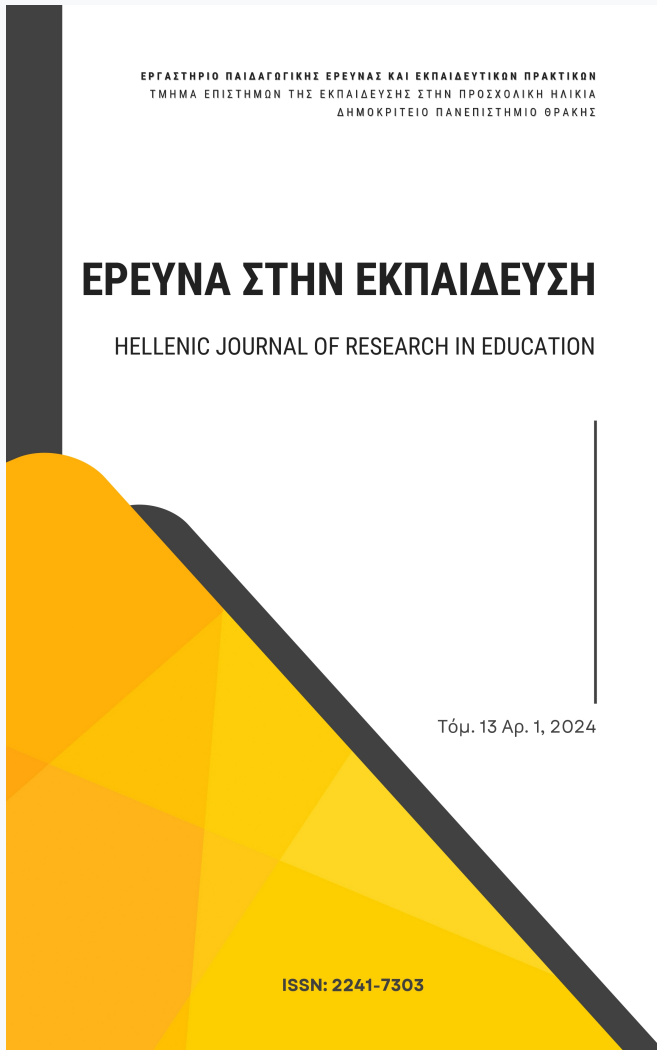


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)



Η μεθοδολογία της «σχάρας διπολικών εννοιών» (repertory grid). Διερευνώντας τα οφέλη συμμετοχής σε Προγράμματα Erasmus+ ως παράδειγμα εφαρμογής της

Κυριακή Ευθυμίου, Μιχαήλ Χριστοδούλου

doi: [10.12681/hjre.35568](https://doi.org/10.12681/hjre.35568)

Copyright © 2024, Κυριακή Ευθυμίου, Μιχαήλ Χριστοδούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ευθυμίου Κ., & Χριστοδούλου Μ. (2024). Η μεθοδολογία της «σχάρας διπολικών εννοιών» (repertory grid). Διερευνώντας τα οφέλη συμμετοχής σε Προγράμματα Erasmus+ ως παράδειγμα εφαρμογής της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 29–46. <https://doi.org/10.12681/hjre.35568>

Η μεθοδολογία της «σχάρας διπολικών εννοιών» (repertory grid). Διερευνώντας τα οφέλη συμμετοχής σε Προγράμματα Erasmus+ ως παράδειγμα εφαρμογής της

Κυριακή Ευθυμίου^α, Μιχάλης Χριστοδούλου^β
^{α,β}Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Ο σκοπός του άρθρου αυτού είναι διττός: από τη μια ερευνητικός, όπου επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ και από την άλλη μεθοδολογικός, όπου παρουσιάζουμε την χρησιμότητα της «σχάρας διπολικών εννοιών» (repertory grid) ως εργαλείου συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Η «σχάρα διπολικών εννοιών» χρησιμοποιείται συνήθως συμπληρωτικά ή συνεργατικά με τις αφηγηματικές ή τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και έχει στόχο την αποτύπωση της ποικιλομορφίας των οπτικών των υποκειμένων αποφεύγοντας την επίδραση του/της ερευνητή/τριας, η οποία είναι πιθανό να προκύψει στις παραδοσιακές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Εφαρμόσαμε την «σχάρα διπολικών εννοιών» στην εν λόγω έρευνα, ώστε να αναδειχθεί η μεθοδολογική της συμβολή, καθώς ούτε στην Ελλάδα, ούτε στο εξωτερικό εντοπίστηκε κάποια αντίστοιχη εκπαιδευτική έρευνα για τα οφέλη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ με αυτό το εργαλείο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας φανερώνει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ (στοιχεία-elements), ως κύρια οφέλη τονίζουν ό,τι αφορά σε πολιτισμικό πλαίσιο (κουλτούρα, φιλία, ταξίδια). Ωστόσο, όταν συζητάνε συνδυαστικά για τα οφέλη μεταξύ τους (δίπολα-constructs), έτσι ώστε να γνωστοποιηθούν οι μη φανερές πεποιθήσεις τους, κυρίως κάνουν λόγο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, έπειτα τις σχέσεις-συνεργασία που αποκομίζουν από το πρόγραμμα, για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία τους και στη συνέχεια για το ταξίδι, τον πολιτισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, μέσω της έρευνας δόθηκε η δυνατότητα να εντοπιστούν παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη ενός τέτοιου ευρωπαϊκού προγράμματος.

Abstract

The purpose of this article is twofold: on the one hand it is investigative, where we attempt to explore the representations of primary school teachers about the benefits of participating in an Erasmus+ program, and on the other hand it is methodological, where we present the usefulness of the “repertory grid” as a qualitative data collection tool. The repertory grid is usually used complementary or collaboratively with narrative or semi-structured interviews and aims to capture the diversity of subjects' perspectives while avoiding the influence of the researcher that is likely to occur in traditional semi-structured interviews. We applied the repertory grid to the research in question in order to highlight its methodological contribution, as neither in Greece nor abroad was there any corresponding educational research on the benefits of teachers' participation in an Erasmus+ program with this tool. The analysis of the results shows that when teachers refer to the benefits of their participation in an Erasmus+ program (elements), as the main benefit they highlight what relates to a cultural context (culture, friendship, traveling-mobility). However, when they discuss the benefits in combination with each other (constructs), so that their elicit representations are made known, they mainly refer to the holistic development of the individual, followed by the relationships-collaboration they acquire during the program, for their teaching and education and then on travel-mobility, culture and professional development. Also, through the research factors were identified that may influence the teachers' representation of the benefits of such a European program.

© 2024, Κυριακή Ευθυμίου, Μιχάλης Χριστοδούλου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρόγραμμα Erasmus+, σχάρα διπολικών εννοιών
Keywords: Erasmus+ program, primary education, repertory grid, teachers

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Κυριακή Ευθυμίου, Email: korefthymiou@gmail.com

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

1. Εισαγωγή

Ο κλάδος της εκπαίδευσης, όπως και η καθημερινότητα των ανθρώπων, αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς. Τόσο η διδασκαλία όσο και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή εξέλιξη και υποστήριξη, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της κοινωνίας, της εργασίας και των τεχνολογικών εξελίξεων (Günbayı & Vezne, 2016). Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρεί να υποστηρίξει εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και σχολικές μονάδες μέσα από την προώθηση διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κινητικότητας και μη, όπως είναι το Erasmus+ (Alonso de Castro & García-Reñalvo, 2021).

Το πρόγραμμα Erasmus ξεκίνησε τη δράση του προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, το 1987, με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και έλαβε το όνομα του από το φιλόσοφο Έρασμο (Salcedo-López & Cuevas-López, 2021). Ταυτόχρονα, η λέξη «Erasmus» αποτελεί και ακρωνύμιο για τη φράση «Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Περιφέρειας για την Κινητικότητα των Φοιτητών» (“European Region Action Scheme for the Mobility of University Students”) φανερώνοντας ότι αρχικά απευθυνόταν για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, από το 2014 και έπειτα, το πρόγραμμα διέυρνε τις δράσεις του σε περισσότερες ομάδες-στόχους μετασχηματίζοντας το πρόγραμμα σε ένα «Erasmus για όλους» και έτσι οι ομάδες που μπορούν να συμμετέχουν σε αυτό έχουν διευρυνθεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Προηγουμένως, η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμμετείχε στην κινητικότητα με άλλα προγράμματα, όπως το Comenius (Novak, Lajh & Štremfel, 2020).

Αναφορικά με τους στόχους του προγράμματος ως κύριος στόχος τίθεται η βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, και ιδιαίτερα η προώθηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών (Kugiejko, 2016). Επίσης, μεταξύ των βασικών στόχων του προγράμματος είναι οι συμμετέχοντες/ουσες μέσα από την κινητικότητα και το ίδιο το πρόγραμμα να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και να αποκτήσουν νέες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες κάθε είδους (κοινωνικές, επικοινωνιακές, δεξιότητες ζωής, συνεργασία, ήπιες δεξιότητες [“soft skills”]), πάνω σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση και η διδασκαλία για την επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη, αλλά και την ενίσχυση του ευρωπαϊκού αισθήματος (European Commission, 2022). Όπως εντοπίζεται στην Μπρούτσου (2020: 369): *«Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, και να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών με στόχο την ανταλλαγή επιτυχημένων και καινοτόμων πρακτικών».*

Συνεπώς, γίνεται φανερό μέσα από τους στόχους του προγράμματος ότι οι λόγοι συμμετοχής και τα οφέλη είναι πολλά. Στο άρθρο αυτό επιχειρούμε να διερευνήσουμε τα οφέλη τα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζουν ως προς την συμμετοχή τους σε προγράμματα Erasmus+ χρησιμοποιώντας το εργαλείο συλλογής δεδομένων «σχάρα διπολικών εννοιών» (repertory grid). Μέσα από την επισκόπηση αυτή παρουσιάζονται ευρήματα ερευνών από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, διεθνείς έρευνες και την Ελλάδα. Επίσης, η καινοτομία του εργαλείου αυτού εντοπίζεται σε δυο σημεία: πρώτον, σε θεωρητικό επίπεδο, όπου οι νοηματοδοτήσεις δια των οποίων οι άνθρωποι κατασκευάζουν την εμπειρία τους οργανώνονται με διπολικό τρόπο και, δεύτερον, σε μεθοδολογικό, όπου προτείνεται ένα ποιοτικό εργαλείο το οποίο εφαρμόζεται για την αποτύπωση αυτών των νοηματοδοτήσεων. Παρόλα αυτά, σε αντίθεση με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, η «σχάρα διπολικών εννοιών» επιτρέπει την ποσοτικοποιημένη κωδικοποίηση των απαντήσεων, η ποικιλία των οποίων μπορεί να ταξινομηθεί με οπτικό τρόπο. Λεπτομέρειες για το εργαλείο αυτό θα αναπτύξουμε στην ενότητα της μεθοδολογίας. Στην επόμενη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης κάνουμε ειδική αναφορά στα οφέλη συμμετοχής σε προγράμματα Erasmus+ και στην συμβολή της δικής μας έρευνας.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012) παρουσίασε μία μελέτη που έγινε σε 50 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 15 ευρωπαϊκών χωρών (συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας), το χρονικό διάστημα 2009-2011, για τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+. Μεταξύ των αποτελεσμάτων της μελέτης αυτής, εντοπίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ενίσχυσαν τις δεξιότητές τους (κοινωνικές, γλωσσικές, ψηφιακές, διαχείρισης έργου-οργάνωσης), εξελίχθηκαν (επαγγελματικά) μέσα από ανταλλαγή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και ενημέρωση για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και συνεργάστηκαν με άλλους/ες συναδέλφους (European Commission, 2012).

Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίζονται και σε μια άλλη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2017), μια σύνθεση αναφορών-ερευνών των συμμετεχόντων κρατών-μελών σε προγράμματα Erasmus+. Ως νέο δεδομένο σημειώνεται η γνωριμία με άλλες κουλτούρες.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, πολυαναφερόμενα είναι τα οφέλη που σχετίζονται με την επίδραση του προγράμματος στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (βελτίωση ποιότητας μαθήματος) (Karakus, Uyar & Balbağ, 2017), που οδηγεί πολλές φορές και στην επαγγελματική τους ανέλιξη, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και της μεγαλύτερης εμπιστοσύνης στο έργο τους, αφού συνειδητοποιούν ότι δεν «μειονεκτούν» επαγγελματικά σε κάτι συγκριτικά με τους/τις άλλους/ες συναδέλφους/ισσες του εξωτερικού και ότι αντιμετωπίζουν παρόμοιες «επαγγελματικές» δυσκολίες προς επίλυση (Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015).

Οφέλη στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, εντοπίζεται και στους Koulouris, Pingel-Rollmann και Sotiriou (2012), οι οποίοι μαζί με άλλους συνεργάτες αποτέλεσαν μέλη της διεθνούς ερευνητικής ομάδας της Ελληνογερμανικής Αγωγής και υλοποίησαν μια έρευνα για τις συνέπειες της συμμετοχής σε προγράμματα κινητικότητας, όπως είναι το Comenius (πρώην ονομασία του Erasmus+ για τη Σχολική Εκπαίδευση) για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Μεταξύ άλλων στην έρευνά τους τόνισαν τη διεύρυνση των πολιτιστικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, των ευρωπαϊκών αξιών, της συνεργασίας και επικοινωνίας με άλλους εκπαιδευτικούς εκτός συνόρων, καθώς και της γνωριμίας και επαφής τους με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και διδακτικές μεθόδους.

Ταυτόχρονα, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στα οφέλη της συμμετοχής τους και το γεγονός ότι ενίσχυσαν τις επικοινωνιακές και γλωσσικές τους δεξιότητες (Engel, 2010; Salcedo-López & Cuevas-López, 2021) και ότι ανέπτυξαν δεξιότητες και στρατηγικές οργάνωσης και διαχείρισης (Kugiejko, 2016). Επίσης, συχνά οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων τους και την αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία (Alonso de Castro & García-Peñalvo, 2021). Επιπλέον, στα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+, οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν και τη γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015), και τη δυνατότητα σύγκρισής τους (Karakus, Uyar & Balbağ, 2017). Ως πολύ σημαντικό όφελος οι Coutinho, Santos, Baptista, Lopes και Pinheiro (2019) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν και την εκμάθηση και ανταλλαγή νέων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων, τις οποίες μάλιστα τις «συναντούν» στην πράξη σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ακόμη, εντοπίστηκε ότι μέσα από το Erasmus+ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τη δική τους κουλτούρα, καθώς και άλλες κουλτούρες των συμμετεχουσών χωρών, που μπορεί να οδηγήσει και σε αποδοχή και διαπολιτισμική κατανόηση άλλων πολιτισμών (Engel, 2010; Novak, Lajh & Štremfel, 2020).

Μέσα από το πρόγραμμα Erasmus+, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι «ανοίγουν» οι ορίζοντες τους (Günbayi & Vezne, 2016) και ότι μαθαίνουν περισσότερο για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη-μέλη της (Novak, Lajh & Štremfel, 2020). Επιπλέον, συνεργάζονται με άλλους/ες, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε σχέσεις-φιλίες πέρα από επαγγελματικές (Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015). Τέλος, ένα σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί το ίδιο το ταξίδι. Στους Damkuvienė, Valuckienė και Balčiūnas (2015: 22) παρατηρείται ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν συμμετείχαν σε επισκέψεις κινητικότητας εμφανίζουν «τις ίδιες τάσεις αλλαγής με τους μετακινούμενους συναδέλφους τους, [...] οι βαθμοί (“ratings”) της αλλαγής στην ομάδα του μη μετακινούμενου προσωπικού είναι χαμηλότερες απ’ ό,τι στην ομάδα των μετακινούμενων εκπαιδευτικών» φανερώνοντας το μεγάλο όφελος που έχει το ταξίδι.

Στην Ελλάδα παρατηρείται ότι από τα πιο συχνά οφέλη που τονίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν συμμετέχουν σε πρόγραμμα Erasmus+ είναι η βελτίωση της ποιότητας του μαθήματός τους μέσα από την ανανέωση των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών (Ζακόπουλος & Αγγέλου, 2017). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έμαθαν να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τις νέες τεχνολογίες, ενίσχυσαν κοινωνικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και συνεργάστηκαν μεταξύ τους (Μανούσου & Εκίζογλου, 2017), ακόμη και ανέπτυξαν σχέσεις φιλίας εκτός συνόρων (Μπρούτσου, 2020). Ακόμη, στα οφέλη εντάσσονται η γνωριμία με άλλες κουλτούρες, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας-συνειδησης και η δυνατότητα γνωριμίας με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Ζακόπουλος & Αγγέλου, 2017).

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι τα οφέλη και στις τρεις αυτές θεματικές περιοχές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εξωτερικό, Ελλάδα) σχετίζονται μεταξύ τους. Ωστόσο, παρά το έντονο ενδιαφέρον και παρά τις αυξημένες έρευνες κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+, η σχολική εκπαίδευση, κυρίως η πρωτοβάθμια, δεν έχει μελετηθεί στον ίδιο βαθμό με τις άλλες βαθμίδες, ώστε να

αποκαλυφθούν τα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος (Salcedo-López & Cuevas-López, 2021), γεγονός που φανερώνεται και από τον περιορισμένο αριθμό συναφών διεθνών –και όχι μόνο– ερευνών που αξιοποιούνται στην παρούσα μελέτη.

Το γεγονός αυτό καθιστά την παρούσα έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στα οφέλη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ πολύ σημαντική και επίκαιρη. Επίσης, ενδιαφέρει την εκπαιδευτική κοινότητα όλων των βαθμίδων, ειδικά στον Ελλαδικό χώρο, μιας και η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ στη σχολική εκπαίδευση παρουσιάζει το μεγαλύτερο αριθμό συμμετοχής για το 2021 (European Commission, 2022) και επιπλέον όσο πιο νωρίς έρθουν τα παιδιά σε επαφή με προγράμματα Erasmus+ παρουσιάζουν τόσες περισσότερες πιθανότητες συμμετοχής και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Novak, Lajh & Štremfel, 2020).

Επίσης, στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται μια διαφορετική ερευνητική μέθοδος μέσω της χρήσης δομημένων συνεντεύξεων που είναι η «σχάρα διπολικών εννοιών». Μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης και ανακάλυψης της «υπονοούμενης-σιωπηρής γνωστικής δομής και πεποιθήσεων» των υποκειμένων μέσα από τα λεγόμενά τους (Rozenszajn, Kavod & Machluf, 2021: 907). Ούτε στην Ελλάδα, ούτε και στο εξωτερικό εντοπίστηκε κάποια αντίστοιχη έρευνα για τα οφέλη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ με την αντίστοιχη μέθοδο. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα θα συμβάλει θετικά στο να αυξηθεί ο αριθμός των ερευνών στα οφέλη της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ για μια όχι τόσο συχνά μελετημένη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως η πρωτοβάθμια.

3. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το σκοπό της έρευνας είναι:

- Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+;
- Τα έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus+ επηρεάζουν τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;
- Η έκταση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus+ επηρεάζει τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;
- Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί ότι με την έννοια «έκταση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+» δηλώνεται εάν κάποιος/α εκπαιδευτικός συμμετέχει στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων του προγράμματος (σχεδιασμός, προετοιμασία για συμμετοχή στο πρόγραμμα, οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγηση προγράμματος) ή συμμετέχει μόνο στη φάση της υλοποίησης του προγράμματος.

4. Μεθοδολογία

4.1. Το δείγμα της έρευνας

Το είδος της δειγματοληψίας είναι μη πιθανοτήτων και ειδικότερα, αξιοποιούνται η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Χριστοδούλου, 2022). Η βολική δειγματοληψία έγινε στα πέντε από τα έντεκα συνολικά υποκείμενα της έρευνας (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5 και Σ11), ενώ τα υπόλοιπα έξι υποκείμενα προέκυψαν μέσα από τη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας (Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10). Στη βολική δειγματοληψία, τα άτομα ρωτήθηκαν εάν ενδιαφέρονταν και αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα. Από την άλλη, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας προέκυψε με τη βοήθεια ενός υποκειμένου, του Σ1, ο οποίος από το σχολείο που εργάζεται προσέγγισε τους/τις συναδέλφους του. Και στις δύο περιπτώσεις δειγματοληψίας είχαν ήδη εξασφαλιστεί παρακάτω τα κριτήρια που είχαν τεθεί για τη συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα:

- Να εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

- Να έχουν μεγάλη (περισσότερα από 4 έτη), ή μικρότερη (μέχρι 3 έτη) εμπειρία σε ένα πρόγραμμα Erasmus+
- Να έχουν μεταξύ τους διαφορετική έκταση συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus+
- Να προέρχονται από (τουλάχιστον δύο) διαφορετικές σχολικές μονάδες την περίοδο που συμμετείχαν στο Erasmus+

Τα ονόματα των υποκειμένων αντικαθίστανται με συγκεκριμένους κωδικούς-ονόματα για να τηρηθούν οι αρχές δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Η κωδικοποίηση αυτή των ονομάτων γίνεται με βάση το γράμμα «Σ» από τη λέξη συνεντευξιαζόμενος/η και τον αριθμό που αποτελεί τη σειρά που διεξήχθη η συνέντευξη. Συνεπώς, με βάση τα κριτήρια αυτά, αλλά και το είδος της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε επιλέχθηκαν, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, έντεκα στο σύνολο υποκείμενα της έρευνας, τρεις άνδρες και οχτώ γυναίκες. Όλα τα υποκείμενα εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι διορισμένοι και έχουν οργανική θέση στο σχολείο που εργάζονται. Από αυτά τα άτομα, δύο εργάζονται ως Πληροφορικοί (Σ2 και Σ10), τέσσερα ως δασκάλες Αγγλικών (Σ3, Σ4, Σ8 και Σ9) και τα υπόλοιπα πέντε ως δάσκαλοι (Σ1, Σ5, Σ6, Σ7, Σ11). Από τους/τις εκπαιδευτικούς ΠΕ.70 αξίζει να σημειωθεί ότι οι Σ1 και Σ5 έχουν θέση διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται και η Σ6 είναι υποδιευθύντρια. Επίσης, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν περισσότερα από δεκαπέντε έτη υπηρεσίας, αποκαλύπτοντας ότι έχουν μεγάλη εμπειρία στο επάγγελμά τους. Ακόμη, κατά το χρονικό διάστημα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus+, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονταν σε σχολεία τα οποία για λόγους ανωνυμίας τα προσδιορίσαμε ως «προαστιακό σχολείο1», «προαστιακό σχολείο 2». Ο πίνακας 1 καταγράφει την κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κριτήρια δειγματοληψίας που προσδιορίσαμε.

	Σχολική μονάδα κατά την περίοδο συμμετοχής στο πρόγραμμα		Εμπειρία σε χρόνια των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Erasmus+		Έκταση συμμετοχής στο πρόγραμμα	
	Προαστιακό Σχολείο 1	Προαστιακό Σχολείο 2	Λίγη εμπειρία (μέχρι 3 έτη)	Μεγάλη εμπειρία (4 έτη και άνω)	Μερική έκταση (Υλοποίηση και Αξιολόγηση προγράμματος)	Πλήρη έκταση (Σχεδιασμός, Προετοιμασία για συμμετοχή, Οργάνωση, Υλοποίηση, Αξιολόγηση προγράμματος)
Σ1	V			V		V
Σ2		V	V			V
Σ3		V	V			V
Σ4	V			V		V
Σ5		V		V		V
Σ6	V			V	V	
Σ7	V		V		V	
Σ8	V			V		V
Σ9	V		V		V	
Σ10	V			V	V	
Σ11		V		V		V

Πίνακας 1 Προσδιορισμός δείγματος με βάση τα κριτήρια δειγματοληψίας

4.2. Παρουσίαση του εργαλείου συλλογής δεδομένων «σχάρα διπολικών εννοιών» (repertory grid)

Η «σχάρα διπολικών εννοιών» αντλεί τη θεωρητική βάση από τον ψυχολόγο George Kelly (Kelly, 2003), ο οποίος μίλησε για τη θεωρία της προσωπικής κατασκευής (“Personal Construct Theory-PCT”), που αναφέρεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά, στις απόψεις και πεποιθήσεις τους (Rozenszajn, Kavod & Machluf, 2021). Βασική του ιδέα είναι ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τον κόσμο που τους περιβάλλει μέσα από εννοιολογήσεις δια των οποίων δίνουν νόημα σε κάτι και καταλαβαίνουν τον κόσμο με τον δικό τους τρόπο, π.χ. η «κοσμοθεωρία» τους ή η οπτική τους για κάτι. Η πιο θεμελιώδης ιδιότητα αυτών των εννοιολογικών κατασκευών είναι ότι οργανώνονται και δομούνται εν είδει αντίθεσης, ως δίπολα ή με μια στατιστική ορολογία μέσα από διχοτομικές μεταβλητές. Η λέξη κλειδί για να καταλάβουμε την ιδέα αυτή του

Kelly είναι η αντιπαραβολή (contrast) και όχι η άρνηση, όπως για παράδειγμα, «ευχάριστο/δυσάρεστο», «καλός καθηγητής/βαρετός καθηγητής», «είμαι βέβαιος ότι κατάλαβα το μάθημα/δεν κατάλαβα τίποτα», «συνήθως αργεί στο μάθημα/είναι συνεπής στην ώρα του». Μέσα από αυτή τη ψυχολογική θεωρία προκύπτει η «σχάρα διπολικών εννοιών», η οποία έχει υποστεί αρκετές τροποποιήσεις-παραλλαγές με απώτερο σκοπό, τη διερεύνηση «του τρόπου με τον οποίο τα άτομα και οι ομάδες βλέπουν τον κόσμο γύρω τους με τους δικούς τους όρους» (Fransella, Bell & Bannister στον Hadley, 2019: 579). Ανήκοντας στις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας, ο/η ερευνητής/τρια εξάγει με όσο το δυνατόν γίνεται λιγότερο παρεμβατικό τρόπο τις προσωπικές κατασκευές-απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, χωρίς ταυτόχρονα να κάνει υποθέσεις για τις ερμηνείες των λεγόμενων τους, αφού τα ίδια τα υποκείμενα αναλύουν και επεξηγούν τη σημασία των εννοιών που χρησιμοποιούν στη συνέντευξη που δίνουν (Jankowicz, 2004). Τα βασικά συστατικά από τα οποία αποτελείται η «σχάρα διπολικών εννοιών» είναι το θέμα (“topic”), τα στοιχεία (“elements”), τα δίπολα-κατασκευές (“bipolar constructs”) και ένα σύστημα βαθμολόγησης-ιεράρχησης (“rating system”), συνήθως με πεντάβαθμη ή επτάβαθμη κλίμακα μέτρησης, όπου το 1 σημαίνει ότι το στοιχείο που συζητείται ο/η συνεντευξιαζόμενος/η θεωρεί ότι ταιριάζει πιο κοντά στο δίπολο που έχει καταγραφεί στα αριστερά, ενώ το 5 (ή το 7 για την επτάβαθμη κλίμακα) σημαίνει ότι είναι πιο κοντά στο δίπολο που είναι στα δεξιά του πλέγματος (Hadley, 2019). Σε αυτή την έρευνα αξιοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα. Στον πίνακα 2 παραθέτουμε ενδεικτικά συμπληρωμένη τη «σχάρα διπολικών εννοιών» από ένα υποθετικό παράδειγμα που έχει ως θέμα το «Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις».

	Εξατομικευ- μένη διδασκαλία	Μάθηση βάσει διερεύνησης	Αντεστραμ- μένη τάξη	Μάθη- ση βάσει έργου	
1		Στοιχεία			5
Εννοιολογικές κατασκευές/δίπολα	1	3	5	2	Εννοιολογικές κατασκευές/δίπολα
	4	2	2	1	
	5	Ιεράρχηση		1	
	3	3	4	2	

Πίνακας 2 Ενδεικτικό παράδειγμα «σχάρας διπολικών εννοιών» (repertory grid)

Ειδικότερα, σε μια συνέντευξη με τη «σχάρα διπολικών εννοιών», ο/η συνεντευξιαζόμενος/η με τη βοήθεια του/της συνεντευκτή/τριας καλείται να συμπληρώσει ένα πίνακα-πλέγμα για ένα συγκεκριμένο θέμα-topic μέσα από το οποίο εξάγονται οι προσωπικές απόψεις των ατόμων (Jankowicz, 2004). Στην παρούσα έρευνα το θέμα είναι: «Τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία μέσα από την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+». Τα στοιχεία τοποθετούνται στην πάνω σειρά του πλέγματος και αποτελούν τις ιδέες-νοήματα που έχουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες για το θέμα που πραγματεύεται η συνέντευξη (Hadley, 2019). Συνεπώς τα στοιχεία στην εν λόγω έρευνα αποτελούν τα οφέλη που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ότι αποκτούν μέσα από το πρόγραμμα Erasmus+. Τα δίπολα-κατασκευές, καταγράφονται αριστερά και δεξιά του πλέγματος, ενώ στο κέντρο αυτού τοποθετείται το σύστημα βαθμολόγησης-ιεράρχησης. Ο Kelly υποστηρίζει ότι κάθε άτομο για ένα θέμα δομεί διπολικές απόψεις, αντιθέσεις, χωρίς να σημαίνει ότι το ένα δίπολο είναι θετικό-σωστό, ενώ το άλλο όχι. Με βάση αυτά τα δίπολα μπορεί ένα άτομο να δομεί τον κόσμο του. Δεν υπάρχει, λοιπόν, μια και μοναδική αλήθεια, ούτε σωστές και λάθος απαντήσεις. Τα δίπολα στην παρούσα έρευνα κατασκευάζονται από τα ίδια τα υποκείμενα, διότι με την εξαγωγή των κατασκευών «ανακαλύπτει[ται] πώς σκέφτεται το άτομο, ποιες έννοιες συνήθως διακρίνει, για [ένα] θέμα», που αποτελεί και σκοπό της ίδιας της έρευνας (Jankowicz, 2004: 12). Στη «σχάρα διπολικών εννοιών» τα δίπολα κατασκευάζονται αφού έχουν συμπληρωθεί πρώτα τα στοιχεία. Ζητείται από τον/την πληροφορητή «να κάνει μια σειρά από συστηματικές συγκρίσεις» (Jankowicz, 2004: 23), οι οποίες προκύπτουν μέσα από τυχαία επιλογή τριών καταγεγραμμένων στοιχείων (Hadley, 2019). Έχοντας τα τρία στοιχεία στα χέρια του/της, ο/η συνεντευξιαζόμενος/η καλείται να ομαδοποιήσει τα δύο από τα τρία στοιχεία και να πει τι κοινό έχουν αυτά τα δύο για αυτόν/ήν. Αυτό το κοινό στοιχείο συνιστά το δίπολο-κατασκευή που καταγράφεται στην αριστερή στήλη του πλέγματος. Έπειτα, ο/η συνεντευξιαζόμενος/η καλείται να υποστηρίξει γιατί ξεχώρισε το τρίτο στοιχείο, σε τι διαφέρει, δηλαδή, από τα άλλα δύο. Η απάντηση σε αυτό

συνιστά το δίπολο-κατασκευή της δεξιάς στήλης του πλέγματος. Μόλις γίνουν τουλάχιστον πέντε συστηματικές συγκρίσεις, και συνεπώς κατασκευαστούν πέντε δίπολα-constructs, ξεκινά το σύστημα βαθμολόγησης για κάθε στοιχείο με βάση τα δίπολα που κατασκεύασαν. Σε περίπτωση που δεν μπορεί να κατασκευαστεί κάποιο δίπολο από κάποια τριάδα υπάρχει η δυνατότητα να «ακυρωθεί» η συγκεκριμένη τριάδα και να διαμορφωθεί μια άλλη μέχρις ότου ο/η συνεντευξιαζόμενος να κατασκευάσει ένα νέο δίπολο που δεν έχει ήδη ειπωθεί. Εάν έχει ήδη ειπωθεί κάτι που στον/στην συνεντευκτή/τρια φαντάζει παρόμοιο, ο/η πληροφορητής θα πρέπει να αιτιολογήσει τη διαφορά που έχουν τα δίπολα μεταξύ τους για τον/την ίδιο/α. Ακόμη, σε περιπτώσεις που το υποκείμενο δυσκολεύεται να αναφέρει κάποιο δίπολο, μπορεί και ο/η ιδιος/α ο/η συνεντευκτής/τρια να προτείνει κάποιο (Jankowicz, 2004). Η συνάφεια με την παραδοσιακή ημι-δομημένη συνέντευξη είναι σαφής καθώς η «σχάρα διπολικών εννοιών» παρέχει τη δυνατότητα, όπως και η ημι-δομημένη συνέντευξη, να εξαχθούν οι πεποιθήσεις των ίδιων των υποκειμένων χωρίς να υπάρχει κάποια εξωτερική παρέμβαση ή παρερμηνεία από τον/την ερευνητή/τρια. Στις συνεντεύξεις πολλές φορές οι συμμετέχοντες/ουσες προσπαθούν να «δώσουν» τις απαντήσεις που επιθυμούν να «ακούσουν» οι ερευνητές/τριες, κάτι που δεν γίνεται με τη «σχάρα διπολικών εννοιών», καθώς η συνέντευξη παρά τη συγκεκριμένη δομή της καθορίζεται απόλυτα από τις ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις του υποκειμένου (Richter, Houde & Zimányi, 2022). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθεί τόσο για ποιοτικές όσο και για ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ανάλογα με το τι ερευνά ο/η κάθε ερευνητής/τρια (Richter, Houde & Zimányi, 2022). Στην μελέτη αυτή η «σχάρα διπολικών εννοιών» αξιοποιείται ως ποιοτική έρευνα. Ωστόσο, ζητήθηκε από τα υποκείμενα να βαθμολογήσουν τα στοιχεία που έχουν προτείνει μέσα από τις κατασκευές που έχουν δομήσει, ώστε να φανερωθεί ο τρόπος που ποσοτικοποιούν τις πεποιθήσεις τους για το θέμα.

4.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται με την «σχάρα διπολικών εννοιών» (repertory grid)

Το είδος της ανάλυσης που αξιοποιείται για τα δεδομένα που συλλέγονται στη «σχάρα διπολικών εννοιών» μοιάζει με την ανάλυση συστάδων (Richter, Houde & Zimányi, 2022). Ειδικότερα, αφού συγκεντρώσουμε τα δεδομένα από όλες τις «σχάρες διπολικών εννοιών», διαμορφώνουμε νέους πίνακες που περιλαμβάνουν τα κοινά στοιχεία όλων των συμμετεχόντων, όπως και τα κοινά δίπολα. Όλα τα συστατικά της «σχάρας διπολικών εννοιών» (δίπολα, στοιχεία) ομαδοποιούνται και κατηγοριοποιούνται με βάση το νόημα που αποδίδει κάθε υποκείμενο, καθώς μπορεί να μην χρησιμοποίησαν την ίδια ορολογία, ωστόσο το νόημα, το οποίο φανερώνεται από την επεξήγηση που δίνουν, είναι κοινό. Αυτή η διαδικασία στην οποία οι κατηγορίες ή οι συστάδες που προκύπτουν «από τα ίδια τα δίπολα, εξετάζοντάς τα συστηματικά και προσδιορίζοντας τα διάφορα θέματα που εκφράζουν» ονομάζεται “bootstrapping”, το οποίο αποτελεί την πιο συνηθισμένη πρακτική για την ανάλυση όλων των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί με την «σχάρα διπολικών εννοιών» (Jankowicz, 2004: 148). Συνεπώς, μέσω της διαδικασίας του “bootstrapping” προκύπτουν συγκεντρωτικά δεδομένα για όλες τις «σχάρες διπολικών εννοιών», τα οποία, για να διαμορφωθούν, πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένα βήματα. Τα βήματα αυτά συνιστούν τη διαδικασία της βασικής κατηγοριοποίησης των εννοιών (“Core-Categorisation Procedure”) και τη γενική διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου. Ως πρώτο βήμα (βασική κατηγοριοποίηση), τα δεδομένα από κάθε «σχάρα διπολικών εννοιών» συγκρίνονται μεταξύ τους. Όσα δεδομένα έχουν κοινό νοηματικό υπόβαθρο εντάσσονται μαζί σε μια κατηγορία. Εν αντιθέσει, εάν κάποιο δεδομένο είναι διαφορετικό από τα προηγούμενα δημιουργείται μια νέα διακριτή κατηγορία. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρις ότου αξιοποιηθούν και ταξινομηθούν όλα τα δεδομένα όλων των υποκειμένων σε κάποια κατηγορία. Μάλιστα, υπάρχει το ενδεχόμενο να αναδιαμορφωθούν κάποιες κατηγορίες ή/και να ενοποιηθούν κάποιες άλλες ανάλογα με τα δεδομένα που επεξεργάζεται ο/η ερευνητής/τρια κάθε φορά. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα κάποια δεδομένα να είναι μη ταξινομήσιμα και να μην μπορούν να σταθούν από μόνα τους ως μια νέα κατηγορία. Τότε «όλα τα μη ταξινομήσιμα στοιχεία τοποθετούνται σε μια ενιαία κατηγορία με την ένδειξη “διάφορα”» τα οποία δεν θα πρέπει να ξεπερνούν το 5% του συνόλου (Jankowicz, 2004: 149). Στη συνέχεια, ακολουθεί η δεύτερη διαδικασία (γενική διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου), όπου, αφού έχουν ήδη διαμορφωθεί οι κατηγορίες, οπτικοποιούνται με τη μορφή ενός πίνακα, ο οποίος θα περιλαμβάνει και παραδείγματα των συνεντεύξεων για κάθε κατηγορία, αλλά και το πλήθος των δεδομένων σε κάθε κατηγορία. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστούν και συγκρίσεις μεταξύ ομάδων των υποκειμένων. Στην παρούσα εργασία γίνονται τρεις συγκρίσεις. Η πρώτη αφορά στη σύγκριση που γίνεται

είναι με βάση τα έτη συμμετοχής (χρόνια εμπειρίας) των συμμετεχόντων/ουσών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+. Η δεύτερη αναφέρεται στην έκταση της συμμετοχής τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, δηλαδή εάν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων του προγράμματος (σχεδιασμός, προετοιμασία για συμμετοχή στο πρόγραμμα, οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγηση προγράμματος) ή μόνο στη φάση της υλοποίησης του προγράμματος. Τέλος, η τρίτη σύγκριση έχει να κάνει με το εάν μέσα από την κουλτούρα του σχολείου εντοπίζεται διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί κανείς να φέρει στο φως συνολικά και για το σύνολο των δεδομένων ομοιότητες και διαφορές στα λεγόμενα, στα νοήματα και στις προθέσεις των υποκειμένων σε σχέση με τις θεματικές κατηγορίες που έχουν αναδειχθεί αλλά και δίνεται η δυνατότητα να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Jankowicz, 2004).

5. Ανάλυση δεδομένων

5.1. Σχηματισμός των στοιχείων (elements) μέσα από την δημιουργία κατηγοριών

Εφαρμόζοντας την προαναφερθείσα διαδικασία ανάλυσης στα δεδομένα που συλλέξαμε, το πρώτο πράγμα που έπρεπε να κάνουμε ήταν να συγκεντρώσουμε όλα τα στοιχεία-elements για τα οφέλη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+. Συνολικά, όλα τα οφέλη είναι ογδόντα έξι, όμως υιοθετώντας τη λογική του σχηματισμού συστάδων/κατηγοριών διαμορφώθηκαν δέκα κατηγορίες. Σε αυτή τη φάση προσπαθήσαμε να ομαδοποιήσουμε στοιχεία τα οποία νοηματικά ταιριάζουν μεταξύ τους. Η σειρά που τοποθετήθηκαν οι κατηγορίες είναι με βάση το πόσο συχνά εντοπίζονται στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας (πίνακας 3).

α/α	Στοιχεία-Elements: Σύνολο – Οφέλη Συμμετοχής εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+			
	Σύνολο οφέλη	Πλήθος	Ποσοστό επί τις εκατό του πλήθους συμμετεχόντων	Μη αναφορά από συμμετέχοντες
1	Πολιτισμός κουλτούρα (γνωριμία, αποδοχή διαφορετικότητας) (άλλων λαών, δική μας)	11/11	(100%)	
2	Φιλία	10/11	(≈91%)	Σ11
3	Ταξίδι ως εμπειρία	10/11	(≈91%)	Σ4
4	Ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων και χρήση τεχνολογίας στο μάθημα	9/11	(≈82%)	Σ2, Σ11
5	Γνωριμία με εκπαιδευτικά συστήματα	8/11	(≈73%)	Σ4, Σ5, Σ10
6	Επικοινωνιακές δεξιότητες	7/11	(≈64%)	Σ2, Σ4, Σ10, Σ11
7	Επαγγελματική ανέλιξη και εξέλιξη	7/11	(≈64%)	Σ1, Σ2, Σ9, Σ11
8	Εμπλουτισμός διδασκαλίας – νέες παιδαγωγικές πρακτικές	7/11	(≈64%)	Σ1, Σ3, Σ6, Σ8
9	Συνεργασία εκπαιδευτικών	5/11	(≈45%)	Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ11
10	Επαφές και ανταλλαγή απόψεων – ανακάλυψη κοινών στοιχείων	3/11	(≈27%)	Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10

Πίνακας 3 Σχηματισμός κατηγοριών για τα οφέλη συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα Erasmus+¹

Από τον πίνακα 3 γίνεται φανερό ότι η κατηγορία που εντοπίστηκε σε όλα τα υποκείμενα είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες. Μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων της έρευνας (9/11 άτομα), έκανε αναφορά για την ενίσχυση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων αλλά και της χρήσης της τεχνολογίας μέσα στην τάξη μέσω του προγράμματος Erasmus+. Η Σ8 υπογραμμίζει:

[...] από τη στιγμή που ασχολήθηκα με... τα ευρωπαϊκά προγράμματα, έχω βελτιωθεί και σε όσον αφορά τις ψηφιακές μου δεξιότητες. Ε αναγκάστηκα να ασχοληθώ, γιατί έπρεπε να στείλω, να δημιουργήσω, ε να κάνω βίντεο, να κάνω powerpoint, να κάνω... να στείλω mail, να κάνω όλα αυτά,

¹ Άξιο αναφοράς είναι ότι η ομαδοποίηση των στοιχείων-elements διαμορφώθηκε μέσα από τη συνεργασία, τη σύμφωνη γνώμη και τον έλεγχο των δύο ερευνητών. Η ομαδοποίηση πραγματοποιήθηκε από κοινού μεταξύ των δυο συγγραφέων, διότι και οι δυο συμμετείχαν στην κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και είχαν εξοικείωση και ενδελεχή γνώση της κωδικοποίησης του υλικού.

τα οποία η δικιά μας η γενιά και μη το θεωρείς περίεργο, δεν τα ξέραμε. Ήταν εντελώς άγνωστα για εμάς αυτά όλα. Και τώρα βλέπω τον εαυτό μου, ότι έχω φτάσει σε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Εε δηλαδή έχω αποκτήσει κάποιες δεξιότητες όσον αφορά την ε ψηφιακή τεχνολογία[...] Και... μπορώ... έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση να τα χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη. Γιατί, εε μέσα σε εισαγωγικά μπορούσα να τα χρησιμοποιήσω και πριν, αλλά τώρα αισθάνομαι πιο μεγάλη αυτοπεποίθηση να τα χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη

Από την άλλη, η Σ11 προσέδωσε και πολιτική χροιά σχετικά με τη δυνατότητα που της προσέφερε το πρόγραμμα Erasmus+ με το να γνωρίσει από κοντά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα, αναφέρει: *Εμένα με ενδιέφερε η γνωριμία με το αγγλοσαξονικό μοντέλο. Και επειδή το αγγλοσαξονικό μοντέλο προωθείται πάρα πολύ στο πολιτικό κομμάτι τώρα και το βλέπουμε και παγκόσμια... εε παραδείγματος χάρη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις επιδόσεις των μαθητών, η μετακύλιση του ποσοστού λειτουργίας των σχολείων στους δήμους, εμ η... η... το... το συνεχές testing [έμφαση] που έχουν τα αγγλικά σχολεία testing, testing, testing, ο μαθητής δηλαδή, εε δεν υπάρχει ως άτομο, είναι αποτέλεσμα συνεχόμενων test, η υποβάθμιση ή μη σχολείων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, ήταν κάτι που ήθελα πραγματικά να γνωρίσω και από κοντά, διότι είναι πολύ διαφορετικό να παρουσιάζεται κάτι... θεωρητικά [έμφαση], και άλλο να το βλέπεις [έμφαση] πως γίνεται, πως είναι [έμφαση] μπροστά σου. Τι συμβαίνει σε ένα σχολείο, όταν παραδείγματος χάρη ο δήμος στον οποίο ανήκει είναι φτωχός; [έμφαση]. Δεν έχει χρήματα για να το συντη... να να το στηρίζει. Αυτό με ενδιέφερε πάρα πολύ και αναφέρομαι συγκεκριμένα στο... αγγλοσαξονικό μοντέλο.*

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στα οφέλη που αποκτούν από ένα πρόγραμμα Erasmus+ κατατάσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την επαγγελματική ανέλιξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Και οι δύο αυτές κατηγορίες εντοπίστηκαν σε επτά από τα έντεκα άτομα (7/11).

Σε μικρότερη έκταση οι εκπαιδευτικοί (3 στους/στις 11) κάνουν λόγο ότι μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία του προγράμματος, τις επαφές και την ανταλλαγή απόψεων με τους/τις συναδέλφους του εξωτερικού τους/τις δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν διαφορές και κοινά στοιχεία ως προς το επάγγελμά τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα λόγια της Σ11, όπου δηλώνει ότι:

Εε ένα πολύ μεγάλο όφελος για μένα, καθώς και για τους συναδέλφους που... ταξιδέψαμε εκεί και θα ήθελα να το αναφέρω, ήταν η ανακάλυψη ότι και εκπαιδευτικοί σε άλλες χώρες και συγκεκριμένα και στην Αγγλία [έμφαση], που μείναμε για μια εβδομάδα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που μετά [έμφαση] ε φιλοξενήσαμε στη χώρα μας, είχαν τα ίδια προβλήματα με εμάς [έμφαση]. Παρεμβατικότητα των γονέων, έλλειψη χρηματοδότησης των δη... των σχολείων, εε παιδιά τα οποία παρουσιάζουνε... παραβατικές συμπεριφορές, δυσκολίες παιδιών, ε που εμφανίζουνε διάφορες μαθ... ε διάφορα μαθησιακά προβλήματα και βρίσκονται στο γενικό σχολείο μέσα σε ένα τμήμα με εικοσιπέντε μαθητές, παιδιά με έντονες... το βλέπεις και στο σχολείο μας, ... δεν θέλω τώρα και να ακουστεί και λάθος αυτό, αλλά ένα παιδάκι όταν έρχεται με διάγνωση ότι πρέπει να είναι στο ειδικό σχολείο, θα πρέπει να είναι στο ειδικό σχολείο, γιατί οι ειδικοί παιδαγωγοί εκεί θα το στηρίζουνε πολύ καλύτερα από ότι ο δάσκαλος της γενικής που έχει εικοσιπέντε μαθητές και δεν έχει και τις κατάλληλες γνώσεις [έμφαση]. Υπήρχαν και εκεί. Το οποίο σε ψυχολογικό κομμάτι ε ήτανε... μας βοήθησε πάρα πολύ. Αυτό το “aha effect”. Αχ και εδώ [έμφαση] βρε παιδί μου τα ίδια ζουν οι άνθρωποι, δεσ! [έμφαση]

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι όλα τα υποκείμενα της έρευνας παρουσίασαν παρόμοιες απόψεις ως προς το θέμα της έρευνας, που είναι τα οφέλη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε ένα πρόγραμμα Erasmus+.

5.2. Σχηματισμός δίπολων

Στρέφοντας την ίδια διαδικασία ομαδοποίησης-“bootstrapping” των απαντήσεων στα δίπολα που κατασκεύασαν οι συνεντευξαζόμενοι/ες, σχηματίστηκαν εξήντα έξι δυάδες (δηλαδή συνολικά 132). Μάλιστα, σε ορισμένα, επειδή δεν γίνεται απόλυτα φανερή η αιτία τοποθέτησής τους στη συγκεκριμένη κατηγορία, κρίθηκε αναγκαία η χρήση των λεγόμενων των υποκειμένων ή λέξεων-κλειδιών. Έτσι, λοιπόν, με τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης διαμορφώθηκαν έξι νέες κατηγορίες δίπολων (πίνακας 4).

Κατηγορίες δίπολων	Περιγραφή
Ολόπλευρη ανάπτυξη ατόμου (Σύνολο: 32 δίπολα-constructs, 24%)	Αναφέρεται σε οποιεσδήποτε αναφορές που αφορούν στο άτομο και την ανάπτυξή του. Κυρίως αναφέρεται σε: <ul style="list-style-type: none"> • Δεξιότητες (ατομικές, κοινωνικές) • Γνώσεις • Ανάπτυξη ατόμου • Συναισθήματα που συμβάλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ατομικά ως προσωπικότητες
Κοινωνία και πολιτισμός (Σύνολο: 16 δίπολα-constructs, 12%)	Πρόκειται για οποιαδήποτε αναφορά σχετίζεται με την κοινωνία, τον πολιτισμό, τη μακροδομή, το μακροεπίπεδο
Σχέσεις και συνεργασία (Σύνολο: 25 δίπολα-constructs, 19%)	Αφορά στις σχέσεις των υποκειμένων (διαπροσωπικές, προσωπικές, σχέσεις φιλίας) και στις συνεργασίες τους με άλλα άτομα
Επαγγελματική ανάπτυξη (Σύνολο: 15 δίπολα-constructs, 11%)	Σχετίζεται με ό,τι αφορά στο επάγγελμα γενικά και όχι μόνο των εκπαιδευτικών
Ταξίδια, Ψυχαγωγία (Σύνολο: 20 δίπολα-constructs, 15%)	Συνιστά ό,τι αφορά στα ταξίδια του προγράμματος Erasmus+, στην μετακίνηση ή μη μετακίνηση για τους σκοπούς του προγράμματος και στον ψυχαγωγικό και μη ψυχαγωγικό χαρακτήρα που προσδίδει το ταξίδι
Εκπαίδευση (Σύνολο: 24 δίπολα-constructs, 18%)	Είναι το παιδαγωγικό περιεχόμενο, ό,τι έχει να κάνει με το σχολείο και την εκπαίδευση, την εκπαιδευτική πράξη και τη διδασκαλία

Πίνακας 4 Σχηματισμός δίπολων και οι περιγραφές τους²

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις κατηγορίες εντάχθηκαν δίπολα από όλα τα υποκείμενα της έρευνας με εξαίρεση τρεις κατηγορίες. Αρχικά, η πρώτη κατηγορία που προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας είναι η «ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου», όπου συγκεντρώθηκαν τα περισσότερα δίπολα, τα οποία είναι τριάντα δύο σε αριθμό και ποσοστό 24% του συνόλου. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όλες οι αναφορές που εντοπίστηκαν από τα δίπολα και την ερμηνεία τους, που αφορούν στο άτομο και την ανάπτυξή του, δηλαδή σε δεξιότητες (ατομικές και κοινωνικές), γνώσεις, συναισθήματα που συμβάλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ατομικά ως προσωπικότητες. Με αυτό τον τρόπο, φανερόνεται ότι στα οφέλη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ κυρίαρχο είναι η ανάπτυξη του ατόμου στο σύνολό του. Η επόμενη κατηγορία είναι η «κοινωνία και πολιτισμός» με δεκαέξι δίπολα, που συνιστούν το 12% του συνόλου. Με την κατηγορία αυτή επιχειρήθηκε να συμπεριληφθούν εκείνα τα ευρήματα που αναφέρονται στη δομή της κοινωνίας και τον πολιτισμό. Μόνο από τη Σ6 δεν προέκυψε κάποιο φανερό εύρημα που θα μπορούσε να ενταχθεί στην παρούσα κατηγορία. Παρόλο που στα στοιχεία ο πολιτισμός αποτέλεσε το πιο συχνό όφελος που περιέγραφαν οι εκπαιδευτικοί συνολικά, όταν γίνεται η επεξεργασία των δίπολων, η θέση του «μεταβαίνει» από την πρώτη στην πέμπτη θέση. Ίσως αυτό συμβαίνει γιατί τελικά μέσα από τον πολιτισμό ενισχύεται η ανάπτυξη του ατόμου και συνεπώς εντάσσονται στην προηγούμενη κατηγορία. Στη συνέχεια, η επόμενη κατηγορία που παρατηρήθηκε ονομάστηκε «σχέσεις και συνεργασία» με είκοσι πέντε δίπολα, δηλαδή 19% όλων των δίπολων. Σε αυτήν συγκεντρώνεται ό,τι εύρημα σχετίζεται με τις σχέσεις των υποκειμένων (διαπροσωπικές, προσωπικές, σχέσεις φιλίας) και τις συνεργασίες τους με άλλα άτομα. Πρόκειται για τη δεύτερη μεγαλύτερη σε αριθμό κατηγορία που διαμορφώθηκε στην παρούσα έρευνα αποκαλύπτοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό όφελος τη διαμόρφωση σχέσεων και συνεργασίας μέσα από το πρόγραμμα Erasmus+. Η συγκεκριμένη κατηγορία επιβεβαιώνει και την υψηλή θέση που εντοπίστηκε η φιλία – μια σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς του προγράμματος – στα στοιχεία (δεύτερο όφελος). Έπειτα, η «επαγγελματική ανάπτυξη» αποτέλεσε την επόμενη κατηγορία για τους/τις εκπαιδευτικούς με δεκαπέντε δίπολα και 11% του συνόλου. Η κατηγορία αυτή σχετίζεται με ό,τι αφορά στο επάγγελμα και στην εφαρμογή του επαγγέλματος γενικά, όχι μόνο των

² Όπως και στη διαδικασία της ομαδοποίησης των στοιχείων-elements, έτσι και η διαμόρφωση των κατηγοριών των δίπολων προέκυψε μέσα από τη σύμφωνη γνώμη και τον έλεγχο των δύο ερευνητών.

εκπαιδευτικών. Άξιο αναφοράς είναι ότι παρατηρήθηκε σε λιγότερη συχνότητα από όλες τις άλλες κατηγορίες. Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπήρχε διάκριση ανάμεσα στο επάγγελμα γενικά (αυτή η κατηγορία) και στην εκπαίδευση ειδικά (η τελευταία κατηγορία που καταγράφηκε). Επίσης, μολονότι αυτή η κατηγορία εντοπίστηκε σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, δεν παρατηρήθηκε διακριτά με κάποιο δεδομένο στη συνέντευξη του Σ2. Μία ακόμη κατηγορία καταγράφηκε ως «ταξίδια, ψυχαγωγία» που περικλείει είκοσι δίπολα, δηλαδή το 15%. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται ό,τι αναφέρεται στα ταξίδια του προγράμματος Erasmus+, στην μετακίνηση ή μη μετακίνηση για τους σκοπούς του προγράμματος και στον ψυχαγωγικό και μη ψυχαγωγικό χαρακτήρα που προσδίδει το ταξίδι. Αυτή η κατηγορία εντάσσεται στην τέταρτη θέση από τις έξι συνολικά κατηγορίες που διαμορφώθηκαν με βάση τον αριθμό των δίπολων που ταξινομήθηκαν σε αυτή την κατηγορία. Τέλος, η τελευταία κατηγορία που εντοπίστηκε είναι η «εκπαίδευση» με είκοσι τέσσερα δίπολα και ποσοστό 18%. Μόνο στα δίπολα της Σ6 δεν μπόρεσε να εντοπιστεί διακριτά κάποιο εύρημα που να εντάσσεται στην εν λόγω κατηγορία. Ως εκπαίδευση νοείται ό,τι έχει να κάνει με το σχολείο, την διδασκαλία και εκπαίδευση. Βάσει των δίπολων που εντάχθηκαν σε αυτή την κατηγορία αυτή αποτελεί την τρίτη πιο συχνή κατηγορία που διαμορφώθηκε. Στον πίνακα 5 παραθέτουμε ενδεικτικά και για λόγους διασαφήνισης του τρόπου εφαρμογής της «σχάρας διπολικών εννοιών», συμπληρωμένη από ένα υποκείμενο της έρευνας.

	Στοιχεία-Elements							
	1	2	3	4	5	6	7	
Κατασκευές/Δίπολα - Constructs/Bipolar: 1	Γνωριμία άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων	Επαφές εκπαιδευτικών	Ψηφιακές δεξιότητες	Επικοινωνιακές δεξιότητες	Πολιτισμός κουλτούρα	Ταξίδια (διαδικασία)	Φιλία	Κατασκευές/Δίπολα - Constructs/Bipolar: 5
καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων	4	5 ▲	1 ■	2 ■	4	4	5	ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
πολιτισμικό κεφάλαιο	1 ■	4	3	4	3 ■	3	5 ▲	διαπροσωπικές σχέσεις
Επάγγελμα/επαγγελματική ανάπτυξη	1 ■	2	1 ■	2	4	5 ▲	4	διασκέδαση
ιδεατό	2 ■	3 ■	3	3	4	5 ▲	3	πραγματικότητα
διευρύνονται ορίζοντες/πνεύμα	1	2	5 ▲	2	1 ■	1 ■	2	συμπεριφορισμός (συγκεκριμένες δεξιότητες)
συμμετοχική διαδικασία	2	2 ■	5	4 ▲	2	2	2 ■	ατομική διαδικασία
■,▲ Στοιχεία, όπου έγιναν οι συστηματικές συγκρίσεις (οριζόντια ανάγνωση).								
■ Ομαδοποίηση δύο από τα τρία τυχαία στοιχεία, λόγω σχέσης-κοινού στοιχείου για τον Σ1.								
▲ Διάκριση ενός από τα τρία στοιχεία, λόγω διαφοράς-διάκρισης από τα άλλα για τον Σ1.								

Πίνακας 5 Συμπληρωμένη «σχάρα διπολικών εννοιών» (repertory grid) από τον Σ1

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονταν γενικά (στοιχεία-elements) στα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+, ως κύρια οφέλη τόνιζαν τον πολιτισμό, τη φιλία και τα ταξίδια. Όταν, όμως, καλούνταν να μιλήσουν συνδυαστικά μεταξύ τους (δίπολα-constructs), όπως περιγράφεται στη μεθοδολογία που ακολουθείται στη «σχάρα διπολικών εννοιών»,

για να αναδειχθούν οι μη φανερές πεποιθήσεις τους, πρώτα τονίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες, έπειτα οι σχέσεις-συνεργασία και στη συνέχεια η εκπαίδευση. Αυτό δείχνει ότι στα κυρίαρχα οφέλη που τελικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αποκομίζουν από όλη αυτή τη διαδικασία του προγράμματος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και στοιχείων που συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους ως άτομα, έπειτα η απόκτηση εκείνων των στοιχείων που βοηθούν στην επικοινωνία, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους και στη συνέχεια για το έργο τους που είναι η παιδαγωγική και η εκπαίδευση.

5.3. Συνδέσεις με δομικά χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος

Έχοντας αποκτήσει μια δομημένη και σε βάθος εικόνα για το σύνολο των δεδομένων μέσω της «σχάρας διπολικών εννοιών» μπορεί κανείς να προχωρήσει σε συγκρίσεις των δίπολων/εννοιολογικών κατασκευών με δομικά χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος. Παράλληλα, μπορεί κανείς να απαντήσει με πιο διεισδυτικό τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα. Στην έρευνά μας συγκρίναμε τα δίπολα/εννοιολογικές κατασκευές που προέκυψαν από την ανάλυση α) με την έκταση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και β) με την κουλτούρα του σχολείου (σχολική μονάδα κατά την περίοδο της συμμετοχής στο πρόγραμμα). Ξεκινώντας από το πρώτο, εντοπίζεται ότι η έκταση της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus+ μπορεί να επιδρά στις απαντήσεις τους, καθώς παρατηρήθηκαν διακρίσεις στις απαντήσεις των υποκειμένων. Ειδικότερα, ως προς τα οφέλη συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, παρατηρείται ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος (μερική έκταση, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10), κυρίως αναφέρονται για θέματα γύρω από τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, καθώς και για θέματα που αφορούν το εσωτερικό του σχολείου και όχι τόσο την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους εταίρους. Όπως αναφέρει και η Σ7:

Δεν έχω μεγάλη εμπειρία στα προγράμματα Erasmus. [...] το θετικό είναι ότι το γραφειοκρατικό κομμάτι το αναλάβανε οι συναδέλφισσες, οι οποίες είχαν ήδη την προηγούμενη εμπειρία, οπότε αυ... μας ε... απαλλάξανε ίσως από ένα... βραχνά θα λέγαμε [μικρό γέλιο]. Εμείς οι υπόλοιποι της ομάδας ε ασχοληθήκαμε με τα... πιο... με τα εκπαιδευτικά θέματα, το τι δηλαδή ε θα... προσφέρουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία, τι προγράμματα, ή μάλλον συγγνώμη, ε τι παρεμβάσεις διδακτικές θα κάνουμε, ε και... τι δραστηριότητες θα οργανώσουμε με τα παιδιά, πάντα σύμφωνα με το πρόγραμμα το συγκεκριμένο του Erasmus του σχολείου μας. [...] Άρα περισσότερο εγώ έχω εμπειρία, ως προς το... όχι τόσο ως προς την οργάνωση, αλλά ως προς τη διοργάνωση των δραστηριοτήτων, [...].

Η Σ9 αναφέρει πιο φανερά τον τρόπο επικοινωνίας που έχουν με τους εταίρους, όπου γίνεται μέσω του/της συντονιστή/τριας:

Μου αρέσει πάρα πολύ η συνεργασία... με τους συναδέλφους. [...] Μιλώ για αυτό που γίνεται μέσα στη σχολική μονάδα, εεε η επικοινωνία, η... η ανταλλαγή απόψεων, η ομαδική... εργασία που γίνεται, μου αρέσει πάρα πολύ [...] με τους εταίρους εγώ... δεν... μπορώ να πω ακόμα τίποτα γιατί... δεν έχω άμεση... επικοινωνία, δεν είμαι συντονίστρια οπότε... ε δεν... είμαι... μέσω τρίτου γίνεται πάντοτε η επικοινωνία που υπάρχει.

Από την άλλη, τα άτομα που συμμετέχουν στο πρόγραμμα στην πλήρη έκτασή του (Σχεδιασμός, Προετοιμασία για συμμετοχή, Οργάνωση, Υλοποίηση, Αξιολόγηση προγράμματος, Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ8, Σ11), παρατηρείται ότι όταν μιλούν για τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από ένα πρόγραμμα Erasmus+, αναφέρονται και σε διαδικαστικά μέρη αυτού, όπως είναι η οργάνωση (Σ1, Σ5), η επικοινωνία με τους εταίρους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Σ1, Σ2, Σ11), η αξιοποίηση της τεχνολογίας και εκτός του μαθήματος (Σ1), η αντιμετώπιση της διαδικασίας του ταξιδιού (Σ1), οι αξιοσημείωτες συνεργασίες (Σ3), αλλά και οι δυσκολίες στην επικοινωνία και συνεργασία (Σ5, Σ8) με τους εταίρους, καθώς και η αναφορά σε διαστάσεις της εκπαίδευσης (όραμα και πράξη) (Σ4). Πιο συγκεκριμένα, ο Σ5 υπογραμμίζει ότι με τη βοήθεια του Erasmus+ γίνεται και ο ίδιος πιο οργανωτικός, αλλά και τον βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων κατά τη διάρκεια της συνεργασίας με τους εταίρους. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Με βοήθησε πάρα πολύ στην οργάνωση, με εξέλιξε σε αυτό το πράγμα επειδή μμμ πολλές φορές τα deadlines που υπάρχουνε για να παραδώσεις κάτι, πρέπει να αρχίσεις να οργανώνεσαι ως άνθρωπος... ε προσωπικά, να βάζεις μια σειρά δηλαδή και μια προτεραιότητα εε και θεωρώ ότι τα προγράμματα αυτά με βοήθησαν πάρα πολύ στο να εξελίξω αυτό το κομμάτι μου... [...] Άρα βάζεις τους χρόνους που πρέπει και πιέζεσαι να είσαι τυπικός, γιατί ξεκινάς την επικοινωνία, να βρεις τους συνεργάτες, να συζητήσεις το θέμα, να δεις λεπτομέρειες, ε να γραφτεί... να ανταλλάξεις μαζί τους ας πούμε το κείμενο το οποίο θα γυρίσει και θα... ο ένας θα συμπληρώσει ο ένας τον άλλο, αυτό μπορεί να θέλει

χρόνους και άρα αν δεν είσαι οργανωμένος να τους το παραδώσεις την ημερομηνία που πρέπει όλο το πρόγραμμα θα πάει πίσω, και αυτό πηγαίνει και στην επιτυχία του προγράμματος. [...] Εσύ που θα ηγηθείς στις υπόλοιπες ομάδες και θα βάλεις τα χρονοδιαγράμματα, θα καθοδηγήσεις τους άλλους, θα... θα λύσεις ίσως διαφορές μεταξύ της ομάδας πολλές φορές, δηλαδή... δεν με βοήθησε μόνο ως πούμε... στα... παιδαγωγικά μου ή στο εκπαιδευτικό κομμάτι, αλλά και σαν διευθυντή, ε αυτό το κομμάτι της ηγεσίας, της λύσης συγκρούσεων, που συμβαίνει μέσα στις ομάδες στο Erasmus. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί έπρεπε πολλές φορές να χω..., να είμαι ο... ως το πω να χωρίσω ή να... εξομαλύνω καταστάσεις γιατί κάθε λαός έχει και διαφορετικό τρόπο που εκλαμβάνει τα πράγματα ή αντιδρά.

Ωστόσο, έγινε αναφορά και σε πολύ σημαντικές συνεργασίες που διατηρούνται και σε επόμενα προγράμματα, όπως αναφέρει η Σ3:

Μέσα από το πρόγραμμα Erasmus μου δόθηκε η δυνατότητα να κάνω εεε φιλίες, αξιοσημείωτες συνεργασίες, αλλά πέρα από τις αξιοσημείωτες συνεργασίες και άτομα τα οποία μπορώ αργότερα να συνεργαστώ κάνοντας ένα ακόμα πρόγραμμα Erasmus ακόμα και ένα πολύ απλό E-twinning ή ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκό Teachers for Europe.

Επιπλέον, από τον Σ1, έγινε και αναφορά ότι ενισχύθηκαν οι ψηφιακές του δεξιότητες, χωρίς να κάνει λόγο για την αξιοποίησή τους εντός της τάξης, γεγονός που φανερώνει ότι η διαφορετική έκταση συμμετοχής στο πρόγραμμα επηρεάζει και τις απόψεις τους για τα οφέλη του προγράμματος:

Δηλαδή, για να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις στο πρόγραμμα πρέπει να μάθεις διάφορα προγράμματα, να ανταλλάξεις μηνύματα και μιλ, να αναρτήσεις το υλικό σου σε ιστοσελίδα ή να κάνεις ψηφιακό υλικό, όπως βίντεο, διαδραστικές αφίσες και πολλά άλλα.

Τέλος, μια ακόμη διάκριση στις εμπειρίες των υποκειμένων με πλήρη έκταση συμμετοχής στο πρόγραμμα εντοπίζεται στην Σ4, η οποία αναφέρθηκε τόσο στην αλλαγή του οράματος της εκπαίδευσης, όσο και στη διδασκαλία στην πράξη, σε αντίθεση με άλλους/ες εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν κυρίως στην διδακτική πράξη. Συμπερασματικά, γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι η έκταση της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ μπορεί να επηρεάσει και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που αποκομίζουν από αυτό.

Η σύγκριση των δίπολων/εννοιολογικών κατασκευών με την κουλτούρα του σχολείου έφερε στο φως σημαντικά ευρήματα. Συγκρίνοντας τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με βάση τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονταν όταν συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρατηρείται ότι στο Προαστιακό Σχολείο 2, οι Σ3 και Σ5, δηλαδή δύο από τους/τις τέσσερεις (2/4) (ποσοστό 50%) αναφέρουν αρκετά νωρίς στην συνέντευξη ότι ένα από τα οφέλη της συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus+ είναι η δυνατότητα της επαγγελματικής τους ανέλιξης. Αυτό φανερώνει ότι μεγάλη αξία δίνεται στο προσωπικό όφελος και στην απόκτηση προσόντων, ως λόγο και όφελος συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα Erasmus+. Όπως αναφέρει και η Σ3 που ανήκει στο Προαστιακό Σχολείο 2:

Επίσης ως μην ξεχνάμε το γεγονός ότι πλέον στο κομμάτι το επαγγελματικό, η συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus έχει αρχίσει να βαθμολογείται και να προσμετρείται θετικά σε θέσεις ευθύνης. [...] Πλέον η συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα έχει αρχίσει να θεωρείται ένα κομμάτι το οποίο διαχωρίζεται από τα υπόλοιπα προσόντα σε θέσεις ευθύνης.

Από την άλλη, στο Προαστιακό Σχολείο 1, οι πέντε από τους επτά (ποσοστό πάνω από 70%) αναφέρουν ότι ένα όφελος που προκύπτει από το πρόγραμμα είναι η επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη τους ως εκπαιδευτικοί, δείχνοντας ότι ενδιαφέρονται να αποκομίσουν στοιχεία από το πρόγραμμα Erasmus+ για τη διδασκαλία τους και όχι για την «προσθήκη προσόντων στο βιογραφικό τους». Επίσης, με αυτό τον τρόπο, τελικοί αποδέκτες των θετικών στοιχείων του προγράμματος εν τέλει είναι τα ίδια τα παιδιά, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιωθούν επαγγελματικά για να κάνουν το μάθημα τους «καλύτερο» και πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά. Προωθούν την εξέλιξη τους ως εκπαιδευτικοί στον τομέα της διδασκαλίας και όχι στον τομέα των προσόντων. Ένα τέτοιο παράδειγμα εντοπίζεται στη Σ7, που ανήκει στο Προαστιακό Σχολείο 1:

ένα σημαντικό όφελος είναι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού ε στο κομμάτι της... διδακτικής διαδικασίας ότι μπαίνεις... μπαίνει δηλαδή σε μια... ε φάση να ξεφύγει λίγο από την περπατημένη του ωρολογίου προγράμματος ε και να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα η οποία είναι διαθεματική ενδεχομένως και προσομοιάζει σαν ένα Project, δηλαδή δεν είναι αυτό το τυπικό μάθημα. Άρα εξελισσόμαστε ε και στο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό δηλαδή, εκεί θα ήθελα να εστιάσω. Αυτό... ωφελεί πάρα

πολύ και τα παιδιά γιατί αποκομίζουν νέες δεξιότητες μέσα από τέτοιου είδους διαθεματικές δραστηριότητες. Ε, οπότε είναι κάτι που εξελίσσει και το δάσκαλο και τα παιδιά.

Αυτό το εύρημα, εάν συσχετιστεί με το γεγονός ότι ο Σ1 και ο Σ5 είναι διευθυντές των σχολείων αυτών, μπορεί να ειπωθεί ότι μετέδωσαν και διέδωσαν και στους/ες άλλους/ες συναδέλφους/ισσες τους ένα συγκεκριμένο πνεύμα και όραμα για το σχολείο τους, μια συγκεκριμένη κουλτούρα, που αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου. Ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τα άλλα οφέλη που ανέφεραν δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι και η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να επηρεάσει ως ένα βαθμό στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+.

6. Συζήτηση

Με την «σχάρα διπολικών εννοιών» μελετώνται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+. Αντιπαραβάλλοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και των ερευνών που αξιοποιήθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, παρατηρείται ότι τα πρώτα επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τα δεύτερα, καθώς αναδύονται τόσο οι φανερές όσο και οι μη φανερές-υπονοούμενες (“tacit”) πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονταν γενικά (στοιχεία-elements) στα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+, ως κύρια οφέλη τόνιζαν τον πολιτισμό, τη φιλία και τα ταξίδια. Ακόμη, έκαναν λόγο για την ενίσχυση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων και της αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους και τη δυνατότητα της επαγγελματικής τους ανέλιξης και της εξέλιξης τους ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, στα οφέλη της συμμετοχής τους ενέτασσαν και τη δυνατότητα εκμάθησης νέων παιδαγωγικών πρακτικών, τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου ή των εταίρων σχολείων, και τέλος, της ανταλλαγής των απόψεων των εκπαιδευτικών (κοινά προβλήματα).

Αυτά γίνονται φανερά και από τις υπάρχουσες έρευνες. Ωστόσο, στην έρευνα μας μεταξύ αυτών των οφελών παρουσιάζονται και περισσότερες διαστάσεις των ευρημάτων. Ειδικότερα, ένα από τα οφέλη που ανέφεραν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες, τα οποία επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς (π.χ. European Commission, 2017; Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015; Günbayı & Vezne, 2016; Karakuş, Uyar & Balbağ, 2017; Novak, Lajh & Štremfel, 2020; Ζακόπουλος & Αγγέλου, 2017), και τη δική τους κουλτούρα, εύρημα που εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στη βιβλιογραφία σε άλλα εθνικά πλαίσια (π.χ. Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015; Karakuş, Uyar & Balbağ, 2017; Kugiejko, 2016; Μπρούτσου, 2020³). Επίσης, στην έρευνα μας η «γνωριμία με πολιτισμούς» για τους/τις εκπαιδευτικούς σήμαινε επιπλέον την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη διαπολιτισμική κατανόηση, αλλά και την αλλαγή συμπεριφοράς και στάσης απέναντι στο διαφορετικό, ενισχύοντας την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία, αφού οι μέχρι τώρα έρευνες σημειώνουν μόνο τη γνωριμία και αποδοχή των πολιτισμών και όχι την αλλαγή στάσης απέναντι σε αυτούς.

Ακόμη, στα οφέλη συγκαταλέγεται και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η απόκτηση φιλικών σχέσεων (Μπρούτσου, 2020) χωρίς, όμως, να επισημαίνεται εάν αναφέρεται μεταξύ των συναδέλφων του ίδιου σχολείου ή του εξωτερικού. Το εύρημα αυτό εμπλουτίζεται από την παρούσα έρευνα, καθώς διευρύνονται οι όροι «φιλία» και «συνεργασία», σε απόκτηση φιλικών και επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ εταίρων. Μάλιστα, στην έρευνα μας οι εκπαιδευτικοί τονίζουν κυρίως τη φιλία και βελτίωση συνεργασίας εντός του σχολείου. Επίσης, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η αναφορά στην εμπειρία που αποκτάται από το ταξίδι ως όφελος της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ εντοπίστηκε μόνο στη διεθνή βιβλιογραφία (Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015). Στην

³ Αξίζει να σημειωθεί ότι η Μπρούτσου (2020) στην έρευνα της, παρόλο που αναφέρθηκε στη γνωριμία των εκπαιδευτικών με τη δική τους κουλτούρα, δεν έκανε λόγο για άλλες διαστάσεις της έννοιας της κουλτούρας, όπως είναι η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, η αποδοχή ή/και αλλαγή στάσης απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς, εύρημα που εντοπίζεται στην παρούσα έρευνα. Όμοια και στις διεθνείς έρευνες, μόνο οι Damkuvienė, Valuckienė και Balčiūnas (2015) και Karakuş, Uyar και Balbağ (2017) έκαναν αναφορά σε περισσότερες από δύο διαστάσεις της έννοιας «κουλτούρα-πολιτισμός». Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στη γνωριμία με άλλες κουλτούρες, στη γνωριμία με τη δική τους κουλτούρα και την αποδοχή άλλων πολιτισμών. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε φανερά σε κάποια έρευνα από αυτές που μελετήθηκαν η αλλαγή στάσης απέναντι σε ένα πολιτισμό, όπως εντοπίστηκε στην έρευνά μας.

παρούσα έρευνα συζητήθηκε από το 91% των συμμετεχόντων/ουσών ενισχύοντας έτσι την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία.

Ακόμη, η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων ή/και της ευχέρειας στη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη (Μανούσου & Εκίζογλου, 2017), ως οφέλη επιβεβαιώνονται και στην έρευνα μας. Μάλιστα, μόνο δύο άτομα δεν αναφέρθηκαν σε αυτά φανερώνοντας τη σημασία που δίνουν οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί σε αυτό το όφελος εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επιπλέον, η γνωριμία και σύγκριση άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ένα ακόμη εύρημα που παρατηρήθηκε στην εν λόγω έρευνα και επιβεβαιώθηκε από υπάρχουσες έρευνες (Ζακόπουλος & Αγγέλου, 2017). Ωστόσο, το νέο δεδομένο που προβάλλεται στην έρευνα μας είναι η πολιτική διάσταση της γνωριμίας και σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ τους ενισχύοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επίσης, ανάμεσα στα οφέλη της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ εντάσσεται και η ενίσχυση κοινωνικών, επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Salcedo-López & Cuevas-López, 2021). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα αξίζει να σημειωθεί ότι για τις κοινωνικές δεξιότητες τα υποκειμένα μίλησαν κατά κύριο λόγο κατά την κατασκευή των δίπολων-constructs. Διαφορετικά το ενέτασσαν μαζί με τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Ως όφελος συμμετοχής των εκπαιδευτικών σημειώθηκε στην έρευνα η επαγγελματική εξέλιξη και η απόκτηση δεξιοτήτων οργάνωσης-διαχείρισης έργων, που συνδέεται και με τον εμπλουτισμό και βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, όπως και τη δυνατότητα συζήτησης, ανταλλαγής απόψεων και συνειδητοποίησης ότι αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και προβλήματα προς επίλυση για το επάγγελμά τους. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015). Σε μικρότερη έκταση περιγράφηκε το γεγονός ότι η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ συμβάλλει και στην επαγγελματική ανέλιξη και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015). Στη δική μας έρευνα, παρατηρήθηκε ότι αυτό το όφελος σημειώθηκε μόνο σε μια σχολική μονάδα και ως εκ τούτου τίθεται το ερώτημα αν συνδέεται με χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου όπως η κουλτούρα του σχολείου. Αυτό το γεγονός, μπορεί να αποτελέσει και θέμα για περισσότερη διερεύνηση, αλλά και εμπλουτίζει τα μέχρι τώρα δεδομένα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμμετοχής σε προγράμματα Erasmus+.

Παρά το γεγονός ότι όσα οφέλη εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία παρατηρήθηκαν και στην παρούσα έρευνα, η ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας-συνείδησης (Kugiejko, 2016; Μπρούτσου, 2020) αποτελεί όφελος που δεν παρατηρήθηκε στην έρευνα μας.

Από την άλλη μεριά, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να συζητήσουν για τα οφέλη συνδυαστικά μεταξύ τους (δίπολα-constructs), για να αναδειχθούν οι μη φανερές πεποιθήσεις τους, πρώτα εντοπίζεται να μιλούν για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, έπειτα τις σχέσεις-συνεργασία και στη συνέχεια την εκπαίδευση. Ύστερα από αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα ταξίδια (μετακίνηση ή μη και ψυχαγωγικός ή μη χαρακτήρας του προγράμματος), στην πολιτισμική διάσταση του προγράμματος και τέλος στην επαγγελματική ανάπτυξή τους μέσα από το πρόγραμμα. Αυτές οι διαφορές μεταξύ των φανερών και των μη φανερών πεποιθήσεων ίσως σημαίνουν ότι τελικά στα κυρίαρχα οφέλη που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι αποκτούν από ένα πρόγραμμα Erasmus+ είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και στοιχείων που συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους ως άτομα, έπειτα η απόκτηση εκείνων των στοιχείων που βοηθούν στην επικοινωνία, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους και στη συνέχεια για το ίδιο τους το επάγγελμα-έργο που είναι η παιδαγωγική και η εκπαίδευση. Επιπλέον, μέσω της έρευνας, δόθηκε η δυνατότητα να εξεταστούν, εάν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη ενός τέτοιου ευρωπαϊκού προγράμματος επηρεάζονται από την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτό, την έκταση συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, αλλά και την κουλτούρα του σχολείου. Από την έρευνα αυτή γίνεται φανερό ότι όλα αυτά τα στοιχεία ενδέχεται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που αποκομίζουν από ένα πρόγραμμα Erasmus+. Πρόκειται για ευρήματα που δεν έχουν συζητηθεί σε καμία έρευνα από αυτές που αξιοποιήθηκαν γεγονός που καθιστά την έρευνα μας πολύ σημαντική για το θέμα που διερευνάται.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, υπάρχουν και ορισμένες αδυναμίες, όπως το γεγονός ότι τα αποτελέσματά της είναι μη γενικεύσιμα. Ακόμη, δεν αξιοποιήθηκαν οι «σχάρες διπολικών εννοιών» στην πλήρη έκτασή τους, αφού δεν λήφθηκαν υπόψη στην ανάλυση της έρευνας οι βαθμολογίες-ratings που καταγράφηκαν κατά τη συνέντευξη των υποκειμένων. Επιπλέον, παρόλο που παρατηρήθηκε μέσα από τις συγκρίσεις που έγιναν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων για τα οφέλη της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus+ ενδέχεται να επηρεάζονται από την εμπειρία των

συμμετεχόντων/ουσών σε αυτό, την έκταση συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, αλλά και την κουλτούρα του σχολείου, δεν κατέστη δυνατό να αποδειχθεί σε τι βαθμό συμβαίνει αυτή η επιρροή.

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός περιορισμός της έρευνας αφορά τις κοινωνικο-οντολογικές παραδοχές δόμησης της «σχάρας διπολικών εννοιών» (repertory grid). Συγκεκριμένα, όπως προαναφέραμε, η ιδέα ότι η «σχάρα διπολικών εννοιών» (repertory grid) αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επεξεργάζονται γνωστικά τον κόσμο είναι μια ατομοκεντρική θεώρηση η οποία αδυνατεί να συλλάβει τις σχεσιακές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή η επεξεργασία μορφοποιείται. Η αδυναμία αυτής της παραδοχής βρίσκεται στο ότι εάν εφαρμοστεί αυτούσια στην εκπαιδευτική έρευνα είναι πιθανό να οδηγήσει σε αναγωγισμό, δηλαδή στην αναγωγή του εκπαιδευτικού ή παιδαγωγικού φαινομένου στα συστατικά από τα οποία αποτελείται, δηλαδή στις γνωστικές επεξεργασίες των επιμέρους ατόμων, με αποτέλεσμα να χάνονται από την επεξηγηματική οπτική οι σχεσιακοί μηχανισμοί οι οποίοι αλληλεπιδρούν με την γνωστική επεξεργασία, το αποτέλεσμα της οποίας (αλληλεπίδρασης) παράγει διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με το πλαίσιο (Χριστοδούλου, 2022). Παρόλα αυτά, στόχος του άρθρου είναι να κινητοποιήσει ένα διάλογο μεταξύ ψυχολογικών προσεγγίσεων και κοινωνικο-ψυχολογικών ή κοινωνιολογικών εννοιών ο οποίος μπορεί να τροφοδοτήσει συνδυαστικές μεθοδολογικές προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να εξηγήσουν με πιο ολιστικό τρόπο κάποιο συγκεκριμένο φαινόμενο. Τέτοιου είδους προτάσεις μπορεί κανείς εντοπίσει στη χρήση της «σχάρας διπολικών εννοιών» (repertory grid) σε συνδυασμό με την Grounded Theory και στο πλαίσιο κοινωνιο-γλωσσολογικών ερευνών (Hadley 2017, 2019). Για παράδειγμα, στην περίπτωση μας, θα μπορούσε κανείς να πλαισιώσει θεωρητικά την «σχάρα διπολικών εννοιών» (repertory grid) με την έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Chaib, Danermark & Selander, 2011) με τρόπο ώστε να αναδειχθεί η κοινωνική πλαισίωση των ευρημάτων. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να προσεγγίσει, για παράδειγμα, τη σχέση μεταξύ μιας «τεχνοκρατικής κουλτούρας του σχολείου» και των γνωστικών δίπολων τα οποία αναδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχετικές δομές.

Βέβαια, αυτές οι αδυναμίες μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για προεκτάσεις της εν λόγω έρευνας. Μία προέκταση της έρευνας θα μπορούσε να είναι η αξιοποίηση της «σχάρας διπολικών εννοιών» στην πλήρη έκτασή της, δηλαδή της αξιοποίησης των βαθμολογιών και όχι μόνο του ποιοτικού μέρους της τεχνικής αυτής. Επίσης, ως μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να τεθεί και η ανάδειξη του βαθμού της επιρροής των στοιχείων που εντοπίζονται στην παρούσα έρευνα να επηρεάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις απόψεις τους ως προς τα οφέλη τους προγράμματος Erasmus+ σε αυτούς/ες (ποσοτική έρευνα). Τέλος, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει και η σύγκριση των απαντήσεων των υποκειμένων ως προς το φύλο, την ειδικότητα ή τις σπουδές τους, για να εξεταστεί αν οι απαντήσεις επηρεάζονται και από αυτές τις μεταβλητές. Συμπερασματικά, γίνεται φανερό ότι κατά κύριο λόγο η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει και ενισχύει ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (π.χ. Damkuvienė, Valuckienė & Balčiūnas, 2015; Günbayı, & Vezne, 2016; Karakuş, Uyar & Balbağ, 2017; Novak, Lajh & Štremfel, 2020), αλλά και αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την έναρξη νέων μελετών σχετικών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Erasmus+.

7. Βιβλιογραφία

- Alonso de Castro, M. G., & Garcia-Penalvo, F. J. (2021). ICT methodologies for teacher professional development in Erasmus+ projects related to eLearning. *2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600346>
- Chaib, M., Danermark, B., & Selander, S. (Επιμ.). (2011). *Education, professionalization and social representations: On the transformation of social knowledge*. New York: Routledge.
- Coutinho, C., Santos, A., Baptista, H., Lopes, S., & Pinheiro, S. (2019). Teachers' Perceptions of Training Received on Game Based Learning and Gamification: Data from an Erasmus+ Project. Στο B. D. da Silva, J. A. Lencastre, M. Bento, & A. J. Osório (Επιμ.), *Experiences and perceptions of pedagogical practices with Game-Based Learning & Gamification* (σσ. 33–48). https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62047/1/2019_Book_Experiences_and_perceptions_of_pedagogical_practices_with_Games.pdf
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J., & Balčiūnas, S. (2015). *Impact and sustainability of the Erasmus+ Programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Research report. https://erasmus-plus.lt/wp-content/uploads/2021/02/I-Nacionalin%C4%97-ataskaita_EN.pdf

- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo*, 4, 351–363. <https://doi.org/10.4000/belgeo.6399>
- European Commission, & Directorate-General for Education, Y., Sport and Culture. (2012). *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools. Institutional changes and the European dimension: Executive summary*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec8ce099-fec9-4563-a1ca-cd4db1b984ec>
- European Commission, & Directorate-General for Education, Y., Sport and Culture. (2017). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes: Final report: Main evaluation report (Volume 1)*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/945765>
- European Commission, & Directorate-General for Education, Y., Sport and Culture. (2022). *Factsheet: Erasmus+ in Greece in 2021*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/635340>
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique*. John Wiley & Sons.
- Günbayi, I., & Vezne, R. (2016). Opinions of Teachers on Erasmus+ Key Action 1: A Case Study. *Online Submission*, 7(1), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585213.pdf>
- Hadley, G. (2017). *Grounded theory in applied linguistics research : a practical guide*. London: Sage
- Hadley, G. (2019). Critical Grounded Theory. Στο A. Bryant & K. Charmaz, *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (σσ. 564–592). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526436061.n30>
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. Chichester, West Sussex, England; Hoboken, N.J: Wiley. Available at: <https://studfile.net/preview/460420/#460420>.
- 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), 32–43. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2653>
- Kelly, G. A. (2003). A Brief Introduction to Personal Construct Theory. Στο F. Fransella (Επιμ.), *International Handbook of Personal Construct Psychology* (σσ. 3–20). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013370.ch1>
- Koulouris, P., Pingel-Rollmann, H., & Sotiriou, S. (2012). *Study of the Impact of Comenius Centralised Actions Comenius Multilateral Projects and Comenius Multilateral Networks. Final Report*. European Commission, Ellinogermaniki Agogi. https://www.ea.gr/ea/myfiles/File/publications/201903_Impact_study_centralised_actions_Final_report_vF.pdf
- 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), 44–52. http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol71/44-52.Kugiejko_Vol.71_PEC.pdf
- Novak, M., Lajh, D., & Štremfel, U. (2020). Elementary and Secondary School Teachers and Youth Mobility in Slovenian Schools. *Teorija in Praksa*, 57, 1308–1327. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/elementary-secondary-school-teachers-youth/docview/2549057328/se-2>
- Richter, K., Houde, P. M. A., & Zimányi, K. (2022). The Repertory Grid Interview: Exploring Qualitative and Quantitative Data on Language Teachers' Pedagogical Beliefs. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 215–229. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.95749>
- Rozenszajn, R., Kavod, G. Z., & Machluf, Y. (2021). What do they really think? The repertory grid technique as an educational research tool for revealing tacit cognitive structures. *International Journal of Science Education*, 43(6), 906–927. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1891323>
- Salcedo-López, D., & Cuevas-López, M. (2021). Analysis and Assessment of New Permanent Teacher Training Activities under the Erasmus+ Program from the Perspective of the Participants of Spain in

Times of COVID-19. *Sustainability*, 13(20), 11222. <https://doi.org/10.3390/su132011222>

Ζακόπουλος, Β., & Αγγέλου, Α. (2017). “Συμμετέχοντας στο ERASMUS+ πρόγραμμα με θέμα την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην τάξη”. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα, 23-26/11/2017*, 9(6B), 171–177. <https://doi.org/10.12681/icodl.1196>

Μανούσου, Ε., & Εκίζογλου, Μ. (2017). Γιατί Erasmus+; Σκέψεις και προβληματισμοί από τη συμμετοχή σε πρόγραμμα ΚΑ1, ERASMUS+: Ένταξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Ευρώπη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα, 23-26/11/2017*, 9(6B), 178–184. <https://doi.org/10.12681/icodl.1379>

Μπρούτσου, Φ. (2020). Η επιμόρφωση μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος «Βασική Δράση 1/ΚΑ1 του Erasmus+» ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» Αθήνα, 19 Σεπτεμβρίου 2020* (σσ. 369–377). Νέος Παιδαγωγός. http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_07_Synedrio_Neos_Paidagogos_2020.pdf

Χριστοδούλου, Μ. (2022). Η αιτιακή εξήγηση μέσα από τις μελέτες περίπτωσης. Παραδείγματα και εφαρμογές στην εκπαιδευτική έρευνα. Αθήνα: Πεδίο