



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
UNIVERSITY OF WEST ATTICA

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
(Master of Science in Management of Educational Organisations)**



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
Master of Science in Management of Educational Organisations

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενός καινοτόμου ευρωπαϊκού σχολικού περιβάλλοντος: ποιοτικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές πρακτικές - δράσεις»

"Perceptions of Primary School Teachers for the creation of a European innovative school environment: qualitative characteristics and educational practices and programs"

Επιμέλεια Εργασίας: **Παπαδημητρίου Μαρία**

A.M: **dem2111**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Πιερράκος Γεώργιος**

ΑΘΗΝΑ, 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract	9
Εισαγωγή	11
Ευχαριστίες	12

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Η Διατύπωση του Προβλήματος	13
1.2 Σκοπός και Στόχοι της Μελέτης	14
1.3 Εννοιολογικές Οριοθετήσεις	15
1.3.1 Αντίληψη	15
1.3.2 Ποιότητα	19
1.3.3 Καινοτομία	23
1.3.4 Ο Θεσμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης	27
1.4 Επισκόπηση Ερευνών	31
1.5 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της Μελέτης	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

2.1 Η Απαρχή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων	34
2.2 Ιστορική Εξέλιξη και Εδραίωση των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων	38
2.3 Η Δομή και Οργάνωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος..	42
2.4 Η Διάσταση της Εκπαίδευσης Πριν τη Συνθήκη του Μάαστριχτ	45
2.5 Η Διάσταση της Εκπαίδευσης Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ	48
2.6 Η Διάσταση της Εκπαίδευσης με τη Στρατηγική της Λισαβόνας	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ – ΔΡΑΣΕΩΝ

3.1 Ο Ρόλος και η Σημασία των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων – Δράσεων	54
3.1.1 Πρόγραμμα Erasmus	56
3.1.2 Πρόγραμμα TEMPUS	57
3.1.3 Πρόγραμμα ALFA	59
3.1.4 Πρόγραμμα Socrates	60
3.1.5 Πρόγραμμα Erasmus Mundus	62
3.1.6 Πρόγραμμα EDULINK	63
3.1.7 Πρόγραμμα eTwinning	64
3.1.8 Πρόγραμμα Comenius	65
3.1.9 Πρόγραμμα Erasmus+	67
3.10 Πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη»	69

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα	70
4.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	71
4.3 Δείγμα	73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Δημογραφικά στοιχεία	74
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	79
Γνώση ευρωπαϊκής γλώσσας	82
Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	82

Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	83
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση ...	85
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική	86
ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	
Ανάλυση αξιοπιστίας	87
Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% δ.ε	88
Έλεγχοι κανονικότητας και συσχετίσεις παραγόντων	89
Συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία	89
Περιορισμοί Έρευνας	95
Μελλοντικές Προτάσεις	96
Συμπεράσματα	97
Επίλογος	99
Βιβλιογραφικές Αναφορές	100
Ερωτηματολόγιο	107
Κατάλογος Πινάκων	117
Κατάλογος Γραφημάτων	118

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Παπαδημητρίου Μαρία του Βασιλείου, με αριθμό μητρώου: dem2111 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η φοιτήτρια

A handwritten signature in black ink, enclosed in a black rectangular box. The signature is stylized and appears to read 'Μαρία Παπαδημητρίου'.

Παπαδημητρίου Μαρία

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Γεώργιος Πιερράκος

Ιωάννης Ψαρομήλιγκος

Αθανάσιος Σπυριδάκος

Περίληψη

Η εργασία που ακολουθεί αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δη της περιφέρειας Α' Αθηνών για τη σύσταση ενός καινοτόμου ευρωπαϊκού τύπου σχολικού περιβάλλοντος και διακρίνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το πρώτο μέρος διαιρείται σε επιμέρους υποκεφάλαια, που αντιστοιχούν τόσο στη δομή και διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στις ευρωπαϊκές πρακτικές – δράσεις, που έχουν υλοποιηθεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Επίσης, σε καθένα υποκεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά οι Συνθήκες, που επικυρώθηκαν και θεσμοθετήθηκαν για τη καθιέρωση της εκπαίδευσης, καθώς και τα ευρωπαϊκά προγράμματα μάθησης, που έχουν συμβάλει στην προώθηση της.

Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η αναγκαιότητα βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με τη συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκού χαρακτήρα εκπαιδευτικές δράσεις, καθώς και οι γενικοί σκοποί αλλά και οι ειδικοί στόχοι, που επιδιώκονται να εκπληρωθούν με την παρούσα εργασία. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των ορολογιών, που συνιστούν τον κεντρικό άξονα του θέματος, που πραγματευόμαστε, ώστε να οριοθετούν και διερευνηθούν με απόλυτη σαφήνεια, ευκρίνεια και διαφάνεια.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρατηρούμε τη διαχρονική εξέλιξη – πρόοδο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από τις απαρχές τους μέχρι την εγκαθίδρυση και εδραίωση τους στον ευρωπαϊκό χώρο. Αναλύουμε την εκπαίδευση ως παράμετρο και συνιστώσα ενοποίησης των εθνικών κρατών προς την ανάπτυξη και επέκταση μίας ενιαίας αέναης εκπαιδευτικής πολιτικής δίχως να παραγκωνίζονται οι εθνικές αρχές και αξίες τους. Η διάσταση της εκπαίδευσης πριν από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ έως την επικύρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας διήλθε από ένα σύνολο σταδίων, τα οποία συνέτειναν στη ανασυγκρότηση και αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο τρίτο υποκεφάλαιο παρατίθεται όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές, που χρηματοδοτήθηκαν από τα ευρωπαϊκά ταμεία, προκειμένου να καλλιεργηθούν, προαχθούν και ενδυναμωθούν οι βασικές ευρωπαϊκές αρχές, αξίες και λειτουργίες. Η υλοποίηση τους ξεκίνησε από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αργότερα τέθηκαν σε ισχύ και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Δόθηκε έμφαση κατά κύριο λόγο στη μετακίνηση και ανταλλαγή των

μαθητών και εκπαιδευτών χωρίς περιορισμούς, ώστε να έρθουν σε επαφή, πέρα από τα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα, με σχολικούς χώρους χωρών εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός, ότι οι συμμετέχοντες αυξάνονταν ανά το πρόγραμμα, όπως και οι συμβάλλουσες χώρες εταίροι.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται η διενέργεια της ερευνητικής πτυχής της παρούσας μελέτης, η περιγραφή και ανάλυση της μεθοδολογίας, που ακολουθήθηκε και τέθηκε σε εφαρμογή για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της. Εκθέτονται, προσδιορίζονται και επεξεργάζονται τα ερευνητικά δεδομένα και ερωτήματα, αποτυπώνονται τα μέσα και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και τα ερευνητικά συμπεράσματα, που προέκυψαν από το αντιπροσωπευτικό δείγμα, που επιλέχθηκε.

Στο τέλος της εργασίας επισημαίνονται τόσο οι περιοριστικοί όροι όσο και μελλοντικές αναφορές, που συνιστούν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και εξέταση του υπό μελέτη ζητήματος, των αντιλήψεων – πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες – πρωτοποριακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ευρωπαϊκού χαρακτήρα. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται αναφορά και στις βιβλιογραφικές πηγές, από τις οποίες αντλήθηκαν χρήσιμες και αξιόλογες γνώσεις και πληροφορίες κατά τη διαδικασία ανασκόπησης και συγγραφής της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Λέξεις – Κλειδιά: αντιλήψεις, δημιουργία, εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό σύστημα, ευρωπαϊκές δράσεις, Ευρωπαίος πολίτης, ευρωπαϊκά προγράμματα, καινοτομία, μαθητές, πολιτική, συμμετοχή, συνεργασία, σχολείο, ταυτότητα

Abstract

The following thesis concerns the perceptions of Primary School Teachers, especially those who work at the A' district of Athens, about the establishment of an innovative European type school environment and is divided into two parts: the theoretical part and the research part. The first part consists of subchapters, which correspond both to the structure, the content of the Greek educational system and the European practices – activities, which have implemented in regular intervals. Also, each subchapter describes in detail the Treaties that were ratified and enacted for the establishment of education, as well as the European learning programs, which have contributed to its promotion.

In the first subchapter is presented the necessity of a bibliographic review regarding the Primary's school teachers' participation or not in European educational activities and programs, as well as the general and specific goals, which are sought to be fulfilled in the present work. At first, it is attempted to conceptualize and clarify the terms, which are the central core of this topic we are dealing with, in order to define them with absolute clarity and transparency.

In the second subchapter we observe the timeless evolution – progress of the national educational systems from their very beginning to their establishment and consolidation in the European area. We analyze education as a factor and component of the national state's unification and expansion towards the development of a continuous unification educational policy without sidelining their national principles and values. The educational dimension before the signing of the Maastricht Treaty until the ratification of Lisbon Strategy went through many different stages, which contributed to the reconstruction and reformation of the Greek educational system.

The third subchapter contains all the educational programs and practices that were subsidized by the European funds , so as to develop, promote and strengthen the basic European principles, values and functions. Their implementation started from the Higher Education and later on embodied into the other educational levels (Primary and Secondary Education). Emphasis was mainly given on students and teachers free movement and exchange without further restrictions, so that they could communicate and keep in touch with schools from countries outside the European Union other than

European nations. Remarkable, however, is the fact that the participants were increased throughout each one of the programs, as did the contributor countries.

The second part includes the conduct and elaboration of the present's study research, the description and analysis of methodology, which was followed during the extraction of results. The research data and questions are presented, identified and processed, the means and the procedure of data collection are described, as well as the research conclusions, which emerged from the representative sample that was chosen.

In the end of the thesis, both the limitation and the future references are presented, which constitute proposals for further investigation of the present topic - the perceptions and beliefs of Primary School Teachers regarding their participation in European type innovative and educational activities. Furthermore, reference has also been made to the bibliographical sources that offered useful and valuable knowledge during the review and writing process of this specific study.

Keywords: perceptions, creation, education, teacher, educational system, European activities, European citizen, European programs, innovation, students, participation, policy, collaboration, cooperation, school, identity

Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητο είναι ότι γεγονός ότι η εκπαίδευση συνιστά έναν από τους πυλώνες ανάπτυξης, εξυγίανσης και ευδαιμονίας του κοινωνικού θεσμού του εθνικού κράτους πρόνοιας, μιας και συνεισφέρει τα μέγιστα στην ολόπλευρη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών ως αναπόσπαστα μέλη ενός ευρύτερα παγκοσμιοποιημένου κοινωνικού ιστού με δημοκρατικές αρχές, αξίες και νόρμες που εκτείνονται πέρα από τα εθνικά όρια και σύνορα. Οι ραγδαίες, ριζοσπαστικές, έντονες και ταχύτατες εξελίξεις, που λαμβάνουν χώρα ακατάπαυτα στις διαρκώς αναπτυσσόμενες σύγχρονες κοινωνίες σε συστηματική βάση, εφιστούν την προσοχή των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την αναζήτηση και διάνυσης μιας κατεύθυνσης επαναπροσδιορισμού του ρόλου, περιεχομένου, της δομής και των λειτουργιών της. Απαραίτητη προϋπόθεση της ανασύστασης του τίθεται ο άρτιος διαμοιρασμός των αρμοδιοτήτων, η επαρκής στελέχωση, ο εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής και ο εφοδιασμός με τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό για τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Ασφαλώς, για να πραγματοποιηθεί όλη η σωρεία αυτών των αναγκαίων και ζωτικής σημασίας αλλαγών, επιβεβλημένη είναι η συμβολή και η συνεργασία όλων των μελών – κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πρόοδος και η αναβάθμιση της παιδείας οφείλει να καταστεί μία παράμετρος υψηλής σπουδαιότητας, εφόσον ζητούμενο των συμβαλλόμενων κρατών αποτελεί η πνευματική, κοινωνικο – οικονομική άνθιση τους και πολιτιστική διατήρηση της κληρονομιάς και των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που απορρέουν απ' αυτήν (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009). Μέσω της αρμονικής και άρτιας συνεργασίας επωφελούνται όλες οι συμμετέχουσες χώρες, καθώς εξασφαλίζεται και επιτυγχάνεται η ευταξία, η ευμάρεια και η υγιής ανταγωνιστικότητα στα πλαίσια των διεθνοποιημένων σχέσεων. Αναντίρρητα, για να καταστεί αυτό πιθανό, η εκπαίδευση οφείλει να θεωρείται η βασική προτεραιότητα των εθνικών κρατών, διότι διαπλάθει συνειδήσεις, συγκροτεί ταυτότητες και καλλιιεργεί δεξιότητες και ικανότητες, που συνθέτουν την έννοια του Ευρωπαίου πολίτη. Έχοντας ως κεντρικό οδηγό το άνωθεν όραμα των ευρωπαϊκών κρατών κρίνεται ως στοιχειώδης ανάγκη, η αναδιάρθρωση και αναβάθμιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων για μια πιο βιώσιμη απόδοση και άνοδο διαμέσου μίας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής (Papadakis & Kalogiannakis, 2010).

Παράλληλα, η πορεία προς την επιδίωξη της πραγμάτωσης ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης θεωρείται μία διαδικασία επίπονη, επώδυνη και γεμάτη τροχοπέδη τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο. Σε αυτό το σημείο, υπεισέρχεται η εισαγωγή, υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, όπου διαμέσου της συνεργασίας, συλλογικότητας, συνδιαλλαγής και ανταλλαγής απόψεων, γνώσεων και συναισθημάτων, γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσα τους (Gouseti, 2013). Ο εξευρωπαϊσμός των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων θέτει ως στόχο την προώθηση και ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνείδησης αλλά αποσκοπεί και στη διεύρυνση των πνευματικών και κοινωνικών οριζώντων και στην ανάπτυξη παντός είδους δεξιοτήτων. Εύλογα, επομένως, το ερευνητικό ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας έχει στραφεί στη συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε προγράμματα και δράσεις, που φέρνουν τους μαθητές ολοένα και πιο κοντά στην ευρωπαϊκή διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας και τους εκπαιδευτικούς στην παροχή – προσφορά ενός ποιοτικά αναβαθμισμένου διδακτικού έργου κατορθώνοντας συγχρόνως την αύξηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων του.

Ευχαριστίες

**Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη μητέρα μου,
Φρειδερίκη, που στέκεται βράχος δίπλα μου όλα αυτά
τα χρόνια. Επίσης, θα ήθελα να αφιερώσω τη διπλωματική
μου εργασία εις μνήμην του πατέρα μου,
Βασίλειο, που υποστήριζε πάντοτε την προσπάθεια μου
για διεύρυνση των πνευματικών μου οριζώντων.
Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα
καθηγητή μου, κ. Γεώργιο Πιερράκο για την πολύτιμη
βοήθεια του και όλους όσους συνέβαλαν στην
εκπόνηση της διπλωματική μου εργασίας.**

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Η Διατύπωση του Προβλήματος

Αδιαμφισβήτητα, η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις βασικότερες συνιστώσες συγκρότησης, ενδυνάμωσης και επέκτασης τόσο της ευρωπαϊκής κοινότητας όσο και τις εθνο – ευρωπαϊκής κουλτούρας με διαστάσεις, που καλύπτουν όλο το ευρύτερο φάσμα της ζωής των ενεργών μελών – πολιτών. Ενδεικτικά, η αναβάθμιση του ρόλου, η ανάθεση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και καινοτόμες δραστηριότητες μέσω της κινητικότητας και ανταλλαγής του σχολικού προσωπικού και μαθητών προσανατολίζονται διαμέσου νομοθετικά κατοχυρωμένων διατάξεων και μεταρρυθμίσεων προς αυτήν την κατεύθυνση. Απότοκος, όλων αυτών των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ενεργειών και καινοτομιών αποτελεί η δημιουργία και η ανασύσταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος (ολοήμερο, ΖΕΠ) που προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη, διαμορφώνει στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές αποδεσμευμένες από παρωχημένες αντιλήψεις και κυρίως συγκροτεί πολίτες με μια εθνο – ευρωπαϊκή ταυτότητα, που είναι θέση να επιλύουν αναδυόμενα ζητήματα τόσο εθνικού επιπέδου όσο και παγκοσμίου κλίμακας (Ράπτης, 2005).

Ιδιαίτερη έμφαση, ωστόσο, είναι απαραίτητο να δοθεί στα ευρωπαϊκά καινοτόμα προγράμματα που βρίσκουν πρόσφορο και γόνιμο έδαφος για εφαρμογή, υλοποίηση και ενσωμάτωση στα ετήσια προγράμματα των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Η συμμετοχή, η ένταξη και η εμπλοκή τους σ' όλη αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία μόνο οφέλη δύναται να προσφέρει τόσο στους εκπαιδευτικούς, που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία όσο και στους μαθητές, που συμβάλλουν στη διοργάνωση και διενέργεια τους μέσω της συνεργασίας, της αρωγής και αλληλεπίδρασης τους με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως κράτος – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκτά τη δυνατότητα και την ευκαιρία βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και την καθ' ολοκληρία οικοδόμηση νέων υλικοτεχνικών υποδομών με σύγχρονο εξοπλισμό μέσω της χρηματοδότησης τους από οικονομικούς πόρους, που προέρχονται από τα ευρωπαϊκά ταμεία. Οι πόροι αυτοί εξασφαλίζονται, ώστε να πραγματώνονται

εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες καλλιεργούν και προωθούν τη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης τόσο στην επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και στην πνευματική διεύρυνση και ψυχο – συναισθηματική ανάταση και πρόοδο των μαθητών (Bradley & Taylor, 2010).

Στην πραγματικότητα, η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία συνεχώς αυξανόμενη στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας προς την υιοθέτηση και εφαρμογή ολοένα και περισσότερων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προτύπων, μοντέλων και πρακτικών μέσω της κινητικότητας, συνεργασίας, και αμφίδρομης ανταλλαγής σχολείων. Επομένως, αδήριτη υποχρέωση και ανάγκη συνιστά η διερεύνηση του βαθμού προσέγγισης και επίτευξης της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025, στόχος που τέθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη Σύνοδο Κορυφής του Γκέτεμποργκ. Άραγε, σε ποιο βαθμό έχουν καταφέρει οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συνεργαστούν, να συντονιστούν και να ευθυγραμμιστούν προς την υλοποίηση του παραπάνω συλλογικού εκπαιδευτικού οράματος;

1.2 Σκοπός και Στόχοι της Μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες, που εδρεύουν στην Ελλάδα και δη στη Περιφέρεια των Α' Αθηνών. Για να είμαστε ακριβείς αυτήν τη στιγμή στην Πρωτοβάθμια Α' Αθηνών εντάσσονται εκατό ογδόντα οχτώ (188) σχολεία, τα οποία εντοπίζονται σε περιοχές του κεντρικού τομέα Αθηνών, Γαλατσίου, της Φιλαδέλφειας και της Νέας Χαλκηδόνας, μιας και πρόκειται για ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, που κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό και επαρκή σε αριθμό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών, που εργάζονται και απασχολούνται στις συγκεκριμένες εγκαταστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστούν οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους ή μη σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, που έχουν χρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα οφέλη, που οι ίδιοι και οι μαθητές ως κοινωνοί αποκομίζουν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, μέσω των απόψεων και των εμπειριών, που έχουν αποκτήσει, θα μπορέσουμε να διαπιστώσουμε

και επιβεβαιώσουμε σε ποιο βαθμό τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές επιδρούν στη διαμόρφωση και δημιουργία ενός εκσυγχρονισμένου και ποιοτικά αναβαθμισμένου σχολείου με υψηλού τύπου προδιαγραφές και χαρακτηριστικά.

Ειδικότερα, οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι, που έχουν εξ αρχής τεθεί, συναρτώνται με τον τρόπο πρόσληψης και αντίληψης των εκπαιδευτικών των εννοιών "ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση" και "ευρωπαϊκές προδιαγραφές", τις καταγεγραμμένες και ταξινομημένες γνώσεις – απόψεις τους πάνω στο υπό μελέτη ζήτημα, τη διαμορφωμένη στάση/τοποθέτηση τους απέναντι σ' αυτό και την έκφραση της επιθυμίας/θέλησης τους για την εξασφάλιση της κατ' εξακολούθηση συμμετοχής και διεξαγωγής τέτοιων ειδών εκπαιδευτικών δράσεων. Επιπροσθέτως, σημασία για την πορεία της έρευνας συνιστά η εκτίμηση, αξιολόγηση και συγκριτική ανάλυση των αντιλήψεων τους αναφορικά με τη διενέργεια, εφαρμογή, υλοποίηση και καθιέρωση προγραμμάτων με δραστηριότητες που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη, την καλλιέργεια και τη συγκρότηση μιας εθνο – ευρωπαϊκής κουλτούρας/νοοτροπίας. Ως επακόλουθο όλων των παραπάνω, δυνάμεθα να ισχυριστούμε ότι αποτελεί η ολόπλευρη διαμόρφωση και διάπλαση των μαθητών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα και ευκαιρία να αναπτύξουν μηχανισμούς πρόσληψης, επεξεργασίας και ερμηνείας των καιρίων θεμάτων υπό μία ευρωπαϊκού τύπου οπτική σκοπιά στον μέγιστο βαθμό και να συγκροτήσουν – εμφανίσουν συμπεριφορές, που θα συνεισφέρουν στη σύσταση ενός σχολείου για όλους (δημοκρατικό, πολυπολιτισμικό).

1.3 Εννοιολογικές Οριοθετήσεις

1.3.1 Αντίληψη

Στην καθημερινότητα μας έχει συμβεί πολλές φορές να εκφράζουμε τις αντιλήψεις ή απόψεις ή πεποιθήσεις μας, όπως συνηθίζει η πλειονότητα των ανθρώπων να τις ονοματίζει, σχετικά μ' ένα θέμα συζήτησης ή ενός ζητήματος προς επίλυση. Πρόκειται, όμως, για μία τόσο απλή διαδικασία ή για τρεις έννοιες που διαφέρουν σημασιολογικά και κατ' επέκταση και γνωστικά; Αρχικά, θα μπορούσαμε όλοι να συμφωνήσουμε ότι ως γνωστικές λειτουργίες - διεργασίες πραγματοποιούνται αβίαστα, αυτόματα, νοητά και ανεμπόδιστα ακολουθώντας μία αλληλουχία συσχετίσεων και αλληλοσυνδεόμενων γεγονότων και καταστάσεων. Ωστόσο, σε μια πιο βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία τους

παρατηρούμε σημαντικές διαφοροποιήσεις, που τις καθιστούν τόσο πολύπλοκες όσο και ξεχωριστές η μία από την άλλη.

Πρωτίστως, η αντίληψη υπό την ψυχολογική χροιά του όρου προϋποθέτει την αίσθηση, μέσω της οποίας προσλαμβάνουμε αισθητηριακές πληροφορίες και ερεθίσματα, που εν συνεχεία τις αναλύουμε, επεξηγούμε, κατηγοριοποιούμε και οργανώνουμε. Η αντιληπτική οργάνωση ως επόμενο στάδιο φέρει την κύρια ευθύνη για την εσωτερική κατασκευή και αναπαράσταση ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης, καθώς και για τη συγκρότηση του αντιλήμματος, της νοητής σύνθεσης των διάφορων στοιχείων σε μία ενιαία οντότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οδηγούμαστε εν τέλει στην αναγνώριση, την ερμηνεία και τον μετασχηματισμό σε εμπειρία εικόνων, γεγονότων, ήχων, οσμών και γεύσεων (Ρούσσοις, 2011). Ορίζεται, επομένως, ως *perception* (αντίληψη) η γνωστική διεργασία, η οποία καθιστά τα άτομα ικανά να ερμηνεύουν τις πληροφορίες, που εισέρχονται στον εγκέφαλο μέσω των αισθητηριακών οργάνων τους (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση, γεύση), να επιλέγει αυτές που είναι κατάλληλες για το σχηματισμό της εικόνας και να τις μετατρέπει άμεσα και άκοπα σε δεδομένα, που πηγάζουν από το έκαστο περιβάλλον, ώστε να βγάζουν νόημα και να έχουν σημασία (Robbins & Judge, 2007). Κατ' ουσίαν, θα μπορούσε να συναχθεί το συμπέρασμα ότι ευθύνεται εν μέρει για τον τρόπο αντίδρασης και συμπεριφοράς των ατόμων έναντι συγκεκριμένων καταστάσεων και ανθρώπων, καθώς βασίζεται σημαντικά τόσο στις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες όσο και στις προσδοκίες, τα κίνητρα και τα εμπόδια, που καλούνται να ξεπεράσουν στην καθημερινότητά τους (Schneider, Goldstein, & Smith, 1995).

Ωστόσο, ουκ ολίγες φορές έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο άτομα είτε του ίδιου φύλου είτε της ίδιας ηλικίας ή μη να βλέπουν το ίδιο αντικείμενο ή ακόμη και να είναι μέτοχοι του ίδιου συμβάντος αλλά να το αντιλαμβάνονται κατά έναν διαφορετικό τρόπο. Αυτό οφείλεται κατά κόρον σε ένα συνδυασμό παραγόντων, όπως τα προσωπικά – ατομικά στοιχεία, τα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά, το πλαίσιο δράσης – ο χωροχρόνος, τα οποία συνθέτουν αλλά και διαμορφώνουν εναλλακτικούς τύπους αντίληψης. Ειδικά, διακρίνουμε την αντίληψη της συμπεριφοράς, όπου οι άνθρωποι τη δομούν με βάση τον τρόπο επικοινωνίας, έκφρασης και διαγωγής των συνανθρώπων τους, την αντίληψη της προσωπικότητας, όπου εξετάζουν εξονυχιστικά τα στοιχεία του χαρακτήρα και την αντίληψη των αιτιών των πράξεων των άλλων, όπου προσπαθούν να ανακαλύψουν την αλήθεια, να την εξηγήσουν με τα ερμηνευτικά κριτήρια τους και να διατυπώσουν τη

δική τους θεωρία για τους λόγους, που ώθησαν τα άλλα άτομα να ενεργήσουν υπό έναν καθορισμένο τρόπο (Martinko, 1995). Στην προσπάθεια κατανόησης, διαμόρφωσης και συγκρότησης της αντίληψης τους έγκειται και η σύσταση ή ανασύσταση των πεποιθήσεων - στάσεων και των στερεοτύπων - προκαταλήψεων, που συνιστούν τη συχνότητα εκδήλωσης μιας ορισμένης συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον da Ponte (1994) ως *beliefs* (πεποιθήσεις) νοούνται αναμφίβολα οι προσωπικές αλήθειες του καθενός, που έχουν το υπόβαθρο εννοιολογικής τους κατασκευής στην εμπειρία και τη φαντασία, που έχει αναπτύξει ο κάθε άνθρωπος και έχουν ειδωθεί υπό ένα έντονα υποκειμενικό, συναισθηματικό και αξιολογικό πρίσμα. Επίσης, διαθέτουν μία προθετική διάσταση, καθώς έχουν τη δυνατότητα να ορίσουν εάν μία διατυπωμένη άποψη ή πρόταση είναι έγκυρη ή εσφαλμένη. Οι ίδιες μαζί με τις αντιλήψεις συνιστούν μέρη του ευρύτερου συνόλου της γνώσης, καθώς αποτελούν τα γνωσιακά πλαίσια μέσα στα οποία οργανώνονται και οριοθετούνται οι γνωστικές έννοιες. Παράλληλα, ο Furinghetti (1998) υποστήριξε ότι τα συστήματα πεποιθήσεων αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από συναισθήματα, αναμνήσεις, μνημονικές κρίσεις, βιωματικές – προσωπικές εμπειρίες και υποθέσεις για την ύπαρξη εξωπραγματικών πραγμάτων ή οντοτήτων, πέρα από τα στενά όρια της λογικής, τα οποία δεν επιδέχονται ούτε τη χρήση της κριτικής ικανότητας ούτε την εξωτερίκευση τους προς τη συμβολή άλλων συστημάτων (κλειστό σύστημα). Αντιλαμβανόμαστε, ακολούθως, ότι παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην υποκίνηση – καθοδήγηση των ενεργειών των υποκειμένων προς την επιλογή της κατάλληλης κατεύθυνσης και τις συνέπειες αυτής όσο και στη διάπλαση στάσεων και την καλλιέργεια προκαταλήψεων – στερεοτύπων. Παρακινούμενοι από όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι οι στάσεις ανήκουν στη σφαίρα της αντίληψης, μιας και ενέχουν και το στοιχείο της αξιολόγησης μιας συμπεριφοράς ή ενός αντικειμένου. Όπως αναφέρεται στο Κορδούτης (2011) [«... οι στάσεις ορίζονται, τουλάχιστον εμμέσως, ως αντιδράσεις που θέτουν «αντικείμενα σκέψης» πάνω σε «διαστάσεις κρίσης» (McGuire, 1988)] και [«Θεωρούμε ότι στάση είναι η κατηγοριοποίηση ενός αντικειμένου – ερεθίσματος, πάνω σε μια αξιολογική διάσταση. Η κατηγοριοποίηση βασίζεται σε ή προκύπτει από, τρεις γενικές συνομοταξίες πληροφοριών: (1) πληροφορίες γνωστικές, (2) θυμικές/συναισθηματικές πληροφορίες, και/ή (3) πληροφορίες για προηγούμενες συμπεριφορές ή συμπεριφορικές προθέσεις» (Zanna & Rempel, 1988)].

Συγχρόνως, διερευνώντας τους αντίστοιχους ορισμούς αποδεικνύεται ότι γενικότερα *attitudes* (οι στάσεις), που αναπτύσσουν ή υιοθετούν οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της ζωής τους έχουν ένα θέμα αναφοράς, το οποίο κάνει εμφανή το αντικείμενο σκέψης/ερέθισμα τους. Το θέμα αναφοράς ποικίλλει κάθε φορά αναλόγως βέβαια και του πλαισίου και μπορεί να είναι είτε κάτι συγκεκριμένο και απτό (ένας διάσημος συγγραφέας) είτε κάτι αφηρημένο και άυλο (αλτρουϊσμός) εκδηλώνοντας την πρόθεση και την αξιολόγηση αυτού που την εκφράζει και διαθέτει. Ακριβώς, επειδή είναι αξιολογική είναι ικανή να δημιουργήσει και μία θυμική/συναισθηματική αντίδραση τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο, καθώς πρόκειται για μία διεργασία που φέρνει στην επιφάνεια ισχυρά συναισθήματα. Ακόμη, μέσω της κατηγοριοποίησης τους δίνεται έμφαση και στην επικοινωνιακή τους έκταση, μιας και οι συμμετέχοντες σε μία συζήτηση ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους και βρίσκει πρόσφορο έδαφος και η κοινωνική αλληλεπίδραση, ώστε να ανθίσει και να ενισχυθεί. Αντιθέτως, με τον όρο *stereotypes* (στερεότυπα) εννοούμε τις εσφαλμένες γενικεύσεις, οι οποίες αφορούν πρόσωπα άγνωστα ή ομάδες ανθρώπων στηριζόμενες κατ' αποκλειστικότητα σε μεμονωμένα οικονομικά, κοινωνικά, φυλετικά κριτήρια – χαρακτηριστικά (Hilton & Von Hippel, 1996). Στην ουσία, πρόκειται για μία γνωστική ταξινόμηση των ατόμων που προκύπτει από τη βασική μας ανάγκη να ξεχωρίζουμε ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, η οποία διαφέρει από τις υπόλοιπες και έχει τα δικά της ιδιαίτερα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, τη δικής της κοινωνική ταυτότητα. Σύμφωνα με τη *social identity theory* (θεωρία κοινωνικής ταυτότητα) οι άνθρωποι τείνουν εν μέρει εκ φύσεως να προσεταιρίζονται ή να αποστασιοποιούνται από διάφορες κοινωνικές ομάδες, ώστε να ενδυναμώσουν τον συλλογικό τους εαυτό τους και κατ' επέκταση να προάγουν και τον προσωπικό τους εαυτό. Ενώ, ο προσωπικός εαυτός εκλαμβάνεται ως μία ενιαία και συνεχής οντότητα επίγνωσης της αντίληψης για το ποια είναι τα πραγματικά στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς κάποιου, ο συλλογικός εαυτός παρουσιάζει ασυνεχείς εναλλαγές, οι οποίες εξαρτώνται και διαφέρουν ανάλογα με την εκάστοτε κοινωνική ομάδα (ποικίλες έως και αντικρουόμενες κοινωνικές ταυτότητες). Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά του συναρτώνται άμεσα και με το επίπεδο δέσμευσης/ταύτισης του με την ομάδα, καθώς ο βαθμός συνεκτικότητας (υψηλός – χαμηλός) μας παρέχει μία εξήγηση για τον λόγο που ένας άνθρωπος εξακολουθεί να παραμένει σε κοινωνικές ομάδες και να υπερασπίζεται τις αρχές τους, παρόλο που του προσδίδουν μία αρνητική κοινωνική ταυτότητα (Ellemers, Spears, & Doosje, 2002).

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι η αντιληπτική μας ικανότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς, των κινήτρων και των αιτιών, που προκάλεσαν την αντίδραση ενός ατόμου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, είμαστε σε θέση να αναλύουμε, να επεξεργαζόμαστε και να ομαδοποιούμε τις όμοιες πληροφορίες, καθώς και να εκφράζουμε την άποψη μας για ένα υπό συζήτηση ζήτημα αλλά και να διαμορφώνουμε ή υιοθετούμε υγιείς πεποιθήσεις και στάσεις ζωής.

1.3.2 Ποιότητα

Σε μια περίοδο συνεχών ανακατατάξεων, διακυμάνσεων και υφιστάμενων εναλλαγών το επιστημονικό ενδιαφέρον όλων των εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών και επαγγελματικών κλάδων στρέφεται προς την αναζήτηση, εξεύρεση και τον καθορισμό των ορίων, που επιτρέπουν την εισαγωγή, τη χρήση και την εφαρμογή του πολύσημου όρου *quality* (ποιότητα) τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα έχει καταφέρει να εισέλθει με μεγάλη επιτυχία κατά κύριο λόγο στο δημόσιο λόγο για την παιδεία και εκπαίδευση, μιας και χρησιμοποιείται ως εναρκτήριο λάκτισμα για μια σειρά μεταρρυθμίσεων και τροποποιήσεων των ήδη συστημένων και θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών συστημάτων αφενός για την αύξηση της απόδοσης – αποτελεσματικότητας τους και αφετέρου για την εναρμόνιση και σύμπνοια τους με τις σύγχρονες ραγδαίες εξελίξεις.

Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μία ήδη γνωστή έννοια στο πεδίο της Οικονομίας, της Παραγωγής και του Εμπορίου, μιας και πρωτοεμφανίστηκε για την περιγραφή της διασφάλισης των απαραίτητων προδιαγραφών των προϊόντων, με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργικότητας τους από το ευρύ κοινό και κατ' επέκταση τον πολλαπλασιασμό των παραγωγικών μονάδων και τη μεγιστοποίηση των οικονομικών κερδών αυτών. Δεν καθυστέρησε, ωστόσο, να επεκταθεί αλλά και να υιοθετηθεί ως ορολογία και από την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να ανταποκρίνεται στη διατήρηση, στην αναβάθμιση και διαιώνιση του σχολικού θεσμού ανά τους επερχόμενους αιώνες. Συναφείς έννοιες, όπως αξιολόγηση, εκτίμηση, βελτίωση, αποδοτικότητα, ποιοτικός έλεγχος, κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης συνθέτουν το ευρύ φάσμα της σκιαγράφησης και αποτίμησης της γύρω από το οποίο έχει συγκροτηθεί μία πληθώρα εκπαιδευτικών οργανισμών –

θεσμών, προγραμμάτων, πολιτικών και εργαλείων (Σίσκος, 2009). Άλλωστε, αυτό συνιστά τον λόγο, που οι αναλυτές άλλοτε τη θεωρούν έννοια σχετική, πολύπλοκη και σύνθετη και άλλοτε απόλυτη και συμπαγή βάσει στενά προσδιοριζόμενων κριτηρίων. Κατ' αντιστοιχίαν, σύμφωνα με τους Harvey και Green (1993) η ποιότητα συσχετίζεται τόσο με το χρήστη της όσο και με τις εκάστοτε επικρατούσες περιστάσεις, γι' αυτό και υπό διαφορετικά χωρο – χρονικά πλαίσια αποκτάει και διαφορετική νοσηματοδότηση είτε προέρχεται από το ίδιο πρόσωπο είτε από άλλα πρόσωπα. Επιπλέον, δεν παραμένει ανεξάρτητη και από τις διαδικασίες, που φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθότι όσο εξελίσσεται ένα προϊόν ή μια υπηρεσία τηρώντας τις υφιστάμενες προδιαγραφές ανά τακτά χρονικά διαστήματα, εξακολουθεί να θεωρείται ως ποιοτικό. Εντούτοις, οι Sallis και Hingley (1991) παραλληλίζουν την ποιότητα με την αλήθεια και την ομορφιά επισημαίνοντας ότι ομοιάζει με ένα ιδανικό, στο οποίο δε χωρούν συμβιβασμοί και αξιολογείται βάσει ταξινομικών κριτηρίων, τα οποία πρέπει να υπερβεί, για να μεταβεί σε μια ανωτέρα ποιοτική κατάταξη.

Παρομοίως, αναφορικά με τον κλάδο της Φιλοσοφίας η ποιότητα περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ιδιότητες μιας «Ολότητας» ή ενός «Συστήματος», που το ξεχωρίζουν και το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα, που βρίσκονται στην ίδια ταξινομική κατηγορία. Ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας τη θεωρούσαν ως το υπέρτατο αγαθό των ανθρώπων, το οποίο περικλείει τις αρετές της καλοσύνης, της τιμιότητας και του δικαίου, στοιχεία που συνεισφέρουν στην καλλιέργεια του ανθρώπινου νου και στη διαμόρφωση μιας ολόπλευρης προσωπικότητας και ακεραίου χαρακτήρα. Υπό αυτήν την εννοιολογική προσέγγιση τίθεται ως μία πολυσύνθετη έννοια, η οποία εξαρτάται από την κατάσταση κατά την οποία περιγράφεται και από το πλαίσιο, στο οποίο δύναται να ερμηνευτεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Gibson (1986) «ο ορισμός της ποιότητας είναι πολύ πιο εύκολος να συζητηθεί και να περιγραφεί παρά να αποδοθεί στην πραγματικότητα». Παραδοσιακά, η ίδια έχει συνδεθεί κυρίως με την παροχή υπηρεσιών και την προσφορά προϊόντων υψηλής κλάσης, επιπέδου και αξίας προς διανομή και διαμοιρασμό στο ευρύ καταναλωτικό κοινό, προσφέροντας του γόητρο, κύρος και επιβολή. Μπορεί να μην πληροί ένα πλήθος κριτηρίων, ώστε ένα προϊόν ή μια υπηρεσία να είναι σε θέση να αξιολογηθεί σε σχέση με κάτι ανάλογο αλλά εξακολουθεί να θεωρείται ένα μέγεθος μη μετρήσιμο, το οποίο εκτιμάται ως απρόσιτο για τους απλούς καταναλωτές ή χρήστες.

Αναλυτικότερα, ο χαρακτηρισμός «καλό ποιοτικά προϊόν ή υπηρεσία» λαμβάνει χώρα σε συνάρτηση με ένα σύνολο προϋποθέσεων, το οποίο συσχετίζεται με τις εξής έννοιες:

εξαιρετικότητα, έλεγχος των προτύπων, τελειότητα ή συνέπεια, ανταπόκριση στον σκοπό και στις ανάγκες του καταναλωτή και οικονομικά συμφέρουσα (Δάρρα, 2019). Όσον αφορά την έννοια της εξαιρετικότητας τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμος όρος της ποιότητας, καθώς συνδέεται αμιγώς τόσο με τα πρότυπα όσο και με τις εξαιρετικά ελάχιστες έως μηδαμινές ατέλειες και μειονεκτήματα/σφάλματα ενός παράγωγου, αποτελέσματος ή κατάστασης. Υπό αυτό το πρίσμα, προσδιορίζεται κυρίως με ελιτιστικά συστατικά στοιχεία, που είναι απαραίτητο να διακρίνονται σε ένα παράγωγο, ώστε το ίδιο να καθίσταται προσιτό προς μίας μόνο επίλεκτης μερίδας του συνολικού πληθυσμού. Επιπλέον, η άριστη χρήση του όρου ισοδυναμεί στο μυαλό ενός καθημερινού ανθρώπου με τη διασφάλιση ενός ισόρροπου επιπέδου μεταξύ εισροών και εκροών ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, νοώντας ότι το ένα αλληλοεπιδρά και αλληλεξαρτάται από το άλλο (ανυπαρξία πόρων=προβλήματα διαχείρισης/διοίκησης). Αναφορικά με την ποιότητα και τον έλεγχο των προτύπων δίνει έμφαση σε όλες εκείνες τις διαδικασίες επεξεργασίας, τις οποίες έχει υποστεί ένα παραγόμενο, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι ατέλειες και τα ελαττώματα του. Βέβαια, υπό αυτήν την οπτική γωνία το παράγωγο κρίνεται λιγότερο ελιτίστικο και περισσότερο εφικτό, από και προσιτό προς το ευρύ κοινό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαμε να τονίσουμε ότι όλα τα προϊόντα αυτού του τύπου είναι αποτέλεσμα ενός εξαιρετικά αυστηρού επιστημονικού ελέγχου, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τη λίστα των κριτηρίων, που έχει τεθεί τόσο από τον καταναλωτή όσο και από τον παρασκευαστή (Harvey & Green, 1993). Πραγματικά, όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις και οι προδιαγραφές των προτύπων τόσο βελτιώνεται, εμπλουτίζεται και ενισχύεται ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η αποδοτικότητά τους, καθώς τα ίδια υπόκεινται σε αλλαγές, μετασχηματισμούς και επανασχεδιασμούς, για να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας.

Παράλληλα, η ποιότητα δύναται να γίνει αντιληπτή και να διερευνηθεί ακόμη και υπό όρους συνέπειας, όπου η προσοχή και το ενδιαφέρον των μελετητών μετατοπίζεται από την απουσία σφαλμάτων στην επεξεργασία και τις παραγωγικές διαδικασίες, κατά τις οποίες τίθενται οι παραγωγικές απαιτήσεις, που είναι απαραίτητο να εξυπηρετούνται κατά έναν εξαιρετικό τρόπο. Παρατηρείται, λοιπόν, μία μεταφορά του κέντρου βάρους της εννοιολογικής τοποθέτησης της προς ένα αγαθό προσιτό και προσβάσιμο απ' όλους τους ανθρώπους, καθώς διατίθεται δίχως αποκλεισμούς και εξαιρέσεις. Πέραν αυτού, επιβεβλημένο είναι να πληροί και ορισμένες προϋποθέσεις ή αλλιώς προδιαγραφές, έτσι ώστε να διαφοροποιείται από τα μοντέλα – πρότυπα ελέγχου, αποκλειστικότητας

ή υπέρβασης και να υπόκειται αλλά και να εξετάζεται βάσει μετρήσιμων, συγκρίσιμων και προσαρμόσιμων αξιολογικών κλιμάκων (Harvey & Green, 1993). Αναμφισβήτητα, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία βρίσκει πρόσφορο έδαφος η εμφάνιση, ανάπτυξη και καλλιέργεια μίας νέας φιλοσοφικής τάσης, η κατά κόσμον γνωστή και ως «ποιοτική κουλτούρα» που επέτυχε να επικρατήσει σε διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς, καθώς η ευθύνη για την ποιότητα των αγαθών ή υπηρεσιών διαμοιράζεται σε όλους τους υπαλλήλους εξίσου είτε από τον προϊστάμενο στον υφιστάμενο είτε αντιστρόφως. Πρόκειται για την εισαγωγή ενός καινοφανούς τρόπου σκέψης, που στοχεύει κυρίως στην πρόληψη σφαλμάτων σε κάθε στάδιο της παραγωγικής διαδικασίας, καθώς και στην επίβλεψη και αποκατάσταση τυχόν μειονεκτημάτων, που προκύπτουν στη φάση του σχεδιασμού, της οργάνωσης και υλοποίησης. Αναφορικά, με τη θεωρία συσχέτισης της ποιότητας και του σκοπού, που εξυπηρετεί ένα προϊόν ή μια υπηρεσία, πρεσβεύει ότι η απόδοση του χαρακτηριστικού «ποιοτικό» κρίνεται αναγκαίο να ανταποκρίνεται στο βαθμό χρησιμότητας, για τον οποίο το ίδιο έχει παραχθεί ή κατασκευαστεί. Υπό αυτό το πρίσμα, εκμηδενίζεται η πιθανότητα και ο κίνδυνος χαρακτηρισμού του ως μη λειτουργικό ή ακόμη και η έλλειψη αναγκαιότητας του, καθώς απουσιάζει εν μέρει το κριτήριο του ελιτισμού και της ανυπαρξίας ατελειών και σφαλμάτων. Περιορίζοντας το διαπιστώνουμε ότι η διαμόρφωση των προϊόντων και των υπηρεσιών έγκειται κατά κύριο λόγο στον παραγωγό, τον πάροχο και τον καταναλωτή, που αποτελούν το βασικό μοχλό εκκίνησης και εφαρμογής της όλης διαδικασίας (Green, 1994).

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να πραγματοποιηθεί και στο στοιχείο της ανταπόκρισης της προς τις ανάγκες του πελάτη – καταναλωτή. Το ενδιαφέρον των παρόχων εστιάζεται κυρίως στη συμβάδιση των καθημερινών απαιτήσεων και επιθυμιών των καταναλωτών με την προσφορά των εκάστοτε προϊόντων και υπηρεσιών παρά με την κατασκευή τους βάσει προκαθοριζόμενων προδιαγραφών και προϋποθέσεων από τον παραγωγό. Ουσιαστικά, μεγάλη έμφαση δίνεται στην αναζήτηση και κάλυψη ιδιαιτεροτήτων των αποδεκτών της καθολικής διαδικασίας, ώστε ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός τους να γίνεται με κεντρικό άξονα την ανταπόκριση τους σ' αυτές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διάθεση τους υλοποιείται με μοναδικό γνώμονα την ευθυγράμμιση τους στις μελλοντικές και απώτερες αναγκαιότητες των χρηστών σε μία προσιτή τιμή για όλους, καθώς είναι μία συνεχώς μεταβαλλόμενη και ρευστή παραγωγική διεργασία. Αυτό συμβαίνει, διότι, δημιουργούνται υπό όρους και προϋποθέσεις ευμετάβλητες και εναρμονισμένες με τις ανάλογες ισχύουσες κοινωνικο – οικονομικές συνθήκες (Deming, 1986). Το ερώτημα,

όμως, που προκύπτει από την εν λόγω θεωρητική τοποθέτηση είναι το κατά πόσο οι προδιαγραφές αυτές αντικατοπτρίζουν όντως τις πραγματικές ατομικές απαιτήσεις και ανάγκες των πελατών και εάν δεν είναι αποτέλεσμα της στρατηγικής του μάρκετινγκ, που μονοπωλεί το ενδιαφέρον της αγοραστικής δύναμης των τελευταίων ετών, μιας και το εργαζόμενο – ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τη βασική συνιστώσα προσδιορισμού, παρουσίασης και προώθησης των εγκεκριμένων και αξιοσημείωτων χαρακτηριστικών των παραγωγικών υλικών προς το ευρύ κοινό. Ασφαλώς, σε όλα τα προαναφερθέντα πρέπει να προσθέσουμε και την αντίληψη της ποιότητας ως μίας έννοιας με ιδιαίτερα έντονη οικονομική χροιά, αφού η πλειονότητα των πολιτών επιθυμεί την αγορά αγαθών εξαιρετικά υψηλού κατασκευαστικού περιεχομένου με ελάχιστο οικονομικό κόστος για τους ίδιους. Δε συνιστά, άλλωστε, τυχαίο γεγονός το ότι σε όλες τις υπηρεσίες είτε δημοσίου είτε ιδιωτικού τομέα εμφανίζεται ολοένα και συχνότερα το στοιχείο της λογοδοσίας και ανάθεσης ευθυνών για τις χρηματο – οικονομικές δραστηριότητες τους ως επακόλουθο του σφοδρού οικονομικού ανταγωνισμού για την επικρατέστερη και οικονομικά συμφέρουσα λύση/τιμή.

Συνοψίζοντας, τόσο η παγκοσμιοποίηση και η διεθνής διάνοιξη των αγορών όσο και ο διαρκής αυξανόμενος οικονομικός ανταγωνισμός σε συνδυασμό με τη ραγδαία εξέλιξη του τεχνοκρατικού τρόπου ζωής, δημιουργούν απαιτητικούς καταναλωτές με γνώσεις, που επεκτείνονται σε όλο το φάσμα των ποιοτικών προϊόντων και υπηρεσιών. Έπειτα, η ανάπτυξη επιχειρηματικών δράσεων, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιχειρηματικών πλάνων, καθώς και ο πολλαπλασιασμός των κερδοφόρων οργανισμών και εταιρειών οδήγησαν στην ενίσχυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των υλικών μέσων, ώστε να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά αλλά και τη μεγιστοποίηση των κερδών τους.

1.3.3 Καινοτομία

Στην εποχή των συνεχών, ταχέων και ριζικών αλλαγών, που διανύουμε, απαραίτητη εκτιμάται η εισαγωγή, υιοθέτηση και εφαρμογή νέων μεθόδων, μοντέλων και τεχνικών διδασκαλίας, προκειμένου να υπάρξει αφενός βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου και αφετέρου αναβάθμιση της λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η εκπαίδευση, λοιπόν, ως ένας ζωντανός οργανισμός μάθησης και φορέας αγωγής καλείται ως επί το πλείστον να διατηρήσει την ομοιότητα της δεχόμενη τις εσωτερικές και εξωτερικές

μεταβολές αλλά και ταυτοχρόνως να ανταπεξέλθει σε απαιτήσεις προερχόμενες από διάφορους παράγοντες (οικογένεια, σύλλογος διδασκόντων, κοινωφελείς και δημόσιοι οργανισμοί) ιδιαίτερα σε κρίσιμες περιόδους γι' αυτήν. Όλοι οι συμβαλλόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές) οφείλουν να διαθέτουν την ικανότητα της προσαρμοστικότητας, ευελιξίας και εναρμόνισης τόσο με τις εθνικές όσο και με τις διεθνείς – ευρωπαϊκές επιταγές και διατάξεις για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και διαθεματικών πλαισίων της, την αναδιαμόρφωση και είσοδο νέων και σύγχρονων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας και την εξολοκλήρου ανασύσταση των υλικοτεχνικών υποδομών της.

Ως εκ τούτου, οι ερευνητές και μελετητές του εκπαιδευτικού κλάδου επισημαίνουν και τονίζουν την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης και υλοποίησης καινούργιων, πρωτότυπων και σύγχρονων δράσεων, δραστηριοτήτων και μεταρρυθμίσεων, ώστε να επιτευχθεί η ολιστική αναδιάρθρωση του θεσμού της εκπαίδευσης μέσω νεωτεριστικών θεωρήσεων και προσεγγίσεων. Θεμέλιος λίθος τίθεται η ένταξη του όρου *innovation* (καινοτομία) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων και συμπράξεων με διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα μέσω της συστηματικής επαφής και επικοινωνίας για την ανανέωση και ενίσχυση του μαθητοκεντρικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Με τη χρήση της έννοιας της καινοτομίας ορίζουμε το σύνολο των εκπαιδευτικών ενεργειών και δράσεων, που περιλαμβάνουν και προωθούν σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις όσον αφορά τον μετασχηματισμό αρχών και πεποιθήσεων, τον ενστερνισμό νέων στάσεων, τον εμπλουτισμό του περιεχομένου - εξοπλισμού και την ανάπτυξη μοντέρνων διδακτικών μεθοδολογιών (Δακοπούλου, 2008). Ειδικότερα, σε σχέση με την γνωσιακή και συμπεριφορική ανάταση των μαθητών εκλαμβάνεται ως η πνευματική καλλιέργεια και ολόπλευρη διάπλαση της προσωπικότητας τους προς μία θετική κατεύθυνση ενώ σε σχέση με την σχολική μονάδα συνδέεται άρρηκτα με τη δυνατότητα της να αξιοποιεί τις καινούργιες εκπαιδευτικές πολιτικές προς όφελος της, να επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις ευρωπαϊκές εξελίξεις, να ενσωματώνει και να εγκαθιδρύει κανονισμούς και νόρμες, που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και απόδοση της είτε μέσω της αξιολόγησης είτε της τροφοδότησης και ανατροφοδότησης της (οργάνωση και σχεδιασμός προγραμμάτων ανταλλαγής προσωπικού και μαθητών).

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον *Organization for Economic Co – operation and Development* (Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 2015), όπως προτάθηκε στο εγχειρίδιο Frascati, «καινοτομία είναι η μετατροπή μιας ιδέας σε

εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία, λειτουργική μέθοδο παραγωγής ή διανομής – νέα ή βελτιωμένη – ή ακόμα και σε νέα μέθοδο παροχής κοινωνικής υπηρεσίας». Διαπιστώνουμε, κατά την αποσαφήνιση του όρου, ότι η βαρύτητα, που δίνεται, είναι διττή: αφενός στον τρόπο διεξαγωγής της παραγωγικής δραστηριότητας, όπου η είσοδος σύγχρονων μεθόδων παραγωγής ή μηχανισμών, καθώς και η ανανέωση των ήδη υπαρχουσών μηχανημάτων (αναβάθμιση του μηχανολογικού εξοπλισμού) συμβάλλουν στην κατασκευή, διανομή και παράδοση πρωτοποριακών τεχνολογικά βελτιωμένων προϊόντων κορυφαίων δυνατοτήτων. Αφετέρου στο αποτέλεσμα της κατασκευαστικής ή αναπροσαρμοστικής διεργασίας, όπου απευθύνεται στο αυτό καθαυτό παράγωγο αγαθό ή υπηρεσία, που διατίθεται και κυκλοφορεί επιτυχώς στις καταναλωτικές αγορές με επικερδείς πωλήσεις. Επιπλέον, εύλογα γίνεται φανερή η διάκριση μεταξύ νέου και βελτιωμένου προϊόντος, το οποίο θα διαφέρει ως προς τα χαρακτηριστικά του απ' όλα τα προηγούμενα και ενδεχομένως θα προκύψει είτε από την υιοθέτηση και την εφαρμογή νεότερων τεχνολογικών μέσων - πρακτικών είτε από την αξιοποίηση και το συνταίριασμα υφιστάμενων τεχνολογικών γνώσεων (κράμα νεοαποκτηθείσας και προϋπάρχουσας πληροφορίας). Συγκεκριμένα, αναφορικά με την καινοτομία στο δημόσιο τομέα, μιας και η εκπαίδευση είναι συνταγματικά και θεσμικά κατοχυρωμένη ως ένα δημόσιο αγαθό (άρθ. 28), στο οποίο έχουν πρόσβαση όλα τα παιδιά – μέλη των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ηλικίας 0 – 18 ετών συνεισφέρει στη σχολική μόρφωση και την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού - άγνοιας, καθώς και στη μείωση του ποσοστού ανεργίας (Ρομπόκου – Καραγιάννη, 2007). Ακολουθώντας, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι *«η καινοτομία στον δημόσιο τομέα ορίζεται ως μια νέα ή σημαντικά τροποποιημένη διαδικασία ή προσέγγιση που είναι καινοφανής, έχει ακόμη εφαρμοστεί υπό κάποια μορφή και έχει ως στόχο την επίτευξη αξιοσημείωτου δημόσιου οφέλους επιτυγχάνοντας αυξημένη αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ικανοποίηση των χρηστών».* Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο δημόσιος αντίκτυπος της κρίνεται βάσει μετρήσιμων ποσοτικών και ποιοτικών γνωρισμάτων (προσβασιμότητα, ανταπόκριση, αξιοπιστία, ασφάλεια), έτσι ώστε να αποσκοπεί στη διαρκή ικανοποίηση των πολιτών μέσω συστηματικών αναπροσαρμογών και μετασχηματισμών.

Μολονότι, η καινοτομία εφαρμόστηκε αρχικά ως έννοια στον πεδίο των επιχειρήσεων και των βιομηχανιών για τη μεγιστοποίηση των κερδών, τη διεύρυνση της εργασιακής αγοράς και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας, εν συνεχεία επεκτάθηκε, εδραιώθηκε και δεσπόζει και στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου οι αλλαγές διαδέχονται η μία την άλλη

με επιρροές τόσο στο εσωτερικό όσο και εξωτερικό περιβάλλον της. Η παιδαγωγική επιστήμη μεταβαίνει σε ένα νέο, πρωτοποριακό και δημιουργικό κεφάλαιο, καθώς όλες οι δράσεις, οι δραστηριότητες και ενέργειες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εστιάζουν στην ενδυνάμωση του ρόλου τους ως φορέων αγωγής και μάθησης, στην καλύτερευση της ποιότητας του διδακτικού τους έργου και στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης τους συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για να καταστεί, ωστόσο, αυτό εφικτό βρήκαν πρόσφορο έδαφος να αναλυθούν και εγκολληθούν εννοιολογικά σχήματα, μοντέλα και τεχνικές από το πεδίο της Οικονομίας, ώστε να αξιολογηθούν, μετρηθούν και αντιπαρατεθούν οι βαθμοί επιτυχίας και αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων (Κοντάκος, 2009). Στην πραγματικότητα, γίνεται αντιληπτή και κατανοητή μέσω της αδιάκοπης, αδιάλειπτης και συστηματικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών αρχών – μελών για ριζικές σχολικές και διοικητικές μεταρρυθμίσεις, προοδευτικές και εκούσιες μεταβολές στη σχολική καθημερινότητα και υιοθέτηση καινοφανών μεθόδων και μοντέλων διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό τη μαθησιακή/γνωσιο – συμπεριφορική άνοδο, πρόοδο και ευημερία (Vandenberghe, 1988). Ευκόλως, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική καινοτομία περιλαμβάνει μία γκάμα από μορφωτικές, μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές κινήσεις και προγράμματα, που ευνοούν την ανταλλαγή, διάδοση και παρουσίαση νέων ιδεών και πεποιθήσεων γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης σε τέσσερα επίπεδα: υιοθέτηση και επαναπροσδιορισμός αρχών, στάσεων και αντιλήψεων, καλλιέργεια ικανοτήτων και κλίσεων, εισαγωγή – ένταξη και πραγμάτωση προοδευτικών και ρηξικέλευθων μεθόδων – μοντέλων διδασκαλίας, καθώς και χρήση – αξιοποίηση σύγχρονου τεχνολογικά αναβαθμισμένου εξοπλισμού (Fullan, 2001).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες συνδέονται άρρηκτα με ολιστικές παρεμβάσεις και βιωματικές προσεγγίσεις, αφού εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, που προάγουν την ενεργή εμπλοκή τους, το ξεδίπλωμα των ταλέντων/δεξιοτήτων τους και τη συνδιοργάνωση εκπαιδευτικών – μαθητικών αγώνων και συγκεντρώσεων. Ακόμη, λόγω της κινητικότητας των μαθητών και εκπαιδευτικών, που προέκυψε από την ευρωπαϊκή δραστηριοποίηση τους επέτυχε να δημιουργηθεί μία γέφυρα ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, η οποία γεφύρωσε το χάσμα και ανέδειξε την αναγκαιότητα για συνεργασία, αποδοχή της διαφορετικότητας, επίλυση καίριων κοινωνικών ζητημάτων και ενιαία εκπαιδευτική κουλτούρα.

1.3.4 Ο Θεσμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Πολλές συζητήσεις και ποικίλες θεωρίες έχουν διατυπωθεί, αναλυθεί και επικρατήσει κατά καιρούς σχετικά με την προέλευση, τη γένεση και τη δημιουργία της ευρωπαϊκής κοινότητας – ένωσης στον παγκόσμιο ιστό. Κοινή παραδοχή όλων αυτών συνίστατο η αντίληψη ότι προέρχεται από την ελληνική μυθολογία, αφού οι ρίζες της τοποθετούνται πρωτίστως στην ελληνορωμαϊκή εποχή και αυτοκρατορία δίχως να έχει αποκτήσει την τωρινή της πολιτική, ιστορική και γεωγραφική υπόσταση.

Η απόδοση της ονομασία της *Europe, Europa* (Ευρώπη) αναγνωρίζεται ως ελληνική, διότι ως γνωστόν σε πληθώρα κειμένων της αρχαίας Ελλάδας τη συναντάμε ως κόρη του Αγήνορα και της Τηλεφάεσσας, την οποία ερωτεύτηκε παράφορα ο Δίας, που είχε μεταμορφωθεί σε έναν λευκό ταύρο, με αώτερο σκοπό να την αποπλανήσει, να την απαγάγει και να τη μεταφέρει ανεβασμένη στη ράχη του στην Κρήτη. Ο μύθος της αρπαγής της από τον Δία υποδηλώνει τόσο την ανάπτυξη εμπορικών σχέσεων όσο και την πολιτιστική συναναστροφή – επαφή των ελλαδιτών με τους λαούς της Ανατολικής Μεσογείου. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο άρχισε να επιβεβαιώνεται και η άποψη ότι η ευρωπαϊκή πολιτιστική παράδοση, κληρονομιά και ταυτότητα είχε καθ' ολοκληρία τις απαρχές της στην αρχαία Ελλάδα, γεγονός που αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για συζητήσεις γύρω από το ζήτημα του ευρωκεντρισμού (Said, 1996). Σαν γεωγραφική οντότητα με τοπικά χαρακτηριστικά και διαστάσεις πρωτοεμφανίστηκε σε κείμενα της ίδιας περιόδου, όπου οι Έλληνες προσέδωσαν το όνομα της της στο βόρειο τμήμα τους, που ήταν κρύο και σκοτεινό και εκτεινόταν προς τη δύση οροθετώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ευρωπαϊκή ήπειρο τους. Σημαντική, όμως, γνώση των πραγματικών ορίων της απέκτησαν οι ελλαδίτες κατά την κλασική εποχή, όπου με τις ακατάπαυστες και κοπιώδεις εξερευνησεις τους, ανακάλυψαν τις ακριβείς τοπογραφικές συντεταγμένες. Πολιτικό και πολιτιστικό περιεχόμενο ξεκίνησε να παίρνει καθ' όλη τη διάρκεια των Αλεξανδρινών χρόνων, όταν ο Μέγας Αλέξανδρος με τις κατακτήσεις του κατόρθωσε να επεκτείνει τα γεωγραφικά σύνορα προς τα ανατολικά συμβάλλοντας κατά συνέπεια και στη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού των πόλεων – κρατών. Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η εξάπλωση της ελληνικής κουλτούρας, των αρχών, αξιών και του τρόπου ζωής των Ελλήνων, καθώς και η υιοθέτηση της ελληνικής γλώσσας από τους περίοικους και τους γηγενείς συνέτειναν τόσο στην προώθηση και ενδυνάμωση του πανανθρώπινου χαρακτήρα της όσο και στην ισχυροποίηση της θέσης της (Πασιάς & Παντίδης, 2019).

Πέραν αυτού, διακριτά γεωγραφικά, πολιτικά, ιστορικά και θρησκευτικό – πολιτιστικά στοιχεία επέδειξε κατά τη χρονική περίοδο του 18^{ου} αιώνα, όταν οι Άραβες νικήθηκαν στη μάχη του Πουατιέ (732) από τον Charles Martel, που ήταν αρχηγός των Φραγκικών δυνάμεων, ανακόπτοντας έτσι τελειωτικά την ορμητική προέλαση τους προς τη Δυτική Ευρώπη. Η μάχη της Τουρ, όπως αλλιώς ονομάστηκε, αποτέλεσε ορόσημο τόσο για την ιστορία γένεσης της ευρωπαϊκής πολιτισμικής κουλτούρας και συγκρότησης της ιδέας του ευρωκεντρισμού όσο και την ανάδειξη ισχύος – επιβολή φραγκικής εξουσίας έναντι του ισλαμικού στρατού, πράγμα που υποδηλώνεται και από το προσωνύμιο του Μαρτέλος, που σημαίνει σφυροκόπος, καθώς και του στρατού του ως "europenses", που αντιπροσωπεύει τον "στρατό των ευρωπαίων" (Delanty, 1995). Αυτό το ιστορικό περιστατικό στάθηκε η αφορμή, για να χρησιμοποιήσουν την έννοια της "Ευρώπης" ορισμένοι ιστοριογράφοι και μελετητές της περιόδου εκείνης στα συγγράμματά τους, προκειμένου να γνωστοποιηθούν ευρέως και να προσδιοριστούν οι γεωγραφικές άκρες της νεοσύστατης και εκτενούς διοικητικής οργάνωσης. Αργότερα, το 800 μ. Χ ο Πάπας στέφει τον Καρλομάγνο ως "Αυτοκράτορα της Αγίας Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας", διότι στόχευε στην ανασύσταση της πολιτικής οντότητας του *imperium romanum* (Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία). Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο, που αποκαλείται και αναγνωρίζεται μέχρι και σήμερα διεθνώς ως *rex Europae* ή *pater Europae* (βασιλιάς της Ευρώπης) (πατέρας της Ευρώπης), όπως και η Αυτοκρατορία των Καρολίδων ως *tota occidentalis Europa* (όλη η Δυτική Ευρώπη) (Παπασηλιόπουλος, 1978).

Έπειτα από λίγα χρόνια, ο Ιωάννης Καποδίστριας υπήρξε μεταξύ των πρώτων ο ηγέτης, που εισηγήθηκε τη σύσταση μίας πολιτικά και διοικητικά ενιαίας Ευρώπης, όπου τα κράτη – μέλη της όφειλαν να συνεργαστούν και να συμμαχήσουν αδελφοποιημένα – αρμονικά, προκειμένου να επιδιώξουν την επικράτηση της παγκόσμιας ειρήνης και την παύση των εχθροπραξιών ανάμεσα τους (1818). Βεβαίως, υπήρξαν και άλλοι πολιτικοί και διπλωμάτες, που πρότειναν παρόμοιες οικουμενικές συνενώσεις, συνομοσπονδίες και συμπράξεις, με αποτέλεσμα το 1950 να πραγματοποιηθεί το όραμα με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η οποία δέχθηκε μία σειρά από πολιτικές, νομικο – θεσμικές, οικονομικές και νομοθετικές παρεμβάσεις και επιδράσεις, μέχρις ότου πάρει την τελική της μορφή. Πολυάριθμες μεταβολές παρατηρήθηκαν είτε στο εσωτερικό της δομής της και της διάρθρωσης της είτε στις λειτουργίες και το έργο, που επιτελούσε σε δεδομένα χρονικά διαστήματα. Εξαιτίας της πολύπλοκης, πολύσημης και σύνθετης οργάνωσης, μορφοποίησης και συγκρότησης της εντοπίζεται μία αδυναμία/ιδιαιτερότητα στον

σαφή προσδιορισμό του ερμηνευτικού της πλαισίου τόσο από τους πολίτες – μέλη όσο και τους σχολιαστές του θεσμού. Γι' αυτό τον λόγο τη συναντάμε συχνά με ένα πλήθος ονομάτων και εννοιολογικών ορισμών, μερικοί από τους οποίους είναι: ένωση κρατών, κοινότητα κρατών, συνομοσπονδία, διακρατική συμμαχία και διεθνές καθεστώς. Στην πραγματικότητα, όμως, έχει αμιγώς κατοχυρωθεί και παγκοσμίως επικυρωθεί ως ένα μείγμα θεσμοθετήσεων, διατάξεων και νομικο – πολιτικών μεταρρυθμίσεων διαμέσου των οποίων ξεπρόβαλλαν και εισήχθησαν καινούργιοι όροι, όπως Ευρωπαίος πολίτης, ευρωπαϊκή διάσταση, ευρωπαϊκά προγράμματα και χρηματοδοτήσεις (Πασιάς, 2006).

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι τρεις συνθήκες που θεσπίστηκαν κατοπινά και συνέβαλαν στη νομική υπόσταση και καθιέρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως θεσμού, μιας και επέφερε ολοκληρωτικές αλλαγές και αισθητές – εμφανείς αναθεωρήσεις τόσο στον τρόπο λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών όσο και στην ανάθεση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Η πρώτη συνθήκη, που συνυπογράφηκε μεταξύ των συμμετεχόντων χωρών, προέβλεπε την ίδρυση και σύσταση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) το 1951, η οποία στηρίχθηκε στη διακήρυξη Schuman. Οι επόμενες δύο συμβάσεις, της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ), επικυρώθηκαν στη Ρώμη το 1957 και ήταν σημαντικές προσθέσεις στη δημιουργία του ευρωπαϊκού χάρτη και της ενοποίησης των κρατών. Αναντίρρητα, η ΕΟΚ αποτέλεσε σταθμό στη διαμόρφωση και στον καθολικό σχηματισμό της ευρωπαϊκής δόμησης όλων των επικρατειών, που συμμετείχαν, επειδή καθόρισε με σαφήνεια τις πρακτικές – στρατηγικές και ενδελεχώς τις λειτουργίες του εκάστου θεσμικού οργάνου της ΕΚ. Η ίδια διακρίνεται σε τρεις θεματικούς πυλώνες, που αφορούν: ο πρώτος τον σχηματισμό και την εδραίωση μία ενιαίας Κοινής Αγοράς και Κοινής Αγροτικής Πολιτικής (ΚΑΠ), καθώς και την κατοχύρωση των τεσσάρων θεμελιωδών ελευθεριών, στις οποίες βασίζεται η στρατηγική ανάπτυξης/βιωσιμότητας τους (κυκλοφορία προϊόντων, κεφαλαίων, υπηρεσιών και προσώπων). Σχετικά, με τον δεύτερο άξονα της επισημαίνονται οι κανονισμοί και οι ρυθμίσεις της ανταγωνιστικής κίνησης και διεθνής διεκδίκησης των χωρών σε συνάρτηση πάντοτε με τα επίκαιρα και ισχύοντα εθνικά νομοθετήματα και τις κοινωνικο – οικονομικές πρακτικές τους. Όσον αφορά το τρίτο και τελευταίο μέρος της περιλαμβάνει τις λειτουργίες και αρμοδιότητες του κάθε θεσμικού οργάνου της, καθώς και δημοσιονομικές διατάξεις, τροποποιήσεις και νομικά άρθρα για τα υπερπόντια κράτη και εδάφη έχοντας ως μοναδικό στόχο την ευημερία του κοινωνικού συνόλου (ΥΠ.ΕΞ., 1966).

Παρόλο που οι τρεις προαναφερθέντες συμβάσεις κάλυπταν ζητήματα, που αφορούσαν την δημοσιονομική πολιτική και οργάνωση των ενοποιημένων κρατών, στις αρχές του 1980 δημιουργήθηκε η από κοινού ανάγκη για τη διασφάλιση της συνεκτικότητας τους με τη διεκπεραίωση κρίσιμων και καίριων θεμάτων εξωτερικής πολιτικής. Ουσιαστικά, αποφασίστηκε να δοθεί έμφαση, πέρα από τη διάνοιξη της ενιαίας κοινής αγοραστικής οδού, στην "τοποθέτηση" τειχών προστασίας, που θα αποτρέπουν τη διάσπαση της από τυχόν εξωτερικές παρεμβολές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα επιτυγχανόταν η πραγματική και αμοιβαία υποστήριξη ανάμεσα τους λειτουργώντας ως ένα οργανωμένο σύνολο με κοινούς στόχους και επιδιώξεις, που παραμένει στον αρχικό του σκοπό, της εξέλιξης και εξυγίανσης του. Με τη Συνθήκη θέσπισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιτεύχθηκε η μετάβαση και το εγχείρημα διενέργειας δραστηριοτήτων, που ανάγονταν εξ ολοκλήρου στη σφαίρα της άμυνας, προστασίας, ασφάλειας και εσωτερικής δικαιοσύνης ξέχωρα από υποθέσεις, που αφορούσαν μη απαρτιζόμενες χώρες. Συμφώνως με τις αντίστοιχες νομικές διατάξεις και νομοθετήματα, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί έναν καινοφανή διεθνή οργανισμό με πολιτικές και νομικές διαστάσεις, οι οποίες επεκτείνονται πλήρως σε όλους τους τομείς των μελών – κρατών, που τη συνθέτουν και συγκροτούν. Όραμα και αποστολή τους συνιστά η κοινή υλοποίηση δράσεων και ενεργειών, που προάγουν την ομαλή αλληλεπίδραση και συνύπαρξη τους επιδεικνύοντας τον δέοντα σεβασμό το ένα στην εθνική ταυτότητα και συνείδηση του άλλου. Επιπλέον, όσοι γίνονται ένθερμοι υποστηρικτές της αποτελούν από εδώ και στο εφεξής πολίτες της, μιας και εντάσσονται στο δυναμικό της. Συνεπώς, εκλαμβάνεται ως ένας θεσμός, ο οποίος βρίσκεται σε θέση να προσφέρει στα συμβαλλόμενα κράτη της όλα τα απαραίτητα μέσα, για να προβούν στις κινήσεις εκείνες, που θα τους εξασφαλίσουν σταθερότητα και ευμάρεια, καθώς θα μπορέσουν να υλοποιήσουν τελέσφορα και αποτελεσματικά τις κυριότερες επιδιώξεις της μέσω αποδοτικών τεχνικών μεθόδων και πρακτικών (Πασιάς, 2006).

Συμπερασματικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζεται τόσο από το οικονομικό δίκαιο, που καθορίζει τις πρακτικές, που ακολουθούνται και εφαρμόζονται για την ανάπτυξη και θεμελίωση μία "Ενιαίας Κοινής Αγοράς" όσο και από το πολιτικό δίκαιο, που διέπει το εσωτερικό της με ενωτικές πολιτικές και ειδικές κοινοτικές μεταρρυθμίσεις. Υπόβαθρο θα αποτελέσει στη συνέχεια, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των μελών – κρατών της σε θέματα που έχουν άμεση συνάρτηση είτε με την επαγγελματική κατάρτιση είτε με τη γενικότερη μόρφωση των πολιτών της.

1.4 Επισκόπηση Ερευνών

Η αναγκαιότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών έγκειται στον όγκο των συσσωρευμένων και εμπλουτισμένων πηγών και μελετών, που επιτρέπουν την υψηλού επιπέδου προσέγγιση και ανάλυση ενός υπό διερεύνηση θέματος με βάση τη διαθέσιμη δημοσιευμένη βιβλιογραφία, την αξιοποίηση της γνώσης, την αναζήτηση των διεθνών τάσεων, κειμένων και εξελίξεων είτε σε επιμέρους πεδία είτε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο επιστημονικά διαθέσιμο. Η επισκόπηση συνιστά μια μορφή επιστημονικής έρευνας, που επιδιώκει την αποτίμηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, την αναζήτηση και τον εντοπισμό των ερευνητικών ελλειμμάτων. Επίσης, αναλύει, ερμηνεύει, επεξηγεί και παρουσιάζει τις δημοσιευμένες μελέτες, που έχουν διεξαχθεί, μέσω της σύνοψης, της ταξινόμησης, της σύγκλισης, της αξιολόγησης και της σύνθεσης των ευρημάτων, των ερευνητικών δεδομένων και ερωτημάτων.

Σύμφωνα με τον Hart (1998) η επισκόπηση στηρίζεται στην επιλογή των διαθέσιμων πηγών για ένα κεντρικό θέμα, που εξετάζεται – προσεγγίζεται, καθώς περιλαμβάνουν πληροφορίες, στοιχεία, ιδέες, απόψεις, αντιλήψεις, δεδομένα και πορίσματα υπό μία συγκεκριμένη οπτική γωνία, η οποία μπορεί είτε να συγκλίνει είτε να διαφέρει από τη δική μας και κατόπιν μίας ενδελεχούς αξιολόγησης αυτών, δυνάμεθα να οδηγηθούμε είτε στην αναθεώρηση είτε στην ερμηνεία και ανάλυση του υπό τη δική μας οπτική γωνία ζητήματος. Περαιτέρω, από την επισκόπηση ερευνών, που πραγματοποιήθηκε, προκύπτει ότι η πλειονότητα των επιστημονικών ερευνών, που έχουν εκπονηθεί σε εθνικό επίπεδο επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στον θεσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στα θεσμικά όργανα της, καθώς και στο ρόλο που τα ίδια επιτελούν στην οργάνωση της ενώ έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο, σχετίζονται με τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής, που απευθύνονται και αφορούν κυρίως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα κατ' αποκλειστικότητα υλοποιήθηκε μία παρόμοια έρευνα το 2011 υπό την επίβλεψη της κ. Γκότοβου, με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τις επιρροές της ευρωπαϊκής πολιτικής στο ελληνικό σχολείο, όπου προέκυψε ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις θεσμικές πολιτικές της Ευρώπης εμφανίζει ιδιαίτερα χαμηλή συχνότητα δεδομένου ότι οι ίδιοι πιθανόν να μην ενθαρρύνονται από την ηγεσία του σχολείου προς την εφαρμογή τέτοιων δράσεων.

Συνεπώς, επιτακτική ανάγκη αποτελούσε η επιπρόσθετη διερεύνηση, καταγραφή και συγκριτική/ποσοστιαία ανάλυση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ανήκουν στην Περιφέρεια Α' Αθηνών σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές καινοτόμες δραστηριότητες και προγράμματα, που υλοποιούνται και διοργανώνονται πάντοτε με την αρωγή της σχολικής ηγεσίας τόσο σε σχολικές μονάδες της Ελλάδας όσο και σε σχολεία των ευρωπαϊκών κρατών – μελών. Ειδικότερα, θα εξεταστεί και αναλυθεί ο βαθμός εμπλοκής και ανάμειξης τους στην έναρξη και διενέργεια σχολικών δράσεων, που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για συνεργασία, συλλογικότητα και κινητικότητα σχολείων (προσωπικού και μαθητών).

1.5 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της Μελέτης

Η παιδεία αποτελεί ένα από τα θεμελιωδέστερα δικαιώματα του ανθρώπου, καθώς του εξασφαλίζει τη δυνατότητα της ίσης ευκαιρίας και πρόσβασης σε μια ποιοτικά τύπου παρεχόμενη εκπαίδευση με αποτέλεσμα να συμβάλλει στη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι εφοδιάζονται με όλες τις απαραίτητες δεξιότητες, για να ανταποκριθούν πλήρως στις σύγχρονες εξελίξεις και προκλήσεις. Από τη στιγμή, όμως, της ένταξης της Ελλάδας στον ευρωπαϊκό χώρο παρατηρούμε μία στροφή των ερευνητών και μελετητών στην αναδιοργάνωση και τον επαναπρογραμματισμό του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, μιας και διατίθενται ευρωπαϊκά κονδύλια, με στόχο την αξιοποίηση και διαχείριση τους για την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας μέσω της παραγωγής μαθησιακών επιδόσεων και αποτελεσμάτων. Η διάθεση και κατανομή χρηματικών πόρων από τα ευρωπαϊκά ταμεία συνεπάγεται και επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, ώστε να μεγιστοποιηθούν μελλοντικά οι αποδόσεις και ωφέλειες σ' αυτόν τον τομέα. Γι' αυτόν τον λόγο, κρίνεται αναγκαία η μελέτη των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εκδήλωση ενδιαφέροντος, για να πάρουν οι ίδιοι μέρος σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις.

Όπως αναφέρεται στο Γκότοβος (1990) με τον όρο λειτουργία μίας σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται οτιδήποτε έχει σχέση με τη διαμεσολάβηση του σχολείου, το οποίο

μεταβιβάζεται, μεταδίδεται και διαχέεται στους μαθητές, κατά τέτοιον τρόπο ώστε η εξωσχολική χρήση αυτού που μεταλαμπαδεύεται να μπορεί να μετατρέπεται σε δράση και διάδραση, η οποία να έχει τόσο ατομικό όσο και κοινωνικό αντίκτυπο, αποκτώντας στην ουσία κάποιο συγκεκριμένο νόημα μέσα σε ένα κοινωνικό – πολιτισμικό πλέγμα. Μέρος της εν λόγω λειτουργίας θεωρείται και η σύνθεση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, που να ξεπερνάει τα εθνικά όρια και σύνορα και να συνδέει τα άτομα με διαφορετικούς πολιτισμούς και κράτη στα πλαίσια μιας οικουμενικής κοινωνικο - πολιτικής και πολιτιστικής κοινότητας με κοινές αρχές και αξίες. Ανάμεσα στις υποχρεώσεις αυτού του κανονιστικο – συλλογικού πλαισίου είναι και η προσφορά αλλά και η αποδοχή της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, η οποία συνιστά μέρος μιας προνοιακής πολιτικής όσων κρατών βρίσκονται στη σφαίρα επιρροής του. Επειδή, ωστόσο, γίνεται ιδιαίτερη μνεία για το εκπαιδευτικό συγκείμενο, την ολιστικού τύπου ερμηνεία και προσέγγιση του σχολικού περιβάλλοντος μιας κοινωνίας, το οποίο απαρτίζεται τόσο από τους θεσμούς και τις δομές όσο και από το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικό προσωπικό), που είναι υπεύθυνο για την ορθή λειτουργία του.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να προσθέσουμε ότι στον ελλαδικό χώρο η μοναδική έρευνα πεδίου, που διεξήχθη σχετικά πρόσφατα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι αυτή που εκπονήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, της κ. Γκότοβου το 2011, η οποία εκτιμούσε το βαθμό συσχέτισης όρων, όπως παγκοσμιοποίηση, εθνοκεντρισμός, ευρωπαϊκή ταυτότητα και ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση με τις απόψεις, που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον βαθμό συμπερίληψης τους στην ευρωπαϊκή πολιτική, που ασκεί επίδραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έκτοτε δεν έχει σημειωθεί κάποια παρόμοια αξιολογη έρευνα, η όποια να συγκρίνει/εκτιμά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης της συμμετοχής τους και χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, που εργάζονται, με οικονομικούς πόρους από το ευρωπαϊκό ταμείο για τη διοργάνωση και υλοποίηση ευρωπαϊκών καινοφανών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ανταλλαγής και κινητικότητας δασκάλων – μαθητών).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

2.1 Η Απαρχή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Η αναγνώριση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης ως κύριου θεσμού αγωγής και μόρφωσης των παιδιών και γενικότερα όλων των πολιτών – μελών ενός ευνομούμενου κράτους ανάγεται στα παλαιότερα χρόνια, όπου οι σοφιστές και οι στοχαστές, όπως οι Πυθαγόρειοι φιλόσοφοι και ο Πλάτωνας αναλάμβαναν την πλήρη διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους. Αργότερα, κατά τη ρωμαϊκή εποχή αναπτύχθηκε και σχηματοποιήθηκε αποκτώντας το περιεχόμενο και την ορολογία, με την οποία έγινε ευρέως γνωστό και διαδόθηκε σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης. Αδιαμφισβήτητα, στην απλοποιημένη μορφή του έχει επικρατήσει διεθνώς να νοείται ο χώρος και ο τόπος διεξαγωγής ενός συνόλου μαθημάτων με αρμόδιο συντονιστή τον εκπαιδευτικό και αποδέκτης του διδακτικού του έργου τους μαθητές.

Ομοίως, σύμφωνα με τον Langeveld (1960) συνιστά έναν θεσμό, που έχει καθιερωθεί, προκειμένου να συμβάλλει στη διαδικασία ενηλικίωσης του παιδιού καθοδηγώντας το και προσφέροντας του όλα εκείνα τα εφόδια, που θα το συντροφεύουν στη μελλοντική του ζωή σε όλους τους τομείς της διαμέσου της διαδικασίας της αγωγής. Γι' αυτόν τον λόγο και ο σκοπός που εξυπηρετούν τα εκσυγχρονισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι διττός: αφενός αποτελούν τους κύριους φορείς της μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές βάσει προκαθοριζόμενων αναλυτικών προγραμμάτων, διαθεματικών πλαισίων, νέων και εμπλουτισμένων διδακτικών εγχειριδίων, όπως και πρωτότυπων - εγκεκριμένων επιστημονικά μεθόδων διδασκαλίας. Αφετέρου συντελεί στην ένταξη και μύηση των παιδιών στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αφού λαμβάνουν μέρος σε ομαδικές και φιλοκοινωνικές δραστηριότητες, που προάγουν τη συνεργασία, την ευγενή άμιλλα και την ενσυναίσθηση αλλά και στην υιοθέτηση υγιών κοινωνικών πρότυπων/στάσεων ζωής μέσω της εμφύσησης ηθικών αξιών και δημοκρατικών αρχών, ώστε να φτάσουν στο σημείο να γίνουν κοινωνοί στην οικοδόμηση μιας αλτρουιστικής, αλληλέγγυας και ανιδιοτελούς κοινωνίας (Ελευθεράκης, 2018). Ας μην παραβλέπουμε, άλλωστε, ότι η παιδεία ενός τόπου καθίστατο μία σημαντική ένδειξη ενός πολιτισμού, που σέβεται και τιμά τις ρίζες, την ιστορία, τα επιτεύγματα και την κουλτούρα του.

Ασφαλώς, το δικαίωμα στην παιδεία έχει προασπιστεί από πολύ νωρίς εκκινώντας από την ψήφιση του στις 10 Δεκεμβρίου του 1948 με τη σύνταξη της *Universal Declaration of Human Rights* (Παγκόσμιας Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου), η οποία μεταξύ άλλων στο άρθρο 26 προβλέπει ότι η βασική εκπαίδευση ωφέλιμο και χρήσιμο είναι να προσφέρεται δωρεάν και να διαθέτει έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων αλλά και στην αναζήτηση επαγγελματικού προσανατολισμού. Αναλυτικότερα: «*Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της Ειρήνης*». Παρατηρείται, λοιπόν, ότι έμφαση αποδίδεται στη σύναψη ειρηνικών και ισόρροπων σχέσεων μεταξύ όλων των συμβαλλόμενων κρατών και των πολιτών τους αλλά και στην προάσπιση και προάσπιση των ελευθεριών αυτών χωρίς την επίδειξη διακρίσεων – ανισοτήτων και διαφορών (φυλετικών, θρησκευτικών, οικονομικών και κοινωνικών). Συμπληρωτικά, θεσπίστηκε το 1966 και το άρθ. 13 της *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα), το οποίο, επιπροσθέτως, κατοχυρώνει τον απόλυτο και άνευ όρων σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, για να βρίσκονται τα άτομα σε μία θέση τέτοια, όπου θα μπορούν να αποτελούν αναπόσπαστα και σύμφυτα συστατικά μέρη μιας εκδημοκρατισμένης και φιλελεύθερης κοινωνίας (Πίτσου, 2013). Συγκεκριμένα: «*Τα συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου. Συμφωνούν ότι η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Συμφωνούν ακόμη ότι η μόρφωση πρέπει να καθιστά κάθε πρόσωπο ικανό να διαδραματίσει ένα χρήσιμο ρόλο σε μια ελεύθερη κοινωνία, να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των φυλετικών ομάδων, των εθνικών ή θρησκευτικών και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δραστηριότητας των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης*».

Απότοκος της ολάκερης αυτής ευρωπαϊκής συνένωσης και αδελφосύνης καθίστατο η συνυπογραφή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Δ.Σ.Δ.Π.), η

οποία με την κύρωση της στις 2/12/1992 στην Ελλάδα, κατοχυρώνει νομικό - θεσμικά την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού. Ειδικότερα, στο άρθ. 28 γίνεται αναφορά στην προάσπιση του δικαιώματος του παιδιού για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, καθώς του παρέχει τη δυνατότητα της δωρεάν μεν φοίτησης αλλά της υποχρεωτικής δε διάστασης της. Επιπλέον, προσθέτει και την παράμετρο της πλήρους ενημέρωσης των παιδιών σχετικά με την επιλογή της κατάλληλης επαγγελματικής κατεύθυνσης, ώστε να ενθαρρυνθούν και να παρακινηθούν προς τη σωστότερη επαγγελματική προτίμηση για τα ίδια ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου καταργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κοινωνικό - πολιτιστικά στεγανά και την αμάθεια (Nowak, 1991). Επιστέγασμα των προσπαθειών αυτών προς μία οικουμενική εκπαίδευση με πολυδιάστατο και καθολικό χαρακτήρα αποτέλεσε η συστημική θεώρηση και η μεθοδική προσέγγιση της σχολικής μονάδας ως ένα εκπαιδευτικό σύνολο, που απαρτίζεται από επιμέρους στοιχεία - μέλη, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Το σχολείο, επομένως, διερευνάται, ερμηνεύεται και συλλαμβάνεται ως ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που δέχεται τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς επιρροές - παρεμβάσεις, οι οποίες ενδέχεται να διαταράξουν την ομοιόσταση του, γι' αυτό και το ίδιο επιβάλλεται να διατηρεί σταθερή τη δυναμική του αλλά και να μεταβαίνει από το ένα αναπτυξιακό επίπεδο στο άλλο με συνετά και αρμονικά βήματα. Εν συνεχεία, το ίδιο περικλείει ένα σύνολο από υποσυστήματα, τα οποία υπάγονται στα τρία πιο πρωταρχικά (τις εισροές, το ίδιο το σύστημα και τις εκροές), μιας και ακόλουθα καθίστατο και αυτό με τη σειρά του ένα υποσύνολο ενός ευρύτερου συνόλου, της Παιδείας (Jaraiedi & Ritz, 1994).

Κατ' αντιστοιχίαν, σχετικά με τις εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει όλα εκείνα τα ενδογενή συστατικά μέρη και τους συντελεστές, που επενεργούν και το συνθέτουν αποτελώντας τα θεμέλια του. Στις βασικότερες σχολικές παραμέτρους υπόστασης και σχηματοποίησης του ξεχωρίζουν και συγκαταλέγονται το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, οι μαθητές, η υλικοτεχνική - κτιριακή του υποδομή, τα μέσα και ο τεχνολογικός εξοπλισμός, οι γενικοί ή ειδικοί στόχοι και εσωτερικοί κανονισμοί. Όσον αφορά, το ίδιο το σύστημα ορίζεται από το καθετί που διαμορφώνεται, ελέγχεται και επεξεργάζεται από όλα εκείνα τα στοιχεία, που ενεπλέκονται και εμπεριέχονται σ' αυτό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το είδος και η μορφή των εισροών του. Ενδεικτικά, μεταξύ άλλων σημειώνονται το μορφωτικό υπόβαθρο και τα επαγγελματικά προσόντα του ανθρωπίνου δυναμικού του, οι μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, που υιοθετούνται και ενσωματώνονται στη μαθησιακή διαδικασία, το καθαυτό αυτούσιο διδακτικό έργο,

που εκτελείται συνάμα και ισόχρονα με την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του για τυχόν αβλεψίες, διορθώσεις και τροποποιήσεις αλλά και οι πολιτικές – πρακτικές, που λαμβάνουν χώρα εκεί. Ο τρίτος παράγοντας, που καθορίζει τις εκροές του, συνδέεται αμιγώς με το παράγωγο του, που προκύπτει από τις παραγωγικές και κατασκευαστικές διεργασίες του. Παράγωγο της παρεχόμενης εκπαίδευσης νοούνται οι εκπαιδευόμενοι και τα προσόντα, που έχουν αποκομίσει από αυτή. Η ποιότητα της, όμως, συναρτάται με το επίπεδο και τον βαθμό αποδοτικότητας, που θα επιδείξουν στην εργασιακή τους σταδιοδρομία/προσφορά, η οποία αξιολογείται και προσδιορίζεται βάσει μίας γκάμας κριτηρίων. Τέτοια ποσοτικά κριτήρια εκτίμησης της απόδοσης θεωρούνται κατά κύριο λόγο οι επιδόσεις των εργαζομένων και η αξιολόγηση αυτών από τους εργοδότες τους, το ετήσιο ποσοστό των αποφοίτων από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έναντι του αριθμού εισαγωγής των εκπαιδευομένων, οι φόρμες αξιολόγησης της λειτουργίας και του έργου των εκπαιδευτικών ινστιτούτων από τους εκπαιδευόμενους, η βαθμολόγηση τους κατά την ένταξη τους εκεί, η επαγγελματική ανέλιξη και πρόοδος τους αλλά και η δια βίου μάθηση μέσω της συνεχούς απόκτησης επαγγελματικών – τεχνοκρατικών γνώσεων και προσόντων. Εμφανώς, απ' όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη καθίστατο αυτοσκοπός - μονόδρομος της συστηματικής βελτίωσης της ποιότητας των διδακτικών υπηρεσιών, που παρέχουν τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο στο ποσοστό των εισακτέων τους όσο και στο σύνολο της κοινωνίας (Πασιαρδής, 2004).

Συγχρόνως, ιδιαίτερη μνεία αξίζει να πραγματοποιηθεί στην ανάδυση, εξάπλωση και άνθιση της ιδέας συγκρότησης, οργάνωσης και επέκτασης του εκπαιδευτικού θεσμού σε ένα παγκόσμιο επίπεδο καθ' όλη τη διάρκεια του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα διαμέσου της συλλογικής σύστασης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την Ευρώπη. Πολλοστοί είναι οι ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία (κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, παιδαγωγοί, νομικοί), που καταπατήστηκαν με το φαινόμενο αυτό και προσπάθησαν να το προσεγγίσουν ερμηνεύοντας το από την καθαρά δική τους οπτική γωνία. Κυριότεροι και καθοριστικοί συντελεστές στην πορεία εξέλιξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διάστασης στάθηκαν οι μετασχηματισμοί και μεταρρυθμίσεις, που συνέβησαν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Αιτιακοί παράγοντες – γεγονότα, που συνδέθηκαν και σημάδεψαν την απαρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων, λογίζονται οι επιδράσεις της Προτεσταντικής αρχής και οι επιρροές των ιδεών - απόψεων του Διαφωτισμού, οι οποίες συνέβαλαν στη δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας, στον φιλελευθερισμό και στον εκδημοκρατισμό της νόησης, καθώς οι πολίτες διέθεταν διαύγεια του νου για τη

συμμετοχή τους σε πολιτικά, οργανωτικά και διοικητικά θέματα. Το πνεύμα διόγκωσης και πολλαπλασιασμού του κεφαλαίου με την άνοδο του κινήματος και τη διάδοση του βιομηχανικού καπιταλισμού ανέδειξε την αναγκαιότητα αναζήτησης και εύρεσης ενός πλήρως καταρτισμένου εργατικού δυναμικού με εξειδικευμένες γνώσεις, ώστε να γίνει τελέσφορα ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων του δημιουργώντας τις καταλληλότερες συνθήκες για τον σχηματισμό μιας παγκόσμιας ενιαίας αγοράς, όπου θα ευδοκίμει η οικονομική ανάπτυξη. Παράλληλα, η αστικοποίηση και η μετοίκηση του πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα συνέβαλε στη σύνθεση και εμφάνιση μιας νέας κοινωνικής τάξης, της μεσαίας/αστικής, η οποία προκάλεσε σημαντικές ανακατατάξεις στη δομή της κοινωνίας (θεσμικό, κοινωνικό – πολιτισμικό, οικονομικό πλαίσιο), διότι έθεσε στο επίκεντρο τον άνθρωπο και τις έννοιες της δημοκρατίας, ισότητας, ενότητας, συνεργασίας, συλλογικότητας και του λιμπεραλισμού (Bolí, Ramirez & Meyer, 1985).

Αναμφίλεκτα, όλες οι προαναφερθέντες ιστορικές καταστάσεις, που εκτυλίχθηκαν και στιγμάτισαν ολόκληρη την Ευρώπη κυρίως σε κρίσιμες περιόδους γι' αυτήν, άσκησαν ξεχωριστά η καθεμία τη δική της επιρροή στην υιοθέτηση, αποδοχή και συμπερίληψη των αλλαγών, που οι ίδιες επέφεραν. Ο ρυθμός αφομοίωσης και προσαρμοστικότητας του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος ποίκιλλε ανάλογα με τον βαθμό ετοιμότητας του να συμβαδίσει προς τις νέες κατευθύνσεις, γι' αυτό και το καθένα σύστημα εξετάζεται πολύπλευρα και πολυδιάστατα.

2.2 Ιστορική Εξέλιξη και Εδραίωση των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Όπως αρχικά διατυπώθηκε, η καθολική πρόοδος, η σταδιακή κλιμάκωση και επέκταση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων επιτεύχθηκε εξ ολοκλήρου σε συσχέτιση με την ταχύτητα πρόσληψης των μεταβολών, που επήλθαν από την προσπάθεια και το εγχείρημα εκσυγχρονισμού της κάθε χώρας. Η θέσπιση διατάξεων και νομοθετημάτων, η οικονομική ευημερία και ο πλούτος, καθώς και οι κοινωνικό – πολιτισμικές αρχές και αξίες, που διέπουν τις εκμοντερνισμένες κοινοπολιτείες επέδρασαν καταλυτικά στη διαμόρφωση και στην κατασκευή του εκάστου κοινωνικού οικοδομήματος. Παρόμοια, η παγκοσμιοποίηση, ο οικονομικός ανταγωνισμός και οι επεκτατικές διαθέσεις τους

(ιμπεριαλισμός) συνέβαλαν με τη σειρά τους στη δημιουργία, σύνθεση και διάρθρωση των παιδαγωγικών συστημάτων αλλά και στη σύναψη πολιτικο-οικονομικών σχέσεων.

Γεγονός είναι ότι σε πολλές χώρες οι αιτιώδεις συντελεστές επέκτασης της συλλογικής εκπαίδευσης διαφέρουν και αυτό επιβεβαιώνεται από τον κατάλογο/λίστα εγγραφών των μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το ποσοστό τους δε συσχετίζεται άμεσα με κάποια από τα παραπάνω ιστορικά ορόσημα. Μοναδικό σημείο σύγκλισης τους φαίνεται να αποτελεί ο αυξανόμενος κοινωνικός έλεγχος και η εργασιακή ζήτηση για επαγγελματική κατάρτιση, μιας και οδήγησαν πολλά παιδιά να στραφούν προς την μαθησιακή κατεύθυνση. Εξαιτίας αυτού, η θεμελίωση και θέσπιση του εκπαιδευτικού θεσμού τοποθετείται στα μέσα του 18^{ου} αιώνα, διότι αρκετές ευρωπαϊκές χώρες είχαν ξεκινήσει να προετοιμάζουν το έδαφος με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις – διατάξεις, προκειμένου να συσταθούν τα πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Πορτογαλία, Αυστρία, Γαλλία, Πρωσία, Πολωνία, Ουγγαρία, Νάπολη και Ρωσία). Ενώ, η ίδρυση και η γένεση των πρώτων δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων εντοπίζεται χρονικά στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, όπου η συγκρότηση και οργάνωση τους αποσκοπεί την εξυπηρέτηση των κοινωνικο – πολιτικών αρχών και πρακτικών διάπλασης της εθνικής ταυτότητας για τη βέλτιστη σύνθεση ενός εθνικού κράτους. Αξίζει σ’ αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι η εκπαίδευση στην πρωτογενή της μορφή είχε έκδηλα συνδεθεί με την εκκλησία και τους τους επίσημους εκκλησιαστικούς εκπροσώπους της, καθώς παρείχε τους αναγκαίους οικονομικούς πόρους για την υλική στήριξη και έμπρακτη ενίσχυση των αδυνατούντων και άπορων παιδιών (Archer, 1979).

Παράλληλα, στη διάρκεια της ίδιας χρονικής περιόδου εμφανίστηκε στο προσκήνιο και το ευρωπαϊκό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο εδράζεται στα δύο κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας: τον ευρωκεντρισμό και ιμπεριαλισμό ή αλλιώς αποικιοκρατία, που αποτέλεσαν στηρίγματα ενδυνάμωσης του εθνικού κράτους διαμέσου της εκπαίδευσης ως μοχλού ανάπτυξης, κυριαρχίας, υπεροχής, αναβάθμισης, επιβολής και εν τέλει ενοποίησης. Η ευρωπαϊκή κουλτούρα κατόρθωσε να διαδοθεί, να υπεισέρθει και να ενσωματωθεί ιδεολογικά πέρα από τον τρόπο κατασκευής του ίδιου του οικοδομήματος της και στη μέθοδο πρόσληψης, αποδοχής και επεξεργασίας της από τους υπόλοιπους πολιτισμούς, που υπερνίκησε και υπερίσχυσε. Συμφώνως, ο Guntara (1996) υποστήριξε ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης της πρόβαλε την ευρωπαϊκή νοοτροπία ως την κινητήριο δύναμη συμφιλίωσης και συνεργασίας των ευρωπαϊκών

κρατών σε ένα συνεκτικά δομημένο εθνο – πολιτισμικό πλαίσιο, όπου θα διευθετούσαν και θα προσδιορίζονταν με σαφήνεια τα παγκόσμια οικονομικά σύνορα, καθώς και θα διαπραγματεύονταν τους οικονομικούς όρους προσάρτησης τους σ' αυτήν την κοινή συμφωνία. Συγκεκριμένα, τα εθνικά κράτη ασχολήθηκαν σχολαστικά και μεθοδευμένα με την οργάνωση, τη διοίκηση και την ηγεσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και με την οικονομική, πολιτιστική και εθνική καλλιέργεια της συνείδησης τους, τον εγγραματισμό των λαϊκών στρωμάτων και διαμοιρασμό των εργασιακών καθηκόντων. Υπό αυτές τις συνθήκες γεννήθηκε η ανάγκη βελτίωσης και σύσφιγξης των σχέσεων ανάμεσα τους μέσω των συχνότερων επαφών για εκπαιδευτικά ζητήματα προς επίλυση έχοντας ως κεντρικό άξονα του έργου τους την ενδυνάμωση, καθιέρωση και υλοποίηση ομαδικών – αμοιβαίων δράσεων αλλά και καινοφανών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανταλλαγής απόψεων, γνώσεων, στάσεων και εμπειριών.

Εκτός, όμως, από τα ανωτέρω αξιοσημείωτο είναι ότι η εξελικτική πορεία της μάθησης διαδραμάτισε έναν εξέχοντα και σημαίνοντα ρόλο στην αποδοχή και αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερογένειας, στην ομαλή κοινωνικοποίηση των πολιτών και ένταξη τους σε μια παγκοσμίου τύπου φιλοσοφία, στην προστασία και τη διασφάλιση του κρατικού μηχανισμού, όπως επίσης και στην εξάλειψη των κοινωνικών διαφοροποιήσεων ακόμη και με ποσοτικά κριτήρια και στατιστικά στοιχεία. Η μαζική προσπάθεια των κρατών για ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό καθεστώς απέδωσε καρπούς με τη συνεισφορά των τοπικών κοινοτήτων (ΗΠΑ) συνάμα με την εξωγενή χρηματοδότηση του, που του παρέχει έναν κάποιο βαθμό αυτονομίας/αυτοδιοίκησης για την αποτελεσματικότερη στήριξη και εγκαθίδρυση του. Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η επέκταση της συλλογικής εκπαίδευσης έχει έναν πανανθρώπινο χαρακτήρα, βασίζεται σε θεσμικούς κανόνες και νόρμες και έχει καθιερωθεί ως ένας δυναμικός και εξελικτικός οργανισμός με συμπαγής δομή, προκαθορισμένους στόχους και συγκεκριμένο περιεχόμενο, που έχει ταυτοχρόνως επικεντρωθεί και στην άρτια κοινωνικοποιητική διαδικασία καθενός ατόμου. Προς την καινή αυτήν κατεύθυνση, σύμφωνα με τους Boli et al. (1985) συνέβαλε η εμφάνιση δύο κύριων προτύπων, πάνω στα οποία οικοδομήθηκε η εκτεταμένη μορφή εκπαίδευσης. Το πρώτο χαρακτηρίζεται ως το εθνοκρατικό μοντέλο αφού επιχειρεί τη διάπλαση ολοκληρωμένων πολιτών επικεντρώνοντας πρωτίστως το ενδιαφέρον του στο νομικό – θεσμικό πλαίσιο της εγκαθίδρυσης και εδραίωσης της υποχρεωτικής φοίτησης τους μέσω της θεσμοθέτησης κανόνων και κανονισμών, που καθιστούν εφικτή την παρακολούθηση και συμμετοχή τους σ' αυτήν. Εξ αρχής, δόθηκε

έμφαση στην κατασκευή σχολείων, στην υλικοτεχνική τους υποδομή, στον σύγχρονο εξοπλισμό τους, στη στελέχωση τους από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και στη χρηματοδότηση τους από δημόσιους φορείς (κρατικός προϋπολογισμός/κονδύλια) και δευτερευόντως ασχολήθηκε με την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Εκ του πράγματος, το πρότυπο αυτό στηρίχθηκε κατά αποκλειστικότητα στη διάδοση του υπό τη βοηθητική ενίσχυση των κρατικών οργάνων και στη λιγότερη έως μηδαμινή υποβοήθηση του από εθελοντικές - φιλανθρωπικές οργανώσεις. Στο εν λόγω διδακτικό αρχέτυπο μπορούμε ευκόλως να συμπεράνουμε ότι η κατοχύρωση των νομικών διατάξεων και η παράθεση των τυπικών νομοθετημάτων και λειτουργιών προηγήθηκαν της συνολικής εξάπλωσης της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, το μοντέλο της φιλελεύθερης δημοκρατίας δίνει έμφαση στη διαμόρφωση ευρωπαϊών ενήμερων πολιτών διαμέσου της ίδρυσης σχολικών δομών ακόμη και με την εξεύρεση στέγασης σε εθελοντικές και θρησκευτικές κοινότητες, που συνήθως τους παρείχαν τον χώρο αλλά και την απαραίτητη καθοδήγηση για την ενεργή μαθησιακή ανάμειξη τους. Προτεραιότητα σ' αυτό το μορφωτικό υπόδειγμα δόθηκε κατά κόρον στην υποκίνηση των μαθητών και στη μεγιστοποίηση του ποσοστού δραστηριοποίησης τους καθ' όλη τη διάρκεια παρακολούθησης τους και λιγότερα στα νομικο -θεσμικά κριτήρια, που το πλαισιώνουν και το περιβάλλουν. Στην ουσία, οι εγγραφές των μαθητών διεξήχθησαν πολύ πιο πριν καθιερωθεί ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η φοίτηση τους εκεί ήταν προαιρετική, μιας και η ενεργοποίηση του κρατικού μηχανισμού ήταν σχεδόν ανύπαρκτη.

Συνοψίζοντας, η καθολική χρήση και ίδρυση των σχολικών μονάδων είτε υιοθετώντας το εθνοκρατικό είτε της φιλελεύθερης δημοκρατίας πρότυπο κατηύθυνε την ανάπτυξη της εκπαίδευσης προς την ενσωμάτωση εκμοντερνισμένων στοιχείων των σύγχρονων κοινωνιών. Η πρόοδος των εκπαιδευτικών συστημάτων συνετέλεσε στη μεθοδευμένη οργάνωση και συγκρότηση τους σε σημείο που τους γεννήθηκε η ανάγκη για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα – φαινόμενα μέσα σε ένα πνεύμα ομαδικότητας, αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης. Απόρροια αποτέλεσε και η οικονομική, υλική και τεχνική τόνωση - υποστήριξη των διεθνών οργανισμών, η οποία με την πάροδο του χρόνου όλο και εντεινόταν.

2.3 Η Δομή και Οργάνωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Όπως πρωτοαναφέρθηκε, η δημιουργία, σύσταση, μεταμόρφωση και αναβάθμιση του σχολείου πέρασε από διάφορα στάδια και διαδοχικές φάσεις, έως ότου προσαρμοστεί και ανταποκριθεί στις επικρατούσες συνθήκες, κρίσιμες εξελίξεις και νέες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, που διαβιούμε και συνυπάρχουμε. Διακεκριμένο ρόλο στην ποιοτική ανάταση του διαδραμάτισε το πνεύμα της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού που αποτέλεσαν αξιολογικό σταθμό στην είσοδο της πνευματικής αναζήτησης, της γνωστικής διεύρυνσης και της επαγγελματικής προόδου (Μετοχιανάκη, 2008). Έτσι, συντελέστηκε ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων, ο καθορισμός της αποστολής – οράματος του και η συνένωση των εθνικών κρατών δημιουργώντας ένα κοινό ευρωπαϊκό μέτωπο για την ολική αντιμετώπιση των προς επίλυση εκπαιδευτικών κρίσεων/προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015) η σχολική μονάδα συνθέτει έναν εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος λαμβάνει τόσο παιδαγωγικές όσο και κοινωνικές διαστάσεις έχοντας μία συγκεκριμένη διάρθρωση περιεχομένου και ο οποίος συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό στην προσφορά μίας συστημικής, συντονισμένης και κανονιστικής διαπαιδαγώγησης και μάθησης ως προϊόν ριζοσπαστικών πολιτισμικών, επιστημονικών, τεχνολογικών και κοινωνικο – οικονομικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο ως υποσύστημα της κοινωνίας βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση και επηρεάζεται εκτενώς από τα ιστορικά, κοινωνικο – πολιτισμικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα, που επικρατούν σε μια κοινότητα, τα οποία εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να επιδρούν στη λειτουργία του αποτελώντας ένα μέσο έκφρασης της ισχύουσας πολιτικής ιδεολογίας και παρουσίας της ανέλιξης και καλυτέρευσης του βιοτικού επιπέδου της. Ως υποσύστημα με τη σειρά του περιέχει και άλλα υποσυστήματα, τα οποία διαπλέκονται μεταξύ τους εξυπηρετώντας το καθένα το δικό του ξεχωριστό σκοπό, με αποτέλεσμα να αλληλεπικαλύπτονται και ρυθμίζονται βάσει καθορισμένων δομικών συστατικών στοιχείων. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για έναν ζωντανό οργανισμό με δυναμικές σχέσεις, οι οποίες αλληλοϋποστηρίζονται, αλληλοεπιδράν, αλληλοσυνδέονται και αλληλεξαρτώνται σε σημείο που η ύπαρξη του να μην υφίσταται δίχως την παρουσία αυτών (Πασιαρδής, 2004).

Εφαλτήρια της ελληνικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα νομοσχέδια «Ευταξία» και τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 και 1917, που οδήγησαν εν τέλει

στη μεταρρύθμιση του 1929. Η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου εισηγήθηκε μία σειρά από μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαίδευση, που απέβλεπαν στη θεμελίωση και ισχυροποίηση του συνταγματικού ρόλου του σχολείου. Όπως επισημαίνεται στον Μαρκαντώνη (1986) δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός ότι συγκαταλέγεται μεταξύ των σπουδαιότερων μεταρρυθμιστικών κινήσεων της νεότερης Ελλάδας. Οι μεταβολές και τροποποιήσεις, που υλοποιήθηκαν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και φοίτησης, σχετίζονταν με την σύσταση του, όπως τη διαίρεση του σε έξι χρόνια δημοτικό και έξι χρόνια γυμνάσιο, τη στοχοθεσία του, όπως την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και την παροχή όλων των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές προκλήσεις της και την οργάνωση του με την ίδρυση των Παρθεναγωγείων και των κατώτερων επαγγελματικών σχολών. Καθιερώνεται και κατοχυρώνεται έτσι, η ισότιμη πρόσβαση τόσων των γυναικών όσων και των ανδρών στην εκπαίδευση, αφού κατασκευάζει γυμνάσια θηλέων και αρρένων στις πόλεις αλλά και μεικτά στις επαρχίες. Επίσης, ο Νόμος 4397/1929 που αφορούσε τη στοιχειώδη – υποτυπώδη εκπαίδευση διέκρινε τις σχολικές μονάδες, που ήταν επιφορτισμένες με τη γενική μόρφωση των μαθητών από τις σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες περιλάμβαναν την ανάλογη γνώση και κατάρτιση με τη γεωργία, βιοτεχνία, το εμπόριο και την οικοκυρική.

Οι παραπάνω αλλαγές υφίστανται ακόμη και σήμερα με μερικές τροποποιήσεις τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διάρκεια της φοίτησης σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέμεινε στα έξι χρόνια με σπουδαίες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο και στη μέθοδο της διδασκαλίας για την άνοδο του μαθησιακού επιπέδου και την καλύτερευση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω εκσυγχρονιστικών και καινοτόμων διδακτικών μέσων και τεχνικών. Παράλληλα, συντελέστηκαν αλλαγές και στα βασικά γνωστικά σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα σπουδών στον χώρο της στοιχειώδους – γενικής εκπαίδευσης διαμέσου των οποίων το έθνος έχει τη δυνατότητα να συγκροτήσει και ενδυναμώσει την εθνική του συνείδηση και ταυτότητα αλλά να διαπλάσει και διαμορφώσει και την ευρωπαϊκή κουλτούρα – παιδεία του στα πλαίσια ενός διεθνούς προτύπου – συμφώνου. Θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι η ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης διαφαίνεται ακόμη και στο περιεχόμενο των νέων προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και στην οργάνωση και διεκπεραίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνεργασίας με σχολεία των μελών – κρατών της Ε.Ε.

Σχετικά με τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) η φιλοσοφία και αρχές τους διέπονται και επικεντρώνονται στην προσαρμοστικότητα, ευελιξία και υιοθέτηση καινοφανών εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνικών, οι οποίες διαπνέονται από ένα παγκοσμιοποιημένο, πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό πνεύμα. Κύριος άξονας τους τίθεται η οικοδόμησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος ικανού να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες καθημερινές σχολικές προκλήσεις έχοντας ως μοναδικό του αυτοσκοπό την απόκτηση και επίδειξη μιας ευρωπαϊκής συνείδησης, που τα μέλη του θα είναι σε θέση να διατηρούν αμείωτο το εθνικό τους φρόνημα και ηθικό ενώ συγχρόνως θα βαδίζουν προς τη χάραξη μίας καινούργιας ευρωπαϊκής πορείας ως ενεργοί πολίτες. Αμοιβαία – κοινή επιδίωξη όλων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και κατ' επέκταση και του ελληνικού συνίστατο ο ενστερνισμός και η εγκαθίδρυση πανανθρώπινων αξιών και αρχών, όπως η δημοκρατία, το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, η ομαδικότητα – συνεργασία, η αλληλεγγύη – αλληλοβοήθεια, το δικαίωμα της ανεξιθρησκείας, της ισότητας και της παροχής ίσων ευκαιριών (αποδοχή, ανοχή, διαπολιτισμικότητα). Θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι όλα αυτά αποτελούν συστατικά στοιχεία για τη διάκριση και τον καθορισμό του ως φορέα καλλιέργειας της πνευματικής και κοινωνικής συνείδησης – ταυτότητας και εξασφάλισης της ιδεολογικής αναπαραγωγής (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Ολοκληρώνοντας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την κορυφή της ηγεσίας του (διευθυντής) μέχρι και τη βάση του (εκπαιδευτικοί και μαθητές) συμμετέχουν στην αναβάθμιση του ρόλου και της λειτουργίας του μέσω ευρωπαϊκών μετασχηματιστικών μεθόδων και πρωτότυπων μοντέλων. Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται και προσδιορίζεται πλέον από την ευρωπαϊκή της διάσταση, καθώς η εκπόνηση και η διενέργεια εκπαιδευτικών δράσεων, κοινοτικών και διεθνών προγραμμάτων, ερευνών, ημερίδων και επιμορφώσεων καθιστούν εμφανείς τις προσπάθειες προσαρμογής και συμπόρευσης με τις διεθνείς εξελίξεις μέσα σε ένα συνεργατικό/συλλογικό κλίμα των σχολικών μονάδων.

2.4 Η Διάσταση της Εκπαίδευσης Πριν τη Συνθήκη του Μάαστριχτ

Τα πρώτα χρόνια σύστασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε έναν από τους άξονες της, καθώς το ενδιαφέρον των μελών – κρατών της επικεντρώθηκε αφενός γύρω από τον οικονομικό πυλώνα και τη διεύρυνση της οικονομικής αγοράς και αφετέρου από τη δυσκολία ανάληψης πρωτοβουλιών σε εκπαιδευτικά θέματα, μιας και απουσίαζε η νομική/θεσμική κατοχύρωση, που να της επιτρέπει να ενεργήσει στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι τρεις Κοινότητες (ΕΟΚ, ΕΚΑΧ, ΕΚΑΕ), που ιδρύθηκαν και πρωτοεμφανίστηκαν ασχολήθηκαν πρωτίστως με θέματα επαγγελματικής μόρφωσης παρά με θέματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δαγτόγλου, 1992). Οι αρμοδιότητές τους περιορίστηκαν σε δύο κατηγορίες ζητήματα: αυτά που αφορούσαν τη λειτουργική αρμοδιότητα της Κοινότητας με υπερεθνικό χαρακτήρα, καθώς έθεσαν σε εφαρμογή την πολιτική της ελεύθερης μετακίνησης και εγκατάστασης τόσο των εργαζομένων όσο και των φοιτητών και εκείνα που σχετίζονταν με ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με τον οικονομικό τομέα, που αποσκοπούσαν κυρίως στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και στην ποιοτική αναβάθμιση της.

Το 1971 θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι συνιστά χρονολογία - ορόσημο για την επέκταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού αποφασίστηκε μεταξύ των έξι κρατών – μελών η δημιουργία ενός καταλόγου αρχών, οι οποίες θα έθεταν τα θεμέλια για την προώθηση ενός κοινού οράματος για τη γενική εκπαίδευση, κάτι που υποδηλώνει την επίσημη στροφή της Κοινότητας προς αυτήν την κατεύθυνση. Αποφασίστηκε ως επί το πλείστον, η έμφαση στις κοινωνικές πέρα από τις υλικές αξίες, η αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και η ίση πρόσβαση όλων στην εκπαιδευτική κοινότητα χωρίς φυλετικές, εθνικές, οικονομικές, πολιτισμικές διακρίσεις και να παύσει ο οικονομικός παράγοντας να αποτελεί αυτοσκοπό. Έπειτα από τρία χρόνια, το 1974 υποβλήθηκε από την επιτροπή, αρμόδια για τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μία έκθεση, η οποία κάλυπτε όλο το φάσμα εκπαιδευτικών ζητημάτων. Ενδεικτικά, προτάθηκαν σχέδια και αιτήματα για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, την ισότιμη αναγνώριση των απολυτηρίων βασικών σπουδών, την άνθηση και καλλιέργεια της δια βίου μάθησης, την εισαγωγή - διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην υποχρεωτική εκπαίδευση και την αύξηση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και μαθητών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών (Commission of the EC, 1974). Σύμφωνα με αυτήν, απώτερο σκοπό συνιστά η διακρατική συνεργασία όλων των συμβαλλόμενων εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς

να κρίνεται αναγκαία η εναρμόνιση των εθνικών εκπαιδευτικών δομών, θεσμών και περιεχομένων τους, καθώς η εθνο-πολιτισμική ποικιλομορφία και ανομοιογένεια είναι ένας πολιτισμικός θησαυρός, που η αξιοποίηση του μετουσιώνεται σε κέρδος για τον εκπαιδευόμενο.

Παράλληλα, προχωρούσε και στη διάκριση τριών ενοτήτων όσον αφορά τις δράσεις κινητικότητας, την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων και των μεταναστών αλλά και τη διεύρυνση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη έκθεση περιλάμβανε εκπαιδευτικές διατάξεις και μεταρρυθμίσεις, που προέβλεπαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και μαθητών σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής και κινητικότητας, όπου καθείς θα έχει την ευκαιρία να ανταλλάξει παιδαγωγικές και διδακτικές εμπειρίες και γνώμες, έρθει σε επαφή με καινοτόμα εκπαιδευτικά μοντέλα διδασκαλίας, να κατανοήσει τον χαρακτήρα και τον τρόπο ανάπτυξης – εξέλιξης των εθνικών σχολικών μονάδων αλλά και να αποδεχτεί/εξοικειωθεί με τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Ακόμη, διαμέσου της συστηματικής επαφής θα έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρωθούν ως ευρωπαίοι πολίτες, καθώς η ευρωπαϊκή διάσταση όλων αυτών των ενεργειών προάγει τη γνώση ξένων γλωσσών, τη γνωριμία και μελέτη των αρχών της Ευρώπης και την κατανόηση των ευρωπαϊκών κρίσιμων ζητημάτων σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο - μετασχηματιζόμενο περιβάλλον και κατ' επέκταση σε έναν παγκόσμιο ιστό (Commission of the EC, 1974).

Επιπροσθέτως, η άνωθεν πρόταση δημιούργησε προσοδοφόρο έδαφος για το ψήφισμα του 1976, που αφορούσε την εκπαίδευση και ταυτόχρονα κατοχύρωνε τη λειτουργία αλλά έθετε και σε ισχύ το Α' Πρόγραμμα Δράσης της ευρωπαϊκής Κοινότητας, που απαρτιζόταν από επιμέρους ενέργειες τόσο σε ένα εθνικό όσο και κοινοτικό επίπεδο. Κατά κόρον δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών, που ήταν υπήκοοι άλλων κρατών – μελών μέσω της βελτίωσης των συνθηκών υποδοχής τους διευκολύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εγκατάσταση, προσαρμογή και φοίτηση τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, η εμπλοκή τους σε σχολικές δραστηριότητες θα τους ενθάρρυνε στην ανάπτυξη της κοινωνικοποιητικής τους ικανότητας και στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Ιδιαίτερη μνεία πραγματοποιήθηκε στην προώθηση στενών σχέσεων μεταξύ των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της καλλιέργειας ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ τους για την εκπόνηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δράσεων και πιλοτικών προγραμμάτων, που θα επέτρεπαν την ανταλλαγή απόψεων, τη

βαθιά κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του καθενός συστήματος και την ελεύθερη κινητικότητα των εκπαιδευτικών – μαθητών για τη δια ζώσης επίσκεψη τους. Επίσης, η συγκέντρωση υλικού συγκριτικής και στατιστικής ανάλυσης κρίνεται μία διαδικασία άκρως σημαντική και αναγκαία, ώστε τα δεδομένα να συγκεντρωθούν, επεξεργαστούν, ταξινομηθούν και δημοσιευθούν συμβάλλοντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξέχουσα θέση κατέκτησε η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, καθώς τα κράτη μέλη παρακινήθηκαν προς την οργάνωση, διεξαγωγή και εφαρμογή μοντέλων εκμάθησης τουλάχιστον μίας κοινοτικής γλώσσας στα πλαίσια μορφωτικής ανέλιξης και επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών. Αξιοσημείωτος πυλώνας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και κοινωνικής ενδυνάμωσης τέθηκε η ισότιμη πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης υποδεικνύοντας υπό μία έννοια ότι ακολουθείται και υιοθετείται ένα είδος προνοιακής πολιτικής ανθρωποκεντρικής. Η European Commission (1994) τονίζει ότι στο επίκεντρο του βρίσκονται οι πρακτικές καταπολέμησης της άγνοιας, ημιμάθειας και του αναλφαριθμητισμού, καθώς και η έμπρακτη στήριξη – ενίσχυση των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (διασφάλιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων και των παιδιών με ειδικές ανάγκες).

Κλείνοντας, συνάγεται το συμπέρασμα ότι αυτήν την περίοδο η εκπαιδευτική πολιτική της ενιαίας Κοινότητας χαρακτηρίζεται από δράσεις και προγράμματα μη δεσμευτικής διάστασης για τα μέλη – κράτη σχεδιάζοντας συνάμα με σαφήνεια και λεπτομέρεια τα επόμενα προπαρασκευαστικά εκπαιδευτικά στάδια. Η στοχοθεσία τους είναι διττή: αφενός της συντήρησης της εθνικής τους ταυτότητας και αφετέρου της εμφύσησης – ενσωμάτωσης ευρωπαϊκών αρχών, αξιών και νορμών στα μέλη της εκπαιδευτικής τους κοινότητας. Γι' αυτό, άλλωστε, η πλειονότητα των σχολικών ενεργειών και αλλαγών εκκινήθηκε από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με αποδέκτες τους φοιτητές, που είναι στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας ακολουθώντας εν συνεχεία μία καθοδική πορεία προς τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.5 Η Διάσταση της Εκπαίδευσης Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ

Στη Διακυβερνητική Διάσκεψη, που πραγματοποιήθηκε το 1991, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέλαβε την πρωτοβουλία για την προώθηση ορισμένων τομέων ενωτικής πολιτικής, στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν και η εκπαίδευση, η οποία απευθυνόταν στο κοινό των νέων για την ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών αρχών τόσο στον προσωπικό όσο και στον επαγγελματικό τους στίβο. Εκτός των ήδη ανατιθέμενων αρμοδιοτήτων οι χώρες, που έλαβαν μέρος, αποφάνθηκαν για την αναγκαιότητα προσδιορισμού πρωτόγνωρων καθηκόντων αναφορικά με τον τομέα της παιδείας και της κοινωνικο – πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών, προκειμένου να συγκαταλεχθούν στο τελικό επικαιροποιημένο νομικό κείμενο της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η οποία υπογράφηκε το 1992 μεταξύ των συμβαλλόμενων μελών – κρατών. Η σύνταξη της βασίστηκε πρωτίστως στην αρχή της επικουρικότητας, κατά την οποία ναί μεν τα μέλη – κράτη διατηρούν το δικαίωμα της αρμοδιότητας των πρακτικών εκπαιδευτικής πολιτικής στα γνωστικά θέματα αλλά όμως, θα έπρεπε να υιοθετήσουν, εντάξουν και υλοποιήσουν μορφές δράσεις βάσει του σχολικού χρονοδιαγράμματος, οι οποίες θα εμπνεύσουν την επιδίωξη και επίτευξη των κοινοτικών στόχων. Πράγμα, που συνεπαγόταν τη μη αυτομάτως και καταναγκαστική εναρμόνιση των κανονιστικών νομικο - εκπαιδευτικών θεσμών και μεταρρυθμίσεων - διατάξεων των κρατών – μελών.

Στο άρθρο 123 της πρότασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δομή του περιεχομένου της Συνθήκης πρωτοεμφανίζεται και κατοχυρώνεται επίσημα σε νομικό κείμενο ειδική μεταρρύθμιση για την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία μεταξύ άλλων υπαγορεύει την εδραίωση και ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά σχέδια – πλάνα διαμέσου της σύναψης στενών επαφών συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων εγκαθιδρύοντας ένα διακρατικό – διαθεματικό ιστό επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων – γνώσεων. Επιπλέον, διευκολύνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων ελεύθερης κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών και προάγει την εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω της εισαγωγής στο ημερήσιο σχολικό χρονοδιάγραμμα αντίστοιχων μαθημάτων. Οι άνωθεν εκπαιδευτικές ενέργειες - πρακτικές συμπεριλήφθηκαν τελικώς στη θεσμοθέτηση της Συνθήκης του Μάαστριχτ, που υπογράφηκε το 1992, στην οποία και προστέθηκε ο χαρακτηρισμός "παιδεία υψηλού επιπέδου" εννοώντας ότι η συνέργεια, η αδελφικότητα και η αμοιβαία στήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των μελών – κρατών θα συμβάλλει

στην αναβάθμιση του διδακτικού έργου, εφαρμογή καινοτομιών και πρωτοποριακών γνωστικο – κοινωνικών μοντέλων μάθησης και διδασκαλίας, τα οποία θα "παράγουν" μία παιδεία υψηλών προδιαγραφών ανταποκρινόμενη στις προσδοκίες ακόμα και των πιο απαιτητικών καταναλωτών (γονείς, μαθητές).

Όπως αποδεικνύεται από τις επικυρωμένες διατάξεις για την υποχρεωτική εκπαίδευση, διαφαίνεται ότι είναι η πρώτη φορά που η ίδια αποτελεί έναν εκφραζόμενο στόχο της κοινοτικής πολιτικής, καθώς συνιστά πλέον έναν θεμέλιο λίθο του οικοδομήματος της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη. Η δικαιοδοσία της Κοινότητας περιορίζεται μόνο σε θέματα προώθησης, ενδυνάμωσης και πρότασης εκπαιδευτικών δράσεων και τεχνικών χωρίς να ακολουθεί παρεμβατικές πολιτικές τόσο στον τρόπο λειτουργίας, οργάνωσης και συγκρότησης του εκπαιδευτικού θεσμού όσο και στη διάρθρωση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και ανανέωση/προμήθεια εποπτικού υλικού – τεχνολογικού εξοπλισμού. Συμπληρωματικά, εκτός των αρμοδιοτήτων της εμπίπτουν θέματα εθνικής σημασίας, όπως η αναπαραγωγή και διαίωση των κοινωνικών ανισοτήτων, η σχολική διαρροή και η κοινωνική περιθωριοποίηση – αποκλεισμός των μαθητών. Σύμφωνα με τον Πασιά (2006) οι δυσλειτουργίες, αντιξοότητες και ανεπάρκειες, που ανακύπτουν στις σχολικές μονάδες των εθνικών κρατών – μελών συνάμα με τις δυσχέρειες και τα κωλύματα, που γεννιούνται από την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων δεν ανάγονται στη σφαίρα επιρροής της ευρωπαϊκής πολιτικής, καθώς αντιβαίνουν στα ευρωπαϊκά νομοθετήματα και νομοσχέδια.

Παράλληλα, η σύνθεση και ο καθορισμός του σημασιολογικού όρου και περιεχομένου της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη έγκειται αμιγώς στη νομική του υπόσταση, αφού απουσιάζει παντελώς η οικονομική και κοινωνικο – πολιτική του διάσταση. Αναφορά γίνεται αποκλειστικά στα δικαιώματά του βάσει αυτών που ορίζονται από το αστικό δίκαιο, όπως της ψήφου, της εγκατάστασης, της φοίτησης και ελεύθερης μετακίνησης ενώ ανύπαρκτη θεωρείται η κατοχύρωση και θεσμοθέτηση των αρχών της κοινωνικής ισότητας, της πρόνοιας, του κοινωνικού δικαίου, της ισότιμης πρόσβασης στην παιδεία και της συμπερίληψης. Γεγονός που συνεπάγεται ότι οι μαθητές θα υφίσταντο δύο είδη κοινωνικών ανισοτήτων: την πρώτη εντός των εθνικών τους συνόρων και τη δεύτερη εντός του χώρου της ευρωπαϊκής Κοινότητας. Θα μπορούσαμε να το παραλληλίσουμε με τις διαφορές, που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, που μερικά είναι πιο αναπτυγμένα από τα άλλα τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, μέσω

και τεχνολογικού εξοπλισμού όσο και σε επίπεδο διάρθρωσης, ανάπτυξης, εξέλιξης και προσαρμογής στις νέες συνθήκες, απαιτήσεις - προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Ακόμη, η αρχή της επικουρικότητας, που είχε προσυμφωνηθεί μεταξύ των μελών - κρατών, συνέτεινε στη διατήρηση του ελέγχου και της αυτονομίας – αυτοδυναμίας των σχολικών μονάδων τους, καθώς η διοίκηση τους παρέμεινε αποκεντρωμένη και ήταν η πλέον μοναδική υπεύθυνη για εκπαιδευτικά ζητήματα εθνικής πολιτικής αναφορικά με την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η ίδια εστιάζει κυρίως σε μία παιδοκεντρική πολιτική, η οποία διαμέσου των μαθητοκεντρικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, στοχεύει στη διάπλαση μίας εθνικής συνείδησης και στην απόκτηση μίας εθνικής ταυτότητας για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πασιάς, 2006).

Εν κατακλείδι, τα ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης κατακτούν ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, μιας και αφειδώλευτα χρηματοδοτούνται από την ευρωπαϊκή Κοινότητα, προκειμένου οι μαθητές να καλλιεργήσουν βασικές γνωστικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δεξιότητες, που θα συμβάλλουν στην αύξηση ευκαιριών για μελλοντική επαγγελματική απασχόληση. Επομένως, πολυδιάστατα, πολύσημα και καινοτόμα φαινόμενα, όπως ο εκπαιδευτικός δανεισμός, η ανταλλαγή πρωτοποριακών τεχνογνωσιών και εμπειριών – αντιλήψεων, ο εκμοντερνισμός των διδακτικών αρχών – κανονισμών και σχολικών εγχειριδίων, η δια βίου επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και η χωρίς περιορισμούς και δεσμεύσεις κινητικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών συνεισφέρουν στην παροχή μίας υψηλών προδιαγραφών εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κοινωνία θα στελεχωθεί από κριτικά μορφωμένους μαθητές, που θα έχουν ενδυναμώσει τις γνωστικές (αναλυτική, αφαιρετική, δημιουργική, καινοτόμα σκέψη) ικανότητες, ώστε να ξεδιπλώσουν τις κοινωνικο – πολιτικές τους (δημοκρατία, ισονομία, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, συλλογικότητα).

2.6 Η Διάσταση της Εκπαίδευσης με τη Στρατηγική της Λισαβόνας

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προχώρησε για πρώτη φορά στον συντονισμό και σχεδιασμό μίας νέας ευρωπαϊκής πολιτικής στην εκπαίδευση με απώτερο σκοπό τη σύλληψη, τη δημιουργία και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που θα βελτιώσουν και διασφαλίσουν το επίπεδο βιωσιμότητας του κάθε μέλους – κράτους σε όλο το φάσμα

της ευρωπαϊκής τους ανάπτυξης. Στην πραγματικότητα στράφηκε προς τη διαγραφή μιας καινούργιας κατεύθυνσης με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, η οποία περιέχει όλες τις οικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές και εξελίξεις, που έλαβαν μέρος κατά το χρονικό διάστημα 2000 – 2010. Σύμφωνα με την Μπουτσιούκη (2017) δύναται η εξελικτική της πορεία να σκιαγραφηθεί και να διαχωριστεί σε τρεις φάσεις: η πρώτη από το 2000 – 2005, η δεύτερη από το 2005 – 2008 και η τρίτη από το 2008 – 2010. Η θεσμοθέτηση της αποκτά ένα ξεχωριστό συμβολικό περιεχόμενο όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η σύναψη της προέκυψε τόσο από την ανάγκη προσδιορισμού των κοινών μελλοντικών στόχων των μελών – κρατών όσο και τον καθορισμό μορφών εθνικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ώστε να είναι δυνατή η σύγκλιση και εποπτεία των διαδικασιών ενσωμάτωσης και εφαρμογής τους.

Η Στρατηγική της Λισαβόνας συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, που θα στηρίζεται και θα έχει τις ρίζες του στο γνωστικό συγκείμενο, μιας και η γνώση συνιστά ένα από τα βασικότερα απαιτούμενα προσόντα για την επίτευξη ριζικών και ολοκληρωτικών μεταρρυθμίσεων, καινοτομιών και εκσυγχρονιστικών πολιτικών, που θα επικεντρώνονται στον ανθρώπινο παράγοντα περιορίζοντας τα φαινόμενα της κοινωνικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού. Για να καταστεί αυτό εφικτό, εφάρμοσε το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», το οποίο αποσκοπούσε στην αποσαφήνιση, διατύπωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς την εκπλήρωση των στόχων τους για τα επόμενα δέκα χρόνια σεβόμενα απόλυτα την εθνική τους ποικιλομορφία και πολιτισμική ανομοιογένεια. Η δράση της εστιάστηκε σε τρεις πυλώνες ανάπτυξης: τον οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό, όπου κοινή συνισταμένη και των τριών αναδείχθηκε η εκπαίδευση, η οποία αποτελούσε τον θεμέλιο λίθο για την εκμοντερνισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου με πόρους που επενδύθηκαν τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό όσο και στην κατασκευή ενός κράτους πρόνοιας. Βαρύτητα, ωστόσο, δόθηκε στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής, αφού τα άτομα εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο αδιαφορώντας πλήρως για τη γνωστική τους ανέλιξη και την καλλιέργεια των επιμέρους δεξιοτήτων τους (Fontaine, 2000). Για να περιοριστεί/μειωθεί το φαινόμενο αυτό, αποφασίστηκε η σύσταση και συγκρότηση τοπικών κέντρων μάθησης, όπου τα σχολεία ωφέλιμο ήταν να μεταβληθούν σε εργονομικά τοπικά γνωσιακά κέντρα, τα οποία θα εξυπηρετούν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες μέσω της συνεργασίας με άλλους τοπικούς φορείς. Προστέθηκε, ακόμη, η ενίσχυση των νέων πρωταρχικών

δεξιοτήτων, όπως η γνώση και η χρήση νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, ο εμπλουτισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων, μιας και οι σύγχρονες σχολικές μονάδες πρέπει να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις και ανάγκες της εποχής. Συμπεριλήφθηκε, ως τελευταία παράμετρος η υπεραπλούστευση και απλοποίηση των διαδικασιών για διακρατικές διασυνδέσεις και ανταλλαγές σχολείων με αποτέλεσμα να υπάρξει η βέλτιστη αξιοποίηση του κέρδους και των προνομίων, που αποκομίζουν οι μαθητές από τα κοινοτικά προγράμματα.

Αξιολογη και αξιοσημείωτη καινοτομία αποτέλεσε η εισαγωγή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ) στο σχέδιο οργάνωσης, συντονισμού και εφαρμογής μίας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, που χρησιμοποιήθηκε για την εκπλήρωση της στοχοθεσίας προς την κατεύθυνση σύγκλισης με τους κύριους στόχους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αυτή αποτελεί τη βάση για την ανάληψη πρωτοβουλιών και επικύρωση συνεργασιών, που επιδιώκουν την αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων για τα εθνικά σύνολα – κράτη, που θεωρούν ότι βλάπτοντα ή προσβάλλονται τα εθνικά τους συμφέροντα (Αγγελάκη, 2011). Επιπλέον, υπό το πρίσμα της μεθόδου αυτής τα κράτη – μέλη εγγυώνται τη συμμετοχή και συνεισφορά τους στις διαδικασίες επίσπευσης, προώθησης και άνθησης του ομαδικού πνεύματος στα εκπαιδευτικά ζητήματα, τη μετατροπή των από κοινού ευρωπαϊκών στόχων σε εθνικούς προσφέροντας τη δυνατότητα προσαρμοστικότητας και ευελιξίας κατά την εκτέλεση τους θέτοντας ταυτόχρονα σε ισχύ/ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες. Κατοπινά, κατά το επόμενο χρονικό διάστημα 2005 – 2008 πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση αλλά και η αναθεώρηση της Στρατηγικής, μιας και διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των στόχων, που είχαν τεθεί, δεν επιτεύχθηκε βάσει ποσοτικών κριτηρίων, δεικτών και συντελεστών. Εύλογα ετέθη επί τάπητος ο προβληματισμός του κατά πόσο οι ίδιοι ήταν ρεαλιστικοί για τη βελτίωση του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου. Η παραπάνω σύγχυση και ανησυχία προέκυψε από την αρχική αποτίμηση του πλάνου, η οποία αφενός ανέδειξε την πολυσύνθετη δομή του έργου, το οποίο εμπεριείχε αρκετούς στόχους και δράσεις και αφετέρου την άνιση – ασαφή κατανομή των αρμοδιοτήτων ανάμεσα στα ευρωπαϊκά και εθνικά όργανα καταλήγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο σε αναποτελεσματικότητα και χαμηλή αποδοτικότητα.

Ομοίως, η αναθεώρηση της υλοποιήθηκε το 2005 και περικλείει καινούργιους στόχους και δράσεις, οι οποίες καθιστούσαν στο επίκεντρο τους τη γνώση και την καινοτομία

ως μοχλούς ανάπτυξης και διασφάλισης της βιωσιμότητας ενώ παράλληλα η Ευρώπη μέσω των πολιτικών πρακτικών της έπρεπε να μετατραπεί σε ένα θελκτικό περιβάλλον για επενδύσεις και εργασία, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή και ευμάρεια. Το φάσμα των πολιτικών, που εφάρμοσε, κάλυπτε μία γκάμα από εκπαιδευτικά ζητήματα, μερικά εκ των οποίων αποτελούν: η διαμόρφωση ενός ποιοτικά αναβαθμισμένου πλαισίου εκπαίδευσης με έμφαση στις στοιχειώδεις δεξιότητες (διδασκαλία μητρικής γλώσσας, εκμάθηση ξένης γλώσσας, μαθηματικά, τεχνογνωσία – χρήση τεχνολογικών μέσων, "μαθαίνω πως να μαθαίνω", κοινωνικές επιστήμες και διαπροσωπικές σχέσεις, πολιτισμική αποδοχή και ανεκτικότητα). Δε θα μπορούσε, άλλωστε, να παραλειφθεί και η αναγκαιότητα επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη σύνθεση και οργάνωση *clusters* (ομάδων εργασίας), οι οποίες θα αναλάμβαναν τη διενέργεια και εκπόνηση *peer learning activities* (δραστηριοτήτων αμοιβαίας εκμάθησης) και τη διαχείριση τελέσφορων πρακτικών διδασκαλίας και γνωστικών μεθόδων (Alexiadou, 2007). Κατάδηλα, σημειώθηκε σημαντική αύξηση ενδιαφέροντος για επένδυση στην εκπαίδευση του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην αναζήτηση και εξεύρεση πόρων για καλύτερευση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Στην τρίτη και τελική φάση αναθεώρησης του σχεδίου δράσης, που διαδραματίστηκε κατά το χρονικό διάστημα 2008 - 2010 οι κατευθυντήριες γραμμές, που δόθηκαν, ήταν παρόμοιες με τις προηγούμενες, μιας και το έργο, που επιτελέστηκε, είχε ένα θετικό αντίκτυπο στη γενική πρόοδο των μελών – κρατών. Με την προσθήκη, την εφαρμογή και την άρτια άσκηση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, όπως και με την ενίσχυση και ισχυροποίηση των συνεκτικών δεσμών μεταξύ της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης και των μελών – κρατών κατορθώθηκε η είσοδος και ένταξη των νέων μεταρρυθμίσεων και διατάξεων στην εθνική πολιτική τους. Αφού διαπιστώθηκε, εν ολίγοις, η ευόδωση των καρπών της επιλέχθηκε η επανάληψη των ίδιων κατευθυντήριων γραμμών δίχως περαιτέρω προσθήκες ή αφαιρέσεις. Η μόνη αλλαγή, που παρατηρήθηκε, αναφορικά με τις ενέργειες της, συνδέθηκε με τις καινοφανείς μορφές πολιτικής παρεμβολής και την επανεξέταση και αναδιάρθρωση του περιεχομένου τους. Αυτό, που θεωρείται άξιο αναφοράς και λόγου, είναι ο επανακαθορισμός του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», το οποίο ναι μεν στηρίχθηκε στο προηγούμενο αλλά το διαδέχθηκε και περιλαμβάνει στόχους, που αφορούν όλα τα είδη μάθησης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (προσχολική, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια) και όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης (γενική, επαγγελματική, δια βίου

και ενηλίκων). Επιπροσθέτως, το περιεχόμενο του δομήθηκε σε τέσσερις παράγοντες ενώ παράλληλα περιέχει και ενδεδειγμένους τρόπους διεξαγωγής και υλοποίησης τους.

Συγκεφαλαιώνοντας, η επικύρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας επέφερε θετικά αποτελέσματα στην εθνική πολιτική και δραστηριοποίηση των κρατών – μελών βάσει στοχευμένων μεταρρυθμίσεων και παρεμβάσεων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης τους και ειδικότερα στον τομέα της παιδείας, αφού έλαβε μέτρα για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της κοινωνικής περιθωριοποίησης. Έθεσε σε εφαρμογή και εξακολούθησε να προγραμματίζει τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις βάσει συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος και τις επέκτεινε και στο πεδίο της δια βίου μάθησης, της τεχνογνωσίας, της καινοτομίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΩΝ

3.1 Ο Ρόλος και η Σημασία των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων - Δράσεων

Με τις ορολογίες "καινοτόμα προγράμματα", "καινοτόμες δράσεις", "καινοφανείς δραστηριότητες" και "πρωτότυπες εκπαιδευτικές πρακτικές" νοούνται όλες οι σχολικές ενέργειες τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές υπόβαθρο, οι οποίες πρωτοεμφανίστηκαν και εφαρμόστηκαν με επιτυχία στις διάφορες σχολικές μονάδες. Συνήθως υπόκεινται σε δύο βασικές κατηγοριοποιήσεις: τα ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+, Comenius, Socrates) και οι σχολικές δραστηριότητες (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας). Η διάκριση τους αυτή οφείλεται στη δομή του περιεχόμενου και της στοχοθεσίας τους αλλά και στη φύση σύστασης και ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών. Γι' αυτό το λόγο, η στοχοθεσία τους είναι διττή: αφενός της απόκτησης γνώσεων σε ευαίσθητα κοινωνικά φαινόμενα, καλλιέργειας δεξιοτήτων, εμφύσησης δημοκρατικών αρχών και ηθικών αξιών, υιοθέτησης υγιών προτύπων και στάσεων και αφετέρου της εισόδου νέων μαθητοκεντρικών διδακτικών μοντέλων για την προσφορά

ενός ποιοτικά υψηλού επιπέδου μόρφωσης (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα, & Μπούρας, 2008).

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα οργανώθηκαν και σχεδιάστηκαν με σκοπό οι μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες τους και να κατανοήσουν την πολιτιστική ποικιλομορφία και κληρονομιά. Οι σχολικές συμπράξεις, η συνέργεια εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και σχολικά περιβάλλοντα και η σύναψη υγιών σχέσεων αλληλοϋποστήριξης αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα του θετικού αντίκτυπου, που επιφέρουν στους συμμετέχοντες και στις συμβαλλόμενες χώρες. Μέσα σε αυτό το ομαδοσυνεργατικό και βιωματικό πλαίσιο αναφοράς οι εμπλεκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν φιλειρηνικά και αρμονικά προς την επιδίωξη ενός κοινού στόχου, αξιοποιήσουν – χρησιμοποιήσουν και εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και τα πληροφορικά συστήματα και εναρμονιστούν με τις διαπολιτισμικές αρχές, που διαπνέουν τη φιλοσοφία των άνωθεν δράσεων (Diamantopoulou, 2006). Αν και στην Ελλάδα εφαρμόστηκε ένα μεγάλος αριθμός τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η πραγματικότητα είναι ότι ένας πολύ μικρός αριθμός σχολείων συμμετείχε σ' αυτά και μάλιστα σε περιστασιακή βάση. Γεγονός, που συνεπάγεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προχωράει και εξελίσσεται με αργούς ρυθμούς σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, που τέθηκαν σε ισχύ και υλοποιήθηκαν τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις και παρεμβάσεις έγκεινται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να συνεισφέρουν με το δικό τους τρόπο στην εκκίνηση τους για την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης της μάθησης. Οι ίδιοι οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές για συμμετοχή, καθώς αποτελούν ελκυστικές και ευχάριστες δραστηριότητες, που αποφορτίζουν τον μαθητή από τα καθημερινά του καθήκοντα αλλά ταυτοχρόνους του ξεδιπλώνει μπροστά του και σύνολο ευκαιριών για ανέλιξη και πρόοδο. Επιθυμία, άλλωστε, όλων των ευρωπαϊκών κρατών – μελών συνιστά η διαμόρφωση Ευρωπαίων πολιτών με έντονη παρουσία και λόγο στα κοινωνικά τεκταινόμενα και το εργασιακό γίγνεσθαι.

3.1.1 Πρόγραμμα Erasmus

Το πρόγραμμα *Erasmus* (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε το 1987 και απευθυνόταν μόνο και κατ' αποκλειστικότητα σε φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, επιδίωκε την ενθάρρυνση και παρότρυνση της ανταλλαγής και κινητικότητας των φοιτητών των ελληνικών πανεπιστημίων προς άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια των μελών – κρατών ή εταιρικών χωρών με την παροχή οικονομικών - υλικών πόρων κατά την εγκατάσταση και παραμονή τους εκεί. Η δυνατότητα υποστήριξης και ενίσχυσης αυτού του είδους τη δράση πήγασε από την κατοχύρωση και τη θεσμοθέτηση της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αντιστοιχούσε με ενοποιητικές αμοιβαίες δράσεις των χωρών, που ανήκουν στον ευρωπαϊκό χώρο, ώστε οι πολίτες τους να αποκτήσουν μία έντονη ευρωπαϊκή συνείδηση, ταυτότητα, ευελιξία και προσαρμοστικότητα ακόμη και σε άλλα ευρωπαϊκά συνεργατικά περιβάλλοντα. Απόρροια εν μέρει του συνιστούσε η αναζήτηση και εξεύρεση εκπαιδευτικής και επαγγελματικής στέγης διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο τους πνευματικούς και εργασιακούς τους ορίζοντες (Μπουτσιούκη, 2017).

Παράλληλα, όσο προχωρούσε και διαδιδόταν το πρόγραμμα τόσο και περισσότεροι στόχοι εντάσσονταν στη λίστα επίτευξης του. Ενδεικτικά: η προώθηση της ιδέας για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) μέσω του οποίου θα μπορούσε να θεμελιωθεί η διεθνής ανταγωνιστικότητα των πανεπιστημίων και η επιτυχής σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις επικρατούσες ανάγκες της κοινωνίας, η ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου και των λειτουργιών των Τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έχοντας ως πυξίδα τους την προσφορά καινοτομιών και η βελτίωση των γενικών και ειδικών χαρακτηριστικών της ελεύθερης κινητικότητας των φοιτητών. Ακόμη, συμπεριλαμβάνονται: η ομαλή και άρτια συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η διαφάνεια στην απόκτηση προσόντων, πιστοποιητικών και τίτλων σπουδών, καθώς και η αναγνώριση τους από τα αντίστοιχα πανεπιστήμια των μελών – κρατών αλλά και η ανταλλαγή επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων μέσω της προαγωγής και προώθησης καινοτόμων ενεργειών και δραστηριοτήτων. Πέρα, όμως, από τους σπουδαστές δικαίωμα συμμετοχής είχαν και όσοι εργαζόνταν ως διδακτικό και εκπαιδευτικό προσωπικό είτε σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα) είτε σε ερευνητικά κέντρα.

Κλείνοντας, βαρυσήμαντο γεγονός αποτελεί ότι κατά τη χρονική περίοδο υλοποίησης του (1987 – 2013) οι συμμετέχοντες είτε σπουδαστές είτε εκπαιδευτές αποκόμισαν πολλά οφέλη (τεχνογνωσία, διαθεματικότητα, διαπολιτισμικότητα και καινοφανείς πρακτικές) τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη συλλογή, επεξεργασία και εξαγωγή ποσοτικών στοιχείων.

3.1.2 Πρόγραμμα TEMPUS

Το πρόγραμμα Tempus αποτελεί ένα πρότυπο εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού επιχειρήθηκε για πρώτη φορά μια παγκοσμίου τύπου συνεργασία με συνέργεια κρατών που ανήκουν σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, Κεντρικής Ασίας, των Βαλκανίων και της γύρω περιοχής της Μεσογείου. Απώτερος σκοπός αυτής της διευρωπαϊκής δράσης κατέστη η ανάπτυξη υγιών και ομαλών ομαδοσυνεργατικών σχέσεων ανάμεσα τους και η οργάνωση δραστηριοτήτων, που ξεδιπλώνονται και εκτείνονται πέρα από τα συνηθισμένα στενά εκπαιδευτικά όρια δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για γνωστική και επαγγελματική ανέλιξη. Η πρώτη χρονική περίοδος του, που καλύπτει το διάστημα από το 1990 – 1993, εκπονήθηκε δοκιμαστικά στοχεύοντας στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, που θα επέτρεπαν την αναδιάρθρωση και ανασύσταση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων των χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Γι' αυτό τον λόγο και οι χώρες, που επιλέχθηκαν, ήταν η Αλβανία, Βουλγαρία, Εσθονία, Γιουγκοσλαβία, Λετονία και πολλές άλλες.

Η δομή του στηριζόταν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων, που είχαν σχέση με την κατασκευή αμοιβαίων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πλάνων, θέτοντας ως προϋπόθεση για την πραγμάτωση τους τη συμμετοχή ενός ιδρύματος από τις παραπάνω χώρες και δύο κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντικείμενο τους ετέθη η αναθεώρηση και η εκ νέου διάρθρωση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και των υποχρεωτικών ή κατ' επιλογής μαθημάτων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτών, η εκμάθηση ξένων γλωσσών ως πανεπιστημιακό προσόν και η διαθεματικότητα. Εκτός αυτού, ενίσχυε οικονομικά όσους φοιτητές επιθυμούσαν να εγκατασταθούν σε χώρα, που συμμετείχε στο πρόγραμμα, για να παρακολουθήσουν και περατώσουν ένα μέρος των σπουδών τους εκεί. Ακόμη, παρείχαν στήριξη στην ανταλλαγή απόψεων με τη

λήψη μέτρων, που θα υποβοηθούσαν το έργο αυτό, καθώς και σε καλές πρακτικές, που θα βελτιώναν την ποιότητα και την εφαρμογή του (Council of the European Communities, 1990). Κατά τη δεύτερη φάση έναρξης του προγράμματος από το 1994 – 1999 προστέθηκαν περισσότερες χώρες από τον ευρύτερη περιοχή της Ευρώπης και της Κεντρικής Ασίας, οι οποίες ανέλαβαν δράσεις σχετικές με τα κοινά ευρωπαϊκά πλάνα, τα οποία περιλάμβαναν και αποσκοπούσαν σε ό, τι και στην πρώτη φάση, τις αποκλειστικές χρηματοδοτήσεις, οι οποίες διευρύνθηκαν και στα πρόσωπα, που ήταν μέλη του διδακτικού ή διοικητικού προσωπικού, εκπαιδευτές και ερευνητικό δυναμικό πανεπιστημίων, ώστε να παρατηρήσουν επιτόπια τον τρόπο λειτουργίας του εκάστοτε πανεπιστημίου είτε διδάσκοντας σ' αυτό είτε αναλύοντας τη δομή του. Η τελευταία δράση του συνδέεται με τη στήριξη και την ενεργή δραστηριοποίηση, που παρείχαν, για να προωθήσουν και επιβλέπουν την εφαρμογή της πολιτικής του.

Η τρίτη περίοδος εκτυλίσσεται κατά το χρονικό διάστημα από το 2000 – 2006, καθώς εξαπλώνεται σε καινούργιες χώρες και περιλαμβάνει δράσεις, που συσχετίζονται με τα κοινά ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία εμπλουτίζονται με στόχους, που αφορούν την προώθηση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την καλύτερευση της υλικοτεχνικής υποδομής των πανεπιστημίων, την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και τη στελέχωση τους με καταρτισμένους εκπαιδευτές. Γι' αυτόν τον λόγο, άλλωστε, δόθηκε η ευκαιρία για τη διεκδίκηση και απόκτηση υποτροφίας για την εξασφάλιση μιας πιο ευνοϊκής και ομαλής μετακίνησης. Επίσης, συνδυάζεται με μέτρα ανασύστασης – ανόρθωσης, διότι επιβεβλημένη αναγκαιότητα καθίστατο η διοργάνωση σεμιναρίων και η πραγμάτωση ερευνών και μελετών βασισμένες σε ποσοτικούς δείκτες, προκειμένου να εξελιχθούν νομικά και θεσμικά αλλά και να συνάψουν στενές διεθνείς και παγκόσμιες σχέσεις με πανεπιστήμια, με τα οποία μπορούν να εδραιώσουν και να ακολουθήσουν αμφίδρομες πορείες στρατηγικής. Σπουδαία προσθήκη, ωστόσο, υπήρξε η διάθεση και η παροχή μεμονωμένων υποτροφιών αφιλοκερδώς τόσο στο εκπαιδευτικό δυναμικό όσο και σε φοιτητές, προκειμένου να πραγματοποιήσουν επισκέψεις σε διάφορα πανεπιστήμια, που θα προήγαγαν την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και τη δημιουργία μίας ενοποιητικής πολιτικής εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Δε θα μπορούσε να παραλειφθεί από την τρίτη φάση του σχεδίου και οι ενέργειες υποστηρικτικού τύπου, που έθεταν τη βάση για την εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος με ταυτόχρονη ενημέρωση των αποτελεσμάτων, που απέρρεαν απ' αυτήν (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Η τέταρτη φάση του εκπαιδευτικού σχεδίου εφαρμόστηκε κατά τη χρονική περίοδο από το 2007 – 2013 και απαρτιζόταν και από χώρες της Μεσογείου, πράγμα που έθετε πιο απαιτητικές διαδικασίες επιλογής και συνέργειας μεταξύ των κρατών για εμπλοκή στις μαθησιακές δράσεις του. Επιχειρείται εν ολίγοις μία πολυδιάστατη, πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη προσπάθεια ομαδικής προσέγγισης για συλλογικές καινοτομίες. Τέλος, οι εκπαιδευτικές διεργασίες του συγκεκριμένου πλάνου διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες επανεμφανίζονται και σ' αυτό το στάδιο. Η πρώτη είναι η από κοινού συγκρότηση και διαχείριση ευρωπαϊκών χρονοδιαγραμμάτων μεταξύ εταιρικών κρατών στοχεύοντας στη διάχυση και μεταβίβαση επιστημονικών πληροφοριών και γνώσεων. Η δεύτερη αφορά τα εσωτερικά οργανωτικά και διοικητικά μέτρα σύστασης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία περικλείουν τους νομικο – θεσμικούς κανόνες και κανονισμούς λειτουργίας τους, την εγκαθίδρυση ενός έγκυρου/διαφανούς συστήματος αξιολόγησης τόσο των τυπικών προσόντων όσο και της μονάδας. Ο τρίτος τομέας δραστηριοτήτων συνδυάζεται με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων και των ποσοστιαίων μετρήσεων και εκτιμήσεων του προγράμματος. Γενικότερα, μέσω της εν λόγω εκπαιδευτικής ενέργειας επιτεύχθηκαν και καρποφόρησαν μεταρρυθμίσεις τόσο στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών όσο και της εκπαιδευτικής ηγεσίας - διοίκησης (αποκέντρωση πανεπιστημίων) αποκτώντας μία κοινωνική πτυχή.

3.1.3 Πρόγραμμα ALFA

Το πρόγραμμα Alfa προωθούσε τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ανήκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση με εκείνα των χωρών της Λατινικής Αμερικής και εφαρμόστηκε κατά το χρονικό διάστημα 1994 – 2013 με μελλοντικό σκοπό την εξασφάλιση της βιωσιμότητας και την κοινωνικο – οικονομική άνθιση των κρατών. Σε αυτό λάμβαναν μέρος, πέρα από τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, άλλες 18 χώρες της Κεντρικής και Νότιας Αμερικής, όπως η Αργεντινή, Βενεζουέλα, Κόστα Ρίκα, Κούβα, Μεξικό, Εκουαδόρ κ.ά. Επίκεντρο του αποτελούσε η πλήρη ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς των λατινοαμερικάνικων χωρών για τη διάρθρωση – δομή του περιεχομένου του και η συν διοργάνωση, η ρύθμιση από κοινού, η εκδήλωση και ο συντονισμός παιδαγωγικών και επιμορφωτικών κινήσεων.

Η πρώτη φάση του πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 1994 – 1999 και η χρηματοδότηση του, όπως ήταν αναμενόμενο, κατά την εκκίνηση του ήταν ισχνή και λιγοστή, γι' αυτό και οι δράσεις, που υλοποιήθηκαν περιορισμένες. Η δεύτερη φάση του διεξήχθη κατά την περίοδο 2000 – 2006 και ο προϋπολογισμός του μετά τα αρχικά αποτελέσματα αυξήθηκε αισθητά. Η τρίτη φάση του πραγματώθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2007 – 2013 και οι δράσεις του συνάμα με τη χρηματοδότηση του αυξήθηκαν σημαντικά, κάτι που υποδείκνυε ότι επιτεύχθηκε ένα μεγάλο μέρος των σκοπών του με κύριους την κοινωνικο – οικονομική ανισότητα, άνοδο και πρόοδο. Απότοκος αυτής της προσπάθειας θεωρούνταν η αναβάθμιση της ποιότητας του διδακτικού έργου, ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων, η ανοιχτή και ισότιμη πρόσβαση σ' αυτά για όλους και η εγκαθίδρυση δικτύων συνέργειας μεταξύ των χωρών της Λατινικής Αμερικής και των ευρωπαϊκών. Συγχρόνως, φιλοδοξούσαν την ευόδωση και εδραίωση μίας αένανης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα συνέτεινε στην ανέλιξη των εθνικών συστημάτων και στην ανοικτότητα τους προς το ευρύ παγκόσμιο κοινό (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος διευρύνθηκε ο κύκλος των δραστηριοτήτων που συμπεριλήφθηκαν, έτσι ώστε ακόμη και οι πολίτες απομακρυσμένων περιοχών να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση και στη μάθηση, για να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες – ευκαιρίες εύρεσης κατάλληλου επαγγέλματος στην αγορά εργασίας. Επίσης, έμφαση δόθηκε στην επιρροή και ένταξη καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων – μοντέλων στη μαθησιακή διαδικασία, που να απευθύνονται στις ιδιαίτερες γνωστικές ανάγκες και απαιτήσεις του καθενός σπουδαστή. Τέλος, σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη τους επιτέλεσε και χρήση των τεχνολογικών μέσων για την εγκατάσταση και σύνδεση ενός διακρατικού δικτύου, που να προωθεί το συνεργατικό μοντέλο επίλυσης κρίσιμων προβλημάτων.

3.1.4 Πρόγραμμα Socrates

Το πρόγραμμα *Socrates* (Σωκράτης) ήταν ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού χαρακτήρα, που αναπτύχθηκε στα πλαίσια διεύρυνσης των συνεργασιών των μελών – κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έλαβαν μέρος σ' αυτό συνολικά 31 χώρες, εκ των οποίων οι

περισσότερες ανήκαν στα μέλη – κράτη και οι υπόλοιπες στις εταιρικές χώρες. Το ίδιο ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1995 και δε συνιστούσε τη μοναδική εκπαιδευτική δράση και πρωτοβουλία, που είχε παρθεί μέχρι πρότινος, καθώς είχαν προηγηθεί και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριοποιήσεις, όπως το Erasmus, για το οποίο έγινε λόγος άνωθεν, το Lingua, το οποίο στόχευε στην εκμάθηση ξένων γλωσσών από τους Ευρωπαίους πολίτες και το Leonardo da Vinci, που αφορούσε την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών.

Το πρώτο στάδιο εφαρμογής του συνέβη κατά το χρονικό διάστημα 1995 – 1999 και προωθούσε την ελεύθερη ανταλλαγή και μετακίνηση των φοιτητών σε νέα ευρωπαϊκά περιβάλλοντα, προκειμένου να διαπλάσουν μια σφαιρικά ολοκληρωμένη ευρωπαϊκή υπόσταση συγκροτώντας συγχρόνως την ευρωπαϊκή τους συνείδηση και ταυτότητα. Ακόμη, η δράση του επεκτεινόταν και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια), γεγονός που το καθιστά το πρωτοεμφανιζόμενο παιδαγωγικό σχέδιο, που προσφέρει ευκαιρίες - δυνατότητες εξέλιξης και προόδου στις διάφορες σχολικές μονάδες. Διαπιστώνουμε ότι κατά κόρον περιλαμβάνει δράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας μέσω της συνέργειας με τα σχολεία των διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών και οι οποίες απευθύνονται και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς του παρέχεται η ευκαιρία να εμπλουτίσει τις μεθόδους διδασκαλίας του με καινοτόμες αυξάνοντας τις επιδόσεις και την αποδοτικότητα των μαθητών. Ακόμη, διαμέσου των δράσεων του στηρίζει τις μειονοτικές ομάδες μαθητών ενισχύοντας τις γνωστικές και γλωσσικές τους δεξιότητες ενώ ταυτόχρονα προβάλλει και τη διαπολιτισμική ιδιαιτερότητα αυτών.

Το δεύτερο στάδιο υλοποίησης του φιλοδοξούσε την εμφύσηση ευρωπαϊκών αρχών και αξιών στους συμμετέχοντες του, ώστε να ενισχυθεί και να καλυτερεύσει η ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου μέσω συγκεκριμένων δράσεων, που να εξυπηρετούν τη στοχοθεσία αυτή. Η χρονική περίοδος που έλαβε χώρα υπολογίζεται από το 2000 – 2006 και συνδεόταν με σχολικές δραστηριότητες, που εστιάζονταν στη διεκπεραίωση και διοργάνωση επιμορφωτικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων για την πρόσθετη παροχή εξειδικευμένων παιδαγωγικών γνώσεων ειδικά σε διαπολιτισμικά θέματα και θέματα εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών. Επιπλέον, ενδυναμώθηκε η δημιουργία και επέκταση συνεργατικών δικτύων με σχολικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών για εισαγωγή πρωτότυπων μοντέλων διδασκαλίας και μετάδοση πληροφοριών/εμπειριών.

Όσον αφορά τα ανώτατα εκπαιδευτικά συστήματα, επιδίωκε την εμφάνιση συχνότητας συνεργειών μεταξύ των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και την αποδέσμευση από όρους κινητικότητας και μετακίνησης των φοιτητών και εκπαιδευτών με ταυτόχρονη παροχή οικονομικής ενίσχυσης και στήριξης. Σημασία εξακολουθούσαν να επιδεικνύουν στη διασύνδεση διαφόρων θεματικών περιοχών μέσω της ελεύθερης πρόσβασης στα αποτελέσματα επιτυχημένων και τελέσφορων παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες μεγιστοποιούσαν τις προοπτικές ευδοκίμησης και λυσιτέλειας των παρεμβάσεων στον τομέα της παιδείας. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να πραγματοποιηθεί και στην εκμάθηση και χρήση ξένων γλωσσών εξασφαλίζοντας παράλληλα τη γλωσσική τους ποικιλομορφία, ανομοιογένεια και εθνική ταυτότητα αλλά και στη χρησιμότητα και αξιοποίηση των τεχνολογικών μεθόδων για τη διάχυση της πληροφορίας και επικοινωνίας. Οι φοιτητές αποκτούσαν την ικανότητα χειρισμού των τεχνολογικών εργαλείων για παιδαγωγικούς σκοπούς (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2000).

3.1.5 Πρόγραμμα Erasmus Mundus

Το πρόγραμμα Erasmus Mundus αναπτύχθηκε στα πλαίσια της διδακτικής επέκτασης και εξευρωπαϊσμού των εκπαιδευτικών συστημάτων των τρίτων χωρών με στόχο την επίτευξη μίας αρμονικής και ομαλής συνεργασίας με τα ευρωπαϊκά ανώτατα ιδρύματα για την αποτελεσματικότερη διαχείριση ζητημάτων, που χρήζουν ειδικής επίλυσης και αντιμετώπισης ενοποιημένα σε μία διεθνή εκπαιδευτική κλίμακα. Η πρώτη περίοδος του χρονολογείται το διάστημα 2004 – 2008 και προβλέπει την ποιοτική αναβάθμιση των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων με τη δημιουργία ενός ελκυστικού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης και την οικοδόμηση συνεργατικών ιστών με τα πανεπιστήμια των τρίτων χωρών. Κεντρικοί άξονες του συντίθενται η πολύπλευρη διαμόρφωση ανθρώπινων προσωπικοτήτων, η αποδοχή των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των λαών και η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω της χωρίς περιορισμούς μετακίνηση και ανταλλαγή των σπουδαστών. Απότοκος της παραπάνω στοχοθεσίας και δράσεων αποτελεί η καλλιέργεια πνευματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, όπως η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων, κατανόηση, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών αναφορικά με τις παγκόσμιες εξελίξεις.

Η δεύτερη περίοδος διεξαγωγής του τοποθετείται κατά το χρονικό διάστημα 2009 – 2013 ενώ η πολιτική του συνέχιζε να κινείται προς την ίδια κατεύθυνση ενδυνάμωσης της ευρωπαϊκής διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης και στην προβολή – διάκριση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε πρωτεύον γνωστικό και διοικητικό χώρο αριστείας. Ωστόσο, εντάχθηκαν και καινούργιοι στόχοι προς επίτευξη, μερικοί εκ των οποίων είναι η επιδίωξη αξιόλογων εκπαιδευτικών και εργασιακών προσφορών, η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της αειφόρου ανάπτυξης, η καλλιέργεια, ανάδειξη και απόκτηση προσόντων υψηλών προδιαγραφών. Η διενέργεια των δράσεων του στηριζόταν τόσο στην από κοινού διοργάνωση προγραμμάτων, παροχή και επιλογή υποτροφιών όσο και στο δικαίωμα της μετακίνησης με οικονομική χρηματοδότηση για συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, που προσδίδουν εκπαιδευτικό και επαγγελματικό κύρος και αξιοπιστία στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

3.1.6 Πρόγραμμα EDULINK

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Edulink είναι αυτό, που πρωτοεπιχείρησε τη συνεργασία με χώρες της Αφρικής, της Καραϊβικής και του Ειρηνικού, ώστε να συνδράμει μέσω της εκπόνησης και επίδρασης του στην κοινωνικο – οικονομική ανάπτυξη τους. Σκοπός του τέθηκε η γνωστική και παιδαγωγική επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό, η οποία συμβάλλει, καθορίζει και προσδιορίζει την τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Η πρώτη χρονική περίοδος του ξεκίνησε από το 2006 – 2007, απευθυνόταν σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και σηματοδοτούσε την έναρξη της ενεργητικής εναλλαγής εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών μεταξύ των ανωτέρω χωρών και ευρωπαϊκών, ώστε να εδραιωθεί ένα ενεργό δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας.

Αντίστοιχα, η δεύτερη χρονική του περίοδος εκτείνεται από το 2008 – 2013 με αδρή και αυτούσια χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ανάπτυξης (ΕΤΑ), έτσι ώστε να παρασταθούν οικονομικά στις εταιρικές χώρες (Malete, 2016). Η εξασφάλιση της συνέχειας του προγράμματος αποσκοπούσε στον ποιοτικό εκσυγχρονισμό της παιδείας και μάθησης, προκειμένου να καλλιεργήσουν και ξεδιπλώσουν οι πολίτες των τρίτων χωρών δεξιότητες και ικανότητες, αναγκαίες για τη σύσταση και σύνθεση της εθνικής και ευρωπαϊκής τους ταυτότητας ως ενεργά μέλη ενός αναπτυσσόμενου πολιτισμού. Η

παροχή εξειδικευμένων γνώσεων, οι αυξημένες παρεμβάσεις για ενίσχυση του έργου, η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, η πιστοποίηση και αναγνώριση των τίτλων σπουδών, καθώς και η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ταυτότητας με ανοιχτό διάλογο και συζήτηση συνιστούν μερικά ενδεδειγμένα πεδία δραστηριοποίησης, για να εξυψωθεί το ακαδημαϊκό και θεσμικό επίπεδο μόρφωσης και ανταγωνιστικότητας.

3.1.7 Πρόγραμμα eTwinning

Το πρόγραμμα eTwinning είναι μια εκπαιδευτική πρωτοβουλία ευρωπαϊκού τύπου μέσω της οποίας σχολικές μονάδες από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες λαμβάνουν μέρος και εμπλέκονται ενεργά και ομαδικά σε εκπαιδευτικές δράσεις χρησιμοποιώντας εργαλεία Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Οι συμβαλλόμενοι μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν αρμονικά, μοιραστούν και ανταλλάξουν τις απόψεις τους και να συνάψουν διαπροσωπικές στενές σχέσεις. Οι ίδιοι δύνανται να ενεργήσουν συλλογικά, για να διεκπεραιώσουν επιτυχώς μία δράση, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες διαμορφώνοντας την ευρωπαϊκή του ταυτότητα ως ευρωπαίος πολίτης ενώ παράλληλα προωθείται και ενισχύεται ο ψηφιακός εγγραμματισμός. Θεωρείται και κατατάσσεται ανάμεσα στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, καθώς προάγει τη δημιουργική και εποικοδομητική μάθηση, αφού ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή και καθοδηγητή ενώ οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσει εν μέρει αυτόνομα και ανεξάρτητα.

Η χρονική περίοδος έναρξης του τοποθετείται το έτος 2005 και συγκαταλέγεται μεταξύ των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της εγκαθίδρυσης, εδραίωσης και εφαρμογής μίας ενιαίας εκπαιδευτικής πορείας μάθησης ενοποιητικού χαρακτήρα. Το ίδιο βρίσκεται σε πλήρη ευθυγράμμιση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για εξυγίανση και εκσυγχρονισμό του σχολικού συστήματος, ποιοτική αναβάθμιση του προσφερόμενου διδακτικού έργου, εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων – μοντέλων διδασκαλίας, συνεχή και συστηματική επιμόρφωση του σχολικού δυναμικού (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009). Απώτερος σκοπός του τίθεται η αέναη, ομαλή και ηλεκτρονική αδελφοποίηση – συνέργεια των σχολείων με ευρωπαϊκά σχολεία, ώστε διαμέσου της διασύνδεσης τους να αναδειχθούν τα αμοιβαία οφέλη, που

αποκομίζουν και οι δύο συμμετέχουσες χώρες. Η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται και εκμοντερνίζεται, αφού τα μαθησιακά αποτελέσματα βελτιώνονται και οι επιδόσεις των μαθητών αυξάνονται και επεκτείνονται και στα άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Για την άρτια και επιτυχή υλοποίηση του διατίθενται στους εκπαιδευτικούς ψηφιακά μέσα και τεχνολογικά εργαλεία για την ασφαλή πλοήγηση, αναζήτηση πληροφοριών και αξιόπιστη επικοινωνία μέσω της δικής του διαδικτυακής πλατφόρμας, γεγονός που καθιστά πιο εύχρηστη και εύκολη την οπτικοακουστική επαφή μεταξύ τους και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καταγράφει και να επεξεργάζεται το έργο του αλλά και να το υποβάλλει προς αξιολόγηση. Αναφορικά με την οικονομική ενίσχυση και στήριξη του, προσφέρεται μία ετήσια οικονομική επιχορήγηση, η οποία παρέχει δωρεάν πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, αναζήτηση και εύρεση κατάλληλων χώρων και υλικοτεχνικών υποδομών με πληροφοριακά συστήματα για τη διεξαγωγή του και χωρίς την οικονομική επιβάρυνση επιμορφωτικά σεμινάρια εξοικείωσης για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Uzunboylu, 2006).

Τέλος, αξίζει να τονίσουμε πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει αναπτυχθεί με βάση τους τέσσερις πυλώνες στοχοθεσίας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης του Delor, οι οποίοι εντάσσονται στους γενικότερους στόχους των ευρωπαϊκών πρακτικών για τη σύνθεση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη. Ειδικότερα: να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε, να μάθουμε να πράττουμε, να μάθουμε να συνυπάρχουμε και να μάθουμε να υπάρχουμε (Unesco, 1996). Αναμφισβήτητα, είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο μυεί τους συμμετέχοντες στον ψηφιακό κόσμο με ασφάλεια ενώ ταυτοχρόνως κατανοεί την πολιτισμική διαφορετικότητα και ισχυροποιεί τη συνεκτικότητα των πολιτισμικών δεσμών.

3.1.8 Πρόγραμμα Comenius

Το πρόγραμμα Comenius κατηγοριοποιείται και ενσωματώνεται στο Πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση, πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2007 – 2013 και αναφερόταν στη διευκόλυνση της ανάμειξης των σχολείων και κατ' επέκταση των μαθητών ως αναπόσπαστα μέλη μιας εκδημοκρατισμένης κοινωνίας σε εκπαιδευτικές

και μαθησιακές διεργασίες, που εξυψώνουν το πνευματικό και κοινωνικο-πολιτισμικό τους υπόβαθρο οδηγώντας τους σε επαγγελματική ανέλιξη και εργασιακή πρόοδο (Σκιά, Κουκούλη, Δεμερτζή, & Μπαγάκης, 2001). Το ίδιο ενδιαφερόταν και εστίαζε την προσοχή του στον σχηματισμό, συντονισμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων, που προωθούσαν και ενδυνάμωναν τη συλλογικότητα και την ευρωπαϊκή διάσταση τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σχηματίστηκαν και διοργανώθηκαν δράσεις, που ενθάρρυναν και διευκόλυναν την ελεύθερη κινητικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά πλαίσια, καθώς είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με καινούργια σχολικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, που ενίσχυαν τη μάθηση και τη σύναψη σχολικών συνεργασιών με τα σχολεία των χωρών εταίρων. Επίσης, τους δινόταν η δυνατότητα να παρατηρήσουν νέες και πρωτότυπες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες λάμβαναν υπόψη και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών δημιουργώντας συνάμα γόνιμο έδαφος για την ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συνέργεια με τα ευρωπαϊκά σχολεία κατέστη εφικτή και επιτυχής λόγω της από κοινού σχεδίασης και προγραμματισμού εκπαιδευτικών δράσεων με σκοπό τον ανοιχτό διάλογο και την χωρίς περιορισμούς συνδιαλλαγή μεταξύ τους εκφράζοντας διαφορετικές απόψεις, εμπειρίες και βιώματα. Οι σχολικές αυτές συμπράξεις αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου σε μια αμφίδρομη τύπου αμοιβαία προσπάθεια για σύγκλιση των διάφορων εθνικών σχολικών συστημάτων.

Παράλληλα, διαμορφώθηκαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μύηση, είσοδο και διδασκαλία ξένων γλωσσών, καθώς οι μαθητές μέσω της εξάσκησης και επικοινωνίας μπορούσαν να βελτιώσουν την ικανότητα εκμάθησης μίας διεθνώς αναγνωρισμένης γλώσσας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποκτούσαν τη δυνατότητα να πολλαπλασιάσουν και να πληθύνουν τις ευκαιρίες τους για μελλοντική απασχόληση σε μοντέρνα ευρωπαϊκά εργασιακά περιβάλλοντα. Μέσω της επικοινωνίας στην ίδια γλώσσα, μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα τα λεγόμενα του συνομιλητή, μοιραστούν ένα κοινό στοιχείο, γνωρίσουν και αποδεχτούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ενός άλλου λαού. Επιπλέον, ενίσχυσε και εμπλούτισε τη χρήση και την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, καθώς οι μαθητές και εκπαιδευτικοί τους επιτάχυναν και απέκτησαν δεξιότητες χειρισμού των τεχνολογικών μέσων και οργάνων καθιστώντας τους ικανούς να προσφέρουν διοικητική και εκπαιδευτική υποστήριξη στο εγγύς μέλλον, εισέλθουν

στον κόσμο της πληροφόρησης και ενημέρωσης με ασφάλεια, συμβάλλουν αμιγώς σε ερευνητικές διεργασίες και δημιουργήσουν ένα ενεργό συνεργατικό δίκτυο γνωριμιών και επαφών.

Καταλήγοντας, όπως ήταν αναμενόμενο, το πρόγραμμα επηρέασε και την κατάρτιση και εκπαιδευτική εξειδίκευση του σχολικού προσωπικού, διότι διοργάνωσε, προέβαινε σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις και διενεργούσε σεμινάρια, τα οποία επιδίωκαν τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, την ενσωμάτωση πρωτοποριακών και καινοτόμων μοντέλων μάθησης και νέων διδακτικών προσεγγίσεων του περιεχομένου των μορφωτικών αντικειμένων και εγχειριδίων. Ασφαλώς, η εισαγωγή καινοτομιών επεκτάθηκε και στο κομμάτι της εκπαιδευτικής ηγεσίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες σχολικές εξελίξεις και προκλήσεις, που συσχετίζονται με τα σχολικά τεκταινόμενα και το κοινωνικό – πνευματικό γίνεσθαι. Επομένως, το ανωτέρω εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης βελτίωσε τόσο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης λαμβάνοντας ευρωπαϊκές διαστάσεις όσο και την ποιοτική διεύρυνση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και του μαθητικού κοινού.

3.1.9 Πρόγραμμα Erasmus+

Η μετονομασία και επέκταση του ήδη γνωστού προγράμματος Erasmus σε Erasmus+ συνδυάζεται με τη συμπερίληψη, τη σύμπτυξη και συγχώνευση των προηγθέντων και προγενέστερων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ένα, που θα λειτουργεί, αυτόνομα και ανεξάρτητα στους τομείς της εκπαίδευσης, απασχόλησης, κατάρτισης, νεολαίας και αθλητισμού. Σημειωτέον συνιστά το μοναδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που περιλαμβάνει στο χρονοδιάγραμμα και στη στοχοθεσία του δραστηριότητες, που απευθύνονται στην καταπολέμηση και αντιμετώπιση αθλητικών φαινομένων, που αποτελούν μάστιγα παγκοσμίως.

Η έναρξη του τοποθετείται κατά το χρονικό διάστημα 2014 – 2020 και καλείται να συμβάλει στην ποιοτική ανάπτυξη και ανασύσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των σχολικών βαθμίδων (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια), της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στην

ουσία διαπιστώνουμε να καλύπτει και να εκτείνεται σε όλο το εύρος της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης συγκροτώντας μία γκάμα γνωστικών και κοινωνικο-οικονομικών ενεργειών. Οι βασικότεροι στόχοι του εναρμονίζονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για καλλιέργεια και προαγωγή δεξιοτήτων χρήσιμων για την μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική τους πορεία ενώ παράλληλα περιστρέφονται γύρω και από τη γενικότερη στοχοθεσία της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και του Στρατηγικού Πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία και διάσταση της μάθησης και επαγγελματικής εξειδίκευσης (Ρέπουλη, 2018). Ωστόσο, η οικονομική επιχορήγηση του ανέρχεται σε ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσό, αφού αποτελεί το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό εγχείρημα, που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια περικλείοντας ένα πλήθος σχολικών δράσεων, επιμορφώσεων, σεμιναρίων και πρακτικών ασκήσεων.

Συμπληρωματικά, προωθούνται, διαχέονται και διανθίζουν οι εκπαιδευτικές ενέργειες, που αφορούν και ανάγονται στις διακρατικές συμπράξεις και ευρωπαϊκές διασυνδέσεις για την ενδυνάμωση της μαθησιακής ικανότητας με τη χωρίς δεσμεύσεις μετακίνηση και συνέργεια με ξεχωριστά πολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων και ιδρυμάτων. Ταυτόχρονα, όμως, αμβλύνονται οι κοινωνικές ανισότητες, απαγκιστρώνονται από προκαταλήψεις και κατά συνέπεια αποδομούνται τα κοινωνικά στερεότυπα και στεγανά. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η είσοδος των καινοτομιών και οπτικοακουστικών μέσων – εργαλείων στη διδασκαλία επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας αναφορικά με την εφαρμογή διεθνών επιτυχημένων και εύστοχων πρακτικών μάθησης. Η πρωτοτυπία στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έγκειται στο γεγονός ότι ο διευθυντής και οι αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνει, δεν εξαιρούνται απ' όλη αυτήν τη διαδικασία, διότι ο ρόλος, που διαδραματίζει, είναι μεταρρυθμιστικός και μετασχηματιστικός (European Commission, 2015).

Κλείνοντας, θα ήταν μεγάλη παράλειψη μας να μην επισημάνουμε και προσδιορίσουμε τους αθλητικούς σκοπούς, που τέθηκαν, για φαινόμενα παθογένεια, που αναδύονται και συχνά παρουσιάζονται στον αθλητικό στίβο, όπως οι προτετελεσμένοι – στημένοι αγώνες λόγω δωροδοκιών, το ντοπάρισμα, η βία, επιθετικότητα και ο χουλιγκανισμός. Γι' αυτό, άλλωστε, επιβεβλημένη ανάγκη καθίστατο η καταπολέμηση στη ρίζα τους, η διοργάνωση φιλανθρωπικών αγώνων και αγώνων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, η

συστηματική διενέργεια εξετάσεων ανίχνευσης του ντόπινγκ και η αυστηροποίηση του θεσμικού και νομοθετικού πλαισίου.

3.10 Πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη»

Το πρόγραμμα *Creative Europe* (Δημιουργική Ευρώπη) εφαρμόστηκε κατά το χρονικό διάστημα 2014 – 2020 και επικεντρωνόταν κατ’ αποκλειστικότητα στην καλλιέργεια των δημιουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και στην ενδυνάμωση των πολιτιστικών στοιχείων των εθνικών συστημάτων. Η χρηματοδότηση, που έλαβε, από τα συμμετέχοντα μέλη – κράτη ανερχόταν σε υψηλό ποσό για τη διενέργεια των δραστηριοτήτων, που προβλεπόταν. Το ίδιο διαχωριζόταν σε δύο υποπρογράμματα: το Culture και το MEDIA (Μπουτσιούκη, 2017).

Το υποπρόγραμμα Culture αποσκοπούσε στην άνθηση, ευδοκίμηση και ενίσχυση των πολιτιστικών στοιχείων των μελών – κρατών, διότι αποτελούσαν απαραίτητα στοιχεία για τη σύνθεση και διαμόρφωση της ευρωπαϊκής συνείδησης και ταυτότητας του ενεργού ευρωπαίου πολίτη. Σε αυτήν την καινοτόμα προσπάθεια συμμετείχαν, πέρα από τα ευρωπαϊκά κράτη, χώρες που δεν ανήκαν στην Ένωση, όπως Σερβία, Αλβανία, Νορβηγία και Σερβία και σε μεταγενέστερο χρόνο θα υπάρξουν και άλλες υποψήφιες, όπως Γεωργία, Μολδαβία και Τουρκία. Ταυτοχρόνως, ωστόσο, υλοποιούνταν και το υποπρόγραμμα MEDIA, που σχετιζόταν με τον τομέα του οπτικοακουστικού υλικού, εργαλείων και επικοινωνιών. Σ’ αυτό έλαβαν μέρος, εκτός από τα ευρωπαϊκά κράτη, χώρες, που δεν εντάσσονται στη σφαίρα επιρροής και επίδρασης της Ένωσης, όπως Νορβηγία, Αλβανία και Ισλανδία και μεταγενέστερα θα συμπεριληφθούν και άλλες, όπως Γεωργία, Μολδαβία και Τουρκία.

Παράλληλα, οι συμπληρωματικές δράσεις, που πραγματώνονταν, επιδίωκαν και την επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, καθώς το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρωνόταν και στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στον πολιτιστικό τομέα αλλά και στη διάδοση και εξάπλωση του πολιτισμού μέσω της ευρωπαϊκής φιλαναγνωσίας λογοτεχνικών κειμένων και έργων. Με αυτόν τον τρόπο,

οι Ευρωπαίοι πολίτες έρχονται σε επαφή με διεθνώς αναγνωρισμένα λογοτεχνικά έργα και αποκτούν τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν και εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Κατόπιν συστηματικής και μεθοδευμένης ανασκόπησης της βιβλιογραφίας προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης των αντιλήψεων – απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ανήκουν στην Α' Περιφέρεια Αττικής αναφορικά με τη δημιουργία και σύσταση ενός καινοτόμου ευρωπαϊκού σχολικού περιβάλλοντος. Ως βασική συνιστώσα εξέτασης και ανάλυσης ορίζεται η διοργάνωση και συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκού χαρακτήρα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό το εγχείρημα εστιάζει και στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός, ότι οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες, που έχουν εκπονηθεί, επικεντρώνονται είτε στη συμμετοχή των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής φοιτητών και ακαδημαϊκού προσωπικού είτε στη θεωρητική προσέγγιση ενός και μοναδικού ευρωπαϊκού προγράμματος, που έχει διενεργηθεί σε προγενέστερο χρόνο.

Συνεπώς, προκειμένου να αναλυθούν και διερευνηθούν περαιτέρω οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και να επιτευχθούν οι επιμέρους γενικοί και ειδικοί στόχοι, που έχουν αρχικά τεθεί, επιβεβλημένη αναγκαιότητα καθίστατο η διατύπωση και ερμηνεία των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων. Αναλυτικότερα, έχουν ανακύψει τα εξής ερωτήματα:

1) Έχουν οι άντρες εκπαιδευτικοί διαφορετικό τρόπο αντίληψης της συμμετοχής στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς;

- 2) Παίζει ρόλο η ηλικία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εμπλοκή και συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις;
- 3) Συμβάλλουν τα χρόνια υπηρεσίας σε μια Πρωτοβάθμια σχολική μονάδα στην απόκτηση κινήτρων για εμπλοκή σε ευρωπαϊκού τύπου εκπαιδευτικές δραστηριότητες;
- 4) Διαδραματίζει ρόλο το επίπεδο σπουδών του καθενός εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μίας ενεργής στάσης προς τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα;
- 5) Επηρεάζει η γνώση ξένων γλωσσών την ανάμειξη των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις;

4.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής, ανάλυσης, επεξεργασίας και ερμηνείας των δεδομένων, ώστε να πραγματοποιηθεί η εξαγωγή έγκυρων, μετρήσιμων και τεκμηριωμένων ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ως κύριο εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ένα διευρυμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμοιράστηκε στο εξεταζόμενο δείγμα κατά τη χειμερινή χρονική περίοδο του 2022. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προήλθε από ένα προϋπάρχον, το οποίο είχε ήδη κατασκευαστεί και συντεθεί για τη διενέργεια της διδακτορικής διατριβής της κ. Γκότοβου, η οποία εξέταζε τις αντιλήψεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και τις επιρροές της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βέβαια, το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε κατά μία έννοια, διότι προστέθηκαν ή αφαιρέθηκαν μερικές ερωτήσεις, για να ανταποκρίνεται στο σκοπό της έρευνας, με τη σύμφωνη γνώμη και άδεια πάντοτε της συγγραφέως.

Περιλάμβανε ένα ικανοποιητικό σύνολο ερωτήσεων, που κάλυπταν τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο ένα μεγάλο μέρος της στοχοθεσίας της έρευνας. Από αυτό ξεχώρισαν οι ερωτήσεις, που αντιστοιχούσαν πλήρως και βρισκόταν σε συμφωνία με τους υπό εξέταση δείκτες και συντελεστές. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, που

διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες της μελέτης, ήταν ανώνυμο και στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να διασφαλιστεί η λήψη και παράδοση του, καθώς και η εγκυρότητα των απαντήσεων. Η συμπλήρωση του διαρκούσε το ελάχιστο ένα τέταρτο και το μέγιστο μισή ώρα λόγω του όγκου των πολλαπλών παραμέτρων και ο χρόνος διεξαγωγής του τοποθετήθηκε κατά τους χειμερινούς μήνες του 2022, όπου και συγκεντρώθηκε ένας επαρκής αριθμός εξ αυτών. Πριν τη συμπλήρωση του ζητούνταν η συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα διασφαλιζόταν η ανωνυμία τους πλήρως με τη διαβεβαίωση ότι τα δεδομένα, που θα συναχθούν από το κομμάτι των ερωτήσεων, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Το ίδιο διαιρείται σε τρεις ενότητες, όπου η καθεμιά περιείχε ερωτήσεις ανάλογες με τις υπό εξέταση μεταβλητές και τη συνεκτίμηση των παραγόντων.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται εννέα ερωτήσεις, που συνθέτουν το προφίλ του εκπαιδευτικού δυναμικού, που πήρες μέρος στην έρευνα, καθώς συνιστά το αντιπροσωπευτικό δείγμα των ερωτηθέντων, από το οποίο αντλήθηκαν πληροφορίες γύρω από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία στον τομέα της εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση, οι αρχικές σπουδές τους (Παιδαγωγικό τμήμα, Παιδαγωγική Ακαδημία ή άλλο) και οι πρόσθετες σπουδές τους (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό), ώστε να διερευνηθεί το μορφωτικό τους υπόβαθρο. Οι ατομικές πληροφορίες μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε σε μία γενική περιγραφή του υπό μελέτη πληθυσμού και σύγκριση των αντιλήψεων τους με τη συμμετοχή του στα ευρωπαϊκά προγράμματα και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επιχειρεί να ανιχνεύσει και συσχετίσει τις γνώσεις ξένων γλωσσών των εκπαιδευτικών με την τωρινή ή παρελθοντική συμμετοχή τους σε κάποιο από τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Το κομμάτι αυτό περιέχει δέκα ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την επίδραση της εκμάθησης και χρήσης ξένων γλωσσών στην εμπλοκή και ανάμειξη των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, γι' αυτό και διερωτώνται εάν έχουν συμμετάσχει/ συμμετέχουν σε πρόγραμμα ανταλλαγής εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών και εάν οι ίδιοι γνωρίζουν ικανοποιητικά να ομιλούν μία άλλη γλώσσα, πέρα από τη μητρική τους.

Τέλος, η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου εμπερικλείει έξι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις έννοιες, που αντιστοιχούν με τη ίδια, το ρόλο και τις λειτουργίες της στον τομέα της μάθησης

και την εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να επιλέξουν ποιους γενικούς στόχους προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση σε σχέση με την εκπαίδευση, τι εκφράζει η έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία και πως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους ζωής και τις πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, που ασκούν επίδραση οι ευρωπαϊκές παρεμβάσεις. Όλες οι ερωτήσεις, που εμπεριέχονται, στο ερωτηματολόγιο είναι κλειστού τύπου και συνολικά οι απαντήσεις, που δόθηκαν, καταγράφηκαν σε τετραβαθμιαίες κλίμακες διαβάθμισης τύπου Likert, όπου οι συμμετέχοντες διάλεξαν τον βαθμό της απάντησης, που τους αντιπροσώπευε είτε περισσότερο είτε λιγότερο. Εάν οι ίδιοι θεωρούσαν ότι μια επιλογή τους αντιπροσώπευε και τους εξέφραζε σε απόλυτο βαθμό, τότε σημείωναν τον αριθμό 1, που αντιστοιχούσε στη διαβάθμιση "Ισχύει", ειδάλλως εάν δεν τους εξέφραζε σε μεγάλο βαθμό, τότε κύκλωναν τον αριθμό 4, που αντιστοιχούσε στη διαβάθμιση "Δεν ισχύει". Στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων εκτιμήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, οι σπουδές και η γνώση ξένων γλωσσών.

Επιπλέον, το παρόν ερωτηματολόγιο συνιστά ένα μέσο αυτο – αναφοράς, αφού εστιάζει και βασίζεται στην καταχώρηση των αυτούσιων απαντήσεων του προσωπικού που στελεχώνει τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Α' Αθήνας. Η στατιστική ανάλυση των επιλογών τους πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS Statistics, όπου εισήχθησαν, ταξινομήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα ενώ η σύνθεση και δόμηση του ερωτηματολογίου κατορθώθηκε με την εφαρμογή Microsoft Forms, από την οποία εξήχθησαν τα δεδομένα σε φύλλα εργασίας στο Microsoft Excel.

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της ερευνητικής μελέτης, που εκπονήθηκε προσφάτως, συγκροτείται από 101 ενηλίκους (N=101) ηλικίας 24 έως 60 ετών, το οποίο αποτελεί το εκπαιδευτικό δυναμικό, που στελεχώνει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Α' Αθηνών. Ειδικότερα, συντίθεται από 79 δασκάλους – δασκάλες, 22 εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, όπως Αγγλικής Φιλολογίας, Γυμναστικής,

Εικαστικών και Μουσικής, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία διαφόρων περιοχών, που ανήκουν στην Α' Αθηνών, όπως Βύρωνα, Ηλιούπολης, Παγκρατίου, Γαλασίου, Νέας Χαλκηδόνας κ.α. Επίσης, όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών αποτελείται από 66 γυναίκες εκπαιδευτικούς και μόλις 35 άνδρες εκπαιδευτικούς, που υποδεικνύει ότι είναι ένα χώρος εργασίας, στον οποίο υπερισχύει το γυναικείο φύλο.

Η διαλογή του παραπάνω δείγματος επιτεύχθηκε με την τεχνική της δειγματοληψίας της χιονόμπαλας, η οποία συγκαταλέγεται στις μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής ή αλλιώς στις τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων, διότι το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή και διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το οποίο εν συνεχεία προωθήθηκε και σε άλλους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να συγκεντρωθεί ένας αντιπροσωπευτικός αριθμός του εν λόγω πληθυσμού. Αυτό σημαίνει πως η προτίμηση της ποσοτικής μεθόδου έναντι της ποιοτικής στόχευε στην επεξεργασία και αξιολόγηση ενός ικανοποιητικού πλήθους συμμετεχόντων, που στην πλειονότητα τους ήταν δάσκαλοι σε διάφορες περιοχές της Α' Αθήνας. Στην αρχή, οι ίδιοι συμπλήρωσαν τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία τους και ύστερα προχώρησαν στις διαβαθμισμένης κλίμακας απαντήσεις των ερωτήσεων κυκλώνοντας κάθε φορά τον αριθμό, που αναλογούσε στην αντίληψη και άποψη που είχαν σχηματίσει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περιγραφική Στατιστική

➤ Δημογραφικά στοιχεία

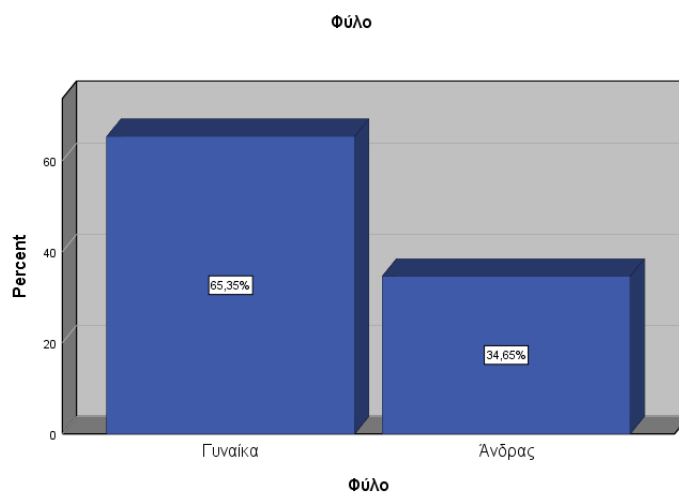
Στον Πίνακα (και τα Γραφήματα 1-7) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία

Ονομαστική μεταβλητή	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Γυναίκα	66	65,35
	Άνδρας	35	34,65
Οικογενειακή κατάσταση	Ελεύθερη/ος	53	52,48

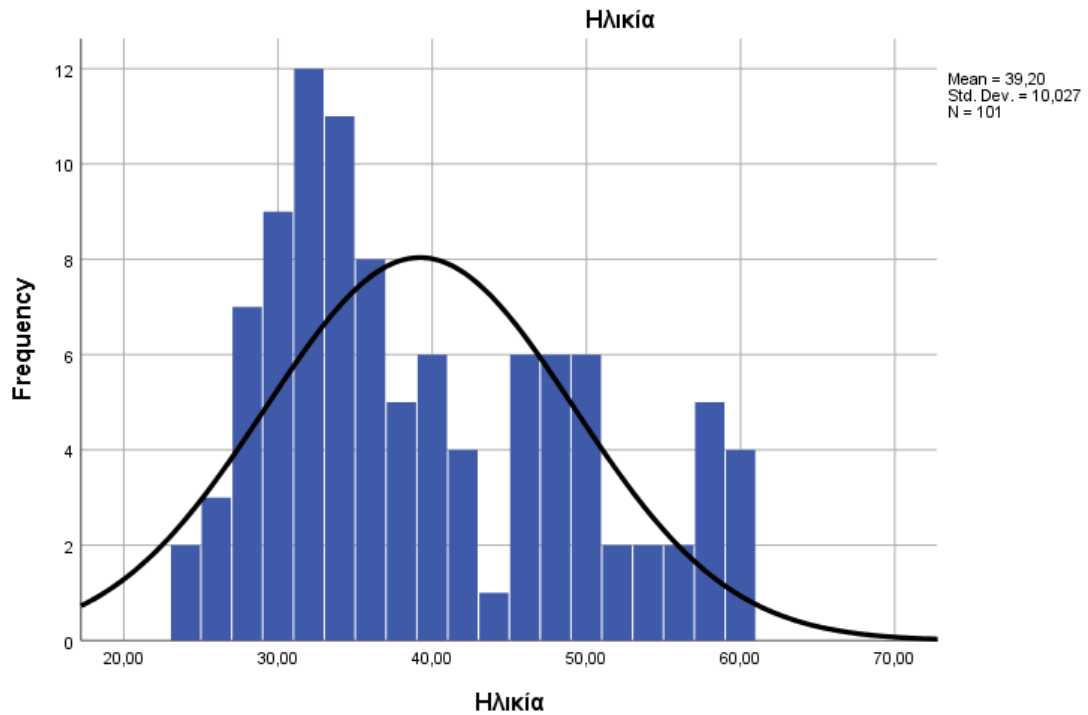
	Έγγαμη/ος	44	43,56
	Άλλο	4	3,96
Πόσα παιδιά έχετε	0	61	60,40
	1	8	7,92
	2	25	24,75
	3	5	4,95
	5	2	1,98
Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	12	11,88
	Π.Τ.Δ.Ε	67	66,34
	Άλλο	22	21,78
Πρόσθετες σπουδές	Ολοκληρωμένες-Master	60	59,41
	Τρέχοντες-Master	19	18,81
	Τρέχοντες-Διδακτορικό	4	3,96
	Καμία	50	49,50
Ποσοτική μεταβλητή	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Ελάχιστη	Μέγιστη
Ηλικία	39,2 (10)	24	60
Χρόνια υπηρεσίας	12,5 (9,79)	0	37

Σχετικά με το φύλο, το 65,35% (N=66) αποτελείται από γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 34,65% (N=35) από άνδρες.



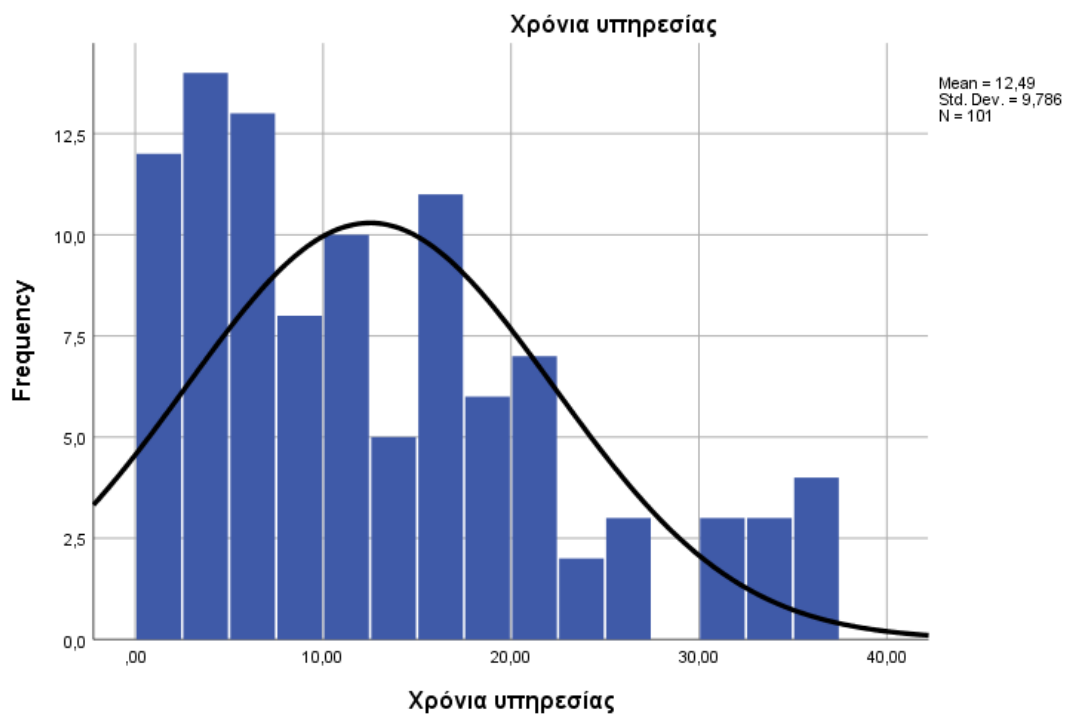
Γράφημα 1: Φύλο

Η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 39,20 έτη (Τ.Α.=10,02), με τον νεότερο συμμετέχοντα να είναι 24 ετών και τον μεγαλύτερο 60.



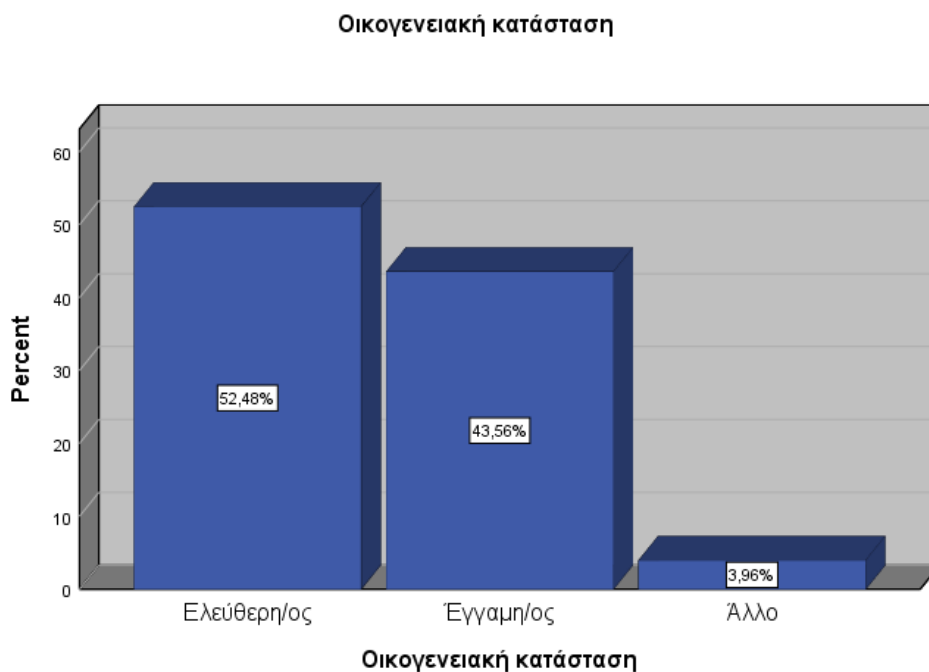
Γράφημα 2: Ηλικία

Κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες έχουν 12,5 χρόνια υπηρεσίας (T.A.=9,79) με το εύρος των τιμών να κυμαίνεται από 0 έως 37 έτη.



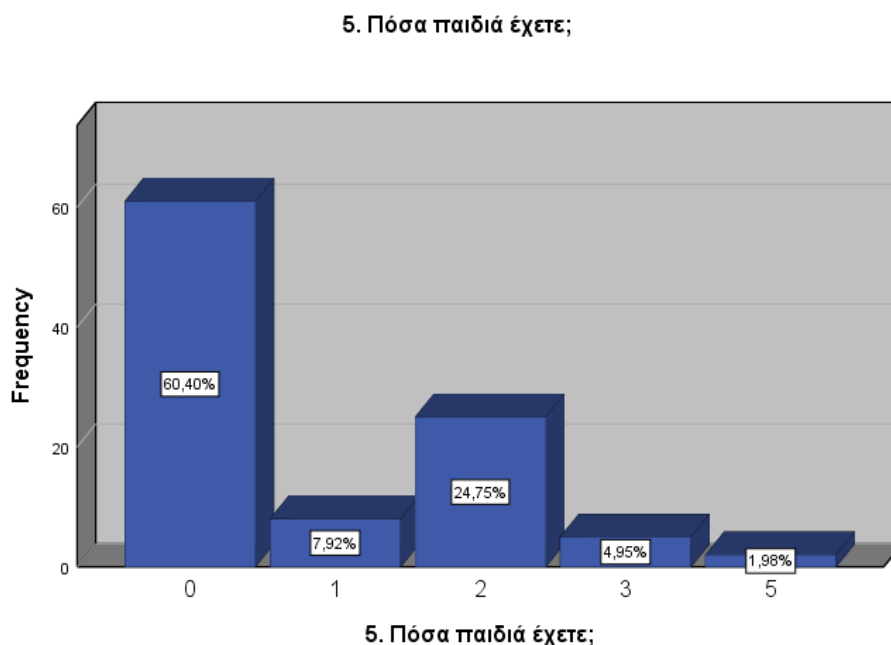
Γράφημα 3: Χρόνια υπηρεσίας

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση το 52,48% (N=53) είναι ελεύθεροι, το 43,56% (N=44) έγγαμοι και το 3,96% (N=4) δήλωσαν άλλη οικογενειακή κατάσταση.



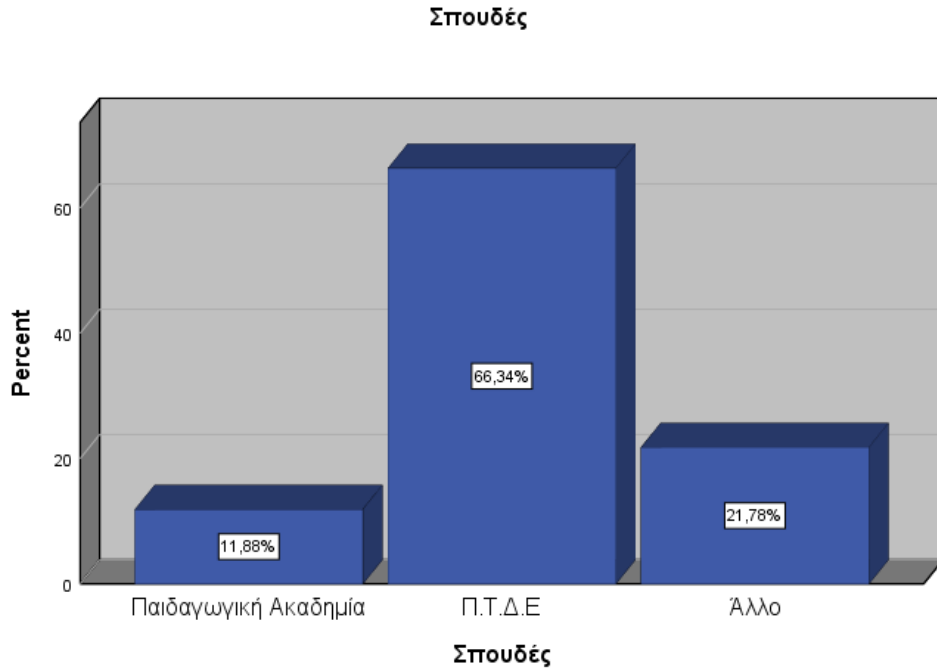
Γράφημα 4: Οικογενειακή κατάσταση

Σχετικά με τον αριθμό παιδιών, το 60,40% (N=61) δεν έχει παιδιά, το 24,75% (N=25) έχει 2 παιδιά, το 7,92% (N=8) έχει 1 παιδί, το 4,95% (N=5) έχει 3 παιδιά και το 1,98% (N=2) έχει 5 παιδιά.



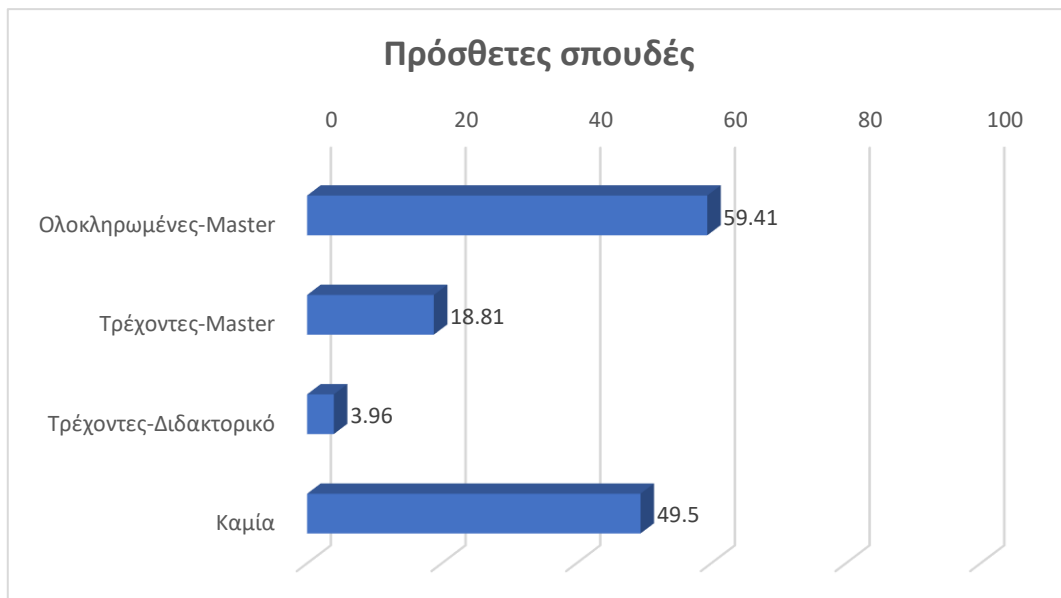
Γράφημα 5: Πόσα παιδιά έχετε;

Σχετικά με τις σπουδές, το 66,34% (N=67) έχουν τελειώσει Π.Τ.Δ.Ε., το 11,88% (N=12) παιδαγωγική ακαδημία ενώ το 21,78% (N=22) ανέφεραν άλλες σπουδές.



Γράφημα 6: Σπουδές

Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές, το 59,41% (N=60) ανέφερε ότι έχει ολοκληρωμένες μεταπτυχιακές σπουδές, το 18,81% (N=19) δήλωσε ότι αυτή την στιγμή πραγματοποιεί μεταπτυχιακές σπουδές, το 3,96% (N=4) ότι αυτή τη στιγμή πραγματοποιεί διδακτορικές σπουδές και το 49,5% (N=50) ότι δεν έχει καθόλου πρόσθετες σπουδές.



Γράφημα 7: Πρόσθετες σπουδές

➤ **Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα**

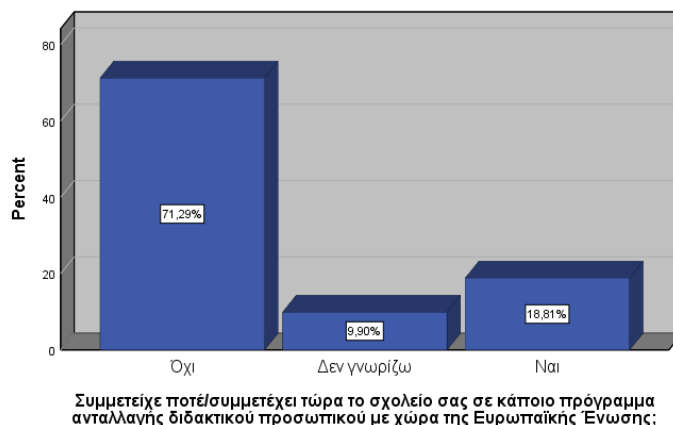
Στον Πίνακα 2 (Γραφήματα 8-13) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την συμμετοχή σε την συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα.

Πίνακας 2: Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Συμμετείχε ποτέ/συμμετέχει τώρα το σχολείο σας σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;	Όχι	72	71,29
	Δεν γνωρίζω	10	9,90
	Ναι	19	18,81
Εάν θα συμμετέχετε σε πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού/μαθητών, ποιο θα είναι αυτό;	Δεν θα συμμετέχω	46	45,54
	Erasmus	32	31,68
	Comenius	2	1,98
	eTwinning	3	2,97
	Ξένων χωρών	6	5,94
	Άλλο	5	4,95
	Δε γνωρίζω	7	6,93
Έχει επαφή το σχολείο σας μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;	Όχι	58	57,43
	Δεν γνωρίζω	19	18,81
	Ναι	24	23,76
Έχετε εμπλακεί στο συντονισμό/στήριξη διαδικτυακής επαφής του σχολείου σας με σχολείο άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;	Όχι	85	84,16
	Ναι	16	15,84
Έχετε προσωπική γνωριμία και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα;	Όχι	61	60,40
	Ναι	40	39,60
Χρησιμοποιείτε στην επικοινωνία σας με τρίτους μια ξένη γλώσσα;(π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά κλπ.)	Σχεδόν ποτέ	17	16,83
	Σπάνια	21	20,79
	Κάπου κάπου	30	29,70
	Συχνά	33	32,67

Το 71,29% (N=72) δήλωσε πως το σχολείο του δεν συμμετείχε σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 18,81% (N=19) δήλωσε πως συμμετείχε και το 9,90% (N=10) δεν γνωρίζει αν συμμετείχε.

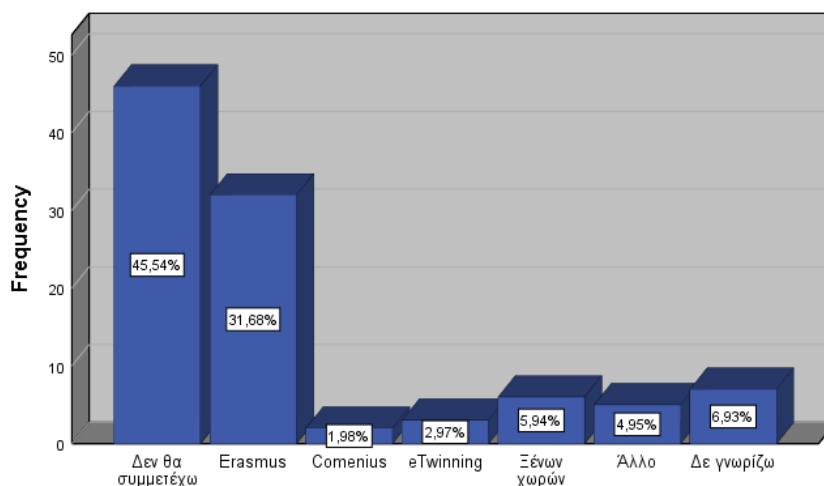
Συμμετείχε ποτέ/συμμετέχει τώρα το σχολείο σας σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;



Γράφημα 8: Συμμετείχε ποτέ/συμμετέχει τώρα το σχολείο σας σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Σχετικά με την πρόθεση μελλοντικής συμμετοχής, το 45,54% (N=46) δήλωσε ότι δεν θα συμμετέχει, το 31,68% (N=32), ότι θα συμμετέχει στο πρόγραμμα Erasmus, το 6,93% (N=7)

δεν γνωρίζουν, το 5,94% (N=6) ανέφεραν το πρόγραμμα ξένων χωρών, το 2,97% (N=3) το e twinning, το 1,98% (N=2) το Comenius και το 4,95% (N=5) ανέφερε άλλο πρόγραμμα.

12. Εάν θα συμμετέχετε σε πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού/μαθητών, ποιο θα είναι αυτό;

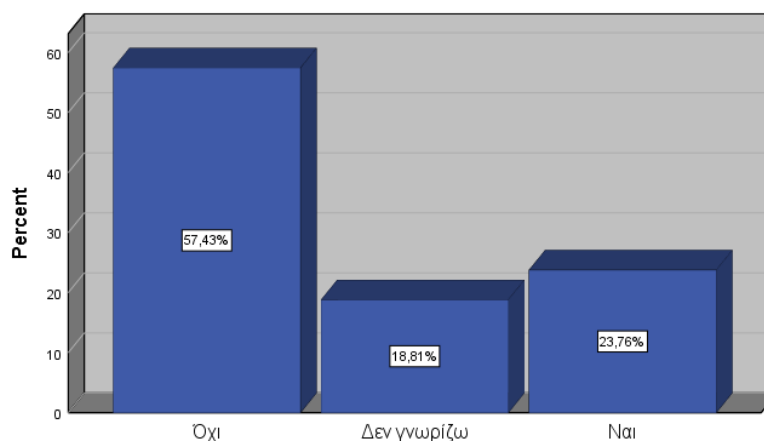


12. Εάν θα συμμετέχετε σε πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού/μαθητών, ποιο θα είναι αυτό;

Γράφημα 9: Εάν θα συμμετέχετε σε πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού/μαθητών, ποιο θα είναι αυτό;

Σχετικά με το αν το σχολείο έχει επαφή μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 57,43% (N=58) απάντησε αρνητικά, το 23,76% (N=24) απάντησε θετικά και το 18,81% (N=19) δήλωσε πως δεν γνωρίζει.

Έχει επαφή το σχολείο σας μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

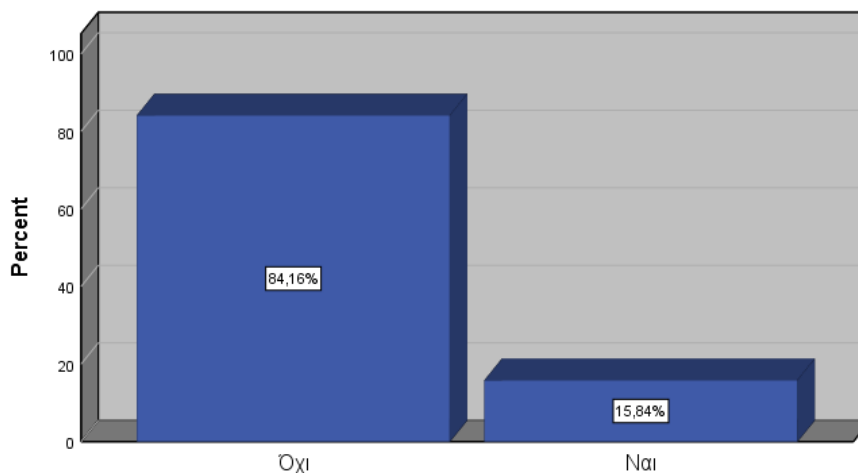


Έχει επαφή το σχολείο σας μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

Γράφημα 10: Έχει επαφή το σχολείο σας μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

Η συντριπτική πλειοψηφία (84,16%, N=85) δήλωσε πως δεν έχει εμπλακεί στο συντονισμό/στήριξη διαδικτυακής επαφής του σχολείου σας με σχολείο άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Έχετε εμπλακεί στο συντονισμό/στήριξη διαδικτυακής επαφής του σχολείου σας με σχολείο άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

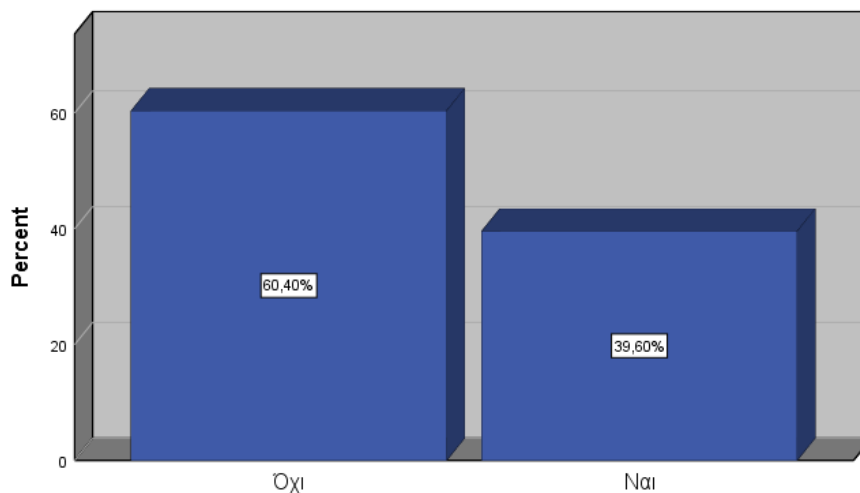


Έχετε εμπλακεί στο συντονισμό/στήριξη διαδικτυακής επαφής του σχολείου σας με σχολείο άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

Γράφημα 11: Έχετε εμπλακεί στο συντονισμό/στήριξη διαδικτυακής επαφής του σχολείου σας με σχολείο άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

Η πλειοψηφία (60,40%, N=61) δήλωσε πως δεν έχει προσωπική γνωριμία και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα.

Έχετε προσωπική γνωριμία και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα;

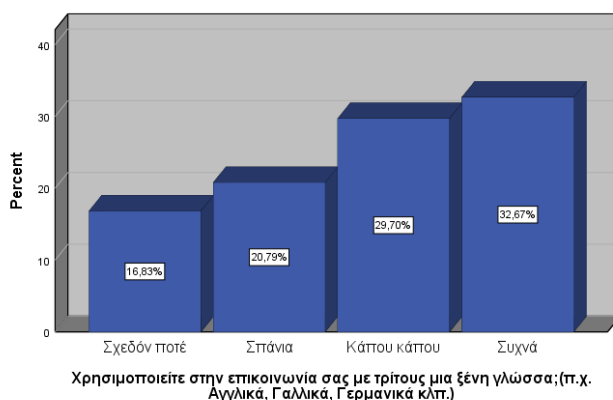


Έχετε προσωπική γνωριμία και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα;

Γράφημα 12: Έχετε προσωπική γνωριμία και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα;

Αναφορικά με το αν χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με τρίτους μία ξένη γλώσσα, το 32,67% (N=33) δήλωσε συχνά, το 29,70% (N=30) κάπου-κάπου, το 20,79% (N=21) σπάνια και το 16,83% (N=17) σχεδόν ποτέ.

Χρησιμοποιείτε στην επικοινωνία σας με τρίτους μια ξένη γλώσσα;(π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά κλπ.)



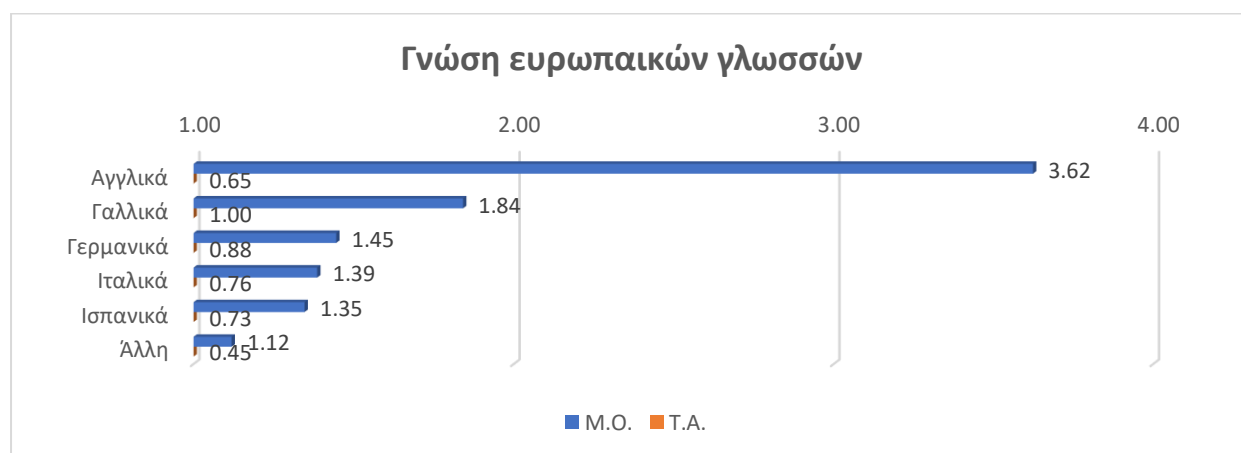
Γράφημα 13: Χρησιμοποιείτε στην επικοινωνία σας με τρίτους μια ξένη γλώσσα;(π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά κλπ.)

➤ **Γνώση ευρωπαϊκής γλώσσας**

Όσον αφορά την γνώση των ευρωπαϊκών γλωσσών υψηλή γνώση παρατηρήθηκε για τα Αγγλικά (Μ.Ο.=3,62, Τ.Α.=0,65), όχι και τόσο καλή για τα Γαλλικά (Μ.Ο.=1,84, Τ.Α.=1,00), σχεδόν μηδαμινή για τα Γερμανικά (Μ.Ο.=1,45, Τ.Α.=0,88), τα Ιταλικά (Μ.Ο.=1,39, Τ.Α.=0,76) και τα Ισπανικά (Μ.Ο.=1,35, Τ.Α.=0,73) ενώ μηδαμινή θεωρήθηκε η γνώση άλλης γλώσσας (Μ.Ο.=1,12, Τ.Α.=0,45).

Πίνακας 3: Ποια από τις ακόλουθες ευρωπαϊκές γλώσσες γνωρίζετε και σε ποιο βαθμό;

Γλώσσες	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος
Αγγλικά	3,62	0,65	1-4
Γαλλικά	1,84	1,00	1-4
Γερμανικά	1,45	0,88	1-4
Ιταλικά	1,39	0,76	1-4
Ισπανικά	1,35	0,73	1-4
Άλλη	1,12	0,45	1-4



Γράφημα 14: Ποια από τις ακόλουθες ευρωπαϊκές γλώσσες γνωρίζετε και σε ποιο βαθμό

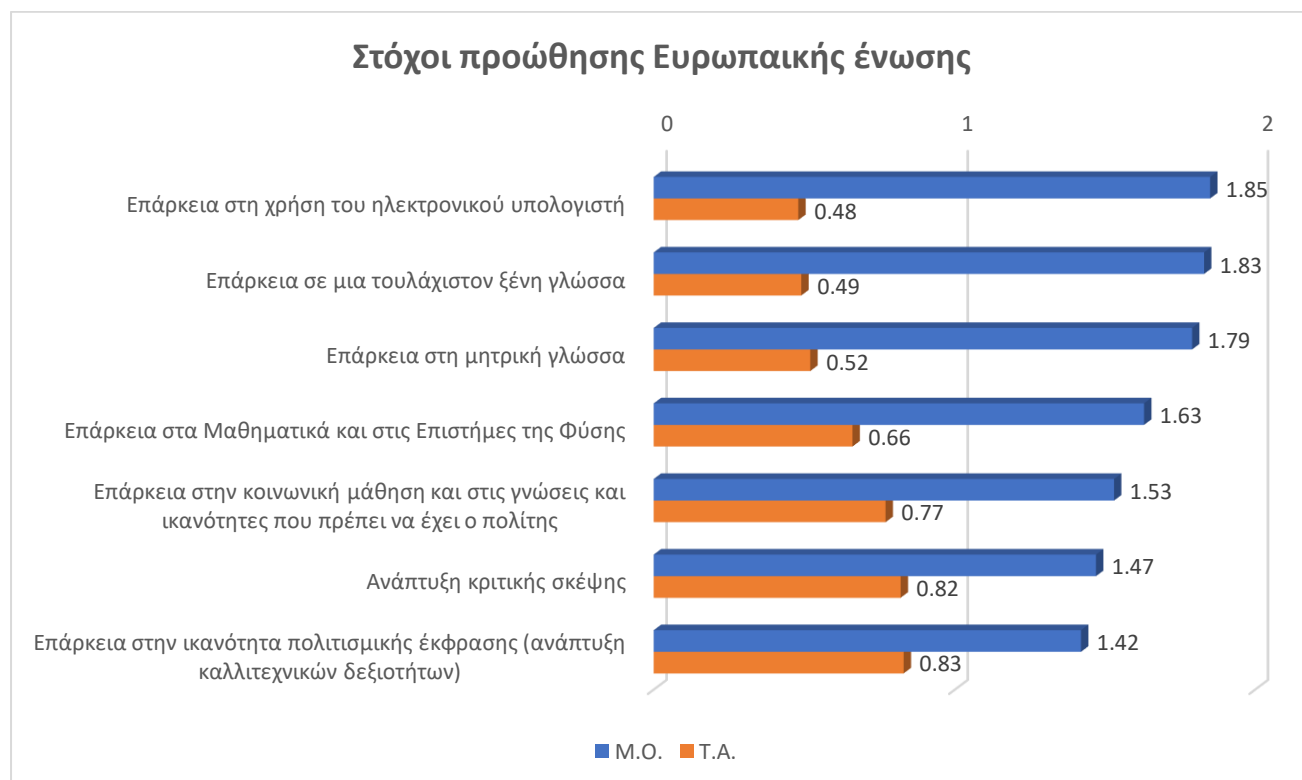
➤ **Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση**

Σχετικά με τους στόχους που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες εστίασαν κυρίως, στην επάρκεια στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Μ.Ο.=1,85, Τ.Α.=0,48), σε μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα

(Μ.Ο.=1,83, Τ.Α.=0,49), στη μητρική γλώσσα (Μ.Ο.=1,79, Τ.Α.=0,52), στα Μαθηματικά και στις Επιστήμες της Φύσης (Μ.Ο.=1,63, Τ.Α.=0,66). Ακολούθησαν ως στόχοι η επάρκεια στην κοινωνική μάθηση και στις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να έχει ο πολίτης (Μ.Ο.=1,53, Τ.Α.=0,77), η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Μ.Ο.=1,47, Τ.Α.=0,82) και η επάρκεια στην ικανότητα πολιτισμικής έκφρασης (ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων) (Μ.Ο.=1,42, Τ.Α.=0,83).

Πίνακας 4: Ποιους από τους παρακάτω γενικούς στόχους για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πιστεύετε ότι προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση;

Στόχοι προώθησης από την Ευρωπαϊκή Ένωση	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος
Επάρκεια στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή	1,85	0,48	0-2
Επάρκεια σε μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα	1,83	0,49	0-2
Επάρκεια στη μητρική γλώσσα	1,79	0,52	0-2
Επάρκεια στα Μαθηματικά και στις Επιστήμες της Φύσης	1,63	0,66	0-2
Επάρκεια στην κοινωνική μάθηση και στις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να έχει ο πολίτης	1,53	0,77	0-2
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	1,47	0,82	0-2
Επάρκεια στην ικανότητα πολιτισμικής έκφρασης (ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων)	1,42	0,83	0-2



Γράφημα 15: Στόχοι προώθησης της Ευρωπαϊκής ένωσης

➤ **Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση**

Σχετικά με τον όρο της «ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση», οι συμμετέχοντες εστίασαν κυρίως στο η εκπαίδευση στη Ελλάδα δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από όσα συμβαίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών της Ε.Ε. (Μ.Ο.=3,56, Τ.Α.=0,64), ότι πρέπει να υπάρχουν ορισμένοι κοινοί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μ.Ο.=3,50, Τ.Α.=0,58) και ότι

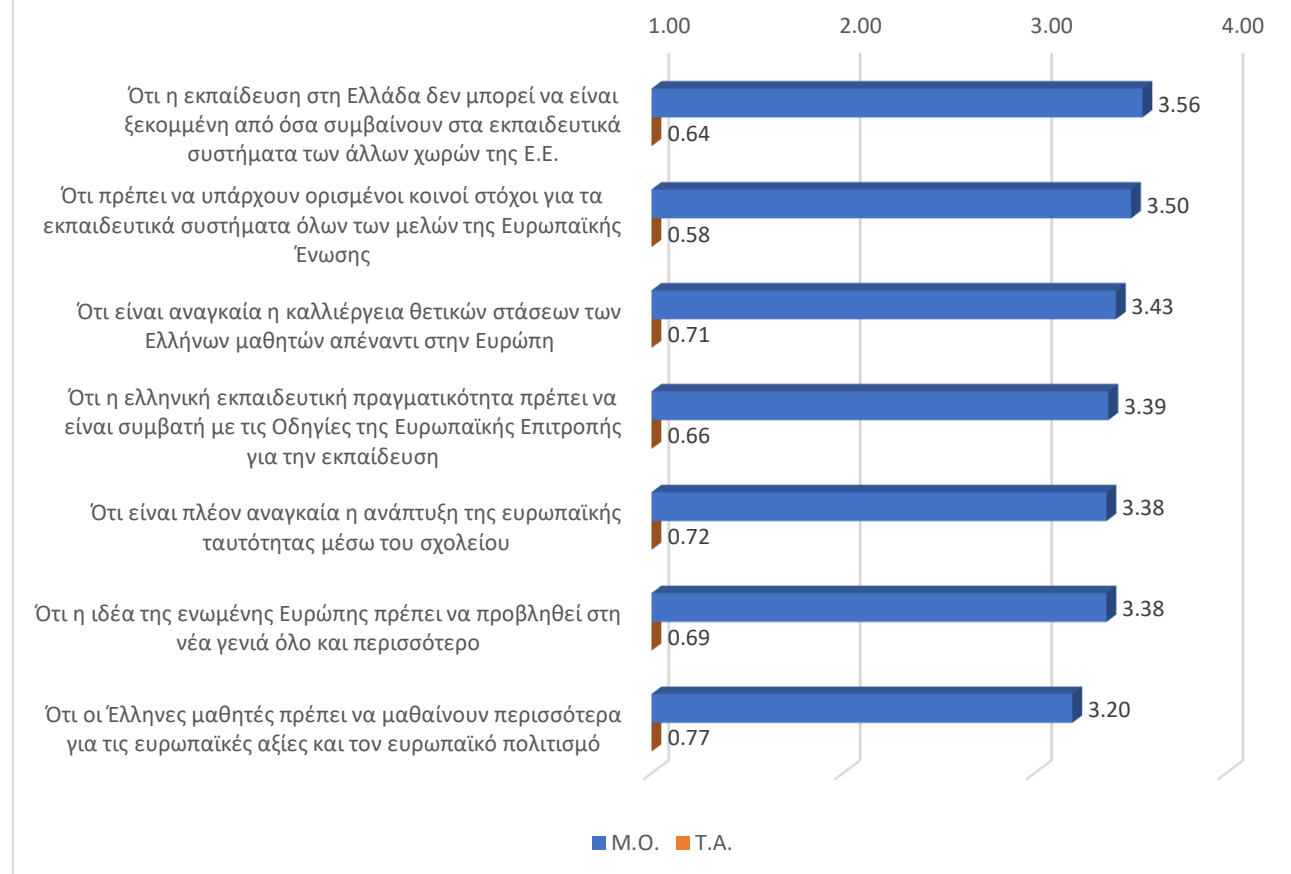
είναι αναγκαία η καλλιέργεια θετικών στάσεων των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην Ευρώπη (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=0,71).

Υποστηρίχθηκαν επίσης οι απόψεις αλλά με μικρότερη ισχύ ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να είναι συμβατή με τις Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,39, Τ.Α.=0,66), ότι είναι πλέον αναγκαία η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω του σχολείου (Μ.Ο.=3,38, Τ.Α.=0,72), ότι η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης πρέπει να προβληθεί στη νέα γενιά όλο και περισσότερο (Μ.Ο.=3,38, Τ.Α.=0,69) και ότι οι Έλληνες μαθητές πρέπει να μαθαίνουν περισσότερα για τις ευρωπαϊκές αξίες και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό (Μ.Ο.=3,20, Τ.Α.=0,77).

Πίνακας 5: Τι σημαίνει για σας ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»;

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος
Ότι η εκπαίδευση στη Ελλάδα δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από όσα συμβαίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών της Ε.Ε.	3,56	0,64	1-4
Ότι πρέπει να υπάρχουν ορισμένοι κοινοί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης	3,50	0,58	1-4
Ότι είναι αναγκαία η καλλιέργεια θετικών στάσεων των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην Ευρώπη	3,43	0,71	1-4
Ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να είναι συμβατή με τις Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση	3,39	0,66	1-4
Ότι είναι πλέον αναγκαία η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω του σχολείου	3,38	0,72	1-4
Ότι η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης πρέπει να προβληθεί στη νέα γενιά όλο και περισσότερο	3,38	0,69	1-4
Ότι οι Έλληνες μαθητές πρέπει να μαθαίνουν περισσότερα για τις ευρωπαϊκές αξίες και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό	3,20	0,77	1-4

Ορισμός της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση



Γράφημα 16: Τι σημαίνει για σας ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»;

➤ Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση

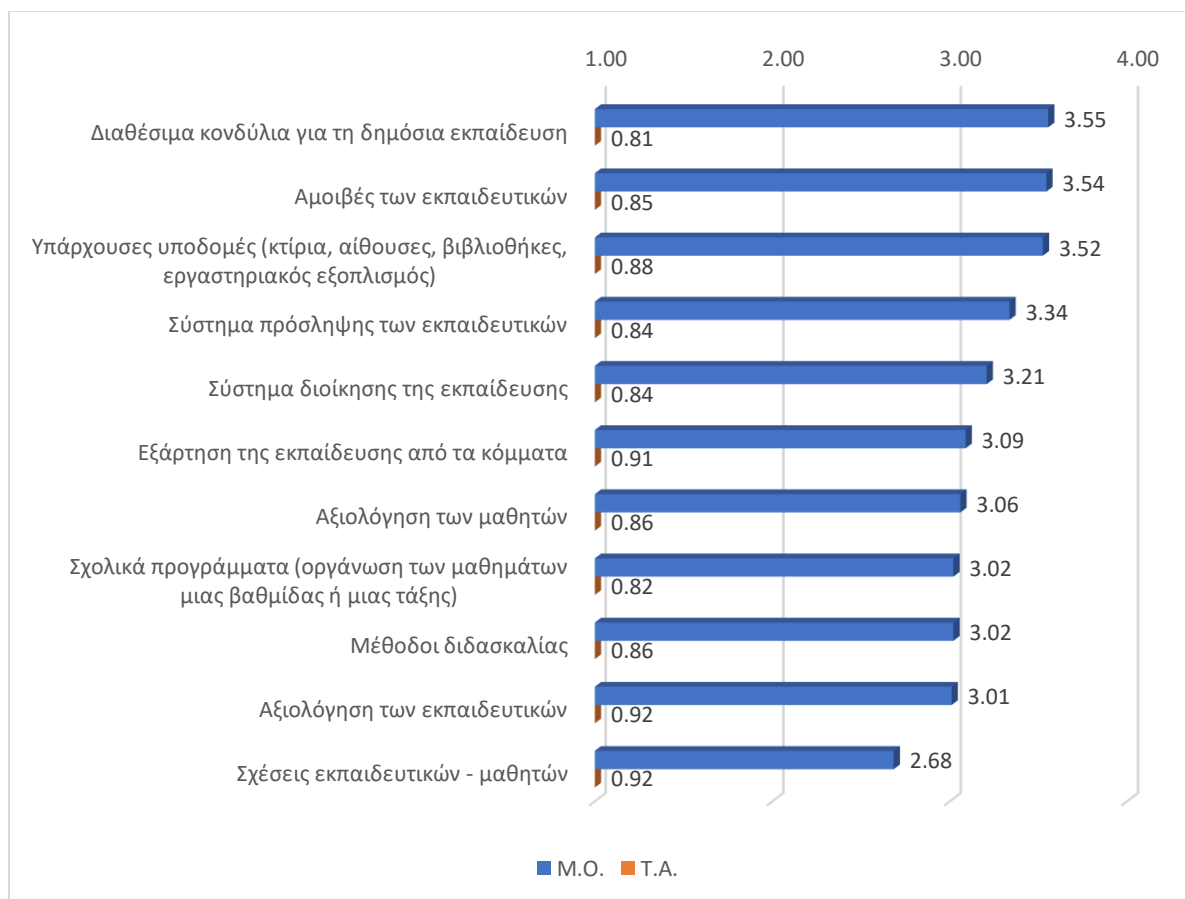
Σχετικά με την αρνητική διαφορά που επικρατεί στην Ελλάδα σε σύγκριση με την μέση ευρωπαϊκή κατάσταση, οι συμμετέχοντες εστίασαν στα διαθέσιμα κονδύλια για τη δημόσια εκπαίδευση (M.O.=3,55, T.A.=0,81), στις αμοιβές των εκπαιδευτικών (M.O.=3,54, T.A.=0,85) και στις υπάρχουσες υποδομές (M.O.=3,52, T.A.=0,88).

Ακολούθησαν αλλά με μικρότερη ισχύ οι αδυναμίες στο σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών (M.O.=3,34, T.A.=0,84) και διοίκησης της εκπαίδευσης (M.O.=3,21, T.A.=0,84), στην εξάρτηση της εκπαίδευσης από τα κόμματα (M.O.=3,09, T.A.=0,91), στην αξιολόγηση των μαθητών (M.O.=3,06, T.A.=0,86) και στα σχολικά προγράμματα (M.O.=3,02, T.A.=0,82), στους μεθόδους διδασκαλίας (M.O.=3,02, T.A.=0,86) και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (M.O.=3,01, T.A.=0,92). Τέλος, ουδετερότητα παρατηρήθηκε σχετικά με την ύπαρξη αρνητικής διαφοράς σε σύγκριση με την μέση ευρωπαϊκή κατάσταση για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (M.O.=2,68, T.A.=0,92).

Πίνακας 6: Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Διαθέσιμα κονδύλια για τη δημόσια εκπαίδευση	3,55	0,81
Αμοιβές των εκπαιδευτικών	3,54	0,85
Υπάρχουσες υποδομές (κτίρια, αίθουσες, βιβλιοθήκες, εργαστηριακός εξοπλισμός)	3,52	0,88
Σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών	3,34	0,84
Σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης	3,21	0,84

Εξάρτηση της εκπαίδευσης από τα κόμματα	3,09	0,91
Αξιολόγηση των μαθητών	3,06	0,86
Σχολικά προγράμματα (οργάνωση των μαθημάτων μιας βαθμίδας ή μιας τάξης)	3,02	0,82
Μέθοδοι διδασκαλίας	3,02	0,86
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	3,01	0,92
Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών	2,68	0,92



Γράφημα 17: Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση

➤ **Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική**

Σχετικά με την δέσμευση της ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν μόνο την δέσμευση στην δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (M.O.=2,86, T.A.=0,85).

Ουδετερότητα παρατηρήθηκε ως προς την δέσμευση στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (M.O.=2,73, T.A.=0,85), της πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού (M.O.=2,69, T.A.=0,76), της διοίκησης της εκπαίδευσης (M.O.=2,54, T.A.=0,93), των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση (M.O.=2,53, T.A.=0,91) και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (M.O.=2,44, T.A.=0,96).

Ξεκάθαρη τάση διαφωνίας παρατηρήθηκε ως προς την δέσμευση της ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων (M.O.=1,46, T.A.=0,85).

Πίνακας 7: Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική

Δηλώσεις	M.O.	T.A.	Εύρος
Στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (διάρκεια εκπαίδευσης, βαθμίδες, τύποι σχολείων)	2,86	0,85	1-4
Στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	2,73	0,85	1-4
Στον τομέα της πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού (διορισμοί, έκτακτο προσωπικό)	2,69	0,76	1-4
Στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης	2,54	0,93	1-4
Στον τομέα των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση	2,53	0,91	1-4
Στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	2,44	0,96	1-4
Στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων	1,46	0,85	1-4



Γράφημα 18: Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική

Επαγωγική Στατιστική

➤ Ανάλυση αξιοπιστίας

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για τους παράγοντες της έρευνας. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0,714$ (ικανοποιητική), η «Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση» $\alpha=0,688$ (μέτρια), η «Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» $\alpha=0,858$ (υψηλή), η «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» $\alpha=0,799$, (ικανοποιητική) και η «Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.» $\alpha=0,876$ (υψηλή).

Να σημειωθεί ότι στον παράγοντα «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα», πριν την ανάλυση αξιοπιστίας η ερώτηση 10 κωδικοποιήθηκε ως 0=Δεν θα συμμετέχω, 1=Δεν γνωρίζω, 2=Ναι.

Πίνακας 8: Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha	Αξιοπιστία
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα*	10, 12-16	0,714	Ικανοποιητική
Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	20 (1-4,6,8,10)	0,688	Μέτρια
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	22 (1-4,7-9)	0,858	Υψηλή
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	23 (1-11)	0,799	Ικανοποιητική
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	24 (1,2,4-8)	0,876	Υψηλή

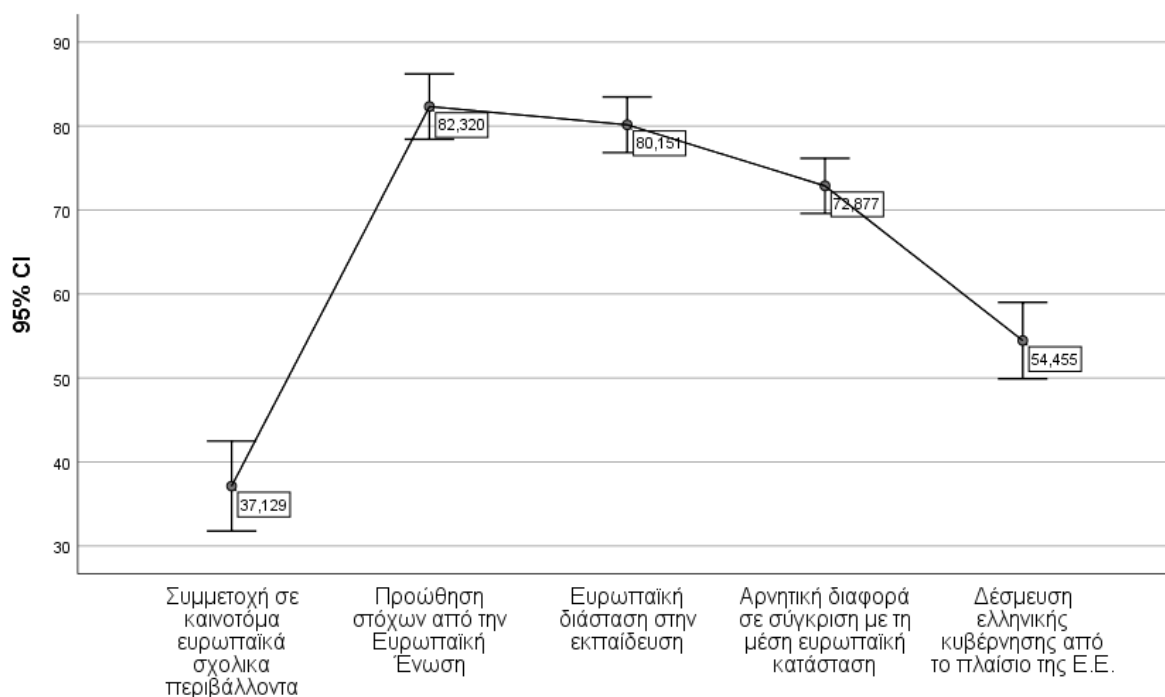
➤ **Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% δ.ε.**

Στον Πίνακα 9 (Γράφημα 19) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων και τα 95% δ.ε. Οι παράγοντες της έρευνας δημιουργήθηκαν με χρήση του μέσου όρου των αντίστοιχων ερωτήσεων, ωστόσο μετασχηματίστηκαν στο διάστημα [0,100] με χρήση του τύπου $100 * [(Xi - \text{Min}(X)) / \text{Range}(X)]$.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν υψηλά επίπεδα στους παράγοντες «Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση» (95% δ.ε.= [78,43, 86,20]), «Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» (95% δ.ε.= [76,84, 83,46]) και «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση (95% δ.ε.= [69,60, 76,16]). Μέτρια βαθμολογήθηκε ο παράγοντας «Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε» (95% δ.ε.= [49,90, 59,01]) και χαμηλά ο παράγοντας «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα» (95% δ.ε.= [31,77, 42,49]).

Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% δ.ε.

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.	95% δ.ε.
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	37,13	27,15	[31,77, 42,49]
Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	82,32	19,68	[78,43, 86,20]
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	80,15	16,77	[76,84, 83,46]
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	72,88	16,61	[69,60, 76,16]
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	54,46	23,05	[49,90, 59,01]



Γράφημα 19: Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% δ.ε.

➤ **Έλεγχοι κανονικότητας και συσχετίσεις παραγόντων**

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας των παραγόντων της έρευνας. Η υπόθεση της κανονικότητας δεν ικανοποιήθηκε σε καμία περίπτωση.

Πίνακας 10: Έλεγχοι κανονικότητας παραγόντων

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	0,931	<0,001
Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	0,837	<0,001
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	0,916	<0,001
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	0,947	<0,001
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	0,970	0,023

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11 εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση» με «Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» ($\rho(101)=0,390$, $p<0,001$).

Πίνακας 11: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων

Παράγοντες	1	2	3	4	5
1.Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	1				
2.Προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	0,039	1			
3.Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	0,033	,390**	1		
4.Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	0,168	-0,067	0,093	1	
5.Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	0,150	0,079	0,163	0,066	1

➤ **Συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία**

Φύλο

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων σε κανέναν παράγοντα ($p \geq 0,064$).

Πίνακας 12: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	T.A.	df	t	p-value
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	Γυναίκα	66	39,27	28,71	99	1,088	0,279
	Άνδρας	35	33,10	23,81			
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	Γυναίκα	66	84,96	19,66	99	1,872	0,064
	Άνδρας	35	77,35	19,02			
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	Γυναίκα	66	82,54	15,04	56,97	1,857	0,069
	Άνδρας	35	75,65	19,04			
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Γυναίκα	66	72,82	17,39	99	-0,048	0,962
	Άνδρας	35	72,99	15,28			
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Γυναίκα	66	52,95	21,80	99	-0,903	0,369
	Άνδρας	35	57,30	25,34			

Ηλικία

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των παραγόντων με την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε κανέναν παράγοντα ($p \geq 0,292$).

Πίνακας 13: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων με την ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	$\rho(101) = -0,051, p=0,616$
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	$\rho(101) = 0,079, p=0,433$
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	$\rho(101) = 0,070, p=0,488$
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	$\rho(101) = -0,106, p=0,292$
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	$\rho(101) = -0,053, p=0,600$

Χρόνια υπηρεσίας

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των παραγόντων με τα χρόνια υπηρεσίας, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε τον παράγοντα «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» ($\rho(101) = -0,198, p=0,048$).

Πίνακας 14: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων με τα χρόνια υπηρεσίας

Παράγοντας	Χρόνια υπηρεσίας
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	$\rho(101) = -0,104, p=0,302$
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	$\rho(101) = 0,049, p=0,627$
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	$\rho(101) = 0,029, p=0,774$
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	$\rho(101) = -0,198^*, p=0,048$
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	$\rho(101) = 0,001, p=0,990$

Οικογενειακή κατάσταση

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση, όπου δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων σε κανέναν παράγοντα ($p \geq 0,162$).

Πίνακας 15: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Παράγοντας	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.B.	H (2)	p-value
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	Ελεύθερη/ος	53	50,54	3,644	0,162
	Έγγαμη/ος	44	53,93		
	Άλλο	4	24,88		
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	Ελεύθερη/ος	53	49,48	2,815	0,245
	Έγγαμη/ος	44	50,72		
	Άλλο	4	74,25		
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	Ελεύθερη/ος	53	54,26	1,826	0,401
	Έγγαμη/ος	44	46,58		
	Άλλο	4	56,38		
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Ελεύθερη/ος	53	52,68	1,554	0,460
	Έγγαμη/ος	44	47,76		
	Άλλο	4	64,38		
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Ελεύθερη/ος	53	52,77	0,923	0,630
	Έγγαμη/ος	44	48,14		
	Άλλο	4	59,00		

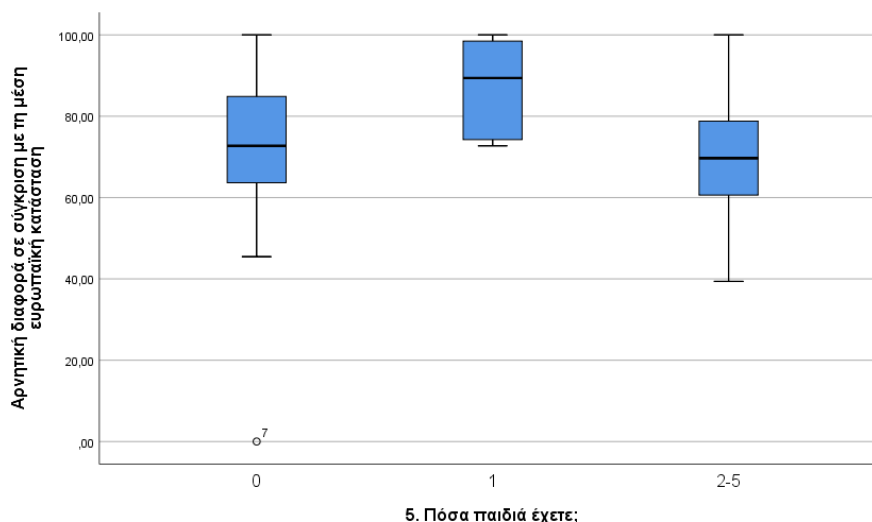
Αριθμός παιδιών

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τον αριθμό παιδιών, όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω βαθμίδων με τον παράγοντα «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» ($H(2)=9,058$, $p=0,011$).

Πίνακας 16: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τον αριθμό παιδιών

Παράγοντας	Αριθμός παιδιών	N	M.B.	H (2)	p-value
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	0	61	50,58	1,262	0,532
	1	8	41,38		
	2-5	32	54,20		
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	0	61	51,14	0,015	0,992
	1	8	51,75		
	2-5	32	50,55		
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	0	61	52,90	2,433	0,296
	1	8	35,88		
	2-5	32	51,16		
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	0	61	51,56	9,058	0,011
	1	8	77,88		
	2-5	32	43,22		
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	0	61	53,75	1,403	0,496
	1	8	45,31		
	2-5	32	47,17		

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση», η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν 1 παιδί (M.B.=77,88) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων που δεν έχουν παιδιά (M.B.=51,56, $p=0,017$) ή έχουν 2-5 παιδιά (M.B.=43,22, $p=0,003$).



Γράφημα 20: Θηκόγραμμα, «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» * Αριθμός παιδιών

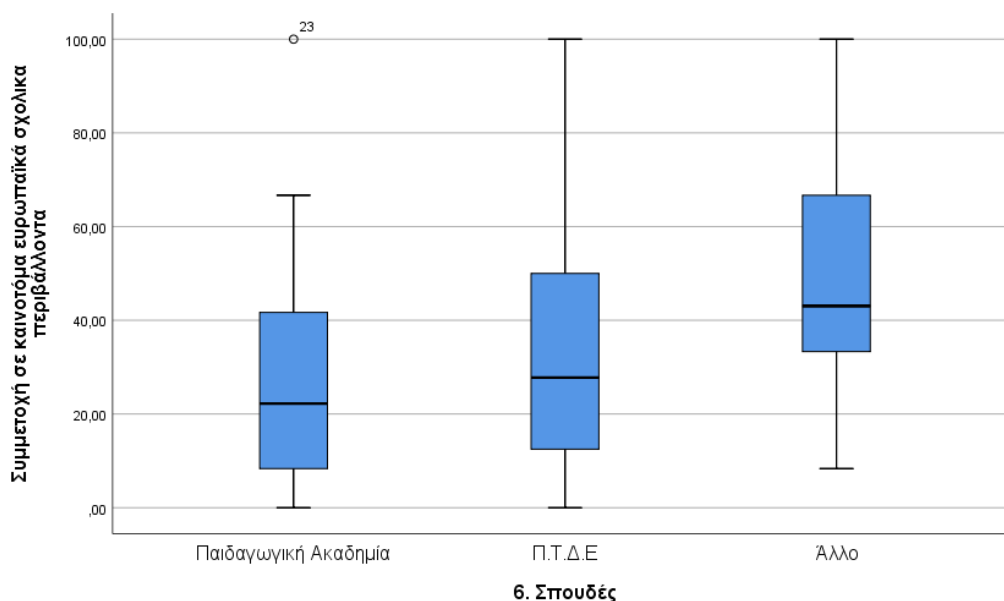
Σπουδές

Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις σπουδές, όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω βαθμίδων με τον παράγοντα «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα» ($H(2)=6,279, p=0,043$).

Πίνακας 17: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις σπουδές

Παράγοντας	Σπουδές	N	M.B.	H (2)	p-value
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	Παιδαγωγική Ακαδημία	12	41,96	6,279	0,043
	Π.Τ.Δ.Ε	67	48,25		
	Άλλο	22	64,30		
Πρωώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	Παιδαγωγική Ακαδημία	12	56,21	3,651	0,161
	Π.Τ.Δ.Ε	67	47,20		
	Άλλο	22	59,73		
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	Παιδαγωγική Ακαδημία	12	62,00	4,584	0,101
	Π.Τ.Δ.Ε	67	46,66		
	Άλλο	22	58,23		
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Παιδαγωγική Ακαδημία	12	50,38	3,817	0,148
	Π.Τ.Δ.Ε	67	47,62		
	Άλλο	22	61,64		
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Παιδαγωγική Ακαδημία	12	50,92	0,826	0,662
	Π.Τ.Δ.Ε	67	52,62		
	Άλλο	22	46,11		

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα» η μέση βαθμίδα των συμμετεχόντων άλλων σπουδών (M.B.=64,30) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ατόμων με σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας (M.B.=41,96, $p=0,033$) ή Π.Τ.Δ.Ε. (M.B.=48,25, $p=0,026$).



Γράφημα 21: Θηκόγραμμα, «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα» * Σπουδές

Ολοκληρωμένες πρόσθετες σπουδές

Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς τις ολοκληρωμένες πρόσθετες σπουδές, όπου δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανέναν παράγοντα ($p \geq 0,074$).

Πίνακας 18: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς τις ολοκληρωμένες πρόσθετες σπουδές

Παράγοντας	Ολοκληρωμένες πρόσθετες σπουδές	N	M.O.	T.A.	t (99)	p-value																																									
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	Όχι	41	31,30	27,05	-1,803	0,074																																									
	Μεταπτυχιακό	60	41,11	26,72			Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	Όχι	41	82,58	21,67	0,109	0,914	Μεταπτυχιακό	60	82,14	18,39	Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	Όχι	41	78,98	15,65	-0,579	0,564	Μεταπτυχιακό	60	80,95	17,58	Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Όχι	41	72,58	16,26	-0,148	0,882	Μεταπτυχιακό	60	73,08	16,98	Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Όχι	41	57,45	22,21	1,081	0,282	Μεταπτυχιακό
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	Όχι	41	82,58	21,67	0,109	0,914																																									
	Μεταπτυχιακό	60	82,14	18,39			Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	Όχι	41	78,98	15,65	-0,579	0,564	Μεταπτυχιακό	60	80,95	17,58	Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Όχι	41	72,58	16,26	-0,148	0,882	Μεταπτυχιακό	60	73,08	16,98	Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Όχι	41	57,45	22,21	1,081	0,282	Μεταπτυχιακό	60	52,41	23,58								
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	Όχι	41	78,98	15,65	-0,579	0,564																																									
	Μεταπτυχιακό	60	80,95	17,58			Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Όχι	41	72,58	16,26	-0,148	0,882	Μεταπτυχιακό	60	73,08	16,98	Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Όχι	41	57,45	22,21	1,081	0,282	Μεταπτυχιακό	60	52,41	23,58																			
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Όχι	41	72,58	16,26	-0,148	0,882																																									
	Μεταπτυχιακό	60	73,08	16,98			Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Όχι	41	57,45	22,21	1,081	0,282	Μεταπτυχιακό	60	52,41	23,58																														
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Όχι	41	57,45	22,21	1,081	0,282																																									
	Μεταπτυχιακό	60	52,41	23,58																																											

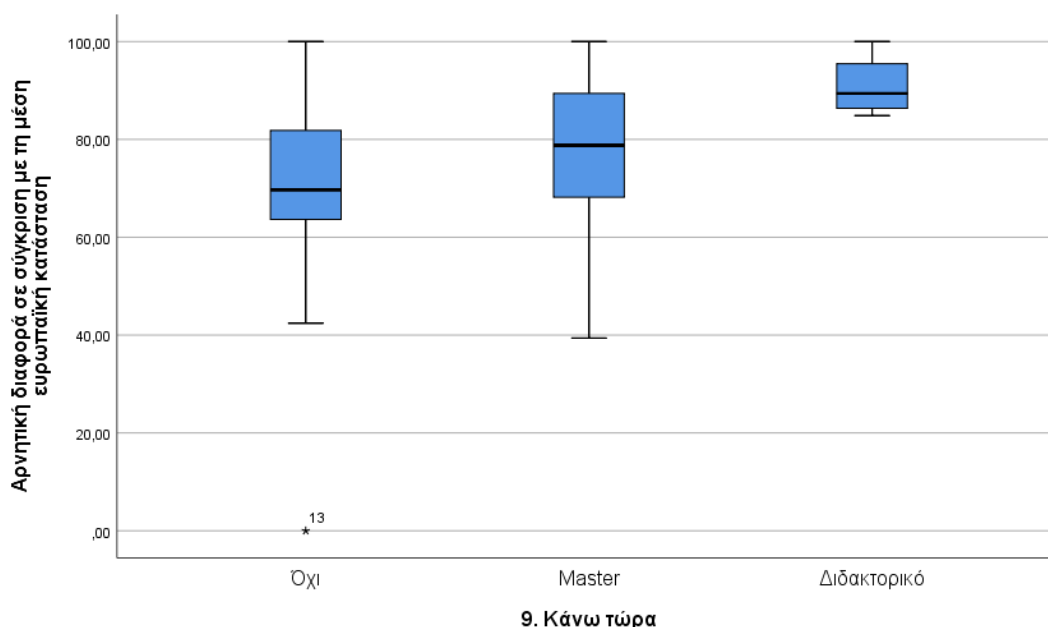
Τρέχοντες σπουδές

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις τρέχουσες σπουδές, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των βαθμίδων στον παράγοντα «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» ($H(2)=7,510$, $p=0,023$). Συγκεκριμένα η μέση βαθμίδα των ατόμων που

πραγματοποιούν τώρα διδακτορικό (M.B.=86,13) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($p=0,010$) από την αντίστοιχη όσων δεν πραγματοποιούν τρέχουσες σπουδές (M.B.=47,76).

Πίνακας 19: Έλεγχος Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις τρέχουσες σπουδές

Παράγοντας	Τρέχουσες σπουδές	N	M.B.	H (2)	p-value
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	Όχι	78	50,46	0,161	0,923
	Master	19	53,42		
	Διδακτορικό	4	50,13		
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	Όχι	78	50,26	0,300	0,861
	Master	19	52,82		
	Διδακτορικό	4	56,88		
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	Όχι	78	51,97	2,743	0,254
	Master	19	43,45		
	Διδακτορικό	4	68,00		
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	Όχι	78	47,76	7,510	0,023
	Master	19	56,89		
	Διδακτορικό	4	86,13		
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	Όχι	78	51,38	0,225	0,894
	Master	19	48,58		
	Διδακτορικό	4	55,13		



Γράφημα 22: Θηκόγραμμα, «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» * Τρέχουσες σπουδές

Γνώση ξένων γλωσσών

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των παραγόντων με την γνώση ξένων γλωσσών, όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του παράγοντα «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα» με την γνώση Αγγλικών ($\rho(101)=0,316$, $p<0,01$), Γαλλικών ($\rho(101)=0,285$, $p<0,01$) και Ιταλικών ($\rho(101)=0,245$, $p<0,05$).

Παράγοντας	Αγγλικά	Γαλλικά	Γερμανικά	Ισπανικά	Ιταλικά	Άλλη
Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα	,316**	,285**	0,015	0,135	,245*	0,045
Πρώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή Ένωση	0,188	0,186	-0,054	-0,073	-0,166	-0,141
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	0,055	0,117	-0,093	-0,032	-0,155	-0,164
Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	0,127	-0,065	-0,123	0,183	0,145	0,054
Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ε.Ε.	-0,091	0,112	0,010	0,082	0,050	-0,096

Πίνακας 20: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων με την γνώση ξένων γλωσσών

Περιορισμοί Έρευνας

Κατά το χρονικό διάστημα εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας ανέκυψαν μερικοί περιορισμοί σε κάθε στάδιο ολοκλήρωσης της ερευνητικής φάσης, οι οποίοι θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν και αποσαφηνιστούν, ώστε να μη δημιουργηθούν περιθώρια για περαιτέρω ερευνητικές διευκρινήσεις. Αρχικά, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων λόγω του όγκου του δείγματος και του εύρους της έρευνας ενώ παράλληλα ο αριθμός των συμμετεχόντων εκτιμάται ως "ασφαλής" για γενικεύσεις αλλά σε μικρότερο βαθμό απ' ότι θα μας επιτρεπόταν εάν ο αριθμός τους ήταν μεγαλύτερος. Άρα, το πλήθος των συμμετεχόντων αποτελεί ένα ικανοποιητικό αντιπροσωπευτικό δείγμα, εγείρει όμως μερικούς προβληματισμούς και αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα περί της γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

Συμπληρωματικά, λόγω του μεγάλου όγκου των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Α' Αθηνών και του διαφορετικού ωρολόγιου προγράμματος και εργασιακού ωραρίου του καθένα εκπαιδευτικού ξεχωριστά, κατέστη αδύνατη η φυσική παρουσία και διαζώσης πρόσβαση στα δημοτικά σχολεία για τη διενέργεια της έρευνας καθώς και η αυτοπρόσωπη παράδοση των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες. Συνέπεια αυτού ήταν η σύνθεση και διάρθρωση του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή και να σταλεί σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ανήκουν στην Α' Αθηνών διαμέσου του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να συλλεχθεί ένα εύλογο πλήθος αυτών. Ωστόσο, αυτός ο τρόπος συλλογής εγείρει θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της μελέτης, αφού μήτε διασφαλίζεται η διαφάνεια και απόλυτη ειλικρίνεια των απαντήσεων μήτε μπορούν να τηρηθούν οι σαφείς οδηγίες και

να λυθούν απορίες, που τυχόν εκφράσει ο κάθε συμμετέχων. Επιπροσθέτως, κατ' αυτόν τον τρόπο δεν είναι εφικτό να γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό των ερωτηματολογίων, που προήλθε από την κάθε συμβαλλόμενη σχολική μονάδα.

Ολοκληρώνοντας, το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε μόνο στους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δεν επεκτάθηκαν και στους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε άλλες σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια. Επίσης, η έρευνα επικεντρώθηκε μόνο στο εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολείων της περιφέρειας των Α' Αθηνών χωρίς να διευρύνει το συνολικό δείγμα με το διαμοιρασμό και αποστολή ερωτηματολογίων στις υπόλοιπες περιφέρειες της Ελλάδας μεγιστοποιώντας έτσι το ολικό άθροισμα των ερωτηθέντων.

Μελλοντικές Προτάσεις

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκές δράσεις και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστά ένα αναδυόμενο επίκαιρο ζήτημα, που χρήζει περαιτέρω εξέτασης, προσέγγισης και επισκόπησης, αφού θα απασχολήσει αρκετές μελλοντικές επιστημονικές μελέτες σε ένα διεπιστημονικό επίπεδο. Σχετικά με την τωρινή μελέτη, που έχει διεξαχθεί, τα συμπεράσματα της εκτιμάται ότι πρέπει να επιβεβαιωθούν και από παρόμοιες μελέτες, ώστε να επαληθευτεί η εγκυρότητα, αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα των πορισμάτων της. Θα μπορούσε, κάλλιστα, να πραγματοποιηθεί μία ποιοτικής μεθόδου έρευνα, που να συσχετίζει τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την ενεργή συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές δραστηριοποιήσεις, ώστε να επιχειρηθεί μία εις βάθος προσέγγιση των πλεονεκτημάτων, που απορρέουν απ' αυτές με επιτόπια παρατήρηση, δια ζώσης συνεντεύξεις και σταθερή – συστηματική επαφή.

Επιπλέον, μέσω της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων, θα μπορούσαν να τεθούν υπό εξέταση και επίβλεψη και άλλες πτυχές των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, που επιδρούν και ασκούν επιρροή τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εμπλεκόμενους μαθητές. Μία συγκριτική μελέτη ενδείκνυται για το υπό μελέτη

θέμα, καθώς θα αναδείκνυε τόσο τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για τα εφόδια, που αποκομίζουν από την υλοποίηση των εκπαιδευτικών ενεργειών και τις ωφέλειες και δεξιότητες, που αποκτούν. Μέσω της αντιδιαστολής και σύγκρισης των απόψεων των δύο αυτών ξεχωριστών κοινωνικών ομάδων, θα διαφαινόταν είτε η σύγκλιση είτε η απόκλιση των αντιλήψεων τους με τα συνοδά αποτελέσματα.

Εν κατακλείδι, καινοφανές κατόρθωμα και εγχείρημα θα θεωρούνταν η διεξαγωγή της ίδιας μελέτης σε έναν μεγαλύτερο πληθυσμό, που να περιλαμβάνει όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που λειτουργούν στην Ελλάδα και διενεργούν τέτοιους είδους προγράμματα ή μη. Τότε, θα έχουμε μία πλήρη εικόνα του ποσοστού των σχολείων, που αξιοποιούν και εφαρμόζουν τέτοιους είδους ευρωπαϊκές δράσεις και το ποσοστό, που δε δύναται λόγω του ότι συντρέχουν σοβαροί λόγοι ή ελλείψεις, που απαραίτητο είναι να καταγραφούν και παρουσιαστούν.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμμετοχή των ίδιων και σχολείων σε καινοτόμα Ευρωπαϊκά προγράμματα και δράσεις. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες, χωρίς παιδιά, μέσης ηλικίας 39 ετών με μέση εκπαιδευτική εμπειρία τα 12,5 χρόνια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. και έχουν ολοκληρωμένες μεταπτυχιακές σπουδές.

Η συμμετοχή των σχολείων σε καινοτόμα ευρωπαϊκά περιβάλλοντα είναι μικρή. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων το σχολείο δεν συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ωστόσο οι μισοί ανέφεραν ότι στο μέλλον θα συμμετέχουν με την κυριότερη επιλογή να είναι το πρόγραμμα Erasmus. Επιπλέον, το σχολείο στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχει επαφή μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ οι ίδιοι δεν έχουν εμπλακεί στο συντονισμό διαδικτυακής επαφής του σχολείου τους με σχολείο άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ούτε έχουν προσωπική γνωριμία και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα. Ωστόσο

οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με τρίτους μια ξένη γλώσσα, με υψηλά ωστόσο επίπεδα γνώσεων να παρουσιάζονται μόνο στην Αγγλική γλώσσα.

Η άποψη πως η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί στόχους για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης υποστηρίχτηκε σε υψηλό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες εστίασαν κυρίως, στην επάρκεια στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα, στη μητρική γλώσσα στα Μαθηματικά και στις Επιστήμες της Φύσης. Ακολούθησαν ως στόχοι η επάρκεια στην κοινωνική μάθηση και στις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να έχει ο πολίτης, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η επάρκεια στην ικανότητα πολιτισμικής έκφρασης.

Αναφορικά με τον όρο της «ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση», οι συμμετέχοντες εστίασαν κυρίως στο η εκπαίδευση στη Ελλάδα δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από όσα συμβαίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών της Ε.Ε., ότι πρέπει να υπάρχουν ορισμένοι κοινοί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ότι είναι αναγκαία η καλλιέργεια θετικών στάσεων των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην Ευρώπη. Αναφέρθηκε επίσης ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να είναι συμβατή με τις Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, ότι είναι πλέον αναγκαία η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω του σχολείου, ότι η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης πρέπει να προβληθεί στη νέα γενιά όλο και περισσότερο και ότι οι Έλληνες μαθητές πρέπει να μαθαίνουν περισσότερο για τις ευρωπαϊκές αξίες και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό.

Παρόμοια οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υφίσταται αρνητική διαφορά σε σύγκριση με την μέση ευρωπαϊκή κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στα διαθέσιμα κονδύλια για τη δημόσια εκπαίδευση, στις αμοιβές των εκπαιδευτικών και στις υπάρχουσες υποδομές. Επίσης αναφέρθηκαν οι αδυναμίες στο σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών και διοίκησης της εκπαίδευσης, η εξάρτηση της εκπαίδευσης από τα κόμματα η αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα σχολικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

Σε μέτριο βαθμό υποστηρίχτηκε η δέσμευση της ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική. Οι

εκπαιδευτικοί υποστήριξαν μόνο την δέσμευση στην δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (διάρκεια εκπαίδευσης, βαθμίδες, τύποι σχολείων).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφώνησαν περισσότερο με την προώθηση στόχων από την Ευρωπαϊκή ένωση, συμφώνησαν περισσότερο και με τους ορισμούς της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση.

Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και οι πρόσθετες σπουδές δεν επηρέασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, όσοι έχουν 1 παιδί και όσοι πραγματοποιούν τρέχουσες σπουδές διδακτορικού θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει αρνητική διαφορά στην Ελλάδα σε σύγκριση με την μέση ευρωπαϊκή κατάσταση. Η συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα ήταν μικρότερη για εκπαιδευτικούς με σπουδές ΠΤΔΕ ή Παιδαγωγικής ακαδημίας και μεγαλύτερη για εκπαιδευτικούς με άλλες σπουδές και με καλύτερη γνώση Αγγλικών, Γαλλικών και Ιταλικών.

Επίλογος

Συγκεφαλαιώνοντας, η δημιουργία ενός καινοτόμου ευρωπαϊκού σχολικού χώρου με υψηλές προδιαγραφές έχει τις ρίζες του και την εκκίνηση του στην υλοποίηση νέων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που προωθούν και ενισχύουν τόσο την εθνική όσο και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Οι σχολικές συμπράξεις, η ελεύθερη κινητικότητα και ανταλλαγή των εκπαιδευτικών και μαθητών, η δωρεάν χρηματοδότηση τους με οικονομικούς πόρους από τα ευρωπαϊκά ταμεία συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη διάπλαση Ευρωπαίων πολιτών, που τους παρέχεται η ευκαιρία για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη με ταυτόχρονη συγκρότηση της ευρωπαϊκής συνείδηση και ταυτότητας τους.

Η νέα γενιά είναι αυτή, που διαθέτει όλα τα εχέγγυα και τις δυνατότητες να σχηματίσει μία ενωμένη, φιλειρηνική, αλτρουιστική και δημοκρατική κοινωνία, που θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και θα κατανοεί την πολιτιστική κληρονομιά των άλλων λαών. Η συνεργασία, αλληλεγγύη, αδελφικότητα, ανθρωπιά και φιλαλληλία συνιστούν αρετές

πολύτιμες, που οι εν δυνάμει ενεργοί πολίτες έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν και αποκτήσουν μέσω της συμμετοχή και συνδρομή τους σε αμοιβαίες – από κοινού ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτή τη γενιά επιθυμούμε, αυτή τη γενιά υποστηρίζουμε, σε αυτήν τη γενιά πιστεύουμε και έχουμε εναποθέσει όλες τις ελπίδες μας, τη μελλοντική γενιά της Ελλάδας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκη, Μ. (2011). Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού ως εργαλείο αμοιβαίας μάθησης και μεταφοράς καλών πρακτικών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος (Επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.

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*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γκότοβος, Α. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαγτόγλου, Π. Δ. (1992). *Η Συνθήκη της ΕΟΚ και η Συνθήκη του Μάαστριχτ: Η ενιαία ευρωπαϊκή πράξη*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Δακοπούλου, Α. (2008α). Εκπαιδευτική αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2^η εκδ.) (σελ. 165 – 211). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δάρρα, Μ. Δ. (2019). *Ποιότητα εκπαίδευσης: Θεωρήσεις, σύγχρονες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες αξιολόγησης και βελτίωσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ελευθεράκης, Θ. Γ. (2018). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Θ. Γ. Ελευθεράκης, & Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Διάδραση.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2000). *Απόφαση αρ. 253/2000/EK για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης Σωκράτης*. ΕΕ L 28/01.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006c). *Κανονισμός (ΕΚ) αρ. 1905/2006 για τη θέσπιση μηχανισμού χρηματοδότησης της αναπτυξιακής συνεργασίας*. ΕΕ L 378/41.

Fontaine, N. (2000). Συμπεράσματα της προεδρίας. *Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 19 και 20 Ιουνίου 2000 Santa Maria da Feira*. Γενική διεύθυνση προεδρίας.

Κοντάκος, Α. (2009γ). Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων* (σελ. 77 – 86). Αθήνα: Ατραπός.

Κορδούτης, Π. (2011). *Σημειώσεις – Αναγνώσματα για το μάθημα εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία II (Αποσπάσματα από το βιβλίο Social cognition των M. Augoustinos & I. Walker, εκδόσεις Sage)*. Ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα. Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαρκαντώνης, Ι. (1986). Συμβολή στην οριοθεσία και ταξινόμηση της μεταρρυθμιστέας ύλης στο χώρο της παιδείας. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές – πανελλήνιο παιδαγωγικό συνέδριο*. Κρήτη: Αυτοέκδοση.

Μετοχιανάκη, Η. Γ. (2008α). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (3^η έκδ.). Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Μπουτσιούκη, Σ. Απ. (2017). *Ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση: Από τη στρατηγική της Λισαβόνας στη στρατηγική «Ευρώπη 2020»*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.

Παπαδάκης, Στ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2009). Δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Το πρόγραμμα eTwinning για διεθνείς συνεργασίες και ανάπτυξη. *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση – «Open & Distance Learning for Global Collaboration and Educational Development»* (σελ. 204 – 212). Αθήνα, Ελλάδα.

Παπασηλιόπουλος, Σ. (1978). Πρόλογος. Στο J. Hutzinger (Επιμ.), *Η Ευρώπη: Χθες, σήμερα, αύριο* (σελ.23). Αθήνα: Λιβάνη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ. Κ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950 – 1999)*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ., & Παντίδης, Στ. (2019). *Η ιδέα της Ευρώπης και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πίτσου, Χ. Σ. (2013). *Οι πολιτικές του ΟΗΕ σχετικά με την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1995 – 2009): Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της «Γνωστικής πυραμίδας» στα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα δασκάλων και νηπιαγωγών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ράπτης, Ν. (2005). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράμετροι διοικητικής αποτελεσματικότητας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ρέπουλη, Φ. (2018). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ρομπόκου – Καραγιάννη, Α. (2007α). *Κοινωνική προστασία των ανηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Ρούσσο, Π. Α. (2011). *Γνωστική ψυχολογία: Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*. Αθήνα: Τόπος.

Σίσκος, Δ. (2009). *Ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Σκιά, Κ., Κουκούλη, Μ., Δεμερτζή, Κ., & Μπαγάκης, Γ. (2001). Προγράμματα Comenius. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα: Πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, Comenius, κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χρ., & Μπούρας, Σ. (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στις Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Στο Δ. Βλάχος & Ι. Α. Δαγκλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006b). *Συμπεράσματα του συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνήλθαν στο πλαίσιο του συμβουλίου, σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες για ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία για την Επαγγελματική εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK)*. ΕΕ C 298/05.

Said, E. W. (1996). *Οριενταλισμός: Η πιο προκλητική σύγχρονη πολιτισμική μελέτη – Μια έντονη πολεμική της αντιμετώπισης που παραδοσιακά επιφυλάσσει η Δύση στην Ανατολή* (Μτφρ., Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Νεφέλη.

ΥΠ. ΕΞ. (1966). *Η συνθήκη ΕΟΚ*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Unesco. (1996). Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα – «*Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*». Παρίσι: Unesco.

Ξενόγλωσση

Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of education policy: Researching, changing governance and ‘new’ modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, 2(2), pp.102 – 115.

Archer, M. (1979). *The social origins of education systems*. London, UK: Sage.

Boli, J., Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2), pp. 145 – 170.

Bradley, S., & Taylor, J. (2010). Diversity, choice and the quasi-market: An empirical analysis of secondary education policy in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 72(1), pp. 1 – 26.

Commission of the EC. (1974). *Education in the European Community*. Brussels, BE: Bulletin of the EC.

Council of the European Communities. (1990a). *Establishing a trans – European mobility scheme for university studies (TEMPUS)*. Council decision 90/233/EEC.

Da Ponte, P. J. (1994). Mathematics teachers’ professional knowledge. In J. P. da Ponte, & J. F. Matos (Eds.), *Proceedings of the 18th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education – Volume 1* (pp. 195 – 210). Lisbon, Portugal.

Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: Idea, identity, reality*. London, UK: Macmillan.

Deming, W. – E. (1986). *Out of the crisis: Quality, productivity and competitive position*. Cambridge, EN: Cambridge University Press.

Diamantopoulou, A. (2006). The European dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1), pp. 131 – 151.

Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 161 – 186.

European Commission. (1994). Cooperation in education in the European Union 1976 – 1996. *Education, Training, Youth*, 5, Luxembourg.

European Commission. (2015). *ECTS: Users' guide 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, US: Teachers College Press.

Furinghetti, F. (1998). Beliefs, conceptions and knowledge in mathematics teaching. In E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *The state – of – art in mathematics – related belief research: Results of the MAVI activities* (pp. 11 – 36). Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 195.

Gibson, A. (1986). Inspecting education. In G. Moodie (Ed.), *Standards and criteria in higher education* (pp. 128 – 135). Guildford, Surrey: SRHE & NFER – Nelson.

Gouseti, A. (2013). An overview of web – based school collaboration: A history of success or failure?. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), pp. 377 – 390.

Green, D. (1994). *What is quality in higher education?*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.

Guntara, J. (1996). European integration and intercultural curricula. In Th. Winther – Jensen (Ed.), *Challenges to European education: Cultural values, national identities and global responsibilities* (pp. 201). New York, USA: Peter Lang GmbH.

Hart, C. (1998). *Doing a literature review* (2nd ed.). London, UK: Sage.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9 – 34.

Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 237 – 271.

Jaraiedi, M., & Ritz, D. (1994). Total quality management applied to engineering education. *Quality Assurance in Education*, 2(1), pp. 32 – 40.

Langeveld, M. J. (1960). *Die Schule als weg des Kindes: Versuch einer anthropologie der Schule*. Braunschweig, DE: G. Westermann.

Malete, L. (2016). Transnational education and internationalization of education as tools for higher education, transformation and economic development in emerging economies. In E. – J. Francois, M. B. Avoseh, & W. Griswold (Eds.), *Perspectives in transnational higher education* (pp. 39 – 54). Rotterdam, NE: Sense Publishers.

Martinko, M. J. (1995). *Attribution theory: An organizational perspective* (1st ed.). New York, US: Routledge.

Nowak, M. (1991). The right to education – Its meaning, significance and limitations. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 9(4), pp. 418.

OECD, (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development – The measurement of scientific, technological and innovation activities*. Paris, FR: OECD Publishing.

Papadakis, St., & Kalogiannakis, M. (2010). eTwinning in the early childhood as starting line of innovative practices for the didactic of natural sciences. *HSci2010 7th International Conference Hands – on Science – «Bridging the Science and Society Gap»*. Crete, Greece.

Robbins, St. P., & Judge, T. A. (2007). *Organizational behavior* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Sallis, E., & Hingley, P. (1991). *College quality assurance systems*. Bristol, US: The Staff College, Mendip Papers 020.

Schneider, B., Goldstein, H. W., & Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, 48(4), 747 – 773.

Uzunboylu, H. (2006). A review of two mainline e – learning projects in the European Union. *Educational Technology Research and Development*, 54(2), pp. 201 – 219.

Vandenberghe, R. (1988). School improvement from a European perspective. *International Journal of Qualitative Studies in Educations*, 1(1), 79 – 90.

Ερωτηματολόγιο

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενός καινοτόμου ευρωπαϊκού σχολικού περιβάλλοντος: ποιοτικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές πρακτικές – δράσεις

1. Φύλο

- Γυναίκα
- Άνδρας

2. Ηλικία

3. Χρόνια υπηρεσίας

4. Οικογενειακή κατάσταση

- Ελεύθερη/ος
- Έγγαμη/ος
- Άλλο ...

5. Εάν έχετε παιδιά, πόσα έχετε;

6. Σπουδές

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Π.Τ.Δ.Ε
- Άλλο ...

7. Έχετε παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης;

- Ναι

Όχι

8. Έχετε παρακολουθήσει Διδασκαλείο;

Ναι

Όχι

9. Επιλέξτε αν μετά τις αρχικές έχετε κάνει ή κάνετε πρόσθετες ή μεταπτυχιακές σπουδές;

	Master	Διδακτορικό
Έχω κάνει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνω τώρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν έχω κάνει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ενότητα 2

10. Συμμετείχε ποτέ/συμμετέχει τώρα το σχολείο σας σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

Ναι

Όχι

Δε γνωρίζω

11. Συμμετείχατε ποτέ εσείς προσωπικά/συμμετέχετε σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

Ναι

Όχι

12. Εάν συμμετέχετε/θα συμμετέχετε σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού και μαθητών με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ποιο είναι/θα είναι αυτό;

13. Έχει επαφή το σχολείο σας μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

- Ναι
- Όχι
- Δε γνωρίζω

14. Έχετε εμπλακεί εσείς προσωπικά μέχρι τώρα στον συντονισμό ή τη στήριξη διαδικτυακής επαφής του σχολείου σας με σχολείο ή σχολεία άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

- Ναι
- Όχι

15. Έχετε προσωπική γνωριμίας και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα;

- Ναι
- Όχι

16. Χρησιμοποιείτε καθόλου στην επικοινωνία σας με τρίτους μια ξένη γλώσσα; (π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά κλπ.)

- Συχνά
- Κάπου κάπου

- Σπάνια
- Σχεδόν ποτέ

17. Έχετε εργαστεί ποτέ ως αποσπασμένος εκπαιδευτικός σε κάποια χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

- Ναι
- Όχι

18. Έχετε ζήσει για μια περίοδο της ζωής σας σε χώρα του εξωτερικού, και αν ναι για πόσο διάστημα;

19. Ποια από τις ακόλουθες ευρωπαϊκές γλώσσες γνωρίζετε και σε ποιο βαθμό;

	Πολύ Καλά	Αρκετά καλά	Όχι και τόσο καλά	Καθόλου
Αγγλικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γαλλικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γερμανικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ισπανικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ιταλικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άλλη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ενότητα 3

20. Ποιους από τους παρακάτω γενικούς στόχους για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πιστεύετε ότι προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση;

	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Επάρκεια στη μητρική γλώσσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επάρκεια σε μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επάρκεια στα Μαθηματικά και στις επιστήμες της Φυσικής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επάρκεια στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επάρκεια στην ικανότητα μάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επάρκεια στην κοινωνική μάθηση και στις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να έχει ο πολίτης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επάρκεια στο επιχειρηματικό πνεύμα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επάρκεια στην ικανότητα πολιτισμικής έκφρασης (ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο θρησκευτικό φαινόμενο (πνευματικές αξίες, υπερβατικότητα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Στην καθημερινή επικοινωνία χρησιμοποιούμε συχνά την έκφραση «ευρωπαϊκών προδιαγραφών» ή «ευρωπαϊκού επιπέδου» προκειμένου να χαρακτηρίσουμε θετικά έναν θεσμό, ένα προϊόν ή μια υπηρεσία. Με ποια από τα παρακάτω στοιχεία συνδέετε εσείς προσωπικά τη λέξη «Ευρώπη»;

	Ισχύει	Μάλλον ισχύει	Μάλλον δεν ισχύει	Δεν ισχύει
Ειρηνική συνύπαρξη λαών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

μέσα σε ένα ενιαίο πολιτικό και οικονομικό σύστημα

Απουσία επιβολής της βούλησης ενός κράτους πάνω σε ένα άλλο διά της βίας

Κοινή και ενιαία εξωτερική πολιτική

Ελεγχόμενος οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εθνικά κράτη

Πολιτική δημοκρατία

Προστασία των ατομικών δικαιωμάτων

Δικαιοσύνη ανεξάρτητη από κομματικές, οικονομικές και άλλες επιρροές και εξαρτήσεις

Αποτελεσματική και αμερόληπτη διοίκηση

Έντονη παρουσία του κράτους στους τομείς της υγείας και εκπαίδευσης

Πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα χωρίς συγκρούσεις και χωρίς περιχαράκωση

Οικονομική ευημερία

Εκπαίδευση που παράγει μαθησιακό αποτέλεσμα

22. Τι σημαίνει για σας ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»;

Ισχύει Μάλλον ισχύει Μάλλον δεν ισχύει Δεν ισχύει

Ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από από όσα συμβαίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων

χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ότι η ιδέα της ενωμένης Ευρώ- πης πρέπει να προβληθεί στη νέα γενιά όλο και περισσότερο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να είναι συμβατή με τις Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι οι Έλληνες μαθητές πρέπει να μαθαίνουν περισσότερα για τις ευρωπαϊκές αξίες και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι οι Έλληνες μαθητές πρέπει να μαθαίνουν περισσότερα για τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι οι βασικές αρχές και αξίες που διέπουν την ελληνική εκπαίδευση πρέπει να είναι οι ίδιες με εκείνες της Ευρώπης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι είναι αναγκαία η καλλιέρ- γεια θετικών στάσεων των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην Ευρώπη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι πρέπει να υπάρχουν ορισμέ- νοι κοινί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι είναι πλέον αναγκαία η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτό- τητας μέσω του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ότι όλοι οι πολίτες της Ευρω- παϊκής Ένωσης είναι ανάγκη να αναπτύξουν ορισμένες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις για τη μελλοντική τους ζωή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Ορισμένοι έχουν υποστηρίξει ότι ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση» παραπέμπει στην προσπάθεια εξομοίωσης εκπαιδευτικών μεγεθών και διαδικασιών σε ένα μέσο ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της ελληνικής εκπαίδευσης θεωρείτε ότι υπάρχει αρνητική διαφορά σε σχέση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση;

Υπάρχει Μάλλον υπάρχει Μάλλον δεν υπάρχει Δεν υπάρχει

Διαθέσιμα κονδύλια για τη δημόσια εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπάρχουσες υποδομές (κτίρια, αίθουσες, βιβλιοθήκες, εργαστηριακός εξοπλισμός)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξάρτηση της εκπαίδευσης από τα κόμματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολικά προγράμματα (οργάνωση των μαθημάτων μιας βαθμίδας ή μιας τάξης)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιολόγηση των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μέθοδοι διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αμοιβές των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Πόσο δεσμεύεται κατά τη γνώμη σας η εκάστοτε ελληνική κυβέρνηση από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση (Οδηγίες, αποφάσεις κλπ.) να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική στους ακόλουθους τομείς;

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Όχι ιδιαίτερα	Καθόλου
Στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (διάρκεια εκπαίδευσης, βαθμίδες, τύποι σχολείων)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον τομέα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον τομέα της πρόσληψης του εκπαιδευτικού προσωπικού (διορισμοί, έκτακτο προσωπικό)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον τομέα των κρατικών δαπανών για Εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Ποιο κάτω θα δείτε ορισμένους τομείς της ελληνικής εκπαίδευσης για τους οποίους υποστηρίζεται ότι πρέπει να υπάρξουν παρεμβάσεις εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε ποιους από τους τομείς αυτούς θεωρείτε εσείς ότι πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες παρεμβάσεις;

	Ισχύει	Μάλλον ισχύει	Μάλλον δεν ισχύει	Δεν ισχύει
Στη δομή του εκπαιδευτικού μας Συστήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

έργου

Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στη σύνταξη των αναλυτικών προ- γραμμάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στον προσδιορισμό των γενικών εκπαιδευτικών στόχων της υποχρε- ωτικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στο σύστημα αξιολόγησης των επι- δόσεων των μαθητών στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στην ενίσχυση των ξένων γλωσσών στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία	72
Πίνακας 2: Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα.....	77
Πίνακας 3: Ποια από τις ακόλουθες ευρωπαϊκές γλώσσες γνωρίζετε και σε ποιο βαθμό;	80
Πίνακας 4: Ποιους από τους παρακάτω γενικούς στόχους για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πιστεύετε ότι προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση;	81
Πίνακας 5: Τι σημαίνει για σας ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»;	82
Πίνακας 6: Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση.....	83
Πίνακας 7: Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική.....	85
Πίνακας 8: Ανάλυση αξιοπιστίας	86
Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% δ.ε.	86
Πίνακας 10: Έλεγχοι κανονικότητας παραγόντων	87
Πίνακας 11: Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων.....	87
Πίνακας 12: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο.	88
Πίνακας 13: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων με την ηλικία	88
Πίνακας 14: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων με τα χρόνια υπηρεσίας.....	88
Πίνακας 15: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	89
Πίνακας 16: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τον αριθμό παιδιών.	89
Πίνακας 17: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις σπουδές	90

Πίνακας 18: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς τις ολοκληρωμένες πρόσθετες σπουδές	91
Πίνακας 19: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τις τρέχουσες σπουδές	92
Πίνακας 20: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων με την γνώση ξένων γλωσσών	93

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο.....	73
Γράφημα 2: Ηλικία	74
Γράφημα 3: Χρόνια υπηρεσίας.....	74
Γράφημα 4: Οικογενειακή κατάσταση	75
Γράφημα 5: Πόσα παιδιά έχετε;	75
Γράφημα 6: Σπουδές.....	76
Γράφημα 7: Πρόσθετες σπουδές.....	76
Γράφημα 8: Συμμετείχε ποτέ/συμμετέχει τώρα το σχολείο σας σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;	77
Γράφημα 9: Εάν θα συμμετέχετε σε πρόγραμμα ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού/μαθητών, ποιο θα είναι αυτό;.....	78
Γράφημα 10: Έχει επαφή το σχολείο σας μέσω του διαδικτύου με κάποιο άλλο σχολείο χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;	78

Γράφημα 11: Έχετε εμπλακεί στο συντονισμό/στήριξη διαδικτυακής επαφής του σχολείου σας με σχολείο άλλης χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης;.....	79
Γράφημα 12: Έχετε προσωπική γνωριμία και επαφή με συνάδελφο εκπαιδευτικό από κάποια ευρωπαϊκή χώρα;	79
Γράφημα 13: Χρησιμοποιείτε στην επικοινωνία σας με τρίτους μια ξένη γλώσσα;(π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά κλπ.)	80
Γράφημα 14: Ποια από τις ακόλουθες ευρωπαϊκές γλώσσες γνωρίζετε και σε ποιο βαθμό	80
Γράφημα 15: Στόχοι προώθησης της Ευρωπαϊκής ένωσης	81
Γράφημα 16: Τι σημαίνει για σας ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»;	83
Γράφημα 17: Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση	84
Γράφημα 18: Δέσμευση ελληνικής κυβέρνησης από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική.....	85
Γράφημα 19: Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων και 95% δ.ε.	87
Γράφημα 20: Θηκόγραμμα, «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» * Αριθμός παιδιών	90
Γράφημα 21: Θηκόγραμμα, «Συμμετοχή σε καινοτόμα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα» * Σπουδές.....	91
Γράφημα 22: Θηκόγραμμα, «Αρνητική διαφορά σε σύγκριση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση» * Τρέχουσες σπουδές	92