.SQ006	την αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη και την κατανόηση του Ευρωπαϊκού πλαισίου συνεργασίας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3003c	Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα			Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q3004	Σχετικά με τον αντίκτυπο της σύμπραξης στην επικοινωνία, τη συνεργασία και τη	Q3004.SQ001	αποκτήσατε δεξιότητες και εμπειρίες, οι οποίες σας επέτρεψαν να συμμετέχετε και σε	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη

δεκτικότητα, θεωρείτε  
ότι...

	άλλες ευρωπαϊκές δράσεις (πχ. Erasmus+ KA1)	Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3004.SQ002	ενημερωθήκατε για καινοτόμες και βέλτιστες πρακτικές στο αντικείμενο σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3004.SQ003	αισθάνεστε λιγότερο "απομονωμένοι" στην εργασία σας και ότι αποτελείτε μέρος ενός ευρύτερου δικτύου συνεργασίας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3004.SQ004	δημιουργήσατε διασυνδέσεις εκτός σχολείου (πχ. με μουσεία, τοπική αυτοδιοίκηση, επαγγελματίες από την αγορά εργασίας)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3004.SQ005	διατηρήσατε επαφή και/ή συνεργασία με εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό μετά τη λήξη της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3004.SQ006	αναπτύξατε κουλτούρα συνεργασίας με σχολεία και οργανισμούς (εκτός των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3004.SQ007	αποκτήσατε αυτοπεποίθηση ότι μπορείτε να ξεκινήσετε νέα σχέδια με δική σας πρωτοβουλία (πχ. αξιοποιώντας το δίκτυο γνωριμιών σας από τη σχολική σύμπραξη)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι

Q3003c	Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα			Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q3005	Σχετικά με τον αντίκτυπο της σύμπραξης στην προσωπική και επαγγελματική σας εξέλιξη, θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σχολική σύμπραξη είχε θετική επίδραση...	Q3005.SQ001	στην επαγγελματική σας εξέλιξη, συνολικά (όπως βελτίωση της διδασκαλίας, επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q3005.SQ002		στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας σας άμεσα είτε σε τυχόν μελλοντικές επαγγελματικές ευκαιρίες (όπως θέση διευθυντή, συμβούλου, υπεύθυνου γραφείου, κλπ)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι	
Q3005.SQ003		στην προσωπική σας ανάπτυξη συνολικά (πχ. ικανότητες όπως η κριτική σκέψη, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ανεκτικότητα κλπ)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι	
Q3003c	Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα			Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο

**Οι απόψεις σας σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχολικών συμπράξεων**

Q4002	Ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχολικών συμπράξεων και με βάση την εμπειρία σας θα λέγατε ότι...	Q4002.SQ001	η ανταλλαγή εμπειριών, καλών πρακτικών και γνώσεων ήταν περιορισμένη μεταξύ των εταίρων	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
Q4002.SQ002		η συνεργασία μεταξύ των εταίρων βοήθησε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών της σύμπραξης	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα	
Q4002.SQ004		οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ	



		ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
	Q4002.SQ005	οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται σε ανάγκες που δεν θα καλύπτονταν από εθνικά προγράμματα	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
	Q4002.SQ006	οι ευρωπαϊκές συμπράξεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που έχετε πέρα από την εργασία σας	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
Q4002c		Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q4003		Ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής σας και σχετικά με τη διάδοση της σύμπραξης, θα λέγατε ότι...	
	Q4003.SQ001	ξέρατε ακριβώς τι έπρεπε να κάνει το σχολείο σας και εσείς προσωπικά στο πλαίσιο της σύμπραξης	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
	Q4003.SQ002	είχατε μπορέσει να «εμπλακείτε ενεργά» στις δραστηριότητες (σε αντίθεση με το «ακολουθώ, παρατηρώ τους άλλους»)	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
	Q4003.SQ003	το σχολείο σας είχε ενεργητικό ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνονταν για τις δραστηριότητες και τις απαιτήσεις της σύμπραξης	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

		Q4003.SQ005	η σχολική κοινότητα (μαθητές, σύλλογος γονέων, κλπ) συμμετείχε στο σχεδιασμό της σύμπραξης	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
		Q4003.SQ006	οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ήταν ενήμεροι για τις αρχές και τις προσδοκίες του προγράμματος	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
		Q4003.SQ004	μεταφέρατε στους συναδέλφους σας (ή και στην ευρύτερη κοινότητα) τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
		Q4003.SQ007	είναι εύκολη και απλή η διαδικασία για ένα άτομο ή σχολείο να προσπαθήσει να εμπλακεί σε σχολικές συμπράξεις	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
Q4003c			Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q4004	Σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής σύμπραξης που συμμετείχατε θεωρείτε ότι...	Q4004.SQ002	οι ΤΠΕ αξιοποιήθηκαν δημιουργικά (η χρήση των ΤΠΕ ήταν αποτελεσματική, αποδοτική, καινοτόμος)	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
		Q4004.SQ004	έγινε υπερβολική χρήση των ΤΠΕ (δηλαδή η σύμπραξη θα μπορούσε να	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

		υλοποιηθεί με λιγότερη χρήση ΤΠΕ)	Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
	Q4004.SQ005	οι ΤΠΕ αποτέλεσαν ένα ισχυρό εργαλείο συνεργασίας μεταξύ των εταίρων με τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης σε πραγματικό χρόνο	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
	Q4004.SQ006	οι ΤΠΕ αποτέλεσαν ένα ισχυρό εργαλείο διάδοσης διάχυσης των αποτελεσμάτων της σύμπραξης	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
	Q4004.SQ008	τα εργαλεία διαχείρισης και διάδοσης των συμπράξεων (application form, mobility tool, erasmus+ project results) ήταν εύχρηστα και βοήθησαν στην υλοποίηση της σύμπραξης	Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
Q4004c		Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q4005	Συνολικά με βάση την εμπειρία σας από την συμμετοχή σας σε σχολικές συμπράξεις, θα λέγατε ότι μια ευρωπαϊκή σύμπραξη ήταν επιτυχής αν	Q4005.SQ001 ολοκληρώθηκαν χωρίς προβλήματα όλες οι μετακινήσεις	OXI NAI
		Q4005.SQ002 επιτεύχθηκαν οι στόχοι της σύμπραξης όπως αυτοί είχαν τεθεί κατά τον σχεδιασμό της σύμπραξης	OXI NAI
		Q4005.SQ003 υλοποιήθηκαν όλες οι δραστηριότητες του προγράμματος	OXI NAI
		Q4005.SQ004 δημιουργήθηκαν σχέσεις φιλίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό	OXI NAI

		Q4005.SQ005	έμειναν χρήματα στο σχολείο για να καλυφθούν άλλες ανάγκες	OXI NAI
Q4006	Ανατρέχοντας στην έναρξη της συμμετοχής σας στη σχολική σύμπραξη, ποιοι θα λέγατε ότι ήταν οι λόγοι που σας ώθησαν να συμμετέχετε	Q4006.SQ001	να γνωρίσω και να έχω επικοινωνία με εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό	OXI NAI
		Q4006.SQ002	να ενημερωθώ για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών	OXI NAI
		Q4006.SQ003	να γνωρίσω καλές πρακτικές από τη διδασκαλία συναδέλφων στο εξωτερικό	OXI NAI
		Q4006.SQ004	να έρθω σε επαφή και να γνωρίσω διαφορετικές κουλτούρες από ευρωπαϊκές χώρες	OXI NAI
		Q4006.SQ005	να έχω την ευκαιρία να ταξιδέψω στο εξωτερικό	OXI NAI
		Q4006.SQ006	να ξεφύγω από την καθημερινή ρουτίνα του σχολείου	OXI NAI

**Οι απόψεις σας σχετικά με το περιεχόμενο των ευρωπαϊκών σχολικών συμπράξεων**

Q5004	Σχετικά με το βασικό θέμα της σχολικής σύμπραξης, θα λέγατε ότι	Ήταν πρόταση του σχολείου σας και το αποδέχθηκαν οι εταίροι  Έγιναν προτάσεις από τους εταίρους, συζητήθηκε και κοινά αποφασίστηκε το τελικό θέμα  Το σχολείο με το ρόλο του συντονιστή αποφάσισε το θέμα. Δεν είχατε επιλογή για αλλαγή.  Δεν γνωρίζω πως έγινε η επιλογή του θέματος
-------	---	--

Q5002	Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων της σύμπραξης και με βάση την εμπειρία σας, θεωρείτε ότι ...	Q5002.SQ001	είχατε επαρκή υποστήριξη από τους συναδέλφους στο σχολείο σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ009	είχατε επαρκή υποστήριξη από τη διοίκηση στο σχολείο σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ002	είχατε επαρκή υποστήριξη από τις αρχές εκτός του σχολείου σας (διεύθυνση εκπαίδευσης, περιφέρεια, τοπική αυτοδιοίκηση) κατά τη διάρκεια της συμμετοχής σας στις συμπράξεις	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ003	οι διοικητικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων σε μια σύμπραξη είναι σαφείς και εύκολο να ακολουθηθούν	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ004	είχε εκτιμηθεί θετικά από τη διοίκηση του σχολείου η συμμετοχή σας στη σύμπραξη	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ005	είχε εκτιμηθεί θετικά από συναδέλφους η συμμετοχή σας στη σύμπραξη	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ006		Σίγουρα όχι

			είχατε υποστήριξη από την Εθνική Μονάδα (IKY)	Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ007	η χρηματοδότηση της <strong>τελευταίας σύμπραξης </strong>που συμμετείχατε ανταποκρινόταν στις ανάγκες του σχεδίου	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q5002.SQ008	ο φόρτος εργασίας που προκλήθηκε από τις ανάγκες της σύμπραξης επηρέασε τις τυπικές υποχρεώσεις σας στο σχολείο	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q5002c			Παρακαλώ να δοκιμάσετε να εξηγήσετε τις απαντήσεις σας λίγο πιο αναλυτικά, έστω και σε λέξεις-κλειδιά ή σύντομες φράσεις. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε: - τα εμπόδια που ενδέχεται να υπάρχουν: - πρακτικές που διευκολύνουν τη συμμετοχή στις συμπράξεις:	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q5003	Σχετικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών για την ομάδα υλοποίησης του σχεδίου και με βάση την εμπειρία σας, θεωρείτε ότι ...	Q5003.SQ001	συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν ενδιαφέρον στο σχολείο	OXI NAI
		Q5003.SQ002	ο υπεύθυνος υλοποίησης του προγράμματος για το σχολείο επέλεξε την ομάδα των εκπαιδευτικών	OXI NAI
		Q5003.SQ003	η επιλογή της ομάδας που θα υλοποιούσε τη σύμπραξη συζητήθηκε σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, ορίστηκαν κοινά αποδεκτά κριτήρια και επελέγησαν τα μέλη της ομάδας	OXI NAI
		Q5003.SQ004	υπήρξαν διαφωνίες από μέρη του συλλόγου διδασκόντων για την επιλογή των μελών της ομάδας που	OXI NAI

		συμμετείχαν στη σύμπραξη	
	Q5003.SQ005	αν υπήρξαν διαφωνίες, επηρέασαν την υλοποίηση του σχεδίου	OXI NAI
Q5003c		Αν χρειάζεται μπορείτε να περιγράψετε πιο αναλυτικά τη διαδικασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ομάδα υλοποίησης.	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο

**Οι απόψεις σας σχετικά με τα «ίχνη» των ευρωπαϊκών συμπράξεων στο μέλλον**

Q6001	Σχετικά με τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων της σχολικής σύμπραξης που συμμετείχατε, θεωρείτε ότι...	Q6001.SQ001	θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται στο σχολείο σας οι καλές πρακτικές που είδατε στο εξωτερικό	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6001.SQ002	τα αποτελέσματα της σύμπραξης θα είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα στο σχολείο και μετά το τέλος της σύμπραξης	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6001.SQ003	το σχολείο διατήρησε έναν ενημερωμένο ιστότοπο με τα αποτελέσματα της σύμπραξης μετά τη λήξη της χρηματοδότησης	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6001.SQ004	η επίσημη πλατφόρμα διάδοσης των αποτελεσμάτων (ERASMUS+ PROJECT RESULTS) βοηθά στη χρήση των αποτελεσμάτων της σύμπραξης από άλλα σχολεία και εκπαιδευτικούς	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6001.SQ005	προχωρήσατε στη διάδοση των αποτελεσμάτων στα σχολεία της περιφέρειας σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι

		Q6001.SQ006	προχωρήσατε στη διάδοση των αποτελεσμάτων στις διοικητικές υπηρεσίες της περιφέρειας σας (διευθύνσεις εκπαίδευσης, περιφέρεια εκπαίδευσης)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6001.SQ007	υπήρξε ενδιαφέρον από άλλα σχολεία και συναδέλφους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας σας για τα αποτελέσματα της σύμπραξης	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6001.SQ008	η σύμπραξη δεν βοήθησε στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και την εδραίωση τοπικών συνεργασιών	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q6001c			Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q6002	Συνολικά, με βάση την εμπειρία σας από τις συμπράξεις, θα λέγατε ότι είχαν θετικό και διαρκές αντίκτυπο...	Q6002.SQ001	σε εσάς ή στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δραστηριότητες της σύμπραξης	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6002.SQ002	στους εκπαιδευτικούς του σχολείου που <strong>δεν</strong> συμμετείχαν στις δραστηριότητες της σύμπραξης	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6002.SQ003	στους μαθητές που συμμετείχαν στις δραστηριότητες της σύμπραξης	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6002.SQ004		Σίγουρα όχι



			στο σχολείο σας στο σύνολό του (στο σύνολο της σχολικής κοινότητας πέρα από μεμονωμένα άτομα)	Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6002.SQ005	σε άλλο σχολείο της περιοχής σας (στο σύνολο της σχολικής κοινότητας πέρα από μεμονωμένα άτομα)	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q6002c	Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα			Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q6004	Συνολικά, θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σύμπραξη είχε ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία...	Q6004.SQ001	για εσάς ως άτομο και θα συνιστούσατε τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκή σύμπραξη σε έναν φίλο / συνάδελφο	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6004.SQ002	για το σχολείο σας στο σύνολό του και θα συνιστούσατε τη συμμετοχή σε σχολική σύμπραξη σε άλλα σχολεία όπως το δικό σας	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
		Q6004.SQ003	καθώς δεν θα ήταν δυνατή η ανάπτυξη αυτών των δράσεων και η επίτευξη των αποτελεσμάτων της σύμπραξης χωρίς ευρωπαϊκή συνεργασία	Σίγουρα όχι Μάλλον όχι Δεν έχω άποψη Μάλλον ναι Σίγουρα ναι
Q6004c	Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα			Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q6005yn	Θεωρείτε ότι υπήρξαν αποτελέσματα ή παραδοτέα της σύμπραξης τα οποία δεν αναμένατε με βάση τον αρχικό σχεδιασμό (πχ. δραστηριότητες, αλλαγή στάσεων μαθητών ή εκπαιδευτικών, δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, κλπ);			ΝΑΙ ΟΧΙ
Q6005	θεωρείτε ότι τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα της σύμπραξης...	Q6005.SQ002	προέκυψαν από μεμονωμένες αποφάσεις/δράσεις ενός εταίρου	ΟΧΙ ΝΑΙ
		Q6005.SQ005		ΟΧΙ

			προέκυψαν από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες	NAI
		Q6005.SQ003	ήταν αποτέλεσμα επανεξέτασης των δραστηριοτήτων της σύμπραξης κατά τη διάρκεια υλοποίησης της	OXI NAI
		Q6005.SQ004	προέκυψαν τυχαία και δεν είχε προηγηθεί σχεδιασμός	OXI NAI
Q6005c			Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q6006γη			Θεωρείτε ότι υπήρξαν ανεπιθύμητα αποτελέσματα που δεν αναμένετε κατά το σχεδιασμό της σύμπραξης (π.χ. στο κλίμα μεταξύ των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, αδυναμία υλοποίησης των στόχων της σύμπραξης, κλπ);	NAI OXI
Q6006		Q6006.SQ002	θεωρείτε ότι τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα... ήταν σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα	OXI NAI
		Q6005.SQ005	ήταν σχετικά με μαθητές	OXI NAI
		Q6005.SQ003	ήταν σχετικά με εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα	OXI NAI
		Q6005.SQ004	άφησαν αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική μονάδα	OXI NAI
Q6006c			Παρακαλούμε επιλέξτε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις και δώστε ένα ενδεικτικό παράδειγμα	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο

#### Οι απόψεις σας - Τα τελευταία σχόλια σας

Q7001			Θα θέλατε να αναφέρετε μερικά από τα σημαντικότερα κατά τη γνώμη σας θετικά αποτελέσματα της σχολικής σύμπραξης	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q7002			Θα σας παρακαλούσαμε, με λίγα λόγια, να αναφέρετε μερικές από τις σημαντικότερες δυσκολίες ή προκλήσεις που αντιμετωπίσατε στην σύμπραξη (αν υπήρξαν)	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q7004			Πως θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με την Εθνική Μονάδα (ΙΚΥ). Έχετε να προτείνετε τρόπους που θα ήταν πιο αποδοτική η υποστήριξη από την Εθνική Μονάδα;	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο
Q7003			Κλείνοντας, θα θέλατε να προτείνετε τυχόν βελτιώσεις στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών συμπράξεων μεταξύ σχολείων;	Ελεύθερο, μεγάλου μήκους κείμενο

**Διαθεσιμότητα για συμπληρωματική έρευνα**

E000	Επιθυμείτε να συμμετέχετε στην δεύτερη φάση της έρευνας με την διεξαγωγή συνεντεύξεων;	ΝΑΙ ΟΧΙ
E002	Ονοματεπώνυμο	Ελεύθερο, σύντομο κείμενο
E001	E-mail	Ελεύθερο, σύντομο κείμενο
E003	Τηλέφωνο	Ελεύθερο, σύντομο κείμενο

## Παράρτημα V – Φόρμα τελικών εκθέσεων Comenius του ΠΔΒΜ



Lifelong  
Learning  
Programme

Report Form

Call: 2013

Partnerships

Form version: 4.1 / Adobe Reader version: 9.505

### A. GENERAL INFORMATION

Please send this report to your National Agency, duly completed and signed by 30 September 2015. This report is considered as your request for payment of the balance of the grant. Please check Annex III of your grant agreement for a detailed explanation of the calculation of the final grant amount.

### B. SUBMISSION

Programme	LIFELONG LEARNING PROGRAMME
Sub-programme	COMENIUS
Action type	PARTNERSHIPS
Action	COMENIUS Multilateral school partnerships
Call	2013
Working language of the partnership	EN - English

### B.1. PROJECT IDENTIFIERS

Grant agreement no.	
Project title	
Project acronym	
National Id	
Form hash code	 3FE77AB06C40B4A0

### B.2. NATIONAL AGENCY

Identification	GR1 LLP (IKY)
Postal address	41, Ethnikis Antistaseos Avenue, 14234 Nea Ionia, Greece
Email address	llpeforms@iky.gr
Helpdesk	llpeforms@iky.gr
Website	www.iky.gr

Form hash code 3FE77AB06C40B4A0

This form has been submitted online on: 2015-08-07 10:17:09. Submission ID: 1291007.

EN

Page 1 of 84



**C. IDENTIFICATION OF THE BENEFICIARY**

**C.1. BENEFICIARY ORGANISATION**

Role	Partner (PA)
Full legal name (national language)	[Redacted]
Full legal name (latin characters)	[Redacted]
Acronym	[Redacted]
National id (if applicable)	[Redacted]
Type of organisation	Primary school (EDU-SCHPrm)
Scope	local (L)
Legal status	public (PB)
Size (staff)	staff 21 to 50
Size (pupils)	51 to 250
Legal address	[Redacted]
Postal code	[Redacted]
City	[Redacted]
Country	EL - GREECE
Region	GR30 - Attiki
Telephone 1	[Redacted]
Telephone 2	[Redacted]
Fax	[Redacted]
Email	[Redacted]
Website	[Redacted]



**E. PART A (CONCERNING THE PARTNERSHIP AS A WHOLE)**

**E.1. SUMMARY**

Please provide a brief description of the partnership carried out in the communication language of the partnership (maximum of 5000 characters). The provided summary may be used for publication.

[Empty text box for summary]

Translation of Summary into English.

[Empty text box for translation]

**E.2. OUTCOMES**

Please fill the following table with the outcomes produced by your partnership.

Form hash code 3FE77AB06C40B4A0

This form has been submitted online on: 2015-08-07 10:17:09. Submission ID: 1291007.

EN



Date (dd-mm-yyyy)	
Educational field	Other basic programmes (O10I)
Topics	Comparing educational systems (TOPIC-8)
	Quality and evaluation of education (TOPIC-47)
	Pedagogy and didactics (TOPIC-36)
Target group(s)/potential beneficiaries	Primary school (EDU-SCHPrm)
	General secondary school (EDU-SCHSec)
Languages	EN - English
Source	
Creator	
Publisher	
Coverage	
Copyright/Rights	
Target sectors	P - EDUCATION
Medias used	Oral (OR)

**E.3. EUROPEAN ADDED VALUE**

What was the added value of the partnership towards a more intensive European cooperation?

Form hash code 3FE77AB06C40B4A0

This form has been submitted online on: 2015-08-07 10:17:09. Submission ID: 1291007.

EN



[Large empty orange rectangular area for text entry]

**E.5. KEY COMPETENCES**

Please enter the specific key competences addressed by your partnership.

Cultural awareness and expression (KC8)

Digital competence (KC4)

Communication in foreign languages (KC2)

Please specify any concrete measures and activities undertaken at partnership level.

[Large empty yellow rectangular area for text entry]





E.10. EVALUATION

E.10.1. PROGRESS MONITORING

How did you monitor and evaluate the progress and the expected impact of the partnership?

Regular evaluation sessions (session)

What were the main conclusions and consequences of the monitoring and evaluation?

Large text area for evaluation conclusions and consequences. Contains faint, illegible text.

E.10.2. RESULTS/PRODUCTS/OUTCOMES ACHIEVEMENT

To what extent were results/products/outcomes previously identified at application stage achieved?

Totally accomplished (Tot)

If your outcomes were different to those indicated at application stage, please explain the reasons for these changes.

Text area for explaining changes in outcomes. Contains faint, illegible text.



**F.3. IMPACTS**

**F.3.1. PUPILS/LEARNERS/TRAINEEES**

What impact did the partnership have on the pupils/learners/trainees?

AREA	RATING
Increased language skills (Pupil-Lang)	High impact (High)
Increased ICT skills (Pupil-ICT)	High impact (High)
Increased social skills (Pupil-Social)	High impact (High)
Increased motivation (Pupil-Motiv)	Very significant impact (VerySig)
Increased self-confidence (Pupil-Self)	High impact (High)
Increased knowledge about partner countries and cultures (Pupil-Culture)	High impact (High)
Other (Pupil-Oth)	Not applicable (NotAp)

Please comment on your choices.

**F.3.2. TEACHERS/STAFF**

What impact did the partnership have on the teachers/staff?

AREA	RATING
Increased language skills (Staff-Lang)	Very significant impact (VerySig)



Increased ICT skills (Staff-ICT)	Very significant impact (VerySig)
Increased pedagogical skills (Staff-Pedag)	Very significant impact (VerySig)
Increased motivation (Staff-Motiv)	High impact (High)
Increased project management skills (Staff-PrjMng)	Very significant impact (VerySig)
Increased knowledge about partner countries and cultures (Staff-Culture)	Very significant impact (VerySig)
Other (Staff-Oth)	Not applicable (NotAp)

Please comment on your choices.

### F.3.3. ORGANISATION

What impact did the partnership have on your organisation?

AREA	RATING
Changes to the curriculum/training programme (Home-Curr)	Very significant impact (VerySig)
Changes to organisational arrangements (Home-Org)	High impact (High)
Increase support of the organisation management (Home-Supp)	High impact (High)
Changes in language teaching policy (Home-LangPol)	High impact (High)
Increased cooperation among staff (Home-StaffCoop)	Very significant impact (VerySig)



Other (Home-Oth)	Not applicable (NotAp)
------------------	------------------------

Please comment on your choices.

**F.3.4. LOCAL COMMUNITY**

What impact did the partnership have on the local community?

AREA	RATING
Increased support and participation of family members (Local-Family)	Very significant impact (VerySig)
Increased cooperation with other local organisations (Local-Coop)	Medium impact (Medium)
Increased cooperation with local companies (Local-Comp)	Not applicable (NotAp)
Increased support and participation of other local actors (Local-Actor)	Medium impact (Medium)
Other (Local-Oth)	Not applicable (NotAp)

Please comment on your choices.



[Empty orange rectangular area]

**F.3.5. OTHER IMPACTS**

Please describe any other impact you have noted.

[Empty yellow rectangular area]





**G. LESSONS LEARNED**

**G.1. PROBLEMS/OBSTACLES ENCOUNTERED**

If applicable, please describe any difficulty you encountered before/during/after the Partnership and how they were solved.

Communication problems (CommProb)

Organisational problem within the organisation (OrgProbOrg)

High administrative workload (AdmWork)

Please enter here any other comments you may have.

Empty text box for additional comments.

**G.2. COMMENTS AND SUGGESTIONS**

Please provide any further comments you might wish to make to the National Agency or the European Commission on the management and implementation of Comenius/Grundtvig/Leonardo da Vinci Partnerships' projects (such as recommendation for future measures, administrative procedures, level of funding, etc.).

Empty text box for comments and suggestions.

