

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ‘ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ’ ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ COMENIUS

Αναστάσιος Εμβάλωτης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Θεόδωρος Ζευγίτης
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, MSc

Abstract

In this essay is assessed the policy of the European Community regarding the implementation of the Comenius program on the task of building the identity of the European citizen. More specifically, we are evaluating the impact of the school partnerships on the methods that were used to develop and build the European identity. Semi-structured interviews of the teachers involved were used as a tool to explore the extent of the knowledge and the acknowledgment of the many diverse and multiform European cultures. Furthermore, we are assessing the contribution of the Comenius school partnerships in the pedagogical and educational approaches and whether these eventually used by the teachers participating in the projects. The original material was evaluated by theme-based content analysis. This exact analysis has concluded that the participation of the teaching staff in projects with mobilities has indeed helped with acknowledging the European diversity but it did not contribute to the adoption and implementation of pedagogical and educational practices in their teaching.

Λέξεις κλειδιά

Ευρωπαϊκή διάσταση, ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ευρωπαίος πολίτης, σχολικές συμπράξεις Comenius, κινητικότητα εκπαιδευτικών.

0. Εισαγωγή

Απέναντι στις πολλαπλές προκλήσεις του μέλλοντος, η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη [...] αποτελεί ένα από τα κυριότερα διαθέσιμα μέσα για την δημιουργία μιας βαθύτερης και πιο αρμονικής μορφής της ανθρωπίνης ανάπτυξης (International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996: 13)

Με τη συνεχή επέκταση της ΕΕ¹, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού καθίσταται ακόμη πιο σημαντικός σε ότι αφορά την επίτευξη του στόχου της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Niemi, 2008: 184, Peck, 1997: 46, Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, 1993: 6). Η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συνιστά αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία των μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής στρατηγικής (Γκασούκα et al., 2007: 30, European Commission, 2012: 10, Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 65). Αναπόφευκτα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά δίκτυα για την υλοποίηση κοινών προγραμμάτων, καλούνται να συνεργαστούν με συναδέλφους τους έξω από το σχολείο (Barthélemy, 1997: 29) και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής προοπτικής παράλληλα με τις εθνικές και τοπικές στοχεύσεις, αξιοποιώντας και μεταδίδοντας την κοινή πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης μέσω νέων καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων (Adams & Tulasiewicz, 1995: 101, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 18).

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική προτεραιότητα. Η σημασία που της αποδίδεται εκφράζεται και μέσα από τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας, θέτοντας στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Μπαγάκης, 2003: 15). Στην οικοδόμηση της ευρωπαϊκής διάστασης ειδικά για τη σχολική εκπαίδευση η πολιτική της ΕΕ εκφράζεται και μέσω του προγράμματος Comenius, με ενθάρρυνση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών (σχολικών) ιδρυμάτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 11).

Η εργασία θέτει ως αφετηρία της, τις πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση, εξετάζει τον ρόλο της κινητικότητας στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης των εκπαιδευτικών και αναπτύσσεται η σύνδεση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας στη διαμόρφωση του Ευρωπαίου πολίτη. Στη συνέχεια περιγράφεται το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (ΠΔΒΜ), εστιάζοντας στις σχολικές συμπράξεις Comenius και γίνεται αποτίμηση των σχολικών συμπράξεων στην Ελλάδα. Ακολουθεί η παρουσίαση ευρημάτων εμπειρικής έρευνας που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζοντας στις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Comenius και την επίδραση που είχε η συμμετοχή αυτή στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

1. Ευρωπαϊκή πολιτικές για την εκπαίδευση

Έρευνητές ισχυρίζονται ότι από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ΕΚ) και μέχρι τη δεκαετία του '80 η συζήτηση για την εκπαίδευση στην Ευρώπη βρισκόταν στη σκιά των επιχειρούμενων οικονομικών μεταρρυθμίσεων. Τη δεκαετία όμως του '90 «οι διάφορες πολιτικές της Κοινότητας συνοδεύτηκαν από την ανάδυση νέων εννοιών, αποφασιστικής σημασίας για το μέλλον της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης,

όπως η έννοια του Ευρωπαίου πολίτη, της ευρωπαϊκής διάστασης, της ευρωπαϊκής ταυτότητας, της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, της ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας» (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 378).

Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση με αφετηρία τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992) φέρνει την εκπαίδευση στο προσκήνιο (Novoa, 2013: 105), δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την έναρξη μιας νέας εποχής εκπαιδευτικής συνεργασίας στην Ευρώπη (Adams & Tulasiewicz, 1995: 91). Ιδιαίτερα με την αποδοχή των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η ευρωπαϊκή διάσταση² της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως κύριος στόχος της ευρωπαϊκής πολιτικής (Novoa, 2002: 20). Η σημασία αυτής της πολιτικής επισημαίνεται από τον Peck (1997: 41) που θεωρεί ότι έτσι επιτυγχάνεται ομαλότερη μετάβαση σε μια κοινότητα με κοινούς στόχους. Στα επόμενα χρόνια η ευρωπαϊκή πολιτική εκφράστηκε με τον πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πρωτοβουλιών που προωθούν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Moutsios, 2007: 15), όπως είναι το πρόγραμμα Σωκράτης (1995) και το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (ΠΔΒΜ, 2006) που θα παρουσιασθούν στη συνέχεια.

Κύρια ωστόσο καινοτομία (Field, 1998: 58) αποτέλεσε το άρθρο 126 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, καθώς η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποκτά θεσμική υπόσταση και για πρώτη φορά η εκπαίδευση, διακρινόμενη από την κατάρτιση, αναγνωρίζεται ως τομέας πολιτικής της Ένωσης ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα παρέμβασης της Επιτροπής στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Σταμελός & Βασιλόπουλος, 2004: 61). Στη νέα αυτή φάση τα σχολεία φαίνεται να έχουν κεντρικό ρόλο καθώς μπορούν να βοηθήσουν τη νέα γενιά να αναπτύξει την αίσθηση του ανήκειν στην Ευρώπη και να αρχίσει να αντιλαμβάνεται ότι η Ευρώπη είναι παρούσα σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής (Barthélemy, 1997: 22).

Στη συνέχεια ακολούθησαν μια σειρά από θεσμικά κείμενα³ της ΕΕ με ισχυρή επιρροή στον τρόπο αντίληψης και έκφρασης για την εκπαίδευση, που όμως το «νομικό status» τους ήταν σχετικά χαμηλό (Novoa, 2002: 12). Η ΕΕ εξακολουθούσε να έχει υποστηρικτικό ρόλο στις εθνικές πολιτικές και οι δράσεις της είχαν μικρή επιρροή στα εθνικά συστήματα (Ertl, 2006: 10, Field, 1998: 57, Novoa & Dejong-Lambert, 2003: 52). Παρέμεινε όμως σημαντικό το γεγονός ότι ξεκίνησε μια διαδικασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο κατά την οποία συναποφασίζονται από τα κράτη μέλη πολιτικές που μπορεί να επηρεάζουν τις αντίστοιχες εθνικές, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα όπου και μόνο η αναφορά στην ύπαρξη υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μείζων εξέλιξη (Βασιλόπουλος, 2012).

2. Η κινητικότητα στην εκπαίδευση

Όπως προκύπτει μέσα από επίσημα κείμενα-προτάσεις της ΕΕ (European Commission, 1997, Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, 1993, Συμβούλιο της

ΕΕ, 2009: 3), για να επιτευχθεί ο στόχος της ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, προτείνεται η προώθηση της κινητικότητας⁴ μαθητών και εκπαιδευτικών ώστε να καταστεί σημείο αναφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η κινητικότητα μπορεί να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης συμβάλλοντας έτσι στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισαβόνας⁵ για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας της γνώσης, καθώς συμβάλει στη δημιουργία ισχυρότερης συνοχής στην Ευρώπη, στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προετοιμασία του εργατικού δυναμικού για εργασία στην ευρωπαϊκή αγορά (European Commission, 2009, Nistor, 2011: 98). Η ΕΕ προβλέπει ότι η ενθάρρυνση της κινητικότητας θα συμβάλει στην ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη μέλη και στην προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράμματα σπουδών (Doyle, 2011, Enders & Teichler, 2006).

Σύμφωνα με τη συζήτηση που προηγήθηκε, εντός του ευρωπαϊκού χώρου, η κινητικότητα περιγράφεται όχι ως απλή μετακίνηση, αλλά ως μια διαδικασία η οποία αναπτύσσει τη συναίσθηση του τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης της Ευρώπης (Novoa, 2013: 109), σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται ως εποχή της μετανεωτερότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της παγκοσμιοποίησης και στην οποία ο ευρωπαίος πολίτης θα πρέπει να έχει συνεργατικό πνεύμα, δυνατότητα ευελιξίας, αυτόνομη σκέψη, κρίση και δράση (Νικολάου, 2006). Η εκπαίδευση για τον ευρωπαίο πολίτη παρέχει ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας προωθώντας μια καλύτερη εκτίμηση του ατόμου ως άτομο, ως συνεισφέρων στην κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον (McCann & Finn, 2006) και τα προγράμματα κινητικότητας αποτελούν ένα μέσο για να επιτευχθεί αυτή η εκπαίδευση (Osler, 2012).

Εστιάζοντας στους επιδιωκόμενους στόχους από τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στην κινητικότητα, ξεχωρίζουν η ενεργοποίηση της διακρατικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και η κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρώπη.

Η προώθηση γενικότερα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ώστε να μην αποτελέσει η κινητικότητα μια περιστασιακή επαφή ανάμεσα στους συμμετέχοντες αποτελεί τον κύριο στόχο (Enders & Teichler, 2006). Μέσω αυτής της συνεργασίας τα προγράμματα κινητικότητας μπορούν να παρέχουν μια διαφορετική προοπτική σχετικά με τη διαδικασία μάθησης, προβάλλοντας καλές πρακτικές που εφαρμόζονται από τις συμμετέχουσες χώρες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν αμοιβαία από αυτή τη διαδικασία (Peck, 1997: 34, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 13, Μπαγάκης, 1999: 20).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της κινητικότητας για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Doyle, 2011: 15). Οι ανταλλαγές εκπαιδευτικών καθώς και οι συμπράξεις μεταξύ των ιδρυμάτων των διάφορων κρατών παρέχουν μια ουσιαστική προστι-

θέμενη αξία στην μεγαλύτερη δεκτικότητα προς άλλες κουλτούρες, πολιτισμούς και εμπειρίες (International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996: 38). Αυτές οι επαφές με διαφορετικούς πολιτισμούς, συμβάλλουν στην εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Mateusen, 2003: 238), με τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν να είναι ανοικτοί στον κόσμο της Ευρώπης, να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους και να βλέπουν πέρα από τα σύνορα της χώρας τους (Καρράς, 2007: 1018, Νονοα, 2002: 20, Βαμβουκάς & Κανάκης, 1996).

3. Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας

Η ΕΕ ανέπτυξε σημαντικά εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις με κεντρικό **Η** άξονα την κινητικότητα, που αποσκοπούν στη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων της (Enders & Teichler, 2006, Lasonen, 2009, Moutsios, 2007: 15), με σκοπό να καλλιεργηθεί η ευρωπαϊκή ταυτότητα των συμμετεχόντων (Fernandez, 2005, Osler, 2012). Τα προγράμματα αυτά συμβολίζουν την επέκταση της ευθύνης της ΕΕ σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και έχουν οδηγήσει σε σημαντική επέκταση των ανταλλαγών μαθητών και εκπαιδευτικών και σε πολυεθνικά προγράμματα μεταξύ ιδρυμάτων (Lasonen, 2009).

Η πολιτική της ΕΕ για την εκπαίδευση εκφράστηκε αρχικά στο πρόγραμμα Σωκράτης I (1995 - 1999) όπου περιέχονται σημαντικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές όλων των βαθμίδων, καθώς και εκπαιδευτικούς και ερευνητές (ΕΚ, 1995). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αξιολογήθηκε και αναθεωρήθηκε με το διακριτικό τίτλο Σωκράτης II (2000 - 2006) (ΕΚ, 2000), ενώ η συνέχεια δόθηκε με το σχεδιασμό του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (ΠΔΒΜ 2007 - 2013) (ΕΚ, 2006).

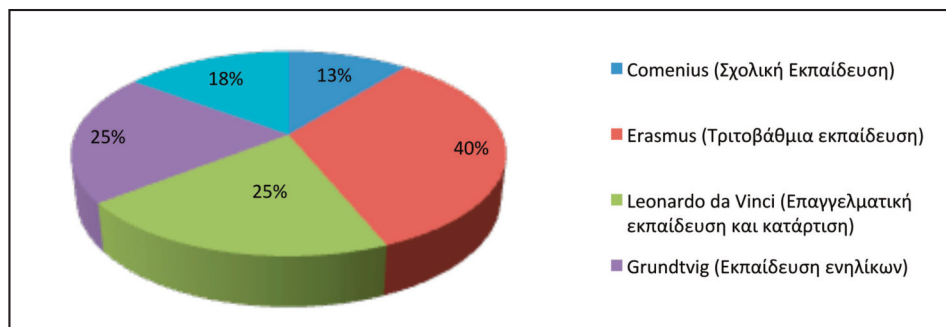
Ειδικότερα για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στη σχολική εκπαίδευση σχεδιάστηκε το πρόγραμμα Comenius, αρχικά ως δράση στο πρόγραμμα Σωκράτης (I και II) και στη συνέχεια ως τομεακό πρόγραμμα στο ΠΔΒΜ. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή της χρηματοδότησης στα τομεακά υποπρογράμματα του ΠΔΒΜ με το Comenius να λαμβάνει το 13% (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 23). Ένα ποσοστό 18% παρέμενε διαθέσιμο για όποιο από τα υποπρογράμματα χρειαζόταν επιπλέον χρηματοδότηση. Σε σχέση με την πρόβλεψη στο πρόγραμμα Σωκράτης, το πρόγραμμα Comenius στο ΠΔΒΜ έχει μια μικρή ποσοστιαία αύξηση 3%.

Ενώ οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που υποστηρίζονταν από το πρόγραμμα Σωκράτης παρουσίαζαν ομοιότητα με εκείνες που υπήρχαν σε προηγούμενα προγράμματα δράσης (Field, 1998: 66), το πρόγραμμα Comenius πρόσφερε για πρώτη φορά στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τη δυνατότητα συμμετοχής σε δράσεις ευρωπαϊκής συνεργασίας, που μέχρι τότε ήταν περιορισμένες στην ανωτάτη εκπαίδευση και στο γλωσσικό πεδίο (προγράμματα Erasmus και

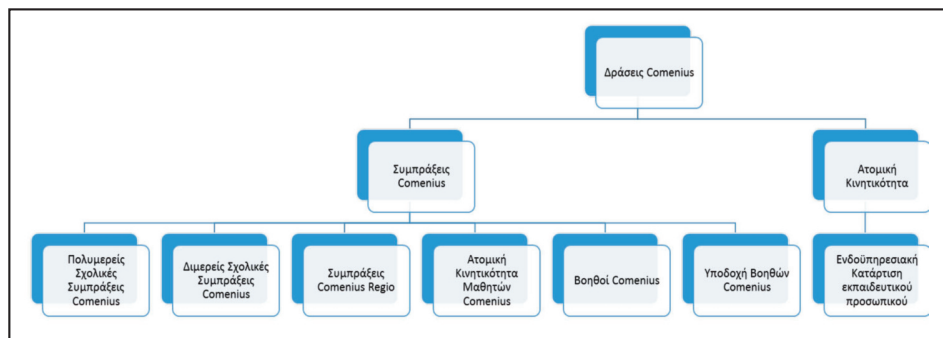
Lingua αντίστοιχα) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 14). Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης κυρίως μέσω της ενθάρρυνσης της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιδιώκοντας την ενθάρρυνση της βελτιστής χρήσης των αποτελεσμάτων, των καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 5).

Από τις δράσεις του προγράμματος Comenius (Σχήμα 1) η παρούσα εργασία ασχολείται με τις Πολυμερείς Σχολικές Συμπράξεις Comenius οι οποίες δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές και διδάσκοντες να συνεργαστούν σε κάποιο θέμα κοινού ενδιαφέροντος, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να διερευνήσουν διάφορες πτυχές της ευρωπαϊκής πολιτισμικής, κοινωνικής και οικονομικής πολυμορφίας, να εμπλουτίσουν τις γενικές γνώσεις και την εμπειρία τους και να μάθουν να κατανοούν και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων (Δημητριάδου, 2003: 282, Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 2013: 17). Η χρονική διάρκεια των συμπράξεων είναι δύο έτη και προϋποθέτει τη συμμετοχή σχολείων από τουλάχιστον τρεις χώρες (European Commission, 2013: 16).

Γράφημα 1: Ποσοστά χρηματοδότησης τομεακών προγραμμάτων ΠΔΒΜ



Σχήμα 1: Δράσεις που περιλαμβάνει το τομεακό πρόγραμμα Comenius

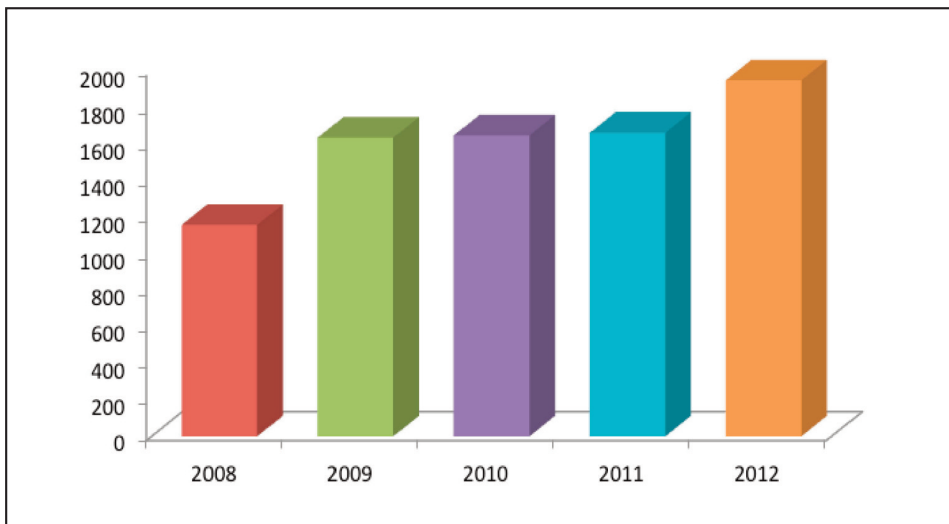


4. Οι σχολικές συμπράξεις Comenius στην Ελλάδα

Στην πρώτη φάση υλοποίησης του προγράμματος Comenius (1995 – 1999), ο ΣΜπαγάκης (1999: 17-18) διατυπώνει ορισμένες επιφυλάξεις για την αποδοχή του προγράμματος από την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα και την έλλειψη πληροφόρησης και εμπειριών σε σχέση με τα ευρωπαϊκά προγράμματα που έχουν ως τελικό αποτέλεσμα την μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια στο πρόγραμμα Σωκράτης II και στο ΠΔΒΜ υπήρξε σταδιακή αύξηση των συμμετοχών και ιδιαίτερα στο ΠΔΒΜ συμμετείχαν το διάστημα 2007-2013 περίπου 50. 000 μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικοί και βοηθητικό προσωπικό με την εκτίμηση για συμμετοχή 75. 000 την περίοδο 2014-2020⁶.

Εξετάζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο ΠΔΒΜ από το 2008 έως το 2013 (Γράφημα 2) παρατηρούμε ότι υπάρχει σταθερή αύξηση των μετακινήσεων, καθώς το 2008 είχαν εγκριθεί 1160 μετακινήσεις ενώ το 2012 ο αριθμός τους έφτασε τις 1953. Αντίστοιχα αυξήθηκε και ο αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν σε συμπράξεις Comenius για τα οποία υπήρξε αύξηση 62% για το διάστημα 2008-2012.

Γράφημα 2: Αριθμός μετακινήσεων εκπαιδευτικών⁷



Παρά την ανοδική τάση που υπάρχει στη συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα η Γκότοβου (2011: 109) διαπιστώνει ότι οι θεσμικές μορφές εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την Ευρώπη (συμμετοχή του σχολείου ή του εκπαιδευτικού σε προγράμματα με ανταλλαγή εκπαιδευτικών στην ΕΕ, επαφή μέσω διαδικτύου με

σχολεία του εξωτερικού, εμπλοκή εκπαιδευτικών με συντονισμό ή στήριξη διαδικτυακής επαφής κ.ά.) εμφανίζουν εξαιρετικά χαμηλές συχνότητες. Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτει προβληματισμός κατά πόσο η συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα ενισχύει την αίσθηση του Ευρωπαίου πολίτη στους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψη ότι το ποσοστό⁸ των εκπαιδευτικών που μετακινήθηκαν μέσω των σχολικών συμπράξεων Comenius το 2012 είναι μόλις 1,25%.

5. Επισκόπηση ερευνών αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές συμπράξεις Comenius

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν οι πολιτικές της ευρωπαϊκής ένωσης για την εκπαίδευση και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση καθώς και ο ρόλος που έχει η κινητικότητα σε αυτό. Στη συνέχεια ακολουθεί αναφορά σε έρευνες και μελέτες τόσο από τον ελλαδικό όσο και από τον παγκόσμιο χώρο, αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές συμπράξεις Comenius.

Στις έρευνες των Διαμαντοπούλου (2010) και Δημητράκη & Μανιάτη (2003) μελετώνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, με τις σημαντικότερες να είναι η επαφή με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών λαών και η ενίσχυση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων που θα έχει αντίκτυπο στην ποιότητα της διδακτικής τους πράξης. Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν και στην έρευνα του Gordon (2001) στην οποία συμμετείχαν συντονιστές σχολικών συμπράξεων Comenius και Lingua.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε δράσεις κινητικότητας του προγράμματος Comenius αναφέρουν ότι βελτίωσαν τη γνώση ξένων γλωσσών, κυρίως της Αγγλικής γλώσσας (Cierp, 2012: 5, Kassel, 2007, Sirok & Kosmrlj, 2012: 390), αλλά δεν τους δόθηκαν επιπλέον κίνητρα για εκμάθηση νέας γλώσσας (Γκουτζερης, 2007: 74). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα προγράμματα συμβάλλουν στην υιοθέτηση από μέρους τους εναλλακτικών μορφών παιδαγωγικής πρακτικής, όπως η εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2003: 7-9, Σκιά, Κουκουλη, Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2001: 64).

Η δυνατότητα που δίνεται για συνεργασία με καθηγητές του εξωτερικού, όπως διατυπώνεται στην έρευνα του Gordon (2001: 412), θεωρήθηκε ότι αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο του προγράμματος. Η δυνατότητα αυτή σε συνδυασμό με την ανταλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών και εμπειριών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε άλλη έρευνα (Beernaert, 2002: 43) ότι αποτελεί σημαντική προσθήκη στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

6. Χαρακτηριστικά της έρευνας

6.1. Οριοθέτηση του προβλήματος – χρησιμότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται έλλειμμα στην αξιολόγηση του προγράμματος Comenius στην Ελλάδα, αφού οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν στην πρώτη και δεύτερη φάση του προγράμματος Σωκράτης (Diamantopoulou, 2006, Γκάμπουρας, 2007, Γκουτζερης, 2007, Δημητριάκης & Μανιάτης, 2003, Διαμαντοπούλου, 2010), ενώ για το ΠΔΒΜ εντοπίζονται μελέτες μόνο στην διεθνή βιβλιογραφία (Cier, 2012, Gutierrez Colon-Plana, 2012, Sirok & Kosmrli, 2012). Επιπρόσθετα, ενώ οι εθνικές μονάδες συντονισμού κάθε χώρας εκπονούν ετήσια αξιολόγηση, τα αποτελέσματα της δεν κοινοποιούνται⁹.

Τέλος στον σχεδιασμό της έρευνας εκτιμήθηκε το γεγονός ότι οι μελέτες για λογαριασμό της ΕΕ βασίζονται κυρίως στις εθνικές εκθέσεις των κρατών μελών, όπου για την περίπτωση της Ελλάδας οι Παπακωνσταντίνου & Εμβλωτής (2008) σε έρευνα τους διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια υπηρεσιακή προσέγγιση στις τυπικές αναφορές που υποβάλουν προς την εθνική μονάδα.

6.2. Στόχος – Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση και ερμηνευτική προσέγγιση των εμπειριών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε σχολικές συμπράξεις Comenius.

Βασιζόμενοι στους στόχους του ΠΔΒΜ για το Πρόγραμμα Comenius και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- πόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κινητικότητας συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου
- πόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κινητικότητας συμβάλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας,
- αποτελεί η κινητικότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών μια διαδικασία μάθησης, Κατά πόσον και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή τους αυτή είναι δυνατόν να επιφέρει αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα και να οδηγήσει στην ανάπτυξη¹⁰ της σχολικής μονάδας,
- ποιοι είναι - κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα κινητικότητας - οι παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη μεταφορά της ευρωπαϊκής εμπειρίας τους στη σχολική πράξη,

6.3. Μεθοδολογία

6.3.1. Μέθοδος

Η επιλογή της μεθόδου προέκυψε από την ανάγκη διασφάλισης ικανών προ-ϋποθέσεων προκειμένου, μέσω του λόγου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα κινητικότητας, να αποτυπωθεί με τον πλέον έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο η εμπειρία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και η 'υποδοχή' και η επίπτωση της υλοποίησης του προγράμματος στη σχολική κοινότητα.

Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς στο επίκεντρο της βρίσκεται η αναζήτηση του τρόπου που τα άτομα σκέφτονται και συμπεριφέρονται (Keegan, 2009: 11) και επιτυγχάνεται η διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων, μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των οποίων ο ερευνητής «βλέπει» τα ερευνητικά δεδομένα (Merriam, 2009: 13, Ιωσηφίδης, 2008: 23).

6.3.2. Ερευνητική τεχνική & επιλογή δείγματος

Η ερευνητική τεχνική που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί την πιο διαδοσμένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος και την ανάδειξη θεμάτων που (ενδεχομένως) δεν είχαν καθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει ένα προκαθορισμένο σύνολο από ερωτήσεις με σκοπό να οδηγήσει και όχι να υπαγορεύσει τη ροή της συνέντευξης (Smith, 1995: 12). Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης συνοψίζονται στην επίτευξη σχέσης εμπιστοσύνης/συμπάθειας με τον ερωτώμενο, ότι επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στην θεματολογία και τείνει να παράγει πλουσιότερα δεδομένα (Smith, 1995). Ουσιαστικά με την επιλογή της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί να μετρήσει για ένα άτομο τι γνωρίζει (γνώσεις ή πληροφορίες), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και τι πιστεύει (στάσεις και πεποιθήσεις) (Tuckman όπως αναφέρεται από τους Cohen, Manion & Morrison, 2008: 451). Σύμφωνα με τα παραπάνω, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι πιθανότερο να εκφραστούν ολοκληρωμένες οι απόψεις των ερωτώμενων από ότι σε μια δομημένη συνέντευξη ή ένα ερωτηματολόγιο (Flick, 2006: 149). Στον αντίποδα όταν επιλέγεται η χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μειώνεται ο έλεγχος του ερευνητή στη διαδικασία, απαιτείται περισσότερος χρόνος για την πραγματοποίηση της και είναι δυσκολότερη η ανάλυση των δεδομένων (Smith, 1995).

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹¹ που συμμετείχαν σε πολυμερείς σχολικές συμπράξεις Comenius ενταγμένες στο ΠΔΒΜ στο νομό Μεσσηνίας και πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος

2013. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας έπρεπε να ξεπεραστούν μια σειρά δυσχερειών πρόσβασης στο ερευνητικό υλικό καθώς στο δικτυακό τόπο της Εθνικής Μονάδας¹² διατίθεται μεν λίστα με τα σχολεία που έχουν εγκριθεί για χρηματοδότηση αλλά δεν υπάρχει αρχείο με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε σχολικές συμπράξεις.

Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας η οποία είναι χρήσιμη για τη δειγματοληψία ενός πληθυσμού που είναι ιδιαίτερος δύσκολο να προσεγγιστεί (Cohen et al., 2008: 174, Κυριαζή, 2005: 119). Επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παροχή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επηρεάζουν και επηρεάζονται από άλλους (Monge & Contractorm, 1988: 125). Πρώτα εντοπίστηκαν τα σχολεία της Μεσσηνίας που συμμετείχαν σε σχολική σύμπραξη¹³ Comenius από το 2008 έως σήμερα, ο αριθμός των οποίων έφτανε τα εννέα. Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν στα σχολεία αυτά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναλάβει τον συντονισμό¹⁴ υλοποίησης του προγράμματος και αυτοί με τη σειρά τους υπόδειξαν εκπαιδευτικούς του σχολείου τους που συμμετείχαν στις μετακινήσεις. Υπήρξε ανταπόκριση από όλους του εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και δημιουργήθηκε γρήγορα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των ερευνώμενων και το οποίο βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης (Marshall & Rossman, 2010: 145). Εξάιρεση αποτέλεσαν δύο μόνο περιπτώσεις συντονιστών όπου δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθεί συνάντηση για τη λήψη συνέντευξης λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων τους τη συγκεκριμένη περίοδο.

Συνολικά το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα έξι (16) εκπαιδευτικοί¹⁵ (13 γυναίκες, 3 άντρες) από επτά (7) σχολικές μονάδες¹⁶ δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν οι έξι (6) ήταν υπεύθυνοι υλοποίησης του προγράμματος (συντονιστές) για τα σχολεία τους. Προηγούμενη εμπειρία από ευρωπαϊκά προγράμματα είχε μόνο μια καθηγήτρια, ενώ για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους σε σχολική σύμπραξη Comenius ήταν η πρώτη τους επαφή με ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ειδικότητα/Κλάδος	Γαλλικής φιλολογίας ΠΕ05: 4
	Μαθηματικοί ΠΕ03: 1
	Φυσικοί ΠΕ04: 1
	Πληροφορικής ΠΕ19-20: 3
	Αγγλικής φιλολογίας ΠΕ06:1
	Φιλολόγοι ΠΕ02: 3
	Τεχνολόγοι ΠΕ17: 1
Προϋπηρεσία	Πολιτικών και Νομικών Επιστημών ΠΕ13: 1
	0-10 χρόνια: 4
	11-15: 4
	16-20: 2
Αριθμός μετακινήσεων	21+: 5
	1: 4
	2-3: 5
Τύπος Σχολικής μονάδας	4+: 6
	Γυμνάσιο: 9
	Γενικό Λύκειο: 6
	ΕΕΕΕΚ*: 1

* Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Στην παρούσα δημοσίευση η έμφαση δίνεται στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων.

6.4. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Ο Ιωσηφίδης (2008) αναφέρει ότι η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει «όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα» (σ. 172). Για την επεξεργασία του υλικού που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Μπονίδης, 2004). Ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το «θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο (Μπονίδης, 2004: 54). Η συγκεκριμένη επιλογή αναφέρεται κυρίως σε μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αξιών, των στάσεων ή των απόψεων που απεικονίζονται σε ένα κείμενο (Κυριαζή, 2005: 291).

Πίνακας 2¹⁷: Κατηγορίες ανάλυσης

1. Πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό
1.1. Φύλο
1.2. Ειδικότητα
1.3. Εξειδίκευση
1.4. Αρχική γνώση ξένων γλωσσών
1.5. Προϋπηρεσία
1.6. Προϋπηρεσία στο σχολείο
2. Πληροφορίες για το σχολείο
2.1. Αριθμός μαθητών
2.2. Αριθμός καθηγητών
2.3. Περιοχή
2.4. Συμμετοχή σε άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα
3. Γνώσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα προγράμματα Comenius
3.1. Προσδοκίες από τη συμμετοχή
3.2. Προηγούμενη γνώση προγραμμάτων Comenius
3.3. Προηγούμενη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα
3.4. Συμμετοχή στην οργάνωση του προγράμματος
3.5. Αριθμός μετακινήσεων που συμμετείχε ο εκπαιδευτικός
4. Σχέση των συμπράξεων με τα εκπαιδευτικά συστήματα και την ευρωπαϊκή διάσταση των προγραμμάτων
4.1. Κατανόηση ευρωπαϊκής πολιτισμικότητας
4.2. Γνώση ευρωπαϊκών θεμάτων
4.3. Ευρωπαϊκή ταυτότητα
4.4. Πολίτης της Ευρώπης
4.5. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό
4.6. Προσωπική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό
5. Ανάδειξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών καθώς και η μεταφορά καλών πρακτικών
5.1. Εκπαιδευτικά συστήματα
5.2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις
5.3. Παιδαγωγικές πρακτικές
5.4. Μεταφορά καλών πρακτικών

6. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
6.1. Ετοιμότητα για εκπαιδευτικές αλλαγές
6.2. Σύνδεση με αναλυτικό πρόγραμμα
7. Γνώση ξένων γλωσσών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς
7.1. Εκμάθηση νέων γλωσσών
7.2. Βελτίωση ξένων γλωσσών
7.3. Ανάπτυξη δεξιοτήτων
7.4. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών
7.5. Συμμετοχή σε προγράμματα στο μέλλον
8. Χαρακτηρισμός εμπειρίας
9. Σχέση των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας και εξωτερικά με τον σύλλογο διδασκόντων.
9.1. Αντιμετώπιση από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου
9.2. Αντιμετώπιση από τη Διοίκηση του σχολείου
9.3. Εμπειρία από συνεργασία με συναδέλφους στο παρελθόν
9.4. Συνεργασία με εκπαιδευτική ομάδα στο σχολείο
9.5. Διάθεση για συνεργασία στο μέλλον
9.6. Μεταφορά εμπειριών
9.7. Πολλαπλασιαστικός χαρακτήρας μεταφοράς εμπειριών
10. Η σχολική μονάδα
10.1. Συνεργασία του σχολείου με άλλα σχολεία Ελλάδα/Εξωτερικό
10.2. Κλίμα στο σχολείο
10.3. Σύνδεση με Τοπικούς Φορείς
10.4. Σχέση με γονείς
10.5. Συνεργασία με τοπική αυτοδιοίκηση
10.6. Πολιτική σχολείου για προγράμματα
10.7. Ευρωπαϊκή διάσταση στο σχολείο

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι «παραγωγικές» κατηγορίες της ανάλυσης και στη συνέχεια αποδελτιώθηκαν βάσει των μονάδων ανάλυσης οι αναφορές που εμπίπτουν στο σύστημα κατηγοριών, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και ελέγχθηκε η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών (Μπονίδης, 2004: 117). Αυτή η διαδικασία οδήγησε στη διατύπωση του «επαγωγικού συ-

στήματος κατηγοριών» (Πίνακας 2), των κατηγοριών δηλαδή που υποδεικνύει το περιεχόμενο των υπό ανάλυση συνεντεύξεων (Μπονιδης, 2004: 62). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται ενδεικτικές καταχωρίσεις από την κωδικογράφηση των αναφορών και την αντιστοίχιση τους στις κατηγορίες ανάλυσης.

Πίνακας 3: Ενδεικτικές καταχωρίσεις

5.3. Παιδαγωγικές πρακτικές	«σε ώρα διδασκαλίας δεν μπήκαμε. Είδα όμως ότι υπήρχε μια προβολή της δημιουργικότητας των μαθητών. Αυτό το συναντάμε και στα δικά μας σχολεία αλλά σε μικρότερο βαθμό. Αυτή η δημιουργικότητα του μαθητή δειχνόταν. Όλοι οι τοίχοι ήταν καλυμμένοι με πράγματα, με κατασκευές, με εργασίες. Εμείς εδώ δεν το κάνουμε συνήθως»
9.5. Διάθεση για συνεργασία στο μέλλον	«Ασφαλώς, η εμπειρία αυτή υπάρχει πλέον και μπορεί κανείς να τη χρησιμοποιήσει οποτεδήποτε και για αντίστοιχα προγράμματα ή τε λείως διαφορετικά»

6.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ένα πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας οφείλεται στην επιλογή να πραγματοποιηθεί η κωδικοποίηση του υλικού με μονάδα ανάλυσης το «θέμα». Το «θέμα» έχει χαμηλότερη αξιοπιστία σε σύγκριση με άλλες μονάδες (λέξη, πρόταση) καθώς η οριοθέτηση του γίνεται με υποκειμενικά κριτήρια, η κάλυψη του δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια και δεν είναι πάντα ξεκάθαρο από πού ξεκινάει και που ολοκληρώνεται (Κυριαζή, 2005: 291). Για το λόγο αυτό, ως δείκτης αξιοπιστίας χρησιμοποιείται ο βαθμός συμφωνίας στην κωδικοποίηση από διαφορετικούς κωδικογράφους (Κυριαζή, 2005: 293).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι ενημερώθηκαν από τον ερευνητή για το σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο, το σύστημα κατηγοριών και στην κατανόηση της διαδικασίας κωδικογράφησης, ώστε στο πέρας αυτής της «εκπαίδευσης» να καταστεί εφικτός ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας μεταξύ ερευνητή και κωδικογράφων (Μπονιδης, 2004: 57). Από τον ερευνητή επιλέχθηκαν τρεις συνεντεύξεις και ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους κωδικογράφους ελέγχθηκε με τον δείκτη Cohen's kappa (Bakeman & Gottman, 1997: 80), λαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό υπόψη και τη συμφωνία

που μπορεί να βασίζεται στη τύχη (Gruber & Matousek, 2010, Gwet, 2012: 19), παρέχοντας έτσι περισσότερες πληροφορίες από μια απλή μέτρηση της συμφωνίας ανά πρόταση (Adeyemi, Jarad, Komarov, Pender & Higham, 2008). Ο αποδεκτός βαθμός συμφωνίας στις ταξινομήσεις των θεματικών δελτίων ορίστηκε στο 0, 80¹⁸. Κατόπιν υπολογίστηκε ο μεταξύ τους βαθμός συμφωνίας ο οποίος ήταν 0, 91 εξασφαλίζοντας υψηλό ποσοστό αξιοπιστίας (Landis & Koch, 1977: 165).

Επιπλέον, η χρήση ειδικού λογισμικού στον υπολογιστή συνέβαλε στην ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας (Cohen et al., 2008: 266). Το λογισμικό που επιλέχθηκε για την διαδικασία της ταξινόμησης και ανάλυσης των δεδομένων ήταν το Atlas. ti¹⁹ έκδοση 6, το οποίο είναι σχεδιασμένο ειδικά για ποιοτική έρευνα και βοηθά στη τμηματοποίηση του ποιοτικού υλικού, στην κωδικοποίηση του και στην ανάκτηση των κωδικών μαζί με τα τμήματα των δεδομένων στα οποία αυτοί, αντιστοιχούν (Friese, 2011). Επίσης χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό λογισμικό Coding Analysis Toolkit²⁰ (CAT) για να ελεγχθεί η αξιοπιστία με τη μέθοδο Cohen's kappa καθώς έχει τη δυνατότητα να δεχθεί δεδομένα από το Alas. ti.

Επισημαίνεται ότι δεν αποτέλεσε στόχο της εργασίας η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας (Miles και Huberman όπως αναφέρεται από τον Ιωσηφίδη, 2008: 59) αλλά η «σε βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων, έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών» (Ιωσηφίδη, 2008: 60). Αν και η τεχνική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε δεν μπορεί να καλύψει τη συνολική δομή του υπό διερεύνηση δικτύου, η επιτυχία της μεθόδου κρίνεται στην ικανότητα της να παρέχει επαρκώς μια περιγραφή της συνολικής δομής του δικτύου (Monge & Contractorm, 1988: 125).

7. Παρουσίαση ευρημάτων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης, ΣΤΑ σημαντικότερα ευρήματα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, εστιάζοντας σε αυτά που αφορούν τον εκπαιδευτικό ο οποίος αποτελεί τον θεμέλιο λίθο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7.1. Κατανόηση της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας (Πολιτισμός, ήθη και έθιμα, κουλτούρα)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε στην κατανόηση του πολιτισμού και της κουλτούρας των λαών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τονίζοντας το γεγονός ότι δεν ήταν απλά επισκέπτες και ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν τη ζωή στη χώρα που επισκέπτονταν μέσα από την οπτική των συναδέλφων τους που τους φιλοξενούσαν. Μέσω αυτής της εμπειρίας αναθεώρησαν στερεότυπα και προκαταλήψεις.

«Οι δικοί μας μαθητές είδαν διαφορετικούς πολιτισμούς, είδαν έγχρωμους, πράγμα που εντυπωσίασε ... στην αρχή κοιτούσαν διστακτικά και μετά εννοείται έγιναν οι καλύτεροι φίλοι» (Σ10)

«αν κάνεις ένα ταξίδι μόνος σου δεν μπορείς να το δεις το ίδιο. Δεν θα σε βάλουν ούτε στο σπίτι τους, ούτε στο σχολείο τους. Βλέπεις τις νοστροπίες, τις ομοιότητες...» (Σ5)

«και στερεότυπα γκρεμίζονται και προκαταλήψεις και βλέπεις ότι δεν είσαι το κέντρο του κόσμου ούτε οι άλλοι είναι εχθροί σου, ότι είναι άνθρωποι κανονικοί με προβλήματα συγκεκριμένα έτσι όπως έχεις και εσύ» (Σ2)

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων παρατηρείται συμφωνία στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών όπου εκφράζεται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, μετά τη συμμετοχή του σε πρόγραμμα Comenius, αρχίζει να βλέπει πιο ανοικτά την συμμετοχή στην Ευρώπη και να αισθάνεται ευρωπαίος πολίτης.

«πλέον δεν μπορώ να λειτουργήσω μόνο σκεπτόμενη την Ελλάδα, νιώθω πια ότι δεν είμαι απλά κομμάτι της Ελλάδας αλλά μιας ευρύτερης κοινότητας και μέρος αυτού συνεπώς αντανακλάται στο σχολείο και στους υπόλοιπους καθηγητές» (E8)

Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα ως άριστη και χωρίς σημαντικά προβλήματα. Απόρροια αυτού και του γενικότερου καλού κλίματος που επικρατούσε στις συναντήσεις²¹ ήταν η διατήρηση της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και εκτός προγράμματος. Επίσης σημειώθηκε ότι στις λίγες περιπτώσεις που αναφέρθηκαν κάποια προβλήματα δεν εκδηλώθηκαν σε τέτοιο βαθμό ώστε να επηρεαστεί αρνητικά το καλό κλίμα των συναντήσεων και οφείλονταν συνήθως στη διαφορά «φιλοσοφίας» και συνηθειών ανάμεσα στους λαούς.

«Μπορώ να πω ότι ήταν άριστη η συνεργασία. Όλοι είχαν τη διάθεση να εισπράξουν, να γνωρίσουν ο ένας από τον άλλο. Οπότε αυτή η πρόθεση, αυτή η βούληση όλων να πάρει ο ένας από τον άλλο, βοηθούσε ώστε και η συνεργασία να είναι αποτελεσματική και πάρα πολύ καλή» (E15)

7.2. Εκπαιδευτικά συστήματα και μεταφορά καλών πρακτικών

Η επαφή με τα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζονται στο εξωτερικό αποτελούσαν τη βασική προσδοκία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

«Οι προσωπικές προσδοκίες ήταν να γνωρίσω τον τρόπο με τον

οποίο λειτουργούν οι σχολικές μονάδες στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες» (E15)

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα τους προέτρεψε να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν και να τις εμπλουτίσουν με νέες. Κυρίως διότι έχουν την ευκαιρία να δουν μια νέα τεχνική όχι μόνο θεωρητικά αλλά «στην πράξη» και νιώθουν να ανοίγονται οι ορίζοντες τους από την συνύπαρξη, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα, με εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες και σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

«ορισμένα πράγματα είναι αυτόματα. Από τη στιγμή που σου ανοίγονται οι ορίζοντες σαφώς προσπαθείς να εφαρμόσεις, από το γενικό πλαίσιο, από μια γενική εικόνα μέχρι σε κάποια συγκεκριμένα πράγματα» (E8)

«όλη η εμπειρία μένει στο μυαλό σου και όποτε μπορούμε προσπαθούμε να την εφαρμόσουμε» (E9)

Παρά την θετική διάθεση των εκπαιδευτικών για μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων που επισκέπτονται, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δεν είχαν τη δυνατότητα να τα γνωρίσουν σε βάθος και εντόπισαν μόνο ως ένα βαθμό τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο που τους φιλοξενούσε. Μπορούμε να εστιάσουμε σε δύο λόγους που δεν το επέτρεψαν. Ο πρώτος είναι η μικρή χρονική διάρκεια κάθε επίσκεψης σε συνδυασμό με το φορτωμένο από εργασίες και δραστηριότητες πρόγραμμα και ο δεύτερος είναι ότι δεν ήταν καμία συνάντηση εστιασμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

«...αυτός ο χρόνος να μπορέσεις να εμπεδώσεις την αλλαγή που βλέπεις στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπήρχε» (E9)

«Είδαμε κάποιες παραμέτρους αλλά όχι τόσο πολύ, γιατί λειτουργούσαμε στα πλαίσια συγκεκριμένων ομάδων» (E3)

«Όχι πολλά, βλέπαμε κάποια πράγματα μόνο την ώρα που ήμασταν στο σχολείο αλλά δεν μπορώ να πω ότι γνωρίζω σε βάθος... οι συζητήσεις ήταν περισσότερο επιφανειακές και έγκειτο περισσότερο στις οικονομικές απολαβές των καθηγητών και όχι τόσο στον τρόπο διδασκαλίας από χώρα σε χώρα²²» (E13)

Τέλος οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους τονίζουν και τους αποτρεπτικούς παράγοντες που συναντούν στην προσπάθεια τους για μεταφορά των νέων πρακτικών στην καθημερινή διδασκαλία. Αναφέρονται συγκεκριμένα στην έλλειψη επιμόρφωσης και το περιοριστικό αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να συνεχίζουν τη διδασκαλία

χωρίς να εκμεταλλεύονται τις νέες γνώσεις και δυνατότητες που αποκόμισαν από το πρόγραμμα.

«τα αναλυτικά προγράμματα είναι πολύ σφιχτά, δεν αφήνουν και πολλά περιθώρια για να ανοιχτεί σε μια διαδικασία που θέλει πολύ χρόνο για να αναπτυχθεί» (E9)

«δεν έχουμε αυτήν την υποδομή ούτε την τεχνογνωσία. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός από εμάς επιθυμεί να εφαρμόσει ένα τέτοιο σύστημα δεν έχει την υποδομή» (E14)

7.3. Γνώση ξένων γλωσσών και ανάπτυξη δεξιοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βελτιώθηκαν στην χρήση της ξένης γλώσσας, κυρίως των αγγλικών (καθώς τα περισσότερα προγράμματα ήταν αγγλόφωνα), μέσα από την καθημερινή χρήση της στις συναντήσεις.

«μέρα τη μέρα όχι μόνο τα θυμήθηκα αλλά ένοιωσα και πάρα πολύ άνετα όταν μου είπαν ότι μιλάω πολύ καλά» (E13)

Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών ανέφεραν ότι ωφελήθηκαν εξίσου από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ως προς τη χρήση της γλώσσας.

«Εγώ προσωπικά θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό για μένα γιατί εκεί που δεν μιλάς καθόλου τη γλώσσα την οποία έχεις διδαχθεί, ξαφνικά αναγκάζεσαι να τη γράφεις κάθε μέρα, να τη μιλάς κάθε μέρα και να κάνεις και chat, η επικοινωνία είναι άμεση και όταν πηγαίνεις έξω δεν γίνεται να μη μιλήσεις και αυτό φυσικά σε πάει παραπέρα σε κάνει καλύτερο» (E6)

«Εμένα και αν βοήθησε. Γιατί όταν 10 μέρες μιλάς αγγλικά καταλαβαίνεις τι booster, τι ενίσχυση ήταν αυτό» (E8)

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, εξέφρασαν τη θέλησή να μάθουν μια νέα γλώσσα ή να βελτιώσουν κάποια που ήδη γνωρίζουν, μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, χωρίς όμως να υλοποιήσουν τελικά την επιθυμία τους, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου.

«Μπήκα στην διαδικασία να σκεφτώ να βελτιώσω τις γνώσεις αλλά μετά πάλι με τις υποχρεώσεις το άφησα» (E2)

Οι εκπαιδευτικοί (κυρίως όσοι ασχολήθηκαν με την υποδοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολείο τους) θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα βελτίωσε τις ικανότητες τους για οργάνωση του χρόνου και προγραμματισμού εργασιών.

«Βέβαια και κυρίως η περίοδος της φιλοξενίας εδώ ήταν πολύ έντονη και ήθελε πολύ οργάνωση» (E5)

Τέλος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών στο σχολείο.

«...να δεν φαντάζει κάτι το οποίο είναι τρομερά δύσκολο, επειδή το έχεις γνωρίσει είναι πιο προσιτό και εύκολο» (E2)

8. Συμπεράσματα

Με βάση τη παρουσίαση των ευρημάτων που προηγήθηκε και ανατρέχοντας στους στόχους του τομεακού προγράμματος Comenius του ΠΔΒΜ, διαπιστώνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι οι σχολικές συμπράξεις Comenius ενισχύουν την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης μέσω των διακρατικών συνεργασιών που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αντίθετα, υπολείπονται στην επίτευξη άλλων στόχων όπως η μεταφορά καλών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και η προώθηση ξένων γλωσσών.

Ειδικότερα διαπιστώνεται ταύτιση των ευρημάτων με αντίστοιχες έρευνες (Γκάμπουρας, 2007, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 8) για τις σχολικές συμπράξεις Comenius ως προς την ενίσχυση της ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και στη συμβολή του προγράμματος στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και το αίσθημα του Ευρωπαίου πολίτη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα το πρόγραμμα συνέβαλλε στην κατανόηση της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών που αποτελεί ειδικό στόχο του προγράμματος Comenius (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 11) και το οποίο οδήγησε στην αναθεώρηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στερεοτύπων και προκαταλήψεων, άποψη που συναντάται και στα συμπεράσματα αντίστοιχων ερευνών στο εξωτερικό (Gordon, 2001, Libotton, van Braak & Garofalo, 2002, Sirok & Kosmrlj, 2012). Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την αρμονική συνεργασία που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους από το εξωτερικό η οποία οδήγησε στη διατήρηση προσωπικών σχέσεων και στην ανάπτυξη μόνιμων συνεργασιών μεταξύ τους. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν σε αντίστοιχες έρευνες για τις σχολικές συμπράξεις Comenius, στην Ελλάδα (Diamantouroulou, 2006, Γκάμπουρας, 2007, Διαμαντοπούλου, 2010, Σκιά et al., 2001) και το εξωτερικό (Gordon, 2001, Gutierrez Colon-Plana, 2012). Ουσιαστικά, μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να είναι ανοικτοί στον κόσμο της Ευρώπης (Βαμβουκάς & Κανάκης, 1996) και να λειτουργούν σε ένα ευρύτερο περιβάλλον ξεπερνώντας τα όρια της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας.

Στηριζόμενοι στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και τους στόχους του ΠΔΒΜ (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 5), η έρευνα επικεντρώθηκε στην επίδραση που είχε για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Comenius ως προς την γνωριμία με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που

επισκέπτονταν και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούσαν, εστιάζοντας στη δυνατότητα που είχαν για μεταφορά καλών πρακτικών στη διδασκαλία τους. Οι παραπάνω κατηγορίες ανάλυσης απέκτησαν αυξημένη βαρύτητα κατά τη διάρκεια της έρευνας όπου προέκυψε ότι αποτελούσαν τη βασική προσδοκία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Από την ανάλυση των ευρημάτων που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μόνο τη γενική εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μπορούν και αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά αλλά δεν εμβαθύνουν σε αυτά όπως θα επιθυμούσαν κυρίως λόγω του περιορισμένου χρόνου των συναντήσεων. Η αίσθηση που έμεινε στους εκπαιδευτικούς και που συγκλίνει με τα συμπεράσματα στην έρευνα της Γκότοβου (2011) σχετικά με την ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος, τις μεθόδους διδασκαλίας και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, ήταν ότι υπάρχει αρνητικό ισοζύγιο μεταξύ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των χωρών που επισκέφτηκαν. Λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη ορισμένες από τις εκφράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί όπως «εντάξει είναι πολύ μακριά από εμάς αυτό», «πολύ πιο ανώτερα από μένα» θεωρούμε ότι είναι ασφαλές να συμφωνήσουμε και με το συμπέρασμα της Γκότοβου πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Ελλάδα «υστερεί» εκπαιδευτικά σε σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη.

Η περιορισμένη χρονική διάρκεια των συναντήσεων αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές παρά το ότι συμφωνούν με τον Μπαγάκη (1999) ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα τους προτρέπει να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν και να τις εμπλουτίσουν με νέες. Θεωρούν ότι τους δόθηκαν ελάχιστες ευκαιρίες για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές ή να εξελίξουν τις πρακτικές που ήδη χρησιμοποιούν. Στο σημείο αυτό η έρευνα διαφοροποιείται σε σχέση με αντίστοιχες έρευνες (Diamantopoulou, 2006, Kassel, 2007, Γκουτζερης, 2007, Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2003) όπου γίνεται γενική αναφορά στην υιοθέτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων στη διδασκαλία τους χωρίς να αναλύεται το συμπέρασμα αυτό περεταίρω και να διευκρινίζεται σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται.

Θα πρέπει να σημειωθεί η μεγάλη ευκαιρία που χάνεται στην μεταφορά των καλών πρακτικών στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών, καθώς η εφαρμογή μιας νέας τεχνικής θα είχε πολλαπλά οφέλη στον εκπαιδευτικό, στους μαθητές και κατά συνέπεια στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί όταν προσπάθησαν να μεταφέρουν παιδαγωγικές πρακτικές στη διδασκαλία τους έχουν τις βάσεις τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι αιτίες εντοπίζονται στο πιεσμένο αναλυτικό πρόγραμμα και στην έλλειψη επιμόρφωσης τους. Εμπόδια που με τη συμβολή των παιδαγωγικών συμβούλων εκτι-

μούμε ότι μπορούν να καλυφθούν ως ένα βαθμό έτσι ώστε να μπορέσει να αξιοποιηθεί ο πλούτος που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί από τα προγράμματα κινητικότητας.

Από τη σύσταση του προγράμματος Comenius το 1995, η προώθηση των ξένων γλωσσών αποτέλεσε βασικό στόχο. Σε αντίστοιχες έρευνες προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε πρόγραμμα Comenius βελτιώνονται στη χρήση ξένων γλωσσών (Ciep, 2012, Kassel, 2007, Sirok & Kosmrlj, 2012, Γκουτζερης, 2007), χωρίς να συζητείται πώς επιτυγχάνεται και σε ποιο βαθμό αυτή η εξέλιξη. Από τα ευρήματα στην παρούσα έρευνα προκύπτει, όπως και στην έρευνα της Διαμαντοπούλου (2010), ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν στη χρήση της αγγλικής γλώσσας αλλά η δυνατότητα βελτίωσης της ήταν περιορισμένη. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από το σύντομο χρονικό διάστημα των συναντήσεων σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και όπως διατυπώνουν τους δόθηκε το κίνητρο από τη συμμετοχή στη κινητικότητα, δεν συνέχισαν στην εκμάθηση ή βελτίωση μιας ξένης γλώσσας. Τελικά το όφελος το οποίο προκύπτει σχετικά με τις ξένες γλώσσες, είναι ότι δημιουργείται η αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ανάλογων προγραμμάτων αναφορικά με τη γλώσσα καθώς η βασική τους επιφύλαξη πριν τη συμμετοχή τους ήταν αν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο τομέα αυτό. Αντίθετα στους εκπαιδευτικούς ξενόγλωσσων ειδικοτήτων διαπιστώνεται μεγαλύτερη επιρροή του προγράμματος καθώς εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να ασκήσουν τη γλώσσα της ειδικότητας τους και με τον τρόπο αυτό να εξελιχθούν επαγγελματικά. Το στοιχείο αυτό δεν συζητείται στις αντίστοιχες έρευνες.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τα προγράμματα Comenius μετά τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας στο πρόγραμμα και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μετά την υλοποίηση της σχολικής σύμπραξης Comenius σε όλες τις σχολικές μονάδες υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του σχολείου για την συμμετοχή τους σε επόμενο πρόγραμμα προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα κινητικότητας στο πλαίσιο της ΕΕ ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή και να αποκομίζουν οι συμμετέχοντες τα μέγιστα δυνατά οφέλη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι βασικοί στόχοι του προγράμματος Comenius επιτυγχάνονται σε μικρό βαθμό, μένοντας κυρίως στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας της Ευρώπης, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι το κύριο επίτευγμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα ήταν η απόκτηση «εμπειριών», συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η έρευνα των Παπακωνσταντίνου και Εμβλωτή (2008), η οποία είχε εστιάσει στη πρώτη φάση υλοποίησης του προγράμματος. Μετά από 18 χρόνια ύπαρξης των προγραμμάτων Comenius στη σχολική εκπαίδευση, η συμμετοχή των εκπαιδευτι-

κών πλέον δεν αποτελεί ταμπού αλλά αντίθετα υπερκαλύπτει τη διαθεσιμότητα των διατιθέμενων κονδυλίων. Όμως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και στους στόχους που τίθενται από την ΕΕ. Εν μέρει αυτό μπορεί να οφείλεται στην απουσία κατάλληλου πλαισίου ελέγχου για τις δράσεις που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της κινητικότητας. Με την έναρξη του προγράμματος Erasmus+ (το οποίο αντικαθιστά το ΠΔΒΜ), οι δραστηριότητες κινητικότητας φαίνεται να ενισχύονται. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του αντίκτυπου που έχει η συμμετοχή στο νέο πρόγραμμα (Erasmus+) στην σχολική μονάδα και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Σημειώσεις

1. 1952-1958: Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Δυτική Γερμανία, Κάτω Χώρες, 1973: Δανία, Ιρλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, 1981: Ελλάδα, 1986: Ισπανία, Πορτογαλία, 1995: Αυστρία, Φιλανδία, Σουηδία, 2004: Τσεχική Δημοκρατία, Εσθονία, Κύπρος, Ουγγαρία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Πολωνία, Σλοβακία, Σλοβενία, 2007: Βουλγαρία, Ρουμανία, 2013: Κροατία (βλ. ενδεικτικά http://ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:EU_enlargements/el)
2. Υπό το πρίσμα της ανάγκης για κατανόηση της διαφορετικότητας οι Παντίδης και Πασιάς (2004: 15) ορίζουν ότι η ευρωπαϊκή διάσταση «αντιπροσωπεύει την υπέρβαση του τρόπου σκέψης, ύπαρξης και συγκρότησης των εθνικών κοινωνιών, κι εκφράζει τη ρήξη με το μονοδιάστατο χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης των εθνοκρατικών σχηματισμών»
3. Πράσινο Βιβλίο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (1993), Λευκό Βιβλίο για τη διδασκαλία και μάθηση Προς την κοινωνία της γνώσης (1995), Study group – Accomplishing Europe through education and training (1997)
4. Ως κινητικότητα εκφράζεται το «χρονικό διάστημα παραμονής σε άλλο κράτος μέλος για σπουδές, απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, άλλη δραστηριότητα μάθησης ή διδασκαλίας ή σχετική διοικητική δραστηριότητα, υποστηριζόμενη κατάλληλα με προετοιμασία και μετεκπαίδευση όσον αφορά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή της εργασίας» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 6).
5. Τον Μάρτιο του 2000 στην έκτακτη Σύνοδο του ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (βλ. ενδεικτικά http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_el.htm).
6. Commissioner Vassiliou launches Erasmus+ in Greece, Brussels, 16 January 2014. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-23_en.htm
7. Ο αριθμός των μετακινήσεων αφορά τις προγραμματισμένες μετακινήσεις όπως αυτές αναγράφονται στις εγκεκριμένες αιτήσεις.
8. Για το σχολικό έτος 2011-2012 το σύνολο των εκπαιδευτικών ήταν 155. 596 ενώ οι εγκεκριμένες μετακινήσεις το 2012 ήταν 1953. (Ο αριθμός των εκπαιδευτικών αντλήθηκε από την Ελληνική

Στατιστική Αρχή: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/General/ELLAS_IN_NUMBERS_GR.pdf

9. Στο διαδίκτυο είναι αναρτημένες οι ενδιάμεσες εκθέσεις αξιολόγησης του ΠΔΒΜ από ορισμένα κράτη μέλη. Στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε αίτημα προς την Εθνική Μονάδα προκειμένου να αποσταλούν αριθμητικά δεδομένα για την υλοποίηση των σχολικών συμπράξεων Comenius στην Ελλάδα και οι εθνικές αξιολογήσεις του προγράμματος. Η Εθνική Μονάδα, στις 29 Απριλίου 2013, ανταποκρίθηκε στο αίτημα για τα αριθμητικά δεδομένα του προγράμματος αλλά δεν έστειλε τις ετήσιες αξιολογήσεις ενώ δεν έχει υλοποιήσει ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης. Στην αγγλική γλώσσα έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο η ενδιάμεση αξιολόγηση από:
 - Φιλανδία: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm16.pdf?lang=fi>
 - Εσθονία: http://www.praxis.ee/fileadmin/tarmo/Projektid/Haridus/LLPhind/Toimetised_3_2010.pdf
 - Ιρλανδία: http://www.leargas.ie/media/Mobility%20Impact%20Study%20Final%20v7_web.pdf
10. Με τον όρο «ανάπτυξη» της σχολικής μονάδας στη συγκεκριμένη εργασία αναφερόμαστε στην χρησιμοποίηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών, στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, στην συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας εσωτερικά στο σχολείο και στη συνεργασία με άλλα σχολεία κ.ά.
11. Επιλέχθηκε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί κατά την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας μόνο η έρευνα του Γκουτζέρη (2007) εστίαζε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον η Β/θμια εκπαίδευση αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος του ερευνητή και στο οποίο είχε άμεση πρόσβαση.
12. Το ΙΚΥ με την υπ' αριθ. 82023/ΙΑ/ΦΕΚ 1282 / 2-7-2008 Υπουργικής Απόφασης ορίστηκε ως η Εθνική Μονάδα για το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Διά Βίου Μάθηση», έχοντας αναλάβει την ευθύνη του συντονισμού, της υλοποίησης και της διάδοσης των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση
13. Τα στοιχεία για τα εγκεκριμένα σχέδια ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα του ΙΚΥ
14. Ο συντονισμός της υλοποίησης του προγράμματος από κάποιον από τους διδάσκοντες αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός σχολείου σε μια δράση Comenius. Οι λόγοι που οδήγησαν στην αναζήτηση πρώτα των συντονιστών έχουν να κάνουν με το ότι ο ρόλος αυτών των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός καθώς έχουν την ελευθερία να αυτοσχεδιάζουν, ανταποκρινόμενοι σε ένα σύνθετο επαγγελματικό ρόλο που απαιτεί πολλές ικανότητες όπως ευελιξία στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών, ικανότητα στη λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των συντονιστών αποτελεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει πεισθεί και ο ίδιος για τη σημασία των συγκεκριμένων προγραμμάτων κινητικότητας (Δημητριάδου, 2003: 283).
15. Δεν περιλαμβάνεται στο δείγμα η πιλοτική συνέντευξη
16. Στα πλαίσια του ΠΔΒΜ στο νομό Μεσσηνίας έχουν συμμετάσχει σε συμπράξεις Comenius εννέα σχολικές μονάδες. Πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους συντονιστές
17. Αν και η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνεται στο τμήμα της έρευνας που αφορά τους εκπαιδευτικούς, στον Πίνακα παρουσιάζονται το σύνολο των κατηγοριών για να παρέχεται πληρέστερη εικόνα της έρευνας.
18. Κλίμακα για τον δείκτη $kappa(K)=(Po-Pe)/(1-Pe)$ όπου Po =Συμφωνίες, Pe =αναμενόμενες συμφωνίες) (Landis & Koch, 1977: 165): 0. 81–0. 99 Almostperfectagreement
19. <http://www.atlasti.com>
20. <http://cat.ucsur.pitt.edu/>
21. Η αναφορά γίνεται για τις προκαθορισμένες συναντήσεις στα πλαίσια της σχολικής σύμπραξης

κατά τις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες τις χώρες που συμμετέχουν στη σύμ-
πραξη.

22. αναφέρεται σε προσωπικές συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, A. & W. Tulasiewicz (1995) *The crisis in teacher education: a European concern?* London, Washington, D. C.: Falmer Press.
- Adeyemi, A., F. Jarad, G. Komarov, N. Pender & S. Higham (2008) Assessing Caries Removal by Undergraduate Dental Students Using Quantitative Light-Induced Fluorescence. *Journal of Dental Education*, 72(11), 1318-1323.
- Bakeman, R. & J. M. Gottman (1997) *Observing interaction: an introduction to sequential analysis* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Barthélemy, D. (1997) Analysis of the concept of European dimension. In E. Council of (Ed.), *The European dimension in secondary education* (pp. 11-30). Strasbourg: Council of Europe Pub.
- Beernaert, Y. (2002) Report on the Evaluation of the Action 3. 2 In-set Courses Organised Within the Framework of Action 3 of Comenius. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 41-57. doi: 10. 1080/0261976022000012859
- Ciep (2012) *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools*.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Diamantopoulou, A. (2006) The European Dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1), 131-151. doi: 10. 1080/03050060500515819
- Doyle, G. (2011) Making a difference. Study of the impact of learning mobility: Lifelong Learning Programme in Ireland 2007-09: FIMCI.
- Enders, J. & U. Teichler (2006) Academics' view of teaching staff mobility: the Erasmus experience revisited. In A. R. Welch (Ed.), *The Professoriate: Profile of a Profession* (pp. 97-132): Springer.
- Ertl, H. (2006) European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5-27. doi: 10.1080/03050060500515652

- European Commission (1997) *Agenda 2000: for a stronger and wider Union* (Vol. COM(97) 2000 Final): Luxembourg.
- European Commission (2009) *Green Paper - Promoting the learning mobility of young people [electronic resource] / EU, European Commission*: Luxembourg: EUR-OP.
- European Commission (2012) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* [Vol. COM(2012) 669 final]. Strasbourg.
- European Commission (2013) LLP Guide 2013: Part IIb Explanations by Action.
- Fernandez, O. (2005) Towards European Citizenship through Higher Education? *European Journal of Education*, 40(1), 60-68. doi: 10. 1111/j. 1465-3435. 2004. 00210. x
- Field, J. (1998) *European dimensions: education, training, and the European Union*. London, Bristol, PA: J. Kingsley Publishers.
- Flick, U. (2006) *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). London, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Friese, S. (2011) ATLAS. ti 6: User Guide and Reference.
- Gordon, J. (2001) The Internationalisation of Education – Schools in Europe and the SOCRATES Programme. *European Journal of Education*, 36(4), 407-419. doi: 10. 1111/1467-3435. 00078
- Gruber, M. & J. Matousek (2010) Listening-Test-Based Annotation of Communicative Functions for Expressive Speech Synthesis. In P. Sojka (Ed.), *Text, speech and dialogue: 13th international conference, TSD 2010, Brno, Czech Republic, September 6-10, 2010: proceedings* (pp. 283-290). Berlin, New York: Springer.
- Gutierrez Colon-Plana, M. (2012) The reality of Comenius projects in ten Catalan educational institutions. *Gist education and learning research journal*, 6, 190-212.
- Gwet, K. L. (2012) *Handbook of inter-rater reliability: the definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (Third Edition ed.). Gaithersburg, MD: Advanced Analytics, LLC.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century (1996) *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.
- Kassel (2007) *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools. Final Report*.
- Keegan, S. (2009) *Qualitative research: good decision making through understanding people, cultures and markets*. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Landis, J. R. & G. G. Koch (1977) The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi: 10. 2307/2529310

- Lasonen, J. (2009) European action programmes for Lifelong Learning. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning* (pp. 583-596): Springer.
- Libotton, A., J. van Braak & M. Garofalo (2002) ATEE Interactive Co-ordination and Educational Monitoring of Socrates Comenius Action 3 Projects. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 19-32. doi: 10. 1080/0261976022000012831
- Marshall, C. & G. B. Rossman (2010) *Designing Qualitative Research*: SAGE Publications.
- Mateusen, L. (2003) Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McCann, G. & P. Finn (2006) Identifying the European dimension in citizenship education, *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(Autumn), pp. 52-63.
- Merriam, S. B. (2009) *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monge, P. & N. Contractorm (1988) Communication Networks: Measurement Techniques. In C. H. Tardy (Ed.), *A Handbook for the Study of Human Communication: Methods and Instruments for Observing, Measuring, and Assessing Communication Processes*: Ablex Publishing Corporation.
- Moutsios, S. (2007) The European Union and its Education Policy. In S. Moutsios & H.-G. Kotthoff (Eds.), *Education Policies in Europe* (pp. 15-26). Munster: Sense Publishers.
- Niemi, H. (2008) Advancing Research into and during Teacher Education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in europe: a Voice of Higher Education Institutions* (pp. 183-208). Umea.
- Nistor, L. (2011) *Public Services and the European Union: Healthcare, Health Insurance and Education Services*: T. M. C. Asser Press.
- Novoa, A. (2002) Ways of Thinking about Education in Europe. In A. N voa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe* (pp. 131-155): Springer Netherlands.
- Novoa, A. (2013) The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space. *Sisyphus – Journal of Education*, 1(1), 104-123.
- Novoa, A. & W. Dejong-Lambert (2003) Educating Europe: An analysis of EU Educational Policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds.), *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States* (pp. 41-72): Springer.
- Osler, A. (2012) Citizenship Education in Europe. In J. A. Banks (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education*. Vol. 1. Sage: London and Los Angeles, CA, pp. 375-78.

- Peck, B. T. (1997) *Teaching and educating for a new Europe: a challenge for the countries of the European Union*. Comack, NY: Nova Science Publishers.
- Sirok, K. & K. Kosmrlj (2012) Lifelong Learning Programme as a Mechanism of Change at the National Level: The Case of Slovenia. *Managing Global Transitions*, 10(4 (Winter)), 379-398.
- Smith, J. A. (1995) Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. In J. A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-26): SAGE Publications.
- Βαμβουκάς, Μ. & Ι. Κανάκης (1996) Γνώσεις και γνώμες μελλοντικών ελλήνων εκπαιδευτικών για το μέλλον της ευρωπαϊκής κοινότητας. In Α. Κοσμοπούλος, Α. Υφαντή & Ν. Πετρουλάκης (Eds.), *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλόπουλος, Α. (2012) Οι προκλήσεις για το Ελληνικό Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης. In Β. Κρεμμυδάς (Ed.), *Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών.
- Γκάμπουρας, Ι. (2007) *Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Σωκράτης – Δράση Comenius I – Σχεδιασμός και οργάνωση σύμπραξης σχολικών μονάδων: Η μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γκασούκα, Μ., Π. Φώκιαλη, Μ. Χιονίδου, Α. Βασιλειάδης, Η. Ευθυμίου, Σ. Δουκάκης, Δ. Ζημπίδης & Β. Σιωμάδης (2007) *Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*: ΟΕΠΕΚ.
- Γκόβαρης, Χ. & Ι. Ρουσσάκης (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γκότοβου, Α. (2011) *Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γκουτζερης, Θ. (2007) *Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ/Comenius, στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης του Ν. Έβρου, ως παράγοντας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Δημητρακάκης, Κ. & Π. Μανιάτης (2003) Προγράμματα κινητικότητας και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (pp. 287-295). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δημητριάδου, Κ. (2003) Τα ευρωπαϊκά σχέδια Comenius στο ελληνικό σχολείο: Στόχοι, μέθοδοι και προϋποθέσεις υλοποίησής τους. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (pp. 281-286). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010) *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius 1*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1993) *Πράσινη Βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (Vol. COM(93) 457 τελικό). Βρυξέλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001) *Τελική έκθεση της επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος Σωκράτης 1995 - 1999* (Vol. COM(2001) 75 τελικό). Βρυξέλες.
- Ευρωπαϊκή Κοινότητα (2013) *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση - Οδηγός 2013: Μέρος II β Επεξηγήσεις ανά δράση*.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006) *Απόφαση αριθ. 1720/2006/EK του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης*.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καρράς, Κ. (2007) Κοινωνικές Αναπαραστάσεις Ελλήνων, Άγγλων και Σουηδών Εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους. Στο *Πρακτικά του Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής*, 17-20 Μαΐου 2007, σσ. 1011-1019, Ιωάννινα.
- Κυριαζή, Ν. (2005) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (1999) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Μπαγάκης, Γ. (2003) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Σ. -Μ. (2006) Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΜ. Ι. Ε. Π. Ε. Κ., Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 13-14 Μαΐου, Αθήνα, σσ. 445-454.

- Παντίδης, Σ. & Γ. Πασιάς (2004) *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί. Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. & Α. Εμβαλωτής (2008) Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η πρόσληψη του προγράμματος Comenius. In Β. Σβολόπουλος (Ed.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης*: Ατραπος.
- Πασιάς, Γ. & Γ. Φλουρής (2005) Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας – γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. In Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Eds.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (pp. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.
- Σκιά, Κ., Μ. Κουκουλη, Κ. Δεμερτζή & Γ. Μπαγάκης (2001) Προγράμματα Comenius. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα: πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, comenius, κινητικότητα* (pp. 54-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Α. Βασιλόπουλος (2004) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2009) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)* (Vol. 2009/C119/1).