

Κείμενα Παιδείας

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2021)

Κείμενα Παιδείας



**Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
μέσα από τις σχολικές συμπράξεις Erasmus+ KA2**

ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΑΘΑΝΑΣΑΚΟΥ

doi: [10.12681/keimena-paideias.26588](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26588)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΑΘΑΝΑΣΑΚΟΥ Π. (2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχολικές συμπράξεις Erasmus+ KA2. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26588>

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχολικές συμπράξεις Erasmus+ KA2

Αθανασάκου Πηνελόπη

Εκπ/κός Πληροφορικής, Δ/ντρια Γυμνασίου Φερών,
Msc στις Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Περίληψη

Η εργασία διερευνά τη συμβολή του Προγράμματος Erasmus+:KA2 της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρώπης στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα σχετικά με το πως και αν ωφελήθηκαν επαγγελματικά και προσωπικά. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι ποιοτική και διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε δέκα εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου του Νομού Έβρου με βολική δειγματοληψία. Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν ότι το πρόγραμμα Erasmus+:KA2 (σχολικές συμπράξεις) αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ότι χρειάζονται και κάποιες βελτιώσεις ως προς το υλικοτεχνικό κομμάτι του προγράμματος. Επιπλέον, εμφανίζονται και κάποιοι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σε επίπεδο συνεργασιών τόσο ενδοσχολικά όσο και εξωσχολικά.

Abstract

This paper explores the contribution of Erasmus +: KA2 program of the European Education Policy of Greek Secondary Teachers to their professional and personal development. The aim of this research is to examine the perceptions of teachers who have participated in such programs about who and if they have benefited professionally and personally of these programs. The research methodology is qualitative, and interviews conducted with ten teachers of Secondary Education (High School and Lyceum) of Evros Prefecture, with convenient sampling. The results of this research showed that the Erasmus + program: KA2 (school partnerships) is an important tool for the professional and personal development of secondary school teachers, although, some improvements are needed in terms of the logistical part of the program. In addition, there are also some concerns of teachers in terms of collaborations both in-school and out-of-school.

© 2021, Αθανασάκου Πηνελόπη

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, Erasmus+: KA2, συμπράξεις σχολείων, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Key words: Professional development, Erasmus+: KA2, school partnerships, secondary school teacher

1. Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Τα σύγχρονα σχολεία καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα συνεχώς μετασχηματιζόμενο και απρόσμενο περιβάλλον που σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, έχει φέρει στο προσκήνιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα το θέμα της διαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Anderson et al., 2000; Σοφού & Διερωνήτου, 2015).

Σύμφωνα με τους Hamilton (2013), Coe et al. (2014) και Thurlings (2017), σημαντικό ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, οι έρευνες σημειώνουν ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετίζονται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη (Papadiamantaki & Karakatsani, 2011a). Για το λόγο αυτό η Ευρώπη δημιούργησε προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την συνεχιζόμενη ανάπτυξη και βελτίωση τους με σκοπό την αναβάθμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση (Σοφού & Διερωνήτου, 2015)

Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα επιμόρφωσης δεν προωθούν μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την προσωπική τους ανάπτυξη. Οι βασικοί στόχοι τους συμπεριλαμβάνουν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη δημιουργία ευκαιριών απασχόλησης, την αναβάθμιση των γνώσεων πάνω στο αντικείμενο τους, την ανάπτυξη και κατανόηση των άλλων εκπαιδευτικών μεθόδων και συστημάτων καθώς και την εκπαίδευση σε τάξεις με πολιτισμική πολυμορφία (Stamelos, Papadiamantaki & Vassilopoulos, 2006; Huber, 2011; Loughran, 2014).

1.1 Προσεγγίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο/Η επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι δια βίου μαθητής/τρια. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βελτιώνουν συνεχώς την παιδαγωγική τους, τις γνώσεις τους και την κατανόησή τους για την ανάπτυξη των παιδιών. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, η ιδέα των εκπαιδευτικών ως δια βίου μαθητές/τριες θεωρείται ως βασική έννοια τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία. Η βασική αρχή της δια βίου μάθησης για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι η εκπαιδευτική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών απαιτεί συνειδητή και στοχευμένη μάθηση (OECD, 2019).

Ο/Η εκπαιδευτικός συμμετέχοντας σε τυπικές ή άτυπες μαθησιακές δραστηριότητες βελτιώνει τις επιστημονικές του /της γνώσεις, ενώ έχει την δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες ή να επικαιροποιήσει τις υπάρχουσες με παράλληλη εξάσκηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων του/της (Creemers & Kyriakides, 2010; Avalos, 2011; Σοφού & Διερωνήτου, 2015).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως διαδικασία που σχετίζεται με τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανάπτυξη του σχολικού πλαισίου (Avalos, 2011; Eliot, 2011). Επιπλέον, οι Creemers και Kiriakides (2010) αναφέρουν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την ικανότητα να αναπτύσσουν αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές σχέσεις με τα άλλα μέλη των εκπαιδευτικών μονάδων.

Γενικά, η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι επιτρέπει την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων έτσι ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά, δηλαδή βελτιώνοντας το επίπεδο του γνωστικού αντικείμενου τους, ενσωματώνοντας στην διδασκαλία τους τις αποκτηθείσες γνώσεις και αναβαθμίζοντας τα επαγγελματικά προσόντα τους (Hamilton, 2013; Coe et al., 2014; Thurlings, 2017).

1.2 Προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην παρούσα εργασία βασίζεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας που σχετίζεται με γενικές έννοιες περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και τη σχολική τους συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η εκπαίδευση σε άλλες χώρες, να κατανοήσουν καλύτερα τις πειθαρχικές συζητήσεις για την εκπαίδευση, να εμπλακούν ενεργά στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και να αποκομίσουν γνώση των διαδικασιών που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας στις πρακτικές μάθησης.

Ο δεύτερος άξονας συνδέει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας εφόσον με συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αποκτούν διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδίδει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ενσωματώνει στοιχεία που αναφέρονται στη μείωση των ρατσιστικών αντιλήψεων, στην αλληλεγγύη, στο σεβασμό του διαφορετικού σε όλα τα επίπεδα και την ειρηνική συμβίωση πληθυσμών με διαφορετικούς πολιτισμούς και αποτελεί μία γενικευμένη παιδαγωγική αρχή (Lawn & Normand, 2014).

Ένας από τους κύριους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν δεξιότητες, οι οποίες να τους επιτρέπουν να είναι αποτελεσματικοί και να διαβιούν δημιουργικά με τους μαθητές/τριες σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικό, με σύγχρονες σχολικές αξίες. Ο συγκεκριμένος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την κυριότερη επιδίωξη του Προγράμματος Erasmus+, που ανταποκρίνεται στην κοινωνικό-πολιτισμική πολυμορφία των σχολείων (Hauerwas et al., 2017).

2. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Σε όλα τα κράτη μέλη είναι εξίσου σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύοντας στην εκπαίδευση υψηλού επιπέδου δημιουργώντας συνεργασίες ανάμεσα στα κράτη-μέλη (Τσαούσης, 2005). Το πλαίσιο προσόντων και ικανοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός που όρισε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, περιλαμβάνει τις ποιοτικές γνώσεις στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, τις δεξιότητες στην διδασκαλία και τις στάσεις και αξίες, θεωρώντας ότι είναι αναγκαίο να αναβαθμίζονται στη διάρκεια της καριέρας των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Αυτά αποτελούν το «portfolio» της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού και ανταποκρίνονται στις ικανότητες που είναι αναγκαίο να διαθέτει. Επιπλέον, όπως τονίζεται στη βιβλιογραφία, η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών

μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου της επιμόρφωσης καθ' όλη τη διάρκεια και φάση της επαγγελματικής τους διαδρομής (Kababayi, 2016).

Οι χώρες-μέλη της Ε.Ε. συνέταξαν το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», στο οποίο παρουσιάζεται το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, και όπως αναφέρεται είναι επάγγελμα δια βίου μάθησης, έχοντας χαρακτήρα υποχρεωτικό, δηλ. δια βίου καθήκον, που αφορά όλες τις φάσεις της επαγγελματικής του διαδρομής (από την απόκτηση του πτυχίου, στην συνέχεια εισαγωγή του ως εργαζομένου/ης στην εκπαίδευση, έως το τέλος της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας) και με εκμετάλλευση οποιαδήποτε μορφών τυπικής, άτυπης και μη τυπικής επιμόρφωσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Μάλιστα, σε μελλοντικές αναφορές θεωρείται ως εκπαιδευτική υποχρέωση των εκπαιδευτικών η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη τους (E.C, 2012).

Σε προηγούμενη αναφορά στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ : Comenius για τη δια βίου μάθηση, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη βελτίωση κάποιων συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως η μεθοδολογική προσέγγιση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, οι δεξιότητες της επικοινωνίας και της γλώσσας, οι δεξιότητες στην πληροφορική, αλλά με την παράλληλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά και διδακτικά περιβάλλοντα.

Παρόλο που το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στη βιωματική μάθηση και χρησιμοποιεί μεθόδους μη τυπικής εκπαίδευσης, ωστόσο προσφέρει εκπαίδευση που περιλαμβάνει στοιχεία θετικισμού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα βασισμένα σε μοντέλα συμμετοχικού τύπου.

3. Ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης

Η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η νεολαία και ο αθλητισμός μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, που είναι οι προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η Ευρώπη, υποστηρίζοντας την υλοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την ανάπτυξη, την απασχόληση, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη.

Η καταπολέμηση των υψηλών επιπέδων ανεργίας, ιδίως μεταξύ των νέων, είναι ένα από τα πιο επείγοντα καθήκοντα των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων. Πολλοί νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα και διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να είναι άνεργοι και κοινωνικά περιθωριοποιημένοι. Ο ίδιος κίνδυνος απειλεί πολλούς ενήλικες με χαμηλές δεξιότητες. Οι τεχνολογίες αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία και υπάρχει ανάγκη να διασφαλιστεί η βέλτιστη χρήση τους. Οι επιχειρήσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να γίνουν πιο ανταγωνιστικές μέσω του ταλέντου και της καινοτομίας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρεί να επηρεάσει την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο κράτους-μέλους μέσω εκπαιδευτικών δικτύων και ειδικών κοινοτικών προγραμμάτων, δεσμεύοντας τα κράτη-μέλη με την υιοθέτηση κοινών στόχων και οικονομικής ενίσχυσης αυτών.

3.1 Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ERASMUS

Το πρόγραμμα Erasmus πήρε το όνομά του από τον Ολλανδό θεολόγο και ανθρωπιστή Έρασμο (1466-1536), ο οποίος έζησε σε διάφορες χώρες της Ευρώπης ως εκπαιδευτικός. Η αγάπη του για την εκπαίδευση ήταν μεγάλη που δώρισε όλη του την περιουσία στο πανεπιστήμιο της Βασιλείας στην Ελβετία και ήταν ο πρώτος που προσέφερε υποτροφίες κινητικότητας στους φοιτητές του πανεπιστημίου. Επίσης τα αρχικά ERASMUS σημαίνουν European Region Action Scheme for the Mobility, δηλαδή ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης για την κινητικότητα.

Το Erasmus εγκαινιάστηκε το 1987 μετά από απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Οι αρχικοί στόχοι του Erasmus ήταν η αύξηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η αύξηση της κινητικότητας των ενηλίκων καθώς και η ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών (Bracht et al., 2006). Το πρόγραμμα αυτό χαρακτηρίστηκε ως το μεγαλύτερο πρόγραμμα που αφορούσε στην κινητικότητα εκπαιδευόμενων (Bracht et al., 2006, Mede & Tuzun 2016), και επάξια έχει λάβει τον τίτλο της «ναυαρχίδας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων».

3.2 Έρευνες που αφορούν το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus +

Η μακρόχρονη εμπειρία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει εξοπλίσει με τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης της αποτελεσματικότητας τα διάφορα ευρωπαϊκά όργανα, που είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων. Επομένως, υπάρχουν διάφορες έρευνες στη βιβλιογραφία οι οποίες αναφέρονται σε τι βαθμό επιτυγχάνονται οι αρχικοί στόχοι των διαφόρων προγραμμάτων που υλοποιούνται με την πρωτοβουλία της Ε.Ε. στα κράτη μέλη της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Οι μετρήσεις της συμβολής των προγραμμάτων, στον μεγαλύτερο όγκο των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτόν, εντός του Erasmus+, συγκλίνει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά καθώς η πλειονότητα των δικαιούχων φορέων και ατόμων (περίπου το 90%) δηλώνουν την ικανοποίησή τους σε σχέση με την επίτευξη των στόχων που θέτουν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Στην έρευνα των Janson et al. (2009) αναφέρετε ότι πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη χρονική περίοδο 1990-1991, θεωρούν ότι απέκτησαν νέες δεξιότητες και ανέπτυξαν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, αναβάθμισαν τις γλωσσικές δεξιότητες τους, αναδόμησαν το γνωστικό τους επίπεδο και συνέβαλε σημαντικά στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.

Η έρευνα «VAL-ERA» (The Professional VALue of ERAsmus mobility-Η επαγγελματική αξία της κινητικότητας Erasmus), εστίασε στην επιρροή του προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δίνοντας τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του Δεκέμβριου του 2004 και του Ιουνίου του 2006 (Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg & Teichler, 2006). Στην έρευνα υποστηρίχθηκε η σημαντική συμβολή της κινητικότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη, από το 58% των

εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, το 60% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην ενίσχυση του επιπέδου των γνώσεων τους, το 53% σημείωσε ότι μέσω της συμμετοχής τους διευρύνθηκε το πνευματικό τους επίπεδο, το 45% πρόσθεσε ότι βελτιώθηκαν ποιοτικά οι διδακτικές τους προσεγγίσεις, με την εφαρμογή, σε ποσοστό 40%, καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.

Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η δήλωση των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 75%, ότι ένιωθαν πλεονεκτικά, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους που δεν συμμετείχαν στην κινητικότητα, όσον αφορά τη γνώση ενός άλλου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος που επισκέφτηκαν, τη βελτίωση της ξένης γλώσσας εργασίας που χρησιμοποιήθηκε και την γνωριμία σε βάθος διαφορετικών культурών.

Το κριτήριο για την επιμορφωτική κινητικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν οι μορφωτικές ανάγκες τους και τα μαθήματα που επιλέγονται να παρακολουθήσουν προκύπτουν από την περιγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών και οι οποίες προκύπτουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η Ε.Ε. έχει βάλει άξονες προτεραιότητας, στους οποίους περιλαμβάνονται η εκπαίδευση στους μετανάστες και τους πρόσφυγες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ενίσχυση της γλωσσικής πολυμορφίας, η ισότητα των δύο φύλων, ο ψηφιακός γραμματισμός κλπ. (Οδηγός Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2017). Το συμπέρασμα λοιπόν είναι ότι οι θεματικές δραστηριότητες αντικατοπτρίζουν τις σύγχρονες επιμορφωτικές ανάγκες, οι οποίες διαμορφώνονται λόγω των εξελίξεων στους κοινωνικό-οικονομικούς και πολιτιστικούς τομείς. Σύμφωνα με στοιχεία του δικτύου Eurydice (2013) αποκαλύπτεται ότι βασικοί λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας είναι δύο: η μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη και η επιδότηση της συμμετοχής.

Οι παράγοντες που ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα κινητικότητας, σύμφωνα με έρευνα του 2014 για την επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, είναι σε ποσοστά τα εξής (The Erasmus Impact Study, 2014):

- 86%, η συνεργασία με έναν φορέα εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο
- 85%, η καλλιέργεια και ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων
- 84%, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων με άτομα ευρωπαϊκών χωρών
- 79%, η απόκτηση γνώσεων σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές
- 69%, η βελτίωση της ξένης γλώσσας του τόπου εργασίας

Μάλιστα, στην ενδιάμεση αξιολόγηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που κατέθεσε στο Κοινοβούλιο τον Ιανουάριο του 2018 για το Πρόγραμμα Erasmus+, αναφέρεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα του Erasmus+ ταυτίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, κάτι που αφορά τις δυνατότητες σε μια ευρύτερη δικτύωσης τους μέσα από τη χρήση των ψηφιακών πόρων, και την ισχυροποίηση της αίσθησης για την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα και κουλτούρα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Ομοίως, η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2012, σχετικά με το θέμα των συνεργασιών των σχολείων στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, αναφέρει ότι οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος σε αυτό, θεωρούν το πρόγραμμα βοηθητικό στην απόκτηση καλύτερης γνώσης για διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, γεγονός που έδωσε έναυσμα για ενδοσχολικές

συζητήσεις, αλλά και την κατανόηση σχετικά με την εργασιακή κουλτούρα που επικρατεί στην εκπαίδευση στις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (European Commission, 2012). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει η έκθεση, συμμετέχοντας στο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ή βελτίωσαν ικανότητες όπως οι κοινωνικές και οι οργανωτικές, εφόσον συνεργάστηκαν με ευρωπαίους συναδέλφους τους σε διάφορες διεπιστημονικές ομάδες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ωστόσο έγινε αναφορά στην εξέλιξη της γλωσσικής δεξιότητας της χώρας υποδοχής της δράσης καθώς και τις δεξιότητες στην χρήση των νέων τεχνολογιών (European Commission, 2012).

Συνεχίζοντας, η Cook (2012) αναφέρει παρόμοια αποτελέσματα στην έρευνα της για τις σχολικές συνεργασίες που λαμβάνουν χώρα στις δράσεις του προγράμματος Erasmus+. Η ίδια διαπίστωσε ότι αναπτύσσονται συνεργασίες, μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος, που παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς και κυρίως διαπιστώνεται αύξηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και εφαρμογή των καλών πρακτικών, στο σύνολό τους, σε σχολικό επίπεδο (Cook, 2012).

Έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που πραγματοποιήθηκε σε αριθμό 26.000 σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+ , αναφέρει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε αυτό το πρόγραμμα θεωρούν ότι κατάφεραν, μέσω των συνεργασιών που προωθούνται μεταξύ των σχολείων από το πρόγραμμα, να βελτιώσουν την ποιότητα των πρακτικών τους, καθώς αντάλλαξαν καλές πρακτικές με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους και να ενισχύσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και τις γνώσεις τους στην πληροφοριακή (European Commission, 2012).

Στην ίδια γραμμή κινούνται και οι απαντήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+, όπως αναφέρουν οι Zevgitis και Emvalotis (2015). Τα συμπεράσματα της έρευνάς τους κατέγραψαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών συμβάλει θετικά στην απόκτηση ουσιαστικότερης ευρωπαϊκής ταυτότητας, στη διατήρηση και επέκταση των συνεργασιών, στην ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους, καθώς και στη χρήση των γνώσεων που αποκτήθηκαν στο σχολικό τους περιβάλλον (Zevgitis & Emvalotis, 2015).

Σύμφωνα με την έρευνα των Koulouris, Pingel-Rollmann και Sotiriou (2013), οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 80% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, συμφωνούν πως η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη τους σε επαγγελματικό επίπεδο, καθότι έρχονται σε επαφή με καινούργιο εκπαιδευτικό υλικό και με νέες πρακτικές, συνεργάζονται σε ομάδες που αποτελούνται από συναδέλφους άλλων ευρωπαϊκών χωρών, γνωρίζουν νέες πρακτικές διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών, ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους και ενσωματώνουν την νέα γνώση στις δικές τους μεθόδους και επίσης την διαχέουν στους υπόλοιπους συναδέλφους τους εντός της δικής τους σχολικής μονάδας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό μεγαλύτερο από 80%, απάντησαν πως με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ενίσχυσαν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική τους εξέλιξη, διευρύνοντας τον πολιτισμικό τους ορίζοντα, ανταλλάσσοντας αξίες, βελτιώνοντας την διαπολιτισμική τους επικοινωνιακή αντίληψη και την συνεργατική

τους ικανότητα, δουλεύοντας ομαδικά με συναδέλφους τους από άλλες χώρες και με διαφορετικές ειδικότητες.

Τέλος, στην ποιοτική έρευνά των Salomäki, Ruokonen και Ruismäki (2012) επισημαίνεται η συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα Erasmus+. Συγκεκριμένα, αναφέρεται από τους ερευνητές ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μετά το τέλος του προγράμματος, θεωρούν ότι ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους, καθώς κατανοούν και εκφράζουν τα συναισθήματα τους με μεγαλύτερη άνεση, αναζητούν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και αναβαθμίστηκαν οι πρακτικές διδασκαλίας τους.

3.2.1 Ο αντίκτυπος στη σχολική μονάδα

Στην αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το πρόγραμμα Erasmus+, επισημαίνεται ότι η αλλαγή στους οργανισμούς (πανεπιστήμια, σχολεία, ιδρύματα κα) συμβαίνει μέσω του προσωπικού που συμμετέχει στα ευρωπαϊκά προγράμματα (E.C, 2017). Οι εκπαιδευτικοί μέσω της συμμετοχής τους σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα επηρεάζουν τη σχολική μονάδα με το να επηρεάζουν δευτερογενώς τους συναδέλφους τους, καθώς αυξάνεται το ενδιαφέρον των άλλων εκπαιδευτικών του οργανισμού να συμμετέχουν σε ένα ανάλογο πρόγραμμα (Maiworm, Kaster &Wenzel, 2010).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών συμπράξεων αποτιμάται πολύ θετικά, καθώς οδηγεί στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες οι οποίες διατηρούνται και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, ανοίγοντας το δρόμο για περαιτέρω συνεργασίες μεταξύ των σχολείων (Plana,2002), (Diamantopoulou, 2006). Όπως διαπιστώνει η Diamantopoulou στην έρευνα της, οι σχολικές συμπράξεις περιλαμβάνουν και ένα σημαντικό κομμάτι, οργάνωσης και οικονομικής διαχείρισης, που οδηγεί σε πολύ μικρά προβλήματα κατά τη διάρκεια των συνεργασιών και έτσι οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών εμπεριέχουν και σημεία διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα σχολεία- εταίρους (Diamantopoulou, 2006).

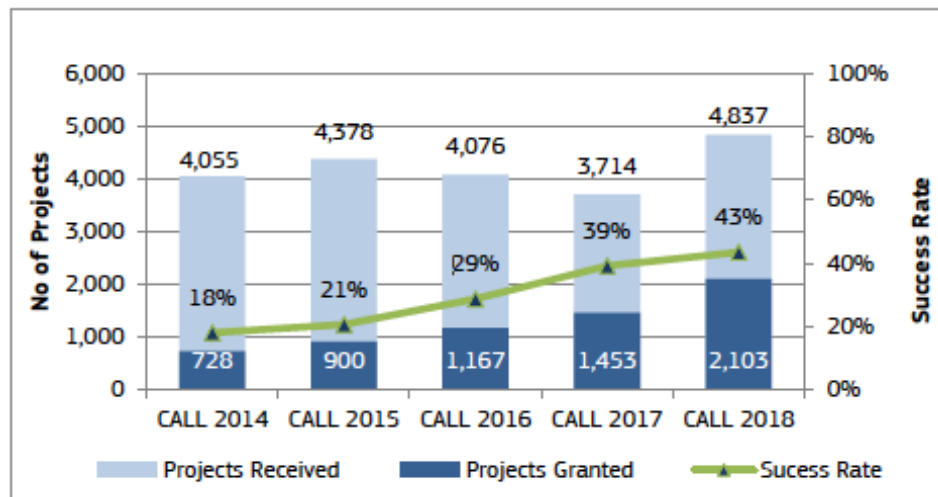
Από την έρευνα του CSES για τις σχολικές συμπράξεις, αποτυπώνεται η τάση των σχολείων για περισσότερη συνεργασία. Σε ποσοστό μεγαλύτερο του 80%, οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι θα υπάρξει συνέχεια στη συνεργασία των σχολείων – εταίρων μελλοντικά (CSES, 2004).

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η αξία των σχολικών συμπράξεων έχει αντίκτυπο στον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό προσωπικά, αλλά και έμμεσα στο σχολείο του.

4. Έρευνα

Τα πρώτα ευρωπαϊκά προγράμματα στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν για την ανάδειξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Σε αντίθεση με την περίοδο ευρωσκεπτικισμού που διανύει η Ευρώπη αυτή την στιγμή, τα σχολεία επιλέγουν τις σχολικές συμπράξεις, για τη συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ τους, όπως προκύπτει και από τον παρακάτω πίνακα, όπου το 2018 υπήρξε μια αύξηση κατά 43% των σχολικών συμπράξεων με την συμμετοχή 7200 σχολείων και την εμπλοκή 128.000 μαθητών/τριών και 25.000 εκπαιδευτικών στα εγκεκριμένα σχέδια. Η ΕΕ επενδύει σε αυτά τα

προγράμματα, διπλασιάζοντας τις δαπάνες για το Erasmus+KA2 για την περίοδο 2021-2027 (European Commission, 2018 annual report). Μέσω των σχολικών συμπράξεων η ΕΕ δίνει προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης και των μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών συνθηκών.



Πίνακας1, European commission, 2018 annual report, (Ανακτήθηκε από

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7985705e-41b7-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>)

Αυτή η δυναμική που έχει αναπτυχθεί γύρω από τις σχολικές συμπράξεις , αποτέλεσε το έναυσμα για την συγκεκριμένη έρευνα.

Χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού. Συγκεκριμένα την ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος.

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 10 εκπαιδευτικούς που γνώριζε η ερευνήτρια, από σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Έβρου (βολική δειγματοληψία) , διαφορετικών ειδικοτήτων για να λάβουμε τις πληροφορίες που χρειαζόμασταν για την έρευνα. Σύμφωνα με τους Ισαρη και Πουρκό (2015), η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος , περιλαμβάνει μια άτυπη, διαδραστική διαδικασία και χρησιμοποιεί ανοικτά σχόλια και ερωτήσεις. Για την υποστήριξη της έρευνας, αναπτύχθηκε μια κατευθυντήρια γραμμή που περιλάμβανε μια σειρά ερωτήσεων / προβλημάτων για την εξερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στο θέμα (Συμμετοχή σε δράση KA2).

4.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού. Συγκεκριμένα την ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος. Οι συνεντεύξεις είναι το κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας συλλογής δεδομένων στη ποιοτική έρευνα. Μέσα από τις συνεντεύξεις ο κάθε ερευνητής μπορεί να παράγει όσο το δυνατό πλουσιότερο ερευνητικό υλικό , δίνοντας την ευκαιρία στους συνεντευξιζόμενους να μιλήσουν και

να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους , τις σκέψεις, τους προβληματισμούς τους και τις εμπειρίες τους σε σχέση με το προς έρευνα θέμα. (Robson, 2007).

Κατά συνέπεια, θεωρήθηκε ότι οι συνεντεύξεις θα μας παρείχαν την δυνατότητα για την συλλογή πληροφοριών από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς) για να κατανοήσουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, διότι - σε μια συνέντευξη, είναι πιθανό ένας/μία ερευνητής/τρια να αποκτήσει λεπτομερείς πληροφορίες με διερεύνηση (Patton, 2002). Ως εκ τούτου, η συνέντευξη είναι η προτιμώμενη μέθοδος συλλογής δεδομένων σε μια κατάσταση όπου απαιτούνται λεπτομερείς πληροφορίες.

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 10 εκπαιδευτικούς που γνώριζε η ερευνήτρια, από σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Έβρου (βολική δειγματοληψία) , διαφορετικών ειδικοτήτων για να λάβουμε τις πληροφορίες που χρειαζόμασταν για την έρευνα. Σύμφωνα με τους Ισαρη και Πουρκό (2005), η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος , περιλαμβάνει μια άτυπη, διαδραστική διαδικασία και χρησιμοποιεί ανοικτά σχόλια και ερωτήσεις. Για την υποστήριξη της έρευνας, αναπτύχθηκε μια κατευθυντήρια γραμμή που περιλάμβανε μια σειρά ερωτήσεων / προβλημάτων για την εξερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στο θέμα (Συμμετοχή σε δράση KA2).

4.1.1 Η Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελείται από δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τον τύπο του σχολείου, την διδακτική εμπειρία, τις σπουδές, το επίπεδο των ξένων γλωσσών, την γνώση ξένων γλωσσών, το επίπεδο δεξιοτήτων πληροφορικής και για την Πιστοποίηση Β' Επιπέδου.

Το δεύτερο σκέλος αποτελούνταν από τρεις άξονες , ακολουθώντας τόσο τα πρότυπα σχεδιασμού μιας ποιοτικής συνέντευξης (Ισαρης & Πουρκός, 2015) όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Έτσι ο 1^{ος} Άξονας περιλάμβανε γενικές πληροφορίες για το Πρόγραμμα Erasmus+KA2 - Σχολικές Συμπράξεις στο οποίο συμμετείχαν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες χρησιμοποιώντας ερωτήσεις ανοικτού τύπου , ώστε να αντληθούν πληροφορίες για το δείγμα και τα προγράμματα αλλά παράλληλα να δημιουργηθεί και ένα κλίμα άνεσης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον συνεντευξιαζόμενο/η.

Ο 2^{ος} και 3^{ος} Άξονας των συνεντεύξεων περιέχει ερωτήσεις ανοικτού τύπου με γνώμονα την κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι οι ερωτήσεις του 2^{ου} Άξονα προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες που αφορούν τις δεξιότητες/ ικανότητες που αποκτήσαν μετά την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Erasmus+KA2 οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, καθώς και τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετώπισαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος και ποια ήταν η στάση του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή/τριας απέναντι στη συγκεκριμένη σύμπραξη.

Οι ερωτήσεις του 3^{ου} Άξονα , διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη μέσω των Πρόγραμμα Erasmus+KA2 και τον αντίκτυπο γενικά των συμπράξεων σχολείων στη σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία.

4.1.2 Διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά , μετά από συνεννόηση με τον κάθε συνεντευξιζόμενο/η για την ημέρα , ώρα και τόπο συνέντευξης. Επίσης μια εβδομάδα πριν από κάθε συνέντευξη είχε αποσταλεί στους συνεντευξιζόμενους/ες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου η φόρμα συγκατάθεσης τους στην συγκεκριμένη έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε στα σχολεία και στα σπίτια των συνεντευξιζόμενων και κάποιες εξ αποστάσεως χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική πλατφόρμα skype, μέσα στο δίμηνο Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2020. Το Μάρτιο του 2020 στην Ελλάδα επικρατούσε γενικό lockdown εξαιτίας της πανδημίας COVID-19, γι' αυτό το λόγο και οι 2 τελευταίες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ' αποστάσεως χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα skype. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση κατάλληλου προγράμματος (Τσιώλης , 2014).

Στο πλαίσιο της συνέντευξης, δημιουργήθηκε μια φιλική ατμόσφαιρα, ένα κλίμα εμπιστοσύνης ώστε οι συνεντευξιζόμενοι/ες να αισθανθούν άνεση και ασφάλεια για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 40 έως 60 λεπτά και υπήρξε μια πολύ καλή επικοινωνία και από τις δύο μεριές.

4.2 Η σύσταση των θεματικών ενότητων

Από την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων προκύπτουν οι παρακάτω θεματικές ενότητες.

A. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

B. Η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη δράση Erasmus+KA2

B1. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σχολικές συμπράξεις και η επιλογή της συγκεκριμένης

B2. Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική σύμπραξη

Γ. Περιγραφή και αξιολόγηση της σχολικής σύμπραξης

Γ1. Η θεματική της σχολικής σύμπραξης

Γ2. Δυσκολίες στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της σχολικής σύμπραξης

Γ3. Αποτίμηση της συμμετοχής

Γ4. Ο αντίκτυπος στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία

Δ. Η συμβολή του προγράμματος Erasmus+KA2, σχολικές συμπράξεις στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Δ1. Η συμβολή των σχολικών συμπράξεων στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Δ2. Δεξιότητες και ικανότητες που αποκτήθηκαν

Δ3. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής συνείδησης

E. Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας και του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική σύμπραξη.

4.3 Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η χρήση της ημιδομημένης συνεντεύξεις επέτρεψε να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+:KA2. Ωστόσο, σε αρκετές ερωτήσεις οι συνεντευξιαζόμενοι απαντούσαν γενικά ακόμα και μετά την παρέμβαση της ερευνήτριας, γεγονός που προκάλεσε δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των δεδομένων.

Εντούτοις, αν και αυτό το είδος της συνεντεύξεις επιτρέπει να εκφραστούν σε μεγάλο βαθμό ελευθερίας και λεπτομέρειας οι αντιλήψεις πάνω σε θέματα έρευνας, η δομή των αξόνων και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, αντιστοιχούν στην επιλεγμένη θεωρία και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας, που σαν αποτέλεσμα μπορεί να μην καλύφθηκε πλήρως το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας.

Επιπλέον, πρόκειται για δείγμα βολικό, αφού η ερευνήτρια διεξήγαγε τις συνεντεύξεις σε γνωστούς εκπαιδευτικούς, της ευρύτερης περιοχής σχολείων του νομού Έβρου, που συνιστά αδυναμία, καθώς και ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι υποκειμενική.

5. Ανάλυση του υλικού της έρευνας

Η ανάλυση του υλικού παρουσιάζει κατά αντιστοιχία με τις θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τους βασικούς άξονες των συνεντεύξεων.

5.1 Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες/ούσες ήταν συνολικά 10 εκπαιδευτικοί από σχολεία του Νομού Έβρου, που είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα Erasmus+ka2. Συγκεκριμένα, δύο (2) Άνδρες και οκτώ (8) Γυναίκες. Η ηλικία των ερωτηθέντων ήταν από 41-45, ένας, από 46-50, πέντε, από 51-55, τρεις και από 56-60, ένας.

Η ειδικότητα τους ήταν, ΠΕ02- Φιλολόγος, δύο, ΠΕ86-Πληροφορικής, τρεις, ΠΕ06 – Αγγλικών, τέσσερις και ΠΕ05 -Γαλλικών, ένας. Εκ των οποίων τέσσερις διδάσκουν σε Γυμνάσιο και έξι σε Γενικό Λύκειο.

Η διδακτική εμπειρία των ερωτηθέντων ήταν στα 11-20 χρόνια, τρεις, στα 21-25 χρόνια, τέσσερις και πάνω από 25 χρόνια, τρεις.

Σχετικά με τις σπουδές τους, οι τέσσερις είχαν το βασικό πτυχίο, μια είχε Β' πτυχίο, τέσσερις είχαν Μεταπτυχιακό δίπλωμα και δύο είχαν διδακτορικό.

Για τη γνώση ξένων γλωσσών όλοι απάντησαν Αγγλικά (και οι δέκα). Και δεύτερη ξένη γλώσσα δήλωσαν: Γερμανικά τέσσερις, Γαλλικά ένας, Ιταλικά ένας και Ισπανικά δύο. Οκτώ ερωτώμενοι απάντησαν ότι δεν είχαν κάποια σχετική επιμόρφωση πριν το πρόγραμμα KA2, ενώ ένας συμμετείχε στο Leonardo και ένας στο Comenius.

Στην ερώτηση για το Επίπεδο Δεξιοτήτων Πληροφορικής (Πιστοποίηση Α' ή Β' Επιπέδου ΤΠΕ) όλοι απάντησαν ότι είχαν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ.

Τα ονόματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται κωδικοποιημένα ως E1, E2 κ.ο.κ.

Επίσης να σημειωθεί ότι όλα τα σχολεία της έρευνας συμμετείχαν στις σχολικές συμπράξεις ως εταίροι, δηλαδή κανένα σχολείο δεν ήταν συντονιστής της σχολικής σύμπραξης.

5.2 Η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη δράση Erasmus+KA2

5.2.1 Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική σύμπραξη

Στον παρακάτω πίνακα, βλέπουμε ομαδοποιημένα τα αποτελέσματα από την ερώτηση που αφορούσε τα κριτήρια με τα οποία επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στις συγκεκριμένες κινητικότητες

Εκπαιδευτικός	Αριθμός Συμμετοχών	Κριτήριο
1	2	Διευθύντρια/ντης
2	4	Υπεύθυνη/ος προγράμματος
3	2	Οικογενειακοί λόγοι
4	3	Μέλος της παιδαγωγικής ομάδας
5	2	Μέλος της παιδαγωγικής ομάδας
6	2	Οικογενειακοί λόγοι
7	2	Μέλος της παιδαγωγικής ομάδας
8	4	- Υπεύθυνη/ος του προγράμματος - Πολύ καλή γνώση της Αγγλικής
9	3	Μέλος της παιδαγωγικής ομάδας
10	2	Εμπειρία

Πίνακας 5.1, Αριθμός συμμετοχών (κινητικότητες) και κριτήριο των εκπαιδευτικών

Από τα αποτελέσματα του πίνακα , διαπιστώνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μετακινήθηκαν από 2 φορές και επάνω. Η διάρκεια μιας σχολικής σύμπραξης κυμαίνεται από 2 έως 3 χρόνια, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μετακινήθηκαν τουλάχιστον μια φορά κάθε σχολική χρονιά. Οι περισσότεροι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένη μετακίνησης ήταν οικογενειακοί λόγοι. Κάποιοι μετακινήθηκαν περισσότερες φορές γιατί δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί να θέλουν να συνοδέψουν τους μαθητές/τριες. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, η χρηματοδότηση της κινητικότητας είναι ένας από τους βασικούς λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Eurydice (2013).

5.3 Περιγραφή και αξιολόγηση της σχολικής σύμπραξης

5.3.1. Δυσκολίες στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της σχολικής σύμπραξης

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν αν αντιμετώπισαν οι ίδιοι δυσκολίες ή αν αντιλήφθηκαν ότι υπήρχαν δυσκολίες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της σχολικής σύμπραξης. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι η γραφειοκρατία και το οικονομικό κομμάτι του προγράμματος ήταν η βασική δυσκολία που αντιμετώπισαν και κάποιοι ανέφεραν μικρές κυρίως οργανωτικές δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν όταν ήταν η χώρα φιλοξενίας. Στον επόμενο πίνακα αναφέρονται συνοπτικά οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο πρόγραμμα Erasmus+KA2.

Ερωτώμενος	Δυσκολίες
E1	Στο στάδιο συγγραφής της αίτησης συμμετοχής
E2	Πρόβλημα στην χρηματοδότηση
E3	Πρόβλημα υλοποίηση του προγράμματος
E4	Πρόβλημα υλοποίηση του προγράμματος
E5	Στο στάδιο που το σχολείο ήταν το σχολείο που φιλοξενούσε τους υπόλοιπους εταίρους
E6	Χωρίς δυσκολίες
E7	Στο στάδιο που το σχολείο ήταν το σχολείο που φιλοξενούσε τους υπόλοιπους εταίρους
E8	Όλα τα στάδια και του σχεδιασμού και της υλοποίησης
E9	Στο στάδιο συγγραφής της αίτησης συμμετοχής
E10	Χωρίς δυσκολίες

Πίνακας 5.2, Δυσκολίες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος Erasmus+KA2

Ο βασικός παράγοντας για την επιτυχημένη έκβαση των σχολικών συμπράξεων είναι η επαρκής χρηματική κάλυψη από την ΕΕ. Η Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για το πρόγραμμα βάση των στατιστικών στοιχείων δείχνει μια αύξηση των πιστώσεων για τις σχολικές συμπράξεις. Επίσης, το πρόβλημα της γραφειοκρατίας το ανέδειξαν και έρευνες της ΕΕ και για αυτό το λόγω διαδικασία κατάθεσης αίτηση έχει απλοποιηθεί από το έτος 2018. Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω παραμέτρων οδήγησε σε αύξηση των αιτήσεων κατά 43% την συγκεκριμένη χρονιά. (European commission, 2018).

Άλλες δυσκολίες που αναφέρθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς και εντοπίζονται και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, η γραφειοκρατία, η ανάγκη οικονομικής διαχείρισης, η προετοιμασία των μετακινήσεων (Zeugitis&Emvalotis,2015), (Diamantopoulou,2006).

5.3.2. Αποτίμηση της συμμετοχής και προτάσεις

Αποτιμώντας την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στη σχολική σύμπραξη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι και στη ερώτηση αν διατηρούν επαφές με τους εταίρους του προγράμματος μετά το τέλος της σύμπραξης και αν θα τους ενδιέφερε να συμμετάσχουν ξανά στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+KA2 απάντησαν όλοι πως διατηρούν επαφές και θέλουν να συμμετέχουν ξανά. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν καθόλα θετικές.

Η θετική συμβολή των σχολικών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα, υπερνικά τις οποίες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις οι οποίες διατηρήθηκαν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω συνεργασίας μεταξύ τους (Plana, 2002), (Diamantopoulou, 2006).

Στην ερώτηση αν έχουν να κάνουν κάποιες προτάσεις για την βελτίωση του προγράμματος με σκοπό να συμβάλλει περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διστακτικότητα των συναδέλφων και πάλι στη γραφειοκρατία.

Ενδιαφέρον είχε η πρόταση του/της εκπαιδευτικού Ε4, όπου χρησιμοποιεί την τεχνογνωσία που έλαβε από ένα σχολείο εταίρο (Βέλγιο) και προτείνει να γίνει το ίδιο και στην Ελλάδα και να υπάρχει υπεύθυνος ανά περιφέρεια. Αυτό είναι ένα παράδειγμα, που μας αποδεικνύει πως η γνώση και η σωστή πρακτική μπορεί να περάσει από ένα εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας σε μια άλλη χώρα, κάτι αντίστοιχο γίνεται και στις σχολικές κοινότητες που συμμετέχουν στις σχολικές συμπράξεις μέσω τις ανταλλαγής καλών πρακτικών.

5.3.3 Ο αντίκτυπος στη σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία

Σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε η σχολική σύμπραξη, οι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι ο μεγαλύτερος αντίκτυπος ήταν στους γονείς, στους μαθητές/τριες από την φιλοξενία και στην τοπική κοινωνία. Σε ότι έχει να κάνει με τον αντίκτυπο στην σχολική κοινότητα αναφέρθηκε ότι το σχολείο επωφελήθηκε από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, την χρήση των αγγλικών, την χρήση των νέων τεχνολογιών, χρήση διδακτικών τεχνικών διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι αλλαγές στους οργανισμούς (σχολεία, πανεπιστήμια κ.α.) που συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα συμβαίνουν μέσω των ατόμων που συμμετέχουν (ICF, 2017).

5.4 Η συμβολή του προγράμματος Erasmus+KA2, σχολικές συμπράξεις στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

5.4.1. Η συμβολή των σχολικών συμπράξεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Όταν ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν η συμμετοχή τους στη σχολική σύμπραξη συνέβαλλε τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη, όλοι απάντησαν θετικά. Κάποιοι εκπαιδευτικοί

θεώρησαν σημαντική την επαφή τους με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων- εταίρων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Koulouris, Pingel-Rollmann και Sotiriou, 2013).

5.4.3. Δεξιότητες και ικανότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί

Στον παρακάτω πίνακα έχουν ομαδοποιηθεί οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση, ποιες δεξιότητες/ικανότητες πιστεύετε ότι αποκτήσατε μετά την συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα Erasmus+KA2:

Εκπαιδευτικός	Δεξιότητες/ικανότητες
E1	- οργανωτικές ικανότητες - Ψηφιακές δεξιότητες
E2	Νέες προσεγγίσεις στην τάξη
E3	Δεν βελτίωσα κάτι, περισσότερο ταξίδι αναψυχής
E4	- Δυνατότητα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές ομάδες - Χρήση των ΤΠΕ - Εκπόνηση project - Οργανωτικές δεξιότητες - Επίλυση προβλημάτων προσαρμογής μαθητών
E5	- Νέα ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία - Νέες διδακτικές μεθόδους στη διδασκαλία - Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας
E6	- Καλλιέργεια μιας εξωστρεφούς στάσης - Δεκτικότητα προς το διαφορετικό - Ανάπτυξη ετοιμότητας σχετικά με την επικοινωνία
E7	- Ανάπτυξη οργανωτικών ικανοτήτων - Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων
E8	- Εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων μέσα σε ανομοιογενείς και πολυπολιτισμικές τάξεις - Νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων - Παροχή κινήτρων στους μαθητές και την αποτροπή φαινομένων
E9	Νέες δεξιότητες διδασκαλίας
E10	Οργανωτικές ικανότητες

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Ψηφιακές δεξιότητες. |
|--|--|

Πίνακας 5.3, Δεξιότητες/ικανότητες που αποκτήσατε μετά την συμμετοχή σας στο Erasmus+KA2

Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ή βελτίωσαν οργανωτικές και κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, γλωσσικές δεξιότητες (European Commission, 2012), ομαδικές συνεργασίες σε πολιτιστικά πολυμορφικά περιβάλλοντα και αυτό βοήθησε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους αντίληψης (Arasaratnam & Doerfel, 2005).

5.4.4 Ενίσχυση της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής συνείδησης

Από τις συνεντεύξεις παρατηρούμε ότι μέσω των σχολικών συμπράξεων ενισχύθηκαν οι έννοιες της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής συνείδησης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα με την κυριότερη επιδίωξη των σχολικών συμπράξεων, γιατί ανταποκρίνεται στην κοινωνικό-πολιτισμική πολυμορφία των σχολείων (Hauervas et al, 2017). Ενώ η έρευνα των (Zeugitis&Emvaliotis, 2015), αναφέρει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές συμπράξεις, συμβάλει θετικά στην απόκτηση ουσιαστικής ευρωπαϊκής συνείδησης των εκπαιδευτικών.

5.5 Ο ρόλος του Διευθυντή /ντριας και του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική σύμπραξη.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διαφαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή/ντριας είναι καθοριστικός στην επιτυχημένη έκβαση του προγράμματος, οργανωτικός, υποστηρίζει και εμπνέει τους συμμετέχοντες (γονείς-μαθητές.εκπαιδευτικούς) και οι περισσότεροι αναφέρουν ότι ασχολήθηκε με το γραφειοκρατικό κομμάτι που είναι αρκετά απαιτητικό και χρονοβόρο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην βιβλιογραφική έρευνα, ο ρόλος των διευθυντών/ντριων είναι σημαντικός παράγοντας για την υλοποίηση του προγράμματος και για την προώθηση του προγράμματος στη σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία (European Union, 2015). Επίσης η σχολική κουλτούρα των εταίρων επηρεάζει την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος, καθώς αντικατοπτρίζει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα στερεότυπα των ατόμων που το στελεχώνουν και ο/η διευθυντής/ντρια του κάθε σχολείου-εταίρου είναι βασικό πρόσωπο που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Έτσι σε αντίθεση με τα καλά λόγια για τον διευθυντή / ντρια, για το σύλλογο διδασκόντων οι ερωτηθέντες ή δεν ήθελαν να σχολιάσουν ή τα περισσότερα σχόλια ήταν αρνητικά. Χαρακτηριστικά αναφέρω:

‘Οι περισσότεροι συνάδελφοι, δεν ήθελαν και δεν συμμετείχαν ενεργά. Οι περισσότεροι ενώ δεν ξέρουν για τη γραφειοκρατία μιλάμε ότι έχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τις ώρες εργασίας μου σε αυτό, σχολίαζαν ‘πάλι θα πάρει τη βαλίτσα της και θα πάει ταξιδάκι!’ (E2)

‘ Ο ρόλος των συναδέλφων που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα και στις κινητικότητες δεν ήταν υποστηρικτικός και εδώ έπαιξε μεγάλο ρόλο η στάση της διευθύντριας για να γίνουν όλα σωστά και να μην υπάρχουν γκρίνιες από την πλευρά των συναδέλφων που επωμίζονται τον φόρτο εργασίας όταν οι συνάδελφοι που εμπλέκονται στο Erasmus απουσιάζουν μια εβδομάδα με τις κινητικότητες ή την εβδομάδα που το σχολείο φιλοξενεί τις άλλες χώρες. Συγκεκριμένα υπάρχουν καθηγητές που λένε ‘πάλι ταξιδάκι θα πάτε, κι εμείς εδώ θα τρέχουμε!’ (E7)

‘ Οι περισσότεροι συνάδελφοι δεν ήθελαν και δεν συμμετείχαν ενεργά στην υλοποίηση του προγράμματος - εκτός από την ομάδα των 3 ατόμων που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα. Έγινε προσπάθεια να εμπλακούν και άλλοι συνάδελφοι στην πορεία εξέλιξης του προγράμματος , αλλά είτε από καχυποψία , είτε από αίσθημα μη ότι δεν θα τα καταφέρουν (λέγοντας ότι δεν ξέρουν πολύ καλά αγγλικά) διστάζουν να συμμετέχουν. ’(E9)

6. Διαπιστώσεις- Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε κατά πόσο το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα κατάρτισης, Erasmus+:KA2, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον αντλείται από το γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε παρόμοια Ευρωπαϊκά Προγράμματα κατάρτισης, όπως το Erasmus+:KA2, είναι απαραίτητη στο σημερινό κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αναβαθμίζονται επαγγελματικά.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+:KA2

Στη δράση Erasmus+:KA2, που αφορά στις συμπράξεις σχολείων, παρέχεται η δυνατότητα κινητικότητας σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης , προκειμένου να συμμετέχουν ως συνοδοί των μαθητών/τριών του σχολείου τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην παιδαγωγική ομάδα του σχολείου, η οποία ορίζεται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Η παιδαγωγική ομάδα, εκτός από τις μετακινήσεις στο εξωτερικό, συνοδεύοντας τους μαθητές/τριες είναι επιφορτισμένη και με τον σχεδιασμό, παρακολούθηση, υλοποίηση και αποτίμηση του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου και υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του νομού. Συγκεκριμένα 2 άντρες και 8 γυναίκες. Το γεγονός ότι ο αριθμός των γυναικών είναι αυξημένος , αιτιολογείται από την αριθμητική υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γνωρίζουν όλοι Αγγλικά και οι μισοί γνωρίζουν και μια δεύτερη ξένη γλώσσα. Επίσης όλοι έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Οι ειδικότητες τους είναι οι εξής: 4 Αγγλικής γλώσσας , 1 Γαλλικών, 3 Πληροφορικής και 2 Φιλολογοί. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών και πληροφορικής, εξηγείται καθώς η συμμετοχή στο πρόγραμμα απαιτεί καλή γνώση αγγλικών και χρήση νέων τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις σχολικές συμπράξεις είναι δραστήρια μέλη της σχολικής κοινότητας και έχουν πάρει μέρος και σε άλλα προγράμματα (πχ. Περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κ.α.) στο χώρο του σχολείου τους.

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σχολικές συμπράξεις και η επιλογή της συγκεκριμένης.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (4 από τους 10) δεν γνώριζαν πώς επιλέχθηκε η συγκεκριμένη σχολική σύμπραξη. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, κάποιοι είχαν συμμετάσχει σε προηγούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα και είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς από τα σχολεία -εταίρους και θέλησαν να συνεχίσουν σε μια νέα συνεργασία στα πλαίσια του Erasmus +KA2 και κάποιοι από την πρωτοβουλία του/της διευθυντή/ντριας. Η επιλογή της συγκεκριμένης σύμπραξης έγινε σε σχέση με το θέμα με το οποίο διαπραγματεύεται η σχολική σύμπραξη. Βασικό κριτήριο ήταν το κατά πόσο μπορούν πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας να ανταποκριθούν στο θέμα, ώστε να κατευθύνουν τους μαθητές/τριες.

Το κοινό θέμα της σχολικής σύμπραξης, ή ανήκει στο γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής ομάδας ή είναι ένα εύκολο θέμα γενικού ενδιαφέροντος (π.χ. φαγητό, κουλτούρα, αθλητισμός). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους, ήταν ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων , βελτίωση της ξένης γλώσσας, χρήση των νέων τεχνολογιών, γνωριμία πολιτισμών (European Commission, 2012).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών , διαπιστώνεται ότι υπάρχει έλλειμα/αδυναμία κεντρικού συντονισμού από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς δεν υπάρχει κάποια εγκύκλιος που να αφορά στην υλοποίηση σχολικών συμπράξεων Erasmus+:KA2, αλλά αντιμετωπίζονται ως μια προαιρετική δραστηριότητα μετά το πέρας του σχολείου , και υπόκεινται στην προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας του σχολείου. Το ΦΕΚ 625/27-2-2020, που έχει σταλεί στα σχολεία της χώρας και αφορά την υλοποίηση του προγράμματος Erasmus+, αναφέρεται κυρίως στα διαδικαστικά θέματα μετακίνησης των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας και των μαθητών/τριων.

Οι κινητικότητες και τα κίνητρα συμμετοχής τους στο Πρόγραμμα Erasmus+KA2.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μετακινήθηκαν τουλάχιστον 2 φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Κάποιοι μετακινήθηκαν περισσότερες φορές γιατί δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί να θέλουν να συνοδέψουν τους μαθητές/τριες. Οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις ήταν ένας από τους βασικούς παράγοντες συμμετοχής τους στις εκάστοτε κινητικότητες του προγράμματος. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, η χρηματοδότηση της κινητικότητας, των εξόδων μετακίνησης και διαβίωσης, είναι ένας από τους βασικούς λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Eurydice (2013).

Η συμβολή του προγράμματος στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και οι δεξιότητες/ικανότητες που απέκτησαν.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι και το πρόγραμμα Erasmus+:KA2 επηρέασε την επαγγελματική τους πρακτική, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους που μάλιστα βοήθησε ώστε να βελτιώσουν τη ποιότητα τις διδασκαλίας τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά διαδικασία αναμόρφωσης της κουλτούρας τους, η οποία είναι αδύνατον να επιτευχθεί μέσα από θεωρητικά ή προκαθορισμένα πλαίσια, παρά μόνο με ανακατασκευή και κριτική σκέψη. Ότι δηλαδή επιδιώκεται από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Πρόγραμμα Erasmus+: KA2.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως διαδικασία που σχετίζεται με τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανάπτυξη του σχολικού πλαισίου (Avalos, 2011; Eliot, 2011). Επιπλέον, οι Creemers και Kiriakides (2010) αναφέρουν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την ικανότητα να αναπτύσσουν αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές σχέσεις με τα άλλα μέλη των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην παρούσα έρευνα, ορίζεται ως η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας, ανέδειξαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας σε τυπικές ή άτυπες μαθησιακές δραστηριότητες βελτιώνουν τις επιστημονικές τους γνώσεις, αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες έτσι ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά, δηλαδή βελτιώνοντας το επίπεδο του γνωστικού αντικείμενου τους, ενσωματώνοντας στην διδασκαλία τους τις αποκτηθείσες γνώσεις και αναβαθμίζοντας τα επαγγελματικά προσόντα τους (Hamilton, 2013; Coe et al., 2014; Thurlings, 2017).

Επίσης, τα αποτελέσματα για τις δεξιότητες/ικανότητες που αποκτήσαν από την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Erasmus+KA2, αναφέρουν δυνατότητα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές ομάδες, χρήση των ΤΠΕ, ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων, επίλυση προβλημάτων προσαρμογής μαθητών, ενσωμάτωση νέων ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία, ανάπτυξη νέων διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, καλλιέργεια μιας εξωστρεφούς στάσης, δεκτικότητα προς το διαφορετικό, ανάπτυξη ετοιμότητας σχετικά με την επικοινωνία, εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων μέσα σε ανομοιογενείς και πολυπολιτισμικές τάξεις και παροχή κινήτρων στους μαθητές και την αποτροπή φαινομένων βίας. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας περί επαγγελματικής ανάπτυξης είναι στην ίδια γραμμή με τα αποτελέσματα των ερευνών των Cook (2012) και Zevgitis & Emvalotis (2015).

Η συμβολή του προγράμματος στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη, αυτή σχετίζεται με την αυτογνωσία και τη συνεχιζόμενη εξέλιξη. Προσωπική ανάπτυξη σημαίνει ότι οι άνθρωποι γίνεται «καλύτερος» στον επαγγελματικό και φυσικά στον προσωπικό τομέα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ανέπτυξαν και βελτίωσαν προσωπικά στοιχεία, λαμβάνοντας μέρος στο Πρόγραμμα, θεωρώντας ως κυριότερα την επαφή τους με καινούργιες πρακτικές που μπορούν να ενσωματώσουν στις δικές τους μεθόδους, την βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, την βελτίωση της αγγλικής γλώσσας, την καλύτερη διαχείριση καταστάσεων βίας και την διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις μαθητών και την βελτίωση των

δεξιοτήτων τους στην πληροφορική. Οι προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών της έρευνας συνάδουν με την βιβλιογραφία καθώς αναφέρει ότι η επαφή των εκπαιδευτικών με άλλες κουλτούρες συμβάλλει καθοριστικά σε πολυεπίπεδη προσωπική ανάπτυξη. (Fischer et. al, 2018).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, εκφράζουν πλέον τα συναισθήματά τους με μεγαλύτερη ευκολία και αναζητούν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης (Salomäki, Ruokonen και Ruismäki, 2012) , διεύρυναν τον πολιτισμικό τους ορίζοντα και βελτίωσαν την διαπολιτισμική τους επικοινωνιακή αντίληψη, δουλεύοντας με συναδέλφους από άλλες χώρες , ομαδοσυνεργατικά (Koulouris, Pingel-Rollmann και Sotiriou 2013).

Από τις συνεντεύξεις παρατηρούμε ότι μέσω των σχολικών συμπράξεων ενισχύθηκαν οι έννοιες της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής συνείδησης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας , ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης , συνδέεται άμεσα με την κυριότερη επιδίωξη των σχολικών συμπράξεων ,γιατί ανταποκρίνεται στην κοινωνικό- πολιτισμική πολυμορφία των σχολείων (Hauervas et al,2017). Ενώ η έρευνα των (Zeugitis&Emvaliotis, 2015), αναφέρει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικές συμπράξεις, συμβάλει θετικά στην απόκτηση ουσιαστικής ευρωπαϊκής συνείδησης των εκπαιδευτικών.

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Αναφορικά με δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν στο στάδιο συγγραφής της αίτησης συμμετοχής, προβλήματα στην χρηματοδότηση, προβλήματα στην υλοποίηση του προγράμματος και στο στάδιο που το σχολείο ήταν το σχολείο που φιλοξενούσε τους υπόλοιπους εταίρους συμμετοχής του Προγράμματος.

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι, ο βασικός παράγοντας για την επιτυχημένη έκβαση των σχολικών συμπράξεων είναι η επαρκής χρηματοδότηση από την ΕΕ. Η Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για το πρόγραμμα βάση των στατιστικών στοιχείων δείχνει μια αύξηση των πιστώσεων για τις σχολικές συμπράξεις. Επίσης, το πρόβλημα της γραφειοκρατίας το ανέδειξαν και έρευνες της ΕΕ και για αυτό το λόγω η διαδικασία κατάθεσης αίτηση έχει απλοποιηθεί από το έτος 2018. Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω παραμέτρων οδήγησε σε αύξηση των αιτήσεων κατά 43% την συγκεκριμένη χρονιά. (European commission, 2018).

Άλλες δυσκολίες που αναφέρθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς και εντοπίζονται και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, η γραφειοκρατία , η ανάγκη οικονομικής διαχείρισης , η προετοιμασία των μετακινήσεων (Zeugitis & Emvalotis,2015), (Diamantopoulou, 2006).

Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας και του συλλόγου διδασκόντων στην υλοποίηση του προγράμματος.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδύθηκε ότι ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη σχολική σύμπραξη ήταν οργανωτικός, συντονιστικός, υποστηρικτικός και διευκολυντικός, ενώ για του συλλόγου διδασκόντων ήταν μη υποστηρικτικός ή αδιάφορος. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην βιβλιογραφική έρευνα, ο ρόλος των διευθυντών/ντριων είναι σημαντικός παράγοντας για την υλοποίηση του προγράμματος

και για την προώθηση του προγράμματος στη σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία (European Union, 2015). Επίσης η στήριξη της διοίκησης , είναι βασικό στοιχείο για την δημιουργία κινήτρων και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές συμπράξεις (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ο αντίκτυπος της σχολικής σύμπραξης στη σχολική κοινότητα.

Σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε η σχολική σύμπραξη , οι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι ο μεγαλύτερος αντίκτυπος ήταν στους γονείς, στους μαθητές/ τριες από την φιλοξενία και στην τοπική κοινωνία. Σε ότι έχει να κάνει με τον αντίκτυπο στην σχολική κοινότητα αναφέρθηκε ότι το σχολείο επωφελήθηκε από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, την χρήση των αγγλικών, την χρήση των νέων τεχνολογιών, χρήση διδακτικών τεχνικών διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι αλλαγές στους οργανισμούς (σχολεία, πανεπιστήμια κ.α.) που συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα συμβαίνουν μέσω των ατόμων που συμμετέχουν (EC,2017).

Η αποτίμηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες και προτάσεις βελτίωσης.

Η θετική συμβολή των σχολικών συμπράξεων στη σχολική κοινότητα, υπερνικά τις οποίες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις οι οποίες διατηρήθηκαν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω συνεργασίας μεταξύ τους (Plana, 2002), (Diamantopoulou, 2006).

Στην ερώτηση αν έχουν να κάνουν κάποιες προτάσεις για την βελτίωση του προγράμματος με σκοπό να συμβάλλει περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δεν υπήρχαν κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις για την βελτίωση του Προγράμματος με σκοπό να συμβάλλει περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εντούτοις αυτό που επικρατεί στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι να μειωθεί η γραφειοκρατία.

Τέλος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος το να γνωρίσουν νέες κουλτούρες και πολιτισμούς συνιστά ένα από τα δυνατά σημεία του Προγράμματος Erasmus+ KA2.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα, ανέδειξε την θετική συμβολή του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+:KA2, σχολικές συμπράξεις στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά , θα πρέπει να επισημάνουμε και κάποια μειονεκτήματα που χρήζουν βελτιώσεων γιατί εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα. Αρχικά, η μείωση της γραφειοκρατίας και η επιπλέον στήριξη από τη διοίκηση των σχολείων προς τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόθεση να συμμετέχουν στα προγράμματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2017). Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ευρώπη 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=celex:52010DC2020>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και της Επιτροπή Περιφερειών: «ERASMUS ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΤΟ πρόγραμμα της ΕΕ για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό»*. COM 2011/787 τελικό, Βρυξέλλες: 23.11.2011.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος* (2^η έκδ.) Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf
- Ιδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (2018). *Οδηγός υλοποίησης Σχεδίων Erasmus+KA2*. Ανακτήθηκε από <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-vivliothiki/item/2361-odigos-ylopoiisis-sxedion-erasmus-ka2>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σοφού, Ε., & Διερωνήτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1). Ανακτήθηκε από <https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>
- Τσαούσης, Δ., Γ. (2005). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- ΦΕΚ 625/27-2-2020, Πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος ERASMUS+, Διαδικασία Συμμετοχής και Μετακινήσεων, Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/genika/3246-erasmus-gia-sxoleia>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, Λιθογραφία.

Ξενογλώσση

- Anderson, J., R., Greeno, J., G., Reder, L., M., & Simon, H., A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13. doi: 10.3102/0013189X029004011.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U.(2006). The Professional Value of Erasmus Mobility. Germany: University of Kassel. Ανακτήθηκε από <https://www.eurashe.eu/library/modernisingphe/mobility/professional/WG4%20R%20Professional%20value%20of%20ERASMUS%20mobility%20Teichler.pdf>
- Coe, R., Cesare, A., Steve, H., & Lee Elliot, M. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427. doi:10.1080/09243453.2010.512795.
- Cook, A. (2012). *The value of Comenius School Partnerships*. Cambridge: Cambridge Education.
- CSES, 2004. Impact of School Partnerships (Socrates II/Comenius I 2000- 2006), Mid-Term Evaluation, s.l.: s.n. Ανακτήθηκε από: http://www.ges-kassel.de/download/comenius-Partnerships-report_en.pdf
- Diamantopoulou, A. (2006). The European Dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1). doi: 10.1080/03050060500515819.
- Eliot, J. (2011ed.). *Reconstructing Teacher Education*. USA: Routledge.
- Eurydice Report, (2013). *Key Data on Teachers and School Teachers in Europe*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf
- European Commission (2012). Study of the impact of Comenius School partnerships on participating schools: Institutional Change and the European Dimension. Executive Summary. Luxembourg: CIEP. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec8ce099-fec9-4563-a1ca-cd4db1b984ec>
- European Commission (2014). *The Erasmus Impact Study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf
- European Commission (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017b). *Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor Programmes: Final report, volume 1*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/eval/icf-volume1-main-report.pdf>

- ETUCE, & CSEE (2008). *Teacher education in Europe. An Etuce Policy Paper*. Brussels: Published by the European Trade Union Committee for Education. Ανακτήθηκε από https://www.cseeetuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz' F., Jurist Levy, A., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121doi: 10.1016/j.tate.2018.02.011
- Hamilton, E., R. (2013). His Ideas are in My Head: Peer-to-Peer Teacher Observations as Professional Development. *Professional Development in Education*, 39 (1), 42–64. doi:10.1080/19415257.2012.726202.
- Hauerwas, L., Skawinski, S., & Ryan, L. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: An analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202-213. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.009.
- Hursen, C., (2014). Are the Teachers Lifelong Learners? *Procedia – Social and Behavioral Science*, 116, 5036–5040. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1069.
- Huber, S., G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837-853. doi:10.1080/19415257.2011.616102.
- Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). *The Professional Value of Erasmus Mobility: The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*. Bonn: Lemmens.
- Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1), 5-15. doi: 10.1515/jtes-2016-0001.
- Koulouris, P., Pingel-Rollmann, H., & Sotiriou, S. (2013). *Study of the Impact of Comenius Centralized Actions: Comenius Multilateral Projects and Comenius Multilateral Networks*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lawn, M., & Normand, R. (2014). *Shaping of European education: Interdisciplinary approaches*. London: Routledge.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 2 (1), 1-13. Doi: 10.1177/0022487114533386
- Maiworm, F., Kastner, H., & Wenzel, H. (2010). *Study of the Impact of Comenius Assistantships: Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Kassel: Gesellschaft für Empirische Studien bR.
- Mede, E., & Tuzun, F. (2016). The ERASMUS Teaching Staff Mobility: The Perspectives and Experiences of Turkish ELT Academics. *The Qualitative Report*, 21(4), 677-694. Ανακτήθηκε από <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss4/6/>

- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/1d0bc92a-en.
- Papadiamantaki, Y., & Karakatsani, D. (2011). Teacher training for active citizenship. In. Cunningham, P., & Fretwell, N., *Europe's future: Citizenship in a changing world* (p.p. 437-446). London: CiCe.
- Plana, M., G., C. (2002). The reality of Comenius projects in ten Catalan educational institutions. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 190-212. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062580.pdf> .
- Salomäki, U., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2012). Educators' professional and personal growth: A case study of European teachers' in-service training courses. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14 (1), pp. 20-29. doi: 10.2478/v10099-012-0002-z
- Stamelos, G., Papadiamantaki Y., & Vassilopoulos, A. (2006). European policies implementation in the Greek primary education university departments (PTDEs). In J. Sprogø & T., Winther-Jensen, (eds), *Identity, Education and Citizenship –Multiple Interrelations*, p.p. 291-306. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thurlings, M., & Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554-576. doi:10.1080/00131911.2017.1281226.
- Zevgitis, T., & Emvalotis, A. (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of international Mobility*, 1(3), 61-80. doi 10.3917/jim.001.0061