

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΟΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ**

ΜΑΚΑΝΙΚΑ ΣΟΦΙΑ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΚΟΛΛΙΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ**

ΒΟΛΟΣ 2010



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΟΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ**



ΜΑΚΑΝΙΚΑ ΣΟΦΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΚΟΛΛΙΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ 2010

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές κ. Κόλλια Βασίλειο και κ. Σαραφίδου Γιασεμή - Όλγα, για την επιστημονική καθοδήγηση και την αμέριστη βοήθεια, την οποία μου παρείχαν σε όλη την πορεία διεξαγωγής και συγγραφής αυτής έρευνας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του μεταπτυχιακού προγράμματος και όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του προγράμματος για την επιστημονική τους προσφορά και τα ιδιαίτερος ενδιαφέροντα ερεθίσματα που μου προσέφεραν.

Ευχαριστώ, ακόμη, πάρα πολύ όλους όσους δέχθηκαν να μου μιλήσουν και να μοιραστούν μαζί μου τις γνώσεις και εμπειρίες τους ώστε να υλοποιηθεί η παρούσα εργασία.

Από καρδιάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους φίλους που απέκτησα στο πρόγραμμα αυτό και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την συμπαράσταση και τη στήριξη που μου προσέφεραν και μετέτρεψε την παρακολούθηση του μεταπτυχιακού σε μια μοναδική εμπειρία.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και κυρίως τη μητέρα μου για τη στήριξη που μου παρείχε και την ανοχή που επέδειξε, ώστε να φέρω σε πέρας αυτή την εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτό το πόνημα στα παιδιά μου που αποτελούν τη συνέχεια και το σκοπό της ύπαρξής μου.

Στο Γιώργο και στο Χρήστο....

Σοφία Μακρινίκια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	1
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	9
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΠΡΩΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	14
1.1 ΤΠΕ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14
1.1.1 <i>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ</i>	15
1.1.2 <i>ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ</i>	16
1.2 ΠΤΥΧΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19
1.2.1 <i>ΤΑΣΕΙΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ</i>	21
1.2.2 <i>ΟΙ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</i>	24
1.2.3 <i>Η ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</i>	28
1.2.3.1 <i>Μαθητές και ΤΠΕ</i>	29
1.2.3.2 <i>Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και τη διοίκηση του σχολείου</i>	29
1.2.3.2.1 <i>Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ</i>	30
1.2.3.3 <i>Λόγοι περιορισμένης χρήσης των ΤΠΕ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</i>	31
1.2.3.4 <i>Οι ΤΠΕ ως μοχλός αλλαγής στην ελληνική εκπαίδευση</i>	33
1.3 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	34
1.3.1 <i>ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</i>	37
1.3.2 <i>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</i>	39
1.3.3 <i>ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ</i>	40
1.3.4 <i>Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ</i>	42
1.4 ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	44
1.5 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ	48
1.5.1 <i>ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΔΙΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ</i>	49
1.5.2 <i>ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΙΣ ΤΠΕ</i>	50

1.5.3	ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	53
1.5.3.1	Προβλήματα στην επιμόρφωση ελλήνων εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.....	58
<u>ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....</u>		60
1.6	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΈΡΓΟΥ (PROJECT MANAGEMENT)	60
1.6.1	Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΈΡΓΟ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	65
1.6.1.1	Περιορισμοί στη Διαχείριση του έργου της Επιμόρφωσης.....	68
1.7	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ.....	71
1.8	Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	75
1.8.1	ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΓΝΩΣΗ.....	75
1.8.2	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ.....	76
1.8.3	ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	77
1.9	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ (LEARNING ORGANIZATIONS).....	79
1.9.1	ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙ.....	79
1.9.2	ΕΠΙΠΕΔΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	82
<u>ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</u>		84
<u>ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</u>		87
2.1	ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	89
2.2	ΜΕΘΟΔΟΣ.....	91
2.2.1	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	91
2.2.1.1	Έγγραφα.....	93
2.2.1.1.1	Το Τεχνικό Δελτίο Έργου (Project Fiche).....	93
2.2.1.1.2	Εγκύκλιοι και Αποφάσεις.....	94
2.2.1.2	Συνεντεύξεις.....	96
2.2.1.2.1	Τα υποκείμενα των συνεντεύξεων.....	97
2.2.1.2.2	Οδηγός συνέντευξης.....	99
2.2.2	ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ (ΕΡΓΟΥ).....	100
2.2.2.1	Παρουσίαση του υπο μελέτη έργου.....	100
2.2.2.2	Οι εμπλεκόμενοι φορείς του έργου.....	102
2.2.2.3	Οι τομείς υλοποίησης του έργου.....	105
2.2.2.4	Αρχικός Σχεδιασμός του έργου.....	105
2.2.3	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΛΕΓΧΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	108

2.3	ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	110
2.3.1	ΟΙ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ	110
2.3.1.1	Τεκμηρίωση των καθυστερήσεων του έργου	110
2.3.1.2	Συνέπειες των καθυστερήσεων	115
2.3.2	Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΈΡΓΟΥ	117
2.3.2.1	Θεσμικοί Συμμετέχοντες στο Έργο	117
2.3.2.1.1	ΕΥΕ - ΥΠΕΠΘ	117
2.3.2.1.2	ΠΙ	123
2.3.2.1.3	ΕΑΙΤΥ	126
2.3.2.2	Χρονοδιάγραμμα της Διοίκησης του Έργου	128
2.3.2.3	Συνοπτικά χαρακτηριστικά της διοίκησης του έργου	131
2.3.3	ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΑ ΣΥΓΓΕΝΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	132
2.3.3.1	Η ενέργεια «ΟΔΥΣΣΕΙΑ»	132
2.3.3.1.1	Έργα της Ενέργειας 'ΟΔΥΣΣΕΙΑ -Πληροφορική στα σχολεία'	135
2.3.3.2	E42 - Πανεπιστημιακή μεταπτυχιακή εξειδίκευση σε 100 επιμορφωτές - καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων	136
2.3.3.2.1	Σύντομη περιγραφή του έργου	136
2.3.4	ΑΝΑΣΤΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΈΡΓΟΥ	138
2.3.4.1	Ελλιπής χρηματοδότηση	138
2.3.4.2	Συνεργασία υπηρεσιών	140
2.3.4.3	Συνεργασία ατόμων	142
2.3.4.4	Επάρκεια και καταλληλότητα προσωπικού	144
2.3.4.5	Καταμερισμός εργασιών	146
2.3.4.6	Δραστηριότητα των δημοσίων υπαλλήλων και αλλαγή κυβερνήσεων	149
2.3.4.7	Διαχείριση οργανωσιακής γνώσης	151
2.3.4.8	Απουσία οργανισμών που μαθαίνουν	154
2.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	158
2.5	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	162
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		165
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ		165
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ		178
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		187
ΠΙΝΑΚΕΣ		187
ΣΧΗΜΑΤΑ		187

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	189
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Α	189
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Β	197
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Γ	203
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Δ	209
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ε	217
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤ	225

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνουν πολλές έρευνες αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, τις τάσεις και απόψεις που επικρατούν σχετικά με το θέμα, τα αποτελέσματα επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ, ακόμη και την αποτελεσματικότητα σχετικών προγραμμάτων. Εν τούτοις, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που ασχολούνται με τη μελέτη σε βάθος συγκεκριμένων παραγόντων που μπορούν να αποβούν ανασταλτικοί της επιτυχούς οργάνωσης, διαχείρισης και υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Όμως, ένα χρήσιμο και ενδιαφέρον περιεχόμενο επιμόρφωσης αξιολογείται αρνητικά όταν οι συνθήκες και οι ρυθμοί υλοποίησης είναι απογοητευτικοί. Συνεπώς οι οργανωτικοί και διοικητικοί παράγοντες στην υλοποίηση της επιμόρφωσης είναι εξίσου σημαντικοί με το περιεχόμενό της.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ανίχνευση οργανωτικών και διοικητικών παραγόντων που προκάλεσαν καθυστερήσεις στην επιμόρφωση περίπου 400 επιμορφωτών που διενεργήθηκε στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προσπαθούμε να απαντήσουμε τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Πώς το πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ ξεφεύγοντας από τον αρχικό του σχεδιασμό υλοποιήθηκε πλημμελώς με διάφορες αρνητικές συνέπειες;
2. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμπόδισαν την άρτια και έγκαιρη υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ;

Η ερευνητική μέθοδος ανήκει στην ποιοτική προσέγγιση και τα δεδομένα της έρευνας αποτελούν α) το Τεχνικό Δελτίο Έργου, οι τροποποιήσεις του και ένας αριθμός εγκυκλίων και Υπουργικών Αποφάσεων σχετικών με το έργο και β) έξι συνεντεύξεις υποκειμένων σχετικών με το έργο.

Από την ανάλυση των εγγράφων που εξετάστηκαν στα πλαίσια της έρευνας και των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώθηκαν σημαντικές καθυστερήσεις στην υλοποίηση του έργου. Αποτέλεσμα αυτών των καθυστερήσεων είναι και η μετάθεση στην έναρξη υλοποίησης του έργου στα ΠΑΚΕ από τον

Σεπτέμβριο του 2005 στον Οκτώβριο του 2007 και η τελική μεγάλη ποιοτική και ποσοτική έκπτωση στο έργο.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει, επίσης, ότι μεταξύ των ανασταλτικών παραγόντων που εμπόδισαν την άρτια και έγκαιρη υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν και οι εξής: η ελλιπής χρηματοδότηση, η έλλειψη συνεργασίας –σε αρκετές περιπτώσεις- μεταξύ υπηρεσιών, κάποιες προσωπικές αντιπαράθεσεις μεταξύ ατόμων, η μη επάρκεια -καταλληλότητα προσωπικού, η έλλειψη σαφούς καταμερισμού αρμοδιοτήτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, η αλλαγή κάποιων δημοσίων υπαλλήλων που ασχολούνταν με το έργο σε σχέση με την αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης θα μπορούσε βάσιμα να υποθέσει κάποιος ότι η προβληματική σχεδίαση και υλοποίηση του έργου οφείλεται στο ότι:

α) Παρουσιάστηκαν προβλήματα στη διαχείριση και διατήρηση της οργανωσιακής γνώσης με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμη εμπειρία, που αποκτήθηκε είτε από προηγούμενα συναφή προγράμματα είτε στο ίδιο το έργο.

β) Δεν βρέθηκε μια ικανοποιητική λύση σε ένα πραγματικό πρόβλημα: πως γίνεται ταυτόχρονα ο υπεύθυνος έργου να είναι γνώστης του θέματος και δεσμευμένος στην παρακολούθησή του (που σημαίνει ότι θα είναι κάπως χαμηλά στη διοικητική ιεραρχία) και την ίδια ώρα να συντονίζει, και να επεμβαίνει δίνοντας λύσεις, τη στιγμή που εμπλέκονται διαφορετικές υπηρεσίες (όπου μοιάζει να χρειάζεται να είναι ο ίδιος υψηλά στην ιεραρχία). Δεν υπήρξε, δηλαδή, ο υπεύθυνος έργου με κατάλληλες αρμοδιότητες ο οποίος θα μπορούσε να παρέμβει διορθωτικά μόλις προέκυπτε κάποιο πρόβλημα, παρότι για την εξασφάλιση όλων των προσδοκιών και απαιτήσεων του έργου είναι απαραίτητο να υπάρχει μια συνολική ευθύνη.

γ) Δεν λειτούργησαν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς του έργου ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», παρότι η μετατροπή των οργανισμών σε «οργανισμούς που μαθαίνουν» είναι η νέα τάση στη σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών. Ο «οργανισμός που μαθαίνει» μπορεί να περιγραφεί σαν οργανισμός που αντιδρά σε αλλαγές στο περιβάλλον του μαθαίνοντας σε ένα στρατηγικό επίπεδο. Χρησιμοποιεί τη μάθηση όλων των εργαζομένων ώστε η μάθηση αυτή να εξαπλώνεται σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα (δεύτερη μάθηση) (Argyris & Schon, 1978).

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία αυτή στοχεύει στην διερεύνηση των οργανωτικών και διοικητικών παραγόντων που επηρέασαν την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Εξετάζεται το πλαίσιο πολιτικών για την ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στους οργανισμούς που μαθαίνουν (learning organizations), στη διοίκηση έργου και στην οργανωσιακή γνώση που αποτελούν σημαντικά στοιχεία στη σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται η παρουσίαση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Καταρχήν, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μέθοδος της έρευνας που ανήκει στην ποιοτική προσέγγιση. Ακολουθεί η λεπτομερής αποτύπωση του προβλήματος. Παρουσιάζεται ο αρχικός σχεδιασμός του έργου -όσον αφορά στα παραδοτέα του έργου και στο χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης-, ο τρόπος υλοποίησης του έργου και αναφέρονται συγκεκριμένες καθυστερήσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση του διοικητικού και οργανωτικού πλαισίου του έργου με ιδιαίτερη αναφορά στις τρεις θεσμικές οντότητες που συνεργάστηκαν: ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) και ΕΑΙΤΥ και σε παλαιότερα συγγενή επιμορφωτικά προγράμματα. Παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας, γίνεται συζήτηση και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τους διοικητικούς και οργανωτικούς παράγοντες που συνέβαλαν στην ελλιπή εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου.

*Μην περιορίσεις τα παιδιά σου σε ό,τι έμαθες εσύ,
γιατί αυτά γεννήθηκαν σε άλλη εποχή*

(εβραϊκή παροιμία)

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Οι υπολογιστές είναι απίστευτα γρήγοροι, ακριβείς και ηλίθιοι· οι άνθρωποι είναι απίστευτα αργοί, ανακριβείς και ευφυείς· και οι δυο μαζί είναι ισχυροί πέρα από κάθε φαντασία».

Albert Einstein

Στις μέρες μας η κοινωνία αλλάζει με ολοένα επιταχυνόμενο ρυθμό και οι κοινωνικές αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και στον τρόπο που οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται. Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από μια αλματώδη τεχνολογική επανάσταση που έχει επιφέρει καίριες αλλαγές στην κοινωνική δομή εισάγοντάς μας στην «Κοινωνία της Πληροφορίας». Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ήδη αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και -συνειδητά ή ασυνείδητα- επηρεάζουν τον τρόπο που ζούμε, δουλεύουμε, συναναστρεφόμαστε και μαθαίνουμε. Οι τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) -Information and Communication Technologies (ICT)- έχουν εισβάλει στην καθημερινή ζωή και στην εκπαίδευση. Με τους όρους Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ή/και Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) νοούνται οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες που επιτρέπουν την κωδικοποίηση, επεξεργασία, αποθήκευση, αναζήτηση, ανάκληση και μετάδοση της πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή, με χρήση υπολογιστών και δικτύων υπολογιστών.

Η τεχνολογία, βέβαια, δεν είναι κάτι πρωτοφανές στην εποχή μας. Αντίθετα, τα επιτεύγματά της χαρακτηρίζουν κάθε εποχή. Σήμερα, η τεχνολογία εκφράζεται κυρίως με τους υπολογιστές και τις εξαιρετικές δυνατότητες επικοινωνίας αλλά και διάχυσης και διαχείρισης της πληροφορίας που εισήγαγαν. Οι υπολογιστές έχουν χαρακτηριστεί ως το τέταρτο σημαντικότερο εργαλείο που ανακάλυψε ο άνθρωπος μετά τη φωτιά, τον τροχό και τη γραφή (Gates, 1995). Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Ε.Π. ΚτΠ) αναφέρει: *«Η Επιτροπή Πληροφορικής είναι επιφορτισμένη με την κατάρτιση της Ψηφιακής Στρατηγικής της Ελλάδας για την περίοδο 2006-2013, καθώς και για το συντονισμό όλων των δράσεων και παρεμβάσεων των δημόσιων φορέων που σχετίζονται με την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών και την ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Ο πρώτος Άξονας Προτεραιότητας του Ε.Π. "ΚτΠ" αφορά στην Παιδεία και στον Πολιτισμό. Αξιοποιώντας δράσεις του 2ου ΚΠΣ, στόχος είναι να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα στις απαιτήσεις της*

ψηφιακής εποχής και να επιτευχθεί αυξημένη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η δικτύωση σχολείων, πανεπιστημίων και ακαδημαϊκής κοινότητας (συμπεριλαμβανομένων των διοικητικών υπηρεσιών), κατάρτιση εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου».

Αναγνωρίζεται πλέον ευρύτατα πως οι Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο χώρο της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς δεν αποτελούν απλά ένα εκπαιδευτικό/διδακτικό εργαλείο, αλλά διαμορφώνουν μια σύγχρονη μέθοδο προσέγγισης της γνώσης. Όπως αναφέρει ο Papert (δημιουργός της γλώσσας Logo) «...Στον τομέα της εκπαίδευσης βρισκόμαστε σε μια καμπή της ιστορίας. Μια ριζική αλλαγή είναι εφικτή και αυτή η αλλαγή συνδέεται με τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή...» (1980).

ΠΡΩΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

1.1 ΤΠΕ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι νέες τεχνολογίες κατέχουν ήδη μία σημαντική θέση σε όλους τους τομείς της επιστήμης και σε κάθε άλλη παραγωγική δραστηριότητα επηρεάζοντας την ποιότητα της ζωής μας, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα μας και τις κοινωνικές μας σχέσεις. Επειδή οι ΤΠΕ αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής πραγματικότητας της κοινωνίας της πληροφορίας, της οικονομίας και της παγκοσμιοποίησης¹ είναι αυτονόητο ότι δεν είναι δυνατόν να αποκλεισθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης επιφέρει δραματικές εξελίξεις εκτός των άλλων και στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει δύο όψεις: α) την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας η οποία αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως παράγοντα ενισχυτικό της οικονομίας και β) την παγκοσμιοποίηση της λογικής που διέπει τα εκπαιδευτικά συστήματα (Τσιάκαλος, 2001).

Αν μελετήσουμε τον Εκπαιδευτικό Χάρτη σε παγκόσμια κλίμακα, θα διαπιστώσουμε ότι συντελούνται αξιοπρόσεκτες μεταβολές. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και η σύνδεσή τους με εφαρμογές στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, έχουν προκαλέσει την ανάπτυξη ενός νέου διεπιστημονικού πεδίου, που οριοθετείται με τον όρο "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση" ή "ΤΠΕ και Εκπαίδευση". Ο νέος αυτός χώρος, που βρίσκεται στο σημείο σύγκλισης διαφορετικών επιστημών (πληροφορική, επιστήμες της εκπαίδευσης, γνωστικές επιστήμες κ.λ.π.) και τεχνολογιών αιχμής (δίκτυα, πολυμέσα, τηλεπικοινωνίες κ.λ.π.) συνιστά ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και παράλληλα σύνθετο πεδίο που απαιτεί συγκροτημένη και διεπιστημονική προσέγγιση.

Όπως αναφέρει η Κορδάκη (2008) οι υπολογιστές μετέτρεψαν το μεγαλύτερο μέρος της βιομηχανικής κοινωνίας σε κοινωνία της πληροφορίας, αντικατέστησαν τα περισσότερα παραδοσιακά εργαλεία, έδωσαν ευκαιρίες μοντελοποίησης σύνθετων

¹ Γίνεται λόγος για την ύπαρξη χαρακτηριστικών τα οποία προσδιορίζουν μια παγκόσμια κοινότητα (Καζαμίας, 1994; Νικολάου, 2005; Ψαρού, 2005). Παρατηρείται ένα πλήθος κοινωνικών σχέσεων, αλληλεπιδράσεων εξαρτήσεων και οικουμενικών διασυνδέσεων που φανερώνουν την ύπαρξη της.

καταστάσεων και τροποποίησαν ριζικά τους τρόπους επικοινωνίας αλλά και της μάθησης (Noss & Hoyles, 1996; ACM, 1997a; ACM, 2001). Από αυτή τη σκοπιά η μάθηση εννοιών που αφορούν στην Πληροφορική καθίσταται αναγκαία από τα πρώτα κιόλας χρόνια της μαθησιακής ζωής των ατόμων και επιπλέον, ισότιμη με τη μάθηση εννοιών που αφορούν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες, η Γλώσσα κ.λ.π. (ACM, 1997b; ACM/K-12, 1999). Επιπλέον, οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται σήμερα ως γνωστικά εργαλεία ενισχύοντας εποικοδομιστικές και κοινωνικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση (Jonassen, Carr & Yueh, 1998; Duffy & Jonassen, 1992; Noss & Hoyles, 1996). Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν τα υπολογιστικά εργαλεία γενικού σκοπού –π.χ. γλώσσες προγραμματισμού, λογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων κ.λ.π.- αλλά και ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία για την εκπαίδευση –π.χ. Εκπαιδευτικό λογισμικό-. Από την άλλη μεριά το Διαδίκτυο αλλά και η χρήση της ασύρματης επικοινωνίας στη λειτουργία των δικτύων υπολογιστών ανοίγουν νέους ορίζοντες στη μάθηση (ACM, 2001). Πιο συγκεκριμένα, απομακρύνονται εμπόδια που οφείλονται στην απόσταση από τις πηγές πληροφόρησης ή/και τους ειδικούς, στην εξεύρεση χρόνου κοινής συμμετοχής σε μαθησιακές διαδικασίες, όπως και στη στάσιμη παραμονή σε κάποιο συγκεκριμένο χώρο όπου υπάρχει εγκατεστημένος κάποιος υπολογιστής (e-learning και m-learning). Οι δυνατότητες ενσύρματης και ασύρματης δικτυακής επικοινωνίας και το Διαδίκτυο δίνουν, επίσης, ευκαιρίες έκφρασης των ατομικών διαφορών κάθε μαθητή στη μάθησή του αλλά και δυνατότητες συνεργασίας και επικοινωνίας από πολλούς με πολλούς (Harasim, Hiltz, Teles & Turrof, 1995).

1.1.1 Εκπαιδευτική τεχνολογία

Ειδικότερα σήμερα, η χρήση της τεχνολογίας έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ωστόσο, πολλές φορές δεν υπάρχει σαφής κατανόηση του όρου «εκπαιδευτική τεχνολογία», τόσο σε εκπαιδευτικούς κύκλους όσο και στο ευρύτερο κοινό. Ο Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (Association of Educational Communications and Technology-AECT) που εδρεύει στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ορίζει την εκπαιδευτική τεχνολογία ως μια συστηματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει υλικά, θεωρίες, ανθρώπινο δυναμικό και γνώση για την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων και τη βελτίωση της μάθησης (AECT, 1977). Το 1994 ο AECT αναθεώρησε τον ορισμό της εκπαιδευτικής

τεχνολογίας και τον επαναδιατύπωσε ως εξής: «*Διδακτική τεχνολογία είναι η θεωρία και η εφαρμογή του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, χρήσης, διαχείρισης, και αξιολόγησης των διαδικασιών και υλικών που αποσκοπούν στην μάθηση*» (Seels & Richey, 1994; AECT, 1994). Συνεπώς, ο όρος εκπαιδευτική τεχνολογία δεν αναφέρεται μόνο στα υλικά και μέσα (π.χ. ηλεκτρονικό υπολογιστή), αλλά σε μια συστηματική προσέγγιση που σκοπεύει στην βελτίωση της ανθρώπινης μάθησης. Επιπρόσθετα, ο ορισμός υποδηλώνει ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν είναι κάτι καινούργιο, καθώς η αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της μάθησης ανάγεται στην αρχαιότητα.

Κατά καιρούς, υπήρξαν διάφορες σημαντικές τεχνολογικές εξελίξεις οι οποίες επηρέασαν τη διαμόρφωση του κλάδου της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, με πρώτη τη χρήση της γλώσσας και την ανακάλυψη της γραφής. Με τη γραφή δόθηκε η ευκαιρία στον άνθρωπο να καταγράφει εμπειρίες, να δημιουργεί και να μεταδίδει τη γνώση πιο αποτελεσματικά. Σε αυτό συνέβαλε, κατά πολύ, και η εφεύρεση της τυπογραφίας. Η ευκολία με την οποία βιβλία, δοκίμια και συγγράμματα διαφόρων κατηγοριών μπορούσαν να ανατυπωθούν και να διαμοιραστούν, είχε ως αποτέλεσμα την έκρηξη της γνώσης. Ακολούθησαν ανακαλύψεις όπως το ραδιόφωνο, οι τηλεπικοινωνίες, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο.

1.1.2 Υπολογιστική Τεχνολογία και σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα

Στο πλαίσιο των κυρίαρχων προσεγγίσεων της γνώσης και της μάθησης υποστηρίζεται πως το σχολείο δε μπορεί πλέον να στοχεύει στη συσσώρευση γνώσεων, αλλά οφείλει να αναπτύξει τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο αίτημα για μετάβαση από την παθητική στην ενεργητική μάθηση, το οποίο κυριαρχεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 1999, 2002; Carnell & Lodge, 2002; Ράπτης & Ράπτη, 2004). Οι προδιαγραφές για το σύγχρονο σχολείο όπως συνοπτικά δίνονται από τον Ντράκερ (1996) είναι οι εξής: α) η παροχή υψηλής τάξης μόρφωσης και γνώσης τόσο με την έννοια της ουσίας όσο και της διαδικασίας, β) ο εφοδιασμός των διδασκομένων με το κίνητρο της μάθησης και την πειθαρχία της δια βίου εκπαίδευσης και γ) η ελεύθερη πρόσβαση στο σύστημα.

Η εισαγωγή της υπολογιστικής τεχνολογίας στα σχολεία δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά ούτε και πανάκεια στη λύση όλων των προβλημάτων που ταλανίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση. Η υπολογιστική τεχνολογία, εάν

χρησιμοποιηθεί με γνώμονα ένα πλαίσιο από ανάλογες παιδαγωγικές προτεραιότητες μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ενεργοποίησης των ρυθμών μετεξέλιξης του θεσμικού, διοικητικού και οργανωτικού τομέα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όπως αναφέρουν οι Βρασίδης, Ζεμπύλας & Πέτρου (2005) υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή ένταξη της τεχνολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων όλων των βαθμίδων και τη μεγιστοποίηση των δυνατών οφελημάτων που παρέχουν. Για παράδειγμα:

- ✓ Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο της σκέψης και της αντίληψης (cognitive tool)².
- ✓ Επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί στην αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας, μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Χωρίς να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση³ οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να αξιοποιήσουν τις καινούριες τεχνολογίες στο μέγιστο δυνατό βαθμό.
- ✓ Επικαιροποιείται⁴ το αναλυτικό πρόγραμμα, ούτως ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνολογία, όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά. Αρκετοί ακαδημαϊκοί και ερευνητές υποστηρίζουν ότι πρέπει να διαγραφεί το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και να αναδομηθεί, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της τεχνολογίας (Vrasidas & Glass, 2002). Τα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα υποστηρίζουν μια διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας η οποία στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνυποκειμένης της γνώσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

² Η γνώση οικοδομείται με τη βοήθεια εργαλείων και συνεπώς οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, και γενικότερα η τεχνολογία, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για την απλή μετάδοση της γνώσης αλλά ως αντιληπτικά εργαλεία.

³ Μέσα στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνονται ευκαιρίες αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία. Έτσι, πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία και στην ανάπτυξη διαδικασιών και δεξιοτήτων για την εφαρμογή σύγχρονων μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης.

⁴ Όπως είναι δομημένο το αναλυτικό πρόγραμμα, πολλές φορές, δεν επιτρέπει την αξιοποίηση των τεχνολογιών.

- ✓ Επενδύουμε⁵ στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αναγνωρίζεται η τεράστια σημασία στην χρήση εργαλείων και συμβόλων για την οικοδόμηση της γνώσης.
- ✓ Επιβάλλεται συνεχής αξιολόγηση⁶, αναθεώρηση και βελτίωση τεχνολογικών καινοτομιών.
- ✓ Συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης της καινοτομίας⁷. Ο House (1979) υποστήριξε πως οι μελέτες για την εισαγωγή καινοτομιών στην παιδεία έχουν δείξει ότι, για την επιτυχία μιας καινοτομίας είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της καινοτομίας. Προηγούμενες εμπειρίες έχουν αποδείξει ότι η εισαγωγή καινοτομιών έχει αποτύχει δραματικά όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της καινοτομίας (Means, 1994).
- ✓ Αναγνωρίζεται η ιδέα ότι η μάθηση είναι εγκατεστημένη⁸. Για το λόγο αυτό η γνώση πρέπει να οικοδομείται μέσα σε περιβάλλοντα-πλαίσια⁹, όπου οι μαθητές θα κληθούν να τη χρησιμοποιήσουν.
- ✓ Χρησιμοποιούνται δικτυακές τεχνολογίες για τη δημιουργία και υποστήριξη κοινοτήτων μάθησης. Η ιδέα της κοινότητας στηρίζεται σε δύο βασικές αξίες: από

⁵ Είναι αναγκαίο να επενδυθούν χρήματα για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και τη συνεχή υποστήριξη των προγραμμάτων εφαρμογής της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

⁶ Υπάρχουν δύο, κυρίως, είδη αξιολόγησης: η συνεχής (formative) και η τελική (summative). Η συνεχής έχει ως κυρίως στόχο τη συλλογή δεδομένων για τη βελτίωση ενός προγράμματος. Η τελική έχει ως κυρίως στόχο την εξακρίβωση του βαθμού στον οποίο το πρόγραμμα επιτυγχάνει τους στόχους του και κατά πόσο θα συνεχιστεί ή θα τερματιστεί.

⁷ Η πολύπλευρη αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη διασφάλιση της επιτυχίας και της υψηλής ποιότητας των αποτελεσμάτων από την επιτυχή εισαγωγή των τεχνολογιών στα σχολεία.

⁸ Το γεγονός ότι η μάθηση είναι εξαρτημένη από το περιβάλλον μέσα στο οποίο οικοδομείται έχει επιπτώσεις στο σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων.

⁹ Εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας και εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές προσομοιώσεις μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να οικοδομήσουν γνώση σε μια πληθώρα από διάφορα αυθεντικά περιβάλλοντα.

τη μια, στην ιδέα ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση¹⁰ και η συλλογική υπευθυνότητα δημιουργούν το καλύτερο περιβάλλον-πλαίσιο για την επίτευξη κάποιων στόχων και από την άλλη στο ότι οι στενοί αυτοί δεσμοί υποστηρίζουν αρκετές προϋποθέσεις για μια καλή ζωή (Burbules, 2000).

1.2 ΠΤΥΧΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση συνιστά μια κοινωνική αναγκαιότητα της εποχής μας. Μια έννοια η οποία καθημερινά γίνεται όλο και πιο επίκαιρη, αφού οι ΤΠΕ διαπερνούν κάθε πτυχή της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής δραστηριότητας (Τζιμογιάννης, 2002). Το αντικείμενο «ΤΠΕ και εκπαίδευση» είναι ευρύτατο. Αυτό οφείλεται στις ποικίλες εκπαιδευτικές λειτουργίες των υπολογιστών όπως: Διδασκαλία της Πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου, χρήση του Η/Υ ως μέσου πληροφόρησης κι επικοινωνίας και αξιοποίησή του ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, δυνατότητα ψυχαγωγίας, δημιουργικής διαχείρισης ελεύθερου χρόνου, παιχνιδιού με Η/Υ (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Η ευρύτητα των θεματικών πεδίων που μπορούν να αξιοποιηθούν σε συνδυασμό με την εξαπλούμενη χρήση υπολογιστικών συστημάτων, ο αυξανόμενος όγκος γνώσεων και η γρήγορη παλαιώσή τους, η διαρκής απαίτηση για απόκτηση όλο και υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης, η αναγκαιότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και η εποικοδομητική σύνθεση των ερεθισμάτων και των εμπειριών (Ράπτης & Ράπτη, 2002), οδηγούν στην ανάγκη να αντιμετωπίσουμε τις ΝΤ ως θέμα πρώτης προτεραιότητας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι ο υπολογιστής αποτελεί ένα άριστο διεπιστημονικό εργαλείο προσέγγισης της γνώσης και γι' αυτό η ανάπτυξη δεξιοτήτων γύρω απ' το χειρισμό του βοηθάει σημαντικά στην απόκτηση επιστημονικής γνώσης και στην

¹⁰ Αυτό υποδηλώνει ότι η μάθηση μέσα σε μια κοινότητα είναι κοινωνική διαδικασία και ως τέτοια αφορά στη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στη μάθηση και σε ό,τι είναι σημαντικό για εκείνους που μαθαίνουν, όπως επίσης, και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Για το λόγο αυτό και η ύπαρξη μιας κοινότητας μάθησης είναι άμεσα συνδεδεμένη με μια σειρά παραγόντων και πρακτικών που αναδεικνύουν την κοινότητα, όπως λ.χ. τα μέσα που χρησιμοποιούνται, οι κώδικες επικοινωνίας, οι διάφορες κοινωνικές και μαθησιακές πρακτικές, οι πολιτικές αξίες και υποχρεώσεις των μελών και ο σχεδιασμός των μαθησιακών περιβαλλόντων (Βρασίδης κ.ά., 2005).

ανάπτυξη νέων, ενεργητικών τρόπων μάθησης. Ως εκ τούτου η διδασκαλία φιλοδοξεί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Κοντάκος, 2002):

- ✓ να προάγει την αυτενεργή μάθηση και να αλλάξει τις μαθησιακές διαδικασίες,
- ✓ να καταστήσει το μάθημα ελκυστικότερο, επίκαιρο, δημιουργικότερο και πολυσχιδέστερο,
- ✓ να ενισχύσει την ποιοτική ανάπτυξη του μαθήματος και του σχολείου,
- ✓ να καλλιεργήσει «διαμεσιακή επάρκεια» μαθητών και δασκάλων,
- ✓ να δημιουργήσει νέες δυνατότητες επικοινωνίας, χωρίς να είναι, τέλος, πανάκεια, αλλά ένα εργαλείο.

Σήμερα, επιβάλλεται η προώθηση μιας σειράς από γνωστικο-κοινωνικές μακρο-δεξιότητες οι οποίες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία μέσα στις συνθήκες πολυπλοκότητας και μεταβολής που χαρακτηρίζουν την εποχή μας. Τέτοιες μακρο-δεξιότητες είναι η διαλεκτική αντιπαράθεση και η συλλογική δράση σε συνθήκες ισοτιμίας και αλληλοσεβασμού, η ικανότητα του εντοπισμού και της επεξεργασίας της πληροφορίας και η χρήση της τεχνολογίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να αναρωτηθεί: σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν οι νέες τεχνολογίες – πέρα από τον αδιαμφισβήτητο εκσυγχρονιστικό ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία - να αποτελέσουν ένα μέσο επίτευξης αυτού που ο Bernstein (1977) αποκάλεσε 'αόρατη παιδαγωγική', δηλαδή το να διευκολυνθεί διαμέσου της χρήσης τους η αθόρυβη και έμμεση εισαγωγή στις εκπαιδευτικές δομές μιας σειράς από συγκεκριμένες αξιακές νόρμες, ιδεολογίες και κρυφές ιεραρχήσεις; Έχει άλλωστε καταδειχθεί επαρκώς η αλληλεξάρτηση σχολείου και κοινωνίας, με το σχολείο συνήθως στη θέση του αναπαραγωγικού μηχανισμού των κοινωνικών ιεραρχιών δύναμης (Μπουρντιέ, 1985; Φραγκουδάκη, 1985; Foster, 2004).

Ωστόσο, σύμφωνα με μια διαφορετική προσέγγιση, που στέκεται κριτικά στην παραπάνω, «ο κυβερνοχώρος θα μπορούσε να δημιουργήσει έναν κόσμο κυβερνοτάξεων (*cyberclasses*), ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης βασισμένο στα «έχειν» και «μη-έχειν» της πληροφορίας, τα οποία συνδέονται με τις Νέες Τεχνολογίες» (Macionis & Plummer, 2005). Εάν αποδεχθούμε την τελευταία από τις παραπάνω απόψεις ως πιθανή, τότε, σύμφωνα με την προϋπάρχουσα έρευνα και εμπειρία, θα πρέπει να θεωρείται αναμενόμενο ότι κάτι ανάλογο θα μπορούσε να συμβεί και στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στη μικρο-κοινωνία του σχολείου. Πώς θα μπορούσε να διασφαλιστεί το ότι η γενικευμένη εισαγωγή των ΤΠΕ στην

εκπαίδευση δε θα δημιουργήσει το έδαφος για την ανάδυση μιας 'νέας κοινωνικής τάξης της τεχνολογικής διανοήσης' μεταφράζοντας έτσι 'το κοινωνικό κεκτημένο σε φυσικό χάρισμα'; (Φραγκουδάκη, 1995). Επιπρόσθετα, διερωτάται η Johnson (2007): «πώς θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε αποτελεσματικά τις κοινωνίες της πληροφορίας σε κόσμους στους οποίους θα θέλαμε να ζήσουμε;».

Ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να διερευνηθεί αρχικά με βάση τις δυνατότητες που παρέχουν για τον εκσυγχρονισμό, την ποιοτική αναβάθμιση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον να εξετασθεί μέσα από το κοινωνιολογικό πρίσμα των κοινωνικών διαχωρισμών και της κοινωνικής σύγκρουσης. Ως προς το τελευταίο, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση του κατά πόσον οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να ωφελήσουν ισότιμα όλους τους μαθητές, πέρα από κάποια πιθανά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όπως, κοινωνικο-οικονομική προέλευση, εθνοτική και φυλετική προέλευση, ύπαρξη σωματικής ή διανοητικής αναπηρίας, ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας, φύλο κ.λ.π. Ακόμη θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εισαγωγής των ΤΠΕ στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και στην εργασιακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και στην επικοινωνία με τους λοιπούς φορείς και την κοινωνία.

1.2.1 Τάσεις χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας κρίνεται σκόπιμο να αποτιμηθούν οι τάσεις σχετικά με τις ΤΠΕ στην κοινωνία και την εκπαίδευση ειδικότερα. Σύμφωνα με τον Κελεσιδίδη (1998) οι κοινωνίες προχωρούν και δημιουργούν νέες συνθήκες, προσφέροντας παράλληλα νέες δυνατότητες, αλλά θέτουν και νέα προβλήματα που απαιτούν λύσεις. Ο τομέας "πληροφορικής" παρουσιάζει ραγδαία αύξηση και υπολογίστηκε ότι στο τέλος του 20ου αιώνα το 60% των εργασιών θα απαιτούσαν δεξιότητες χειρισμού πληροφορικής τεχνολογίας (Hawkins, 1996; Hawkrigde, 1996). Βρισκόμαστε λοιπόν στην εποχή της ψηφιακής επικοινωνίας που αποτελεί συνέχεια και προέκταση της τυπογραφικής επικοινωνίας, όπως και η τελευταία αποτέλεσε συνέχεια της προφορικής επικοινωνίας. Μέσα στην κοινωνία της πληροφορίας είναι πολύ πιθανό οι δεξιότητες αναζήτησης, αξιολόγησης, επεξεργασίας και χρησιμοποίησης της πληροφορίας να αποκτήσουν μεγαλύτερη σημασία από την προσωπική συσσώρευση γνώσεων (Βρύζας, 1990). Οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν

και την εκπαίδευση που είναι αλληλένδετη με τις κοινωνικές μεταβολές και κάθε στιγμή αντανακλά την κοινωνία (Elmore, Olson, & Smith, 1993). Ο εκπαιδευτικός χώρος προσπαθεί να επιτύχει μια ομαλή μετάβαση από την παραδοσιακή μορφή παροχής γνώσης στην νέα, όπου οι ΤΠΕ ενσωματώνονται στις σχολικές μονάδες και διεκδικούν μια θέση στα προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης. Οι προκλήσεις είναι πολλές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε το σπουδαίο ρόλο της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, δεδομένου ότι συμβάλλουν στην δημιουργία και διάχυση μιας οικουμενικής- κοσμοπολιτικής ιστορικής συνείδησης¹¹ (Κόκκινος, 2003). Ο Μάρκου (1991) θεωρεί σκόπιμο να αλλάξει στο ελληνικό σχολείο ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ο υπόλοιπος κόσμος και οι «άλλοι» πολιτισμοί μέσα από την επίσημη εκπαίδευση του κράτους, από τη στιγμή που οι νέες τεχνολογίες στις επικοινωνίες φέρνουν πάρα πολύ κοντά τους ανθρώπους και επηρεάζουν τη σκέψη και τη ζωή τους γενικότερα.

Όμως, τα διάφορα τεχνολογικά μέσα δεν χρησιμοποιούνται όσο θα ήθελαν οι θερμοί υποστηρικτές τους. Οι δύο τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται περισσότερο, μέχρι και σήμερα, στα σχολεία είναι το βιβλίο και ο μαυροπίνακας. Ο Larry Cuban (1986), στο βιβλίο του «Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920» υποστηρίζει ότι τεχνολογίες, όπως το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση και οι υπολογιστές δεν χρησιμοποιούνται όπως θα περίμενε κανείς. Αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους. Πρώτα απ' όλα, η κουλτούρα του παραδοσιακού σχολείου δεν επιτρέπει την εύκολη εισαγωγή καινοτομιών και αντιστέκεται σε προσπάθειες αναδόμησης του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος. Η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών, μετά την εισαγωγή μιας καινούργιας τεχνολογίας στην τάξη, είναι να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο πολλές έρευνες δεν έδειξαν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Βρασιδάς, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2005). Χαρακτηριστικό είναι αυτό που

¹¹ Κατά τον N. Chomsky (1993), είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι τα πολυπολιτισμικά κράτη, τα οποία είναι πάρα πολλά στην εποχή που ζούμε, θα πρέπει να αναπτύξουν τους μηχανισμούς εκείνους που θα τους επιτρέψουν να ενσωματώσουν τόσο την έννοια του «εμείς», όσο και την έννοια του «αυτού». Θα πρέπει με άλλα λόγια να εξετάσουν αντικειμενικά την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο ζωής των «άλλων», έτσι ώστε να βρεθούν τα σημεία επαφής τους, αλλά και τα σημεία που τους απομακρύνουν.

είπε ο Thomas Edison το 1922: «Πιστεύω ότι ο κινηματογράφος θα φέρει την επανάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε λίγα χρόνια θα αντικαταστήσει τα βιβλία» (Cuban, 1986). Αυτό όμως δεν έχει συμβεί. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί εδώ η αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ τεχνολογίας και εκπαιδευτικής αλλαγής (Cuban, 1986, 2001; Means, 1994). Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την αναδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος που προσφέρει. Από την άλλη, όμως, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, εάν διαμορφωθεί κατάλληλα, μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με φιλοσοφικές και παιδαγωγικές θέσεις, αλλά και με βάση μια αυξανόμενη ερευνητική εμπειρία, η τεχνολογία μας δίνει δυνατότητες που δεν είχαμε μέχρι τώρα (Hargreaves, 1995).

Η ραγδαία ανάπτυξη και εξάπλωση της χρήσης των υπολογιστών αφενός και η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αφετέρου φαίνεται να αποκρυσταλλώνουν τρεις τάσεις (πρότυπα) χρήσης των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία:

- ✓ Ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκρατική προσέγγιση).
- ✓ Μέσα από όλα τα μαθήματα ως μέρος μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (ολοκληρωμένη προσέγγιση). Το πρότυπο αυτό αναφέρεται στην ενσωμάτωση της διδασκαλίας του υπολογιστή και της χρήσης των νέων τεχνολογιών¹² σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.
- ✓ Ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων (πραγματολογική προσέγγιση). Στην περίπτωση αυτή οι ΤΠΕ αποτελούν αντικείμενο μελέτης, δηλαδή οι μαθητές αποκτούν γενικές γνώσεις πληροφορικής από ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά παράλληλα οι ΤΠΕ στηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία¹³ σ' όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η πραγματολογική προσέγγιση συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της ολοκληρωμένης προσέγγισης με την ανάγκη για πληροφορικό αλφαριθμητισμό.

¹² Εδώ οι υπολογιστές δεν συνιστούν ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου πιστεύουν ότι με τη διασπορά της χρήσης της πληροφορικής σε όλα τα μαθήματα υποβοηθείται η από κοινού δημιουργική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

¹³ π.χ. οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως μέσο εύρεσης εκπαιδευτικών πηγών, ως μέσο διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων κλπ.

(Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου, 1995; Κόμης, 2004; Σολομωνίδου, 2001).

Οι χρονολογικές φάσεις ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχουν ως εξής:

- ✓ Πριν το 1970: Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδακτικές μηχανές
- ✓ 1970-1980: Πληροφορική (τεχνοκεντρική) προσέγγιση
- ✓ 1980-1989: Ολοκληρωμένη προσέγγιση, η πληροφορική ως μέσο και ως αντικείμενο εκπαίδευσης
- ✓ 1990-κ.ε.: Πραγματολογικό μοντέλο ή προσέγγιση, οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης (Κόμης, 2004).

1.2.2 Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση και ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού

Παρά τις διαφορετικές διακηρύξεις «...[ο] δάσκαλος ως εκπαιδευτικός παράγοντας, δεν είχε μέχρι σήμερα σχεδόν καμία προτεραιότητα. Παρέμενε στο περιθώριο, περιορισμένος στο να ασκεί ένα ρόλο υπαλληλικό, χωρίς ουσιαστικά εφόδια, χωρίς τη δυνατότητα να αναπτύσσει δημιουργικές πρωτοβουλίες και να συμβάλλει περισσότερο στην παραγωγή της γνώσης από τους μαθητές και από τον ίδιο...» (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Είναι πιθανό, για την γενικότερη κατάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, να ευθύνεται το πελατειακό σύστημα που σύμφωνα με τον Mazower (2004), «*τρεφόταν από την ανάπτυξη του δημόσιου τομέα*» από τη δεκαετία του 1950 σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και κατ' επέκταση και στην Ελλάδα, καθώς η σύμπτυξη του δημόσιου τομέα θα σήμαινε και την αποδυνάμωση του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή συνεχίζει να επικρατεί και η απουσία σοβαρού σχεδιασμού και σύνδεσης αναγκών, δράσεων και αποτελεσμάτων συνεχίζει να ταλανίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική μας πολιτική. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα που δεν επιδέχεται σχεδόν καμία αμφιβολία (Κ.Ε.Ε., 2006) και η ορθή αξιοποίησή τους, αναμένεται να επιφέρει, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, σημαντικές καινοτομίες, στα μέσα διδασκαλίας και στη μαθησιακή-διδακτική διαδικασία. Η κοινή λογική και η μέχρι τώρα εμπειρία επιβάλλουν αφενός την αποφυγή της άκριτης αποδοχής, της ανεξέλεγκτης και με κάθε κόστος επικυριαρχίας των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου αποκλείουν το γενικό αφορισμό τους. Το ζητούμενο είναι να διερευνηθούν ορισμένες κοινωνικο-πολιτικές παράμετροι της εισαγωγής και

χρήσης των ΤΠΕ στο σχολείο, με σκοπό την ανάδειξη εκείνων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη λειτουργία του σχολείου ως μιας κοινότητας περισσότερο δημοκρατικής έχοντας υπόψη ότι «...Όλοι υποστηρίζουμε την προώθηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη μέσα από την εκπαίδευση, αλλά σπάνια συζητάμε σχετικά με το νόημα και τη σημασία που αποδίδουμε στο συγκεκριμένο όρο...;» (Καρακατσάνη, 2005).

Η λειτουργική ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση απαιτεί τη δημιουργία ενός νέου μαθησιακού – παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Η αλλαγή αυτή αφορά τόσο στο ρόλο του μαθητή, που από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργός παράγων της μάθησής του, όσο και στο ρόλο του εκπαιδευτικού¹⁴, που από μοναδικός πομπός και πηγή της πληροφορίας και της γνώσης, μετατρέπεται σε οργανωτή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, σε βοηθό και καθοδηγητή των μαθητών (Σολομωνίδου, 2001). Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να γίνουν το «όχημα» για την εγκαθίδρυση νέων πρακτικών και την αλλαγή στάσης των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Δημιουργείται ένα καινούριο μαθησιακό περιβάλλον που οδηγεί στην κατάργηση του μονοπωλίου του δασκάλου μέσα στο μάθημα ως μοναδική πηγή μετάδοσης γνώσης και στην «μετατροπή» του ιδίου σε ένα ρόλο συντονιστή-συμβούλου δίπλα στο μαθητή.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελούν τον καταλύτη πολλών αλλαγών και στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι επιθυμητό να καθοδηγείται από τις ανάγκες της εκπαίδευσης και της μάθησης και όχι από την τεχνολογία. Η ενεργοποίηση και η συμβολή του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις προϋποθέτει αρτιότερη κατάρτιση και ενημέρωση πάνω στη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, ανάλυση νέων παιδαγωγικών θεωριών, ενημέρωση και κατανόηση νέων ενδεχομένως εκπαιδευτικών στόχων καθώς και εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μέσα σε αυτό,

¹⁴ Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005), η έννοια του ρόλου εκφράζει το σημείο τομής ατόμου και κοινωνικού συνόλου. Έτσι, μετατοπίζεται το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, και του έργου του εκπαιδευτικού από την αυστηρά ηθική αποστολή στην κοινωνική δραστηριότητα. Υπό την έννοια αυτή η εμπειρική προσέγγιση αποδίδει μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και άσκηση των εκπαιδευτικών.

λοιπόν, το εντελώς διαφορετικό παγκόσμιο περιβάλλον, στην εποχή της πληροφορικής επανάστασης, στην εποχή του μηδενισμού των αποστάσεων, στην κοινωνία των διαδικτυωμένων πολιτών και των απαιτητικών μαθητών, καλείται ο σύγχρονος δάσκαλος να «παίζει» το νέο ρόλο του, χωρίς φυσικά να χάσει την αγάπη και την ευαισθησία του για το παιδί και το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί πλέον να είναι ο απλός μεταδότης των γνώσεων (Kalogiannakis, 2004) αλλά θα πρέπει να γίνει ο καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος με την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση και την πολύπλευρη μόρφωσή του θα συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία για να εντοπίζει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, τον οδηγεί στα κατάλληλα μονοπάτια αναζήτησης της γνώσης. Επιστρέφει στον αυθεντικό - ξεχασμένο - ρόλο του σωκρατικού δασκάλου. Δεν βλέπει πλέον τους μαθητές του ως παθητικούς αποδέκτες της διδασκαλίας του, αλλά τους παρέχει ευρύτερα χρονικά περιθώρια για να κρίνουν, να απορροφούν, να διανοούνται, να εφαρμόζουν, να αναλύουν, να συνθέτουν και να οραματίζονται. (Καφαντάρης, 2003).

Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν στον εκπαιδευτικό δυνατότητες προσομοίωσης οικοσυστημάτων, φυσικών φαινομένων κ.λ.π. Το ζητούμενο λοιπόν είναι να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αυτές τις δυνατότητες και φυσικά να μπορεί να τις ενσωματώνει στο μάθημα προτρέποντας, προκαλώντας τους μαθητές να εργαστούν δημιουργικά, έτσι ώστε αναπτύσσοντας τη φαντασία τους, να οδηγηθούν σε πρωτότυπες, έξυπνες, ασυνήθιστες, σπάνιες ιδέες και λύσεις. (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1992). Ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει τη μάθηση¹⁵, χωρίς να προσφέρεται έτοιμη από τον δάσκαλο που θα παρακολουθεί και θα ελέγχει. Η τεχνολογία είναι κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο, είναι το μέσο που επηρεάζει την πορεία της σκέψης μας, την

¹⁵ Τα τελευταία χρόνια η «στροφή προς το λόγο - discursive» (Harre & Gillett, 1994) και η «πολιτισμική στροφή - cultural» στη Ψυχολογία (Bruner 1996; Vygotsky, 1993) αλλά και αλλαγές θέσεων σε μια σειρά άλλα επιστημονικά πεδία [Κοινωνιολογία (Bernstein, Bourdieu), Γλωσσολογία (Wittgenstein - γλωσσικά παιχνίδια), Σημειωτική (Halliday, Lemke), Ανθρωπολογία (Geertz, Hutchins)] έχουν επιφέρει μια μετατόπιση από θέσεις που υιοθετούσαν πως η μάθηση είναι μια αποκλειστικά ατομική διαδικασία προς θέσεις που υποστηρίζουν πως η μάθηση εμπεριέχει επίσης κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες (Saxe, 2002).

αλληλεπίδραση με τους άλλους, καθώς και τα οράματά μας και τις προσδοκίες μας (Μακράκης, 2000; Trinidad, 1997). Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα θα δημιουργήσει μία πραγματικά δημοκρατικότερη μαθησιακή διαδικασία. Στην εργασιακή ζωή του μαθητή, σημασία θα έχει η ικανότητα να μαθαίνει καινούργια πράγματα και να τα εφαρμόζει, να θέτει στόχους και να κάνει προσωπικές επιλογές, να συνεργάζεται και να διαπραγματεύεται σε συνθήκες ανταγωνισμού αλλά και έντονης επικοινωνίας. Η διαπραγμάτευση είναι κεντρική ικανότητα που καλλιεργείται στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης στην κοινωνία της πληροφορίας.

Πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν η μάθηση να περνάει μέσα από την πράξη. Όταν η διαδικασία εισαγωγής και ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση κινείται με άξονα τις παιδαγωγικές και μαθησιακές προοπτικές και όχι με στόχο την τεχνολογική κατάρτιση, τότε οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ευνοεί την ενεργητική μάθηση και διευκολύνει τη γνωστική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Μικρόπουλος & Λαδιάς, 2000). Η εισαγωγή των ΤΠΕ είναι πλέον πραγματικότητα και συνεπάγεται μια νέα διάσταση στο σύστημα δάσκαλος – μαθητής – διαδικασία μάθησης. Με την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση ο ρόλος του μαθητή έχει αλλάξει, καθώς ο υπολογιστής παίζει το ρόλο του υπομονετικού και αδαούς μαθητή στην υπηρεσία του παιδιού-δασκάλου (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Οι ΤΠΕ θεωρούνται από πολλούς ότι επιφέρουν σημαντικές δομικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη 2001; Kalogiannakis, 2004; Βασιλάκης & Καλογιαννάκης, 2006).

Η υιοθέτηση νέου ρόλου του δασκάλου προϋποθέτει αλλαγή αναφορικά με τις στάσεις του, τις προθέσεις του, τον κοινωνικά προσδιορισμένο ρόλο του αλλά και τις πεποιθήσεις του. Αντίστοιχα ο νέος μαθητικός ρόλος πρέπει να περιλαμβάνει αυτονομία του μαθητή, δικαίωμα για αμφισβήτηση, αξιοποίηση του λάθους, νέα προσέγγιση της γνώσης, αυτορρύθμιση, διάλογο, ελεύθερη έκφραση και συνεργασία. Ο σημερινός δάσκαλος καλείται να ανταπεξέλθει στο νέο ρόλο του, εφοδιασμένος με νέες γνώσεις, επιμορφωμένος και καταρτισμένος πάνω στις καινούριες ιδέες και προτάσεις στο χώρο της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της ψυχολογίας ώστε να μπορεί να πετύχει μια νέα προσέγγιση στη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, να αναζητήσει πληροφορίες και να ενημερωθεί για τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ επειδή συνειδητοποιεί τα πλεονεκτήματα που συνεπάγονται στη μετάδοση και

πρόσληψη της σχολικής γνώσης¹⁶ και όχι επειδή οι τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο μαθητής καλείται να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό τρόπο μελέτης σε συγκεκριμένο αντικείμενο, χώρο και χρόνο για μια μάθηση όπου η πλοήγηση στο διαδίκτυο θα καταργήσει τα χωροχρονικά όρια της τάξης προσφέροντάς του μια ανεξάντλητη πηγή γνώσης, την ικανότητα να μαθαίνει πράγματα, να τα εφαρμόζει, να συνεργάζεται και να επικοινωνεί, αποκτώντας κατά αυτόν τον τρόπο τις δεξιότητες του μελλοντικού πολίτη που ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας.

1.2.3 Η επικρατούσα κατάσταση στο σημερινό Σχολείο.

Η επικράτηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) σε συνδυασμό με τη δια βίου μάθηση αποτελούν δύο βασικά στοιχεία της σημερινής κοινωνίας. Εκπαιδευτικά συστήματα προηγμένων χωρών προσπαθούν να ενσωματώσουν γόνιμα τις ΤΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα διδασκαλίας και τις αντιμετωπίζουν ως μοχλό ανάπτυξης και προόδου. Η παιδαγωγική τους αξιοποίηση θεωρείται μια πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική καινοτομία (UNESCO, 2005; Κ.Ε.Ε., 2006) και μέσω αυτών τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται στην προετοιμασία μαθητών για τη νέα κοινωνία της γνώσης, της δημιουργίας και της τεχνολογίας. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να έχουν αρχικά θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και στη συνέχεια να επιτύχουν την αρμονική ένταξή τους στη διδασκαλία και στο γνωστικό τους αντικείμενο (Οικονόμου, 2004).

Παρόλα αυτά, είναι ισχυρή στη βιβλιογραφία η αντίληψη ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί ικανοποιητικά στα εκπαιδευτικά συστήματα (Aniram, 2001). Το ίδιο ακριβώς παρατηρείται και στο ελληνικό σχολείο.

¹⁶ Κατά τον Χατζηδήμου (1987) (στο Χατζηδήμου – Ταρατόρη, (1999)), οι μαθητές προσελκύονται περισσότερο από θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, το οποίο και αυξάνεται, όταν τα κίνητρα που δημιουργούνται για μια αποτελεσματική διδασκαλία είναι ελκυστικά.

1.2.3.1 Μαθητές και ΤΠΕ

Οι μαθητές χρησιμοποιούν Η/Υ σε μεγάλα ποσοστά, στο σπίτι αλλά και στο σχολείο, κατά κύριο λόγο όμως για ψυχαγωγία και λιγότερο για εργασίες για το σχολείο (Κ.Ε.Ε., 2006; Νικολοπούλου, 2002). Παράλληλα, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι ενώ αυξάνεται η χρήση των ΤΠΕ σε πανελλαδικό καθώς και σε παγκόσμιο επίπεδο, οι μαθητές τις χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο στο σχολικό περιβάλλον από ότι στο σπίτι, αν και αυτοί που γενικά τις χρησιμοποιούν φαίνεται να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (OECD, 2006).

1.2.3.2 Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και τη διοίκηση του σχολείου

Όπως αναφέρουν οι Αναστασιάδης, Γκερτσάκης, Μαρινάτος & Καρβούνης (2007) στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές μελέτες έχουν αναδείξει τις εξής τάσεις σχετικά με τις ΤΠΕ: από την μια τον φόβο, την επιφυλακτικότητα αλλά και την χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ, ενώ από την άλλη καταγράφουν την θετική τους διάθεση για την χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων αλλά και τους προβληματισμούς τους για την χρησιμότητα των ΤΠΕ στην σχολική πράξη (Rosen & Weil, 1995; Levine & Donitsa – Schmidt, 1998; Ropp, 1999; Evans-Jennings & Okwuegbuzie, 2001). Σύμφωνα με τους Roussel, (1995) και Sherry, (1998) η διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους γίνεται βαθμιαία και σταδιακά, μέσα από μία σειρά διακριτών φάσεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ αλλά δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ώστε να διδάξουν με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων (Ropp, 1999) και παρουσιάζονται διστακτικοί σχετικά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rosen & Weil, 1995).

Στην Ελλάδα έχουν γίνει αρκετές μελέτες οι οποίες καταγράφουν την θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ (Μπίκος, 1995; Γκρίτση, Καμπεζά, & Κότσαρη, 2000; Κασωτάκης, Κυνηγός, Καραγεώργος, Βαβουράκη & Γαβρίλης, 2000; Καρτσιώτης, 2003; Tsitoyridoy & Vrizas, 2003). Πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι ΤΠΕ θα έπρεπε να παίζουν έναν πιο σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι οι υπάρχουσες υποδομές σε εξοπλισμό και εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελούν τα κυρίαρχα εμπόδια για την μη εφαρμογή των

ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (Εμβλωτής & Τζιμογιάννης, 1999). Έχει επισημανθεί ότι η εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας συνοδεύεται από μια γενικά θολή αντίληψη αναφορικά με το μοντέλο μάθησης που οι υπολογιστές θα στήριζαν (Healy, 1998; Aviram 2001, Agalianos, Noss & Whitty, 2001). Από μια σειρά μελέτες, γνωρίζουμε ότι πέρα από τις δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη ιδιαίτερα σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις συγκεκριμένες μορφές διδακτικής αξιοποίησης τους. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να έχουν αρχικά θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και στη συνέχεια να επιτύχουν την αρμονική ένταξή τους στη διδασκαλία και στο γνωστικό τους αντικείμενο (Οικονόμου, 2004).

Όπως αναφέρει ο Κολτσάκης (2006), οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον τη θέληση και τις ελάχιστες απαιτούμενες γνώσεις για να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ συστηματικά στη δουλειά τους. Θα τις χρησιμοποιούσαν αν αυτό ήταν υποχρεωτικό από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αν υπήρχε επαρκής και εύχρηστος εξοπλισμός και αίθουσα ανά εκπαιδευτικό ή ανά ειδικότητα και αν πραγματοποιούνταν ουσιαστική επιμόρφωση.

1.2.3.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ

Όπως αναφέρουν οι Αναστασιάδης κ.ά., (2007) η στάση για τους υπολογιστές και τις ΤΠΕ αποτελεί μια πολυπαραγοντική μεταβλητή και τα τελευταία χρόνια έχει μελετηθεί σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές όπως, βαθμίδα εκπαίδευσης, εμπειρία χρήσης υπολογιστών, ηλικία, φύλο (Woodrow, 1994; Busch, 1995; Rosen & Weil, 1995; Levine & Donitsa – Schmidt, 1998; Yaghi & Abu-Saba, 1998; Ropp, 1999; Yildirim, 2000; Evans-Jennings & Okwuegbuzie, 2001), αλλά και σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Ρούσσοσ & Πολίτης, 2004). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η θετική στάση που αναπτύσσει ένα ενήλικο άτομο αναφορικά με την χρήση του Η/Υ και την εφαρμογή των ΤΠΕ σχετίζεται με τρία από τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του: με την εξωστρέφεια παρά με την εσωστρέφεια, με τη σταθερότητα παρά με τη νεύρωση, και με τη δεκτικότητα στην εμπειρία παρά με τη συντηρητικότητα (Ρούσσοσ & Πολίτης, 2004).

Η προϋπάρχουσα εμπειρία σε σχέση με τη χρησιμοποίηση του υπολογιστή (Τζαβάρα & Κόμης, 2004), αλλά και πτυχές της προσωπικότητας του χρήστη

επηρεάζουν στην υιοθέτηση θετικής ή αρνητικής στάσης του κάθε ατόμου αναφορικά με την χρησιμοποίηση του Η/Υ.

Η έρευνα έχει δείξει διαφορές στάσεων και αντιλήψεων για τη χρήση των ΤΠΕ μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο¹⁷. Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν επιφυλακτικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό και εμφανίζουν μικρότερη αυτοπεποίθηση στη χρήση υπολογιστών (Rosen & Weil, 1995). Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ευκαιρίες αλλά τον διαθέσιμο χρόνο που συνήθως είναι υπέρ των ανδρών.

Η ηλικία¹⁸ είναι, επίσης, μία μεταβλητή που παίζει σημαντικό ρόλο στην στάση των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Σε σχετική έρευνα οι Τζιμογιάννης και Κόμης (2004), αναφέρουν ότι υπάρχουν διαφορές στις στάσεις των καθηγητών ανάλογα με τα χρόνια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Επιπλέον οι νεαρότεροι δάσκαλοι ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση¹⁹ στη χρήση διαδικτύου από τους μεγαλύτερους (Ιωάννου & Χαραλάμπους, 2004).

1.2.3.3 Λόγοι περιορισμένης χρήσης των ΤΠΕ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Υπάρχει, πλέον, πληθώρα δημοσιεύσεων σχετικά με την επικρατούσα κατάσταση στο σημερινό Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τις ΤΠΕ (Ε.Τ.Π.Ε., 2006; Κ.Ε.Ε., 2006). Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών βρίσκονται σε εξέλιξη, λογισμικά και ηλεκτρονικές πύλες σχεδιάζονται για εκπαιδευτική χρήση και επιχειρούνται προγράμματα για τη σύνδεση των σχολείων με

¹⁷ Όλες οι σχετικές έρευνες δείχνουν την διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ σχετικά με το φύλο.

¹⁸ Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεαρότεροι δάσκαλοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα σχετικά με τις ΤΠΕ κατά τη βασική τους κατάρτιση σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους που δεν είχαν τέτοια ευκαιρία.

¹⁹ Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεαρότεροι δάσκαλοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα σχετικά με τις ΤΠΕ κατά τη βασική τους κατάρτιση σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους που δεν είχαν τέτοια ευκαιρία.

την Κοινωνία της Πληροφορίας (Ε.Α.Ι.Τ.Υ., 2006). Όμως, η χρήση των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες είναι ακόμα περιορισμένη και εμφανίζονται αρκετά προβλήματα.

Όπως αναφέρουν οι Γρηγοριάδου, Γόγουλου, Γουλή, Δαγδιλέλης, Κόμης, Κορδάκη, Μικρόπουλος, Μπακογιάννης, Παπαδόπουλος, Πολίτης, Σφηκόπουλος & Τζιμογιάννης, (2004) "...Από σχετικές έρευνες και συζητήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί με εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής και έχουν διεξαχθεί κυρίως στην Περιφέρεια της Ηπείρου (Τζιμογιάννης, 2001), στην περιοχή της Αθήνας (Γρηγοριάδου, & Κανίδης 2000), (ΚΕΕ, 2000) και μέσω ερωτηματολογίων, στις αρχές του 2003, κυρίως στην περιοχή της Αθήνας υπό την ευθύνη του Τμήματος Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Αθηνών, έγινε καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά σε προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Πληροφορικής ως γνωστικό αντικείμενο αλλά και των προτάσεων των εκπαιδευτικών με βάση τους ακόλουθους άξονες: Προγράμματα Σπουδών – Ωρολόγιο Πρόγραμμα, Εκπαιδευτικό υλικό, Εργαστηριακός Εξοπλισμός, Εκπαιδευτικό προσωπικό – Επιμόρφωση, Διδακτικές προσεγγίσεις...». Η διαπίστωση αυτή είναι απογοητευτική αφού, ερευνητικά, αναγνωρίζονται αναμφίβολα οι δυνατότητες θετικής συνεισφοράς των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία²⁰ ακόμη και στις μικρές ηλικίες (Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου, 1995; Μικρόπουλος, 1999).

Σύμφωνα με την ΕΤΠΕ (2001), οι λόγοι στους οποίους οφείλεται αυτή η υστέρηση είναι πολλοί και ανάμεσά τους περιλαμβάνονται: η ανυπαρξία ενός σαφούς θεσμικού πλαισίου, η ακατάλληλη και ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, ο χαρακτήρας

²⁰ Οι ΤΠΕ χαρακτηρίζονται, σε αντίθεση με τα συμβατικά μέσα, από:

- τη δυνατότητα αλληλεπιδραστικής χρήσης,
- τη συνδυαστική χρήση διαφόρων τύπων μέσων (δηλ. το συνδυασμό δυναμικών και στατικών μέσων),
- την ψηφιοποίηση και δικτύωση, με αποτέλεσμα την εντυπωσιακή αύξηση των δεδομένων,
- την καταρχήν οικουμενική επικαιρότητα και προσβασιμότητα για όλους και από την αδυναμία ελέγχου των οποιοδήποτε δεδομένων,
- την επικοινωνία και τη συνεργασία με νέα μέσα ετεροχρονισμένα, δηλ. ασύγχρονα και ετεροχωρικά και από την αύξηση της κινητικότητας και της διαθεσιμότητας των ανθρώπων (Κοντάκος, 2002)

του αναλυτικού προγράμματος²¹, η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η μειωμένη συμμετοχή τους στο εγχείρημα της ένταξης.

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως ορισμένοι από τους κύριους λόγους για τους οποίους η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία είναι (Βρασίδης κ.ά., 2005):

- ✓ Η εφαρμογή παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, η οποία αδυνατεί να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας και όσα μας επιτρέπει να κάνουμε .
- ✓ Η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- ✓ Οι προσπάθειες εισαγωγής των τεχνολογιών αυτών έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στις διαδικασίες οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης της καινοτομίας.
- ✓ Η έλλειψη υποστήριξης των εκπαιδευτικών, σχολείων και διοικητικών στελεχών κατά την διάρκεια της εφαρμογής της καινοτομίας.
- ✓ Η έλλειψη δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών και η μη παροχή ευκαιριών και κινήτρων για συνεχή επιμόρφωση.
- ✓ Η οργάνωση των φυσικών χώρων στις παραδοσιακές τάξεις αποτρέπει την εύκολη εφαρμογή των τεχνολογιών αυτών.
- ✓ Η αντίσταση σε κάθε είδους αλλαγή που χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα (Cuban, 1986, 2001; Vrasidas & McIsaac, 2001).

1.2.3.4 Οι ΤΠΕ ως μοχλός αλλαγής στην ελληνική εκπαίδευση

Με την αλληλεπίδραση γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών, κοινωνικών ομάδων και του παιδαγωγικού πλαισίου, το εκπαιδευτικό σύστημα θα αλλάξει στις

²¹ Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να προσαρμόσει τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων, τη νοοτροπία και τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών. Χρειάζονται βέβαια ριζικές αλλαγές και βαθιές τομές, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει συγκεντρωτικό, ομοιόμορφο και εθνοκεντρικό και να θέτει εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση. Θεωρείται επιτακτική ανάγκη, να γίνει ένα άνοιγμα σε νέες δομές, σε νέα περιεχόμενα σπουδών και σε νέες αρχές.

επόμενες δεκαετίες και ο πυρήνας αυτής της αλλαγής θα είναι ο υπολογιστής. Η ελληνική εκπαίδευση θα πρέπει όχι απλώς να διδάξει προγραμματισμό στα νεαρά άτομα και να αναπτύξει δεξιότητες στο πληκτρολόγιο και στα ηλεκτρονικά κυκλώματα, αλλά πρέπει να περιέχει προσπάθειες καθοδήγησης της τεχνολογίας με εγγυητές τις δημοκρατικές αξίες και την απελευθέρωση του ανθρώπου. Δεν θα πρέπει να επιτρέψουμε στην τεχνολογία να αλλάξει μηχανικά την εκπαίδευση. Οποιαδήποτε αλλαγή ή μεταμόρφωση της εκπαίδευσης θα πρέπει να ελέγχεται από τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους τους μαθητές και όχι από τις μηχανές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κάτσικας και Λουκής (2003) «...Ειδικά στη χώρα μας μπορούν να προκύψουν πολύ μεγάλα οφέλη από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των μεγάλων αυτών δυνατοτήτων και εαιριών της νέας «ψηφιακής εποχής». Το μικρό μέγεθος της χώρας μας (που δεν επέτρεπε οικονομίες κλίμακας) και η μεγάλη γεωγραφική απόστασή της από τα σημαντικά οικονομικά κέντρα δεν της επέτρεψαν να συμμετάσχει έντονα και δυναμικά στη Βιομηχανική Επανάσταση. Σήμερα οι νέες τεχνολογίες και μοντέλα της «ψηφιακής εποχής» αποδυναμώνουν σημαντικά τους δύο παραπάνω ανασταλτικούς παράγοντες. Οι οικονομίες βαθμιαία καθίστανται όλο και περισσότερο «εντάσεως εγκεφάλων» (Brain Intensive), όπου σίγουρα δεν υστερούμε. Οι ευκαιρίες για τον Ελληνισμό θα είναι μεγάλες και σίγουρα δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να τις χάσουμε...».

1.3 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και τεχνολογική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες, βαθιές και εκτεταμένες αλλαγές. Οι σημαντικές αυτές αλλαγές και ανακατατάξεις δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο και το χώρο της εκπαίδευσης, όπου διαπιστώνονται αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμοί σε διάφορα δομικά στοιχεία, κατευθύνσεις, ρόλους και εκπαιδευτικές λειτουργίες. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης συμβαδίζει με την εξέλιξη της κοινωνίας, με τη σημαντική διαφορά ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση και η προσαρμογή της στις σύγχρονες ανάγκες πραγματοποιούνται με πολύ αργούς ρυθμούς. Ενώ οι αλλαγές στην κοινωνία είναι όλο και πιο γρήγορες, οι αλλαγές στην παιδεία καθυστερούν, δημιουργώντας ένα χάσμα μεταξύ του σχολείου και του εξωτερικού κόσμου. Γεννάται λοιπόν το ερώτημα: Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός και γενικότερα η εκπαίδευση να συμβάλλουν στο να καλυφθεί η απόσταση ανάμεσα στη

σημερινή πραγματικότητα και στις νέες ανάγκες; Ο οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στις αναπτυγμένες χώρες προκαλεί αυξημένη πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα για παροχή αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να καταβάλλονται προσπάθειες στην κατεύθυνση της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών προδιαγραφών, του επιπέδου εξειδίκευσης του εργατικού δυναμικού και της παροχής ευκαιριών για σωστή επανεκπαίδευση (Κένεντι, 1994). Όπως επισημαίνει η Δακοπούλου (2001) η αποτελεσματικότητα των σχολείων επανεξετάζεται αφενός από τις κυβερνήσεις (με στόχο το κέρδος από τις επενδύσεις στην εκπαίδευση), αφετέρου από τους γονείς (με στόχο την παροχή των μέγιστων ευκαιριών στα παιδιά τους), αλλά και από τους εργοδότες (με στόχο την ανεύρεση ικανών και αποτελεσματικών νέων εργαζομένων). Όπου υπάρχουν αδυναμίες στην παροχή αυτών των υπηρεσιών, γίνονται εκκλήσεις για αλλαγές στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Metais, 1997). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τη φιλοσοφία όσο και ως προς τις πρακτικές (Hargreaves, 1997, όπως αναφέρει ο Λιγνός (2006)). Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1999), αυτό υλοποιείται με αποτελεσματική στήριξη των εκπαιδευτικών η οποία διαμορφώνεται κυρίως με αφετηρία την ανίχνευση, την καταγραφή και εντέλει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών τους αναγκών ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.

Η επιμόρφωση είναι μια μορφή εκπαίδευσης μετά την αρχική, που απευθύνεται σε ενήλικους, με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Δηλαδή, επιμόρφωση είναι η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία, και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους, και όχι την ημερομηνία γέννησής τους (Κόκκος, 1999). Είναι μια μορφή εκπαίδευσης ώριμης ηλικίας. Και είναι εκπαίδευση, επειδή αποτελεί σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση με σαφή στόχο και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Rogers, 1999).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ως επιμόρφωση ορίζεται το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται με σκοπό την βελτίωση και την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Κατά συνέπεια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει μια σειρά προγραμματισμένων και σκόπιμων δραστηριοτήτων με χαρακτήρα μορφωτικό

και επαγγελματικό έτσι ώστε να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στην επαγγελματική τους αποδοτικότητα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000).

Ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τους ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης και αλλαγής σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης²² κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία καλείται να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας κατακτώντας καινούριες επαγγελματικές ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση, σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001), αναφέρεται στη διαδικασία της ανάπτυξης τόσο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων όσο και των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της θητείας του. Στις μέρες μας, τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και ως προς τις αδυναμίες οι οποίες συχνά εστιάζονται στη βασική κατάρτιση. Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί αποτελούν τους πλέον βασικούς κοινωνικοποιητικούς φορείς και διαμεσολαβητές, τόσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των νεαρών ατόμων, όσο και για τη διαμόρφωση του αυριανού ηγετικού, εργασιακού και πολιτιστικού δυναμικού της χώρας μας. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται για το παιδί, παίρνοντας αφορμή από αυτό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικο-πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που προσδιορίζουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Μαυρογιώργος, 1999). Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες μαθησιακές απαιτήσεις αλλά και την προβολή, την αναγνώριση και την καταξίωση του κοινωνικού τους ρόλου και έργου; Τι μπορεί να γίνει στο επίπεδο του σχολείου και στα πλαίσια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε οι δάσκαλοι να έχουν κατάλληλη καθοδήγηση και αποτελεσματική υποστήριξη; Είναι προφανές ότι η διαρκής επιμόρφωση των

²² Η ανοιχτή κοινωνία προϋποθέτει την παιδεία και τη μόρφωση και όχι αποκλειστικά και μόνον την επαγγελματική κατάρτιση. (Τσολάκης, 1994). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται συμμετρικά και να αφορά και την ανάπτυξη του σε προσωπικό επίπεδο.

εκπαιδευτικών και η προώθηση της επαγγελματικής και προσωπικής ενδυνάμωσης²³ είναι στοιχεία που πρέπει να καθορίζουν το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος.

Οι επαγγελματικές σταδιοδρομίες των ανθρώπων δεν μπορούν πλέον να προσδιορίζονται από μια γνώση που αποκτήθηκε σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και που γενικά επαρκεί, με ελαφρές αναπροσαρμογές και βελτιώσεις, για ολόκληρη την επαγγελματική σταδιοδρομία ενός εργαζόμενου. Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η σημαντική αύξηση του μέσου όρου της ηλικίας των εκπαιδευτικών, καθώς και του χρόνου αναμονής τους για το διορισμό, η εισροή μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τομέα στρατηγικής σημασίας για την προώθηση και υλοποίηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 1993).

1.3.1 Διάκριση μεταξύ επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης

Για τους όρους επιμόρφωση και μετεκπαίδευση έχει γίνει αρκετή συζήτηση μεταξύ των ειδικών επιστημόνων χωρίς να φαίνεται ότι υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσά τους. Οι επικρατούσες θέσεις ελλήνων επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με το θέμα –αφού πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση με τη χρήση των συγκεκριμένων λέξεων- έχουν ως εξής:

Σύμφωνα με τους Μπουζάκη, Τζήκα, Ανθόπουλο, (2000)²⁴, η μετεκπαίδευση ορίζεται, *«κατά κανόνα, ως εκείνη η εκπαίδευση, μετά τη βασική εκπαίδευση, που σκοπό έχει να ενημερώσει τους μετεκπαιδευόμενους να ασκήσουν ένα διαφορετικό ρόλο στον ίδιο χώρο εργασίας, συνήθως εποπτικό ή διοικητικό, ή τέλος να εργαστούν σε έναν ιδιαίτερο τομέα, να ασκήσουν, δηλαδή, μια ειδική λειτουργία στην ίδια*

²³ Σημαντικό ρόλο ασκούν και τα κίνητρα που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Το συνολικό έργο του εκπαιδευτικού ολοκληρώνεται πλέον με την επιστημονική του κατάρτιση κι επομένως επιζητεί τη θέση του στην επιστημονική κοινότητα. Το συνολικό του έργο πρέπει να είναι μοχλός για την ανάπτυξή του.

²⁴ Σύμφωνα με τους Μπουζάκη κ.ά. (2000), η χρήση αυτών των όρων εξαρτάται από το χρόνο διάρκειας της επιμορφωτικής διαδικασίας, από το σκοπό της, από την αποδέσμευση ή όχι του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη κατά τη διάρκειά της, από το χορηγούμενο τίτλο σπουδών, από τον τομέα της μετέπειτα απασχόλησης του εκπαιδευτικού κ.λ.π.

υπηρεσία». Η επιμόρφωση ορίζεται είτε «ως ανανέωση και συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης» είτε ως «ενημέρωση ή άσκηση για μια νέα αντιμετώπιση επιμέρους ζητημάτων της εργασίας» (Μπουζάκης κ.ά., 2000). Συνεπώς, η μετεκπαίδευση σχετίζεται περισσότερο με την αλλαγή ρόλου και θέσης μέσα στην ίδια την υπηρεσία, ενώ η επιμόρφωση με τη βελτίωση, την ανανέωση και την καλύτερη αποδοτικότητα της εργασίας.

Σύμφωνα με τον Τρούλη (1986)²⁵, από πλευράς σκοπού η μετεκπαίδευση σκοπεύει «στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και έχει ωφελιμιστικό κυρίως χαρακτήρα, ενώ η επιμόρφωση σκοπεύει στη διεύρυνση του θεωρητικού και επαγγελματικού ορίζοντα του μετεκπαιδευόμενου και έχει κυρίως μορφωτικό χαρακτήρα. Έτσι, η μεν επιμόρφωση βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η δε μετεκπαίδευση παράγει στελέχη της εκπαίδευσης» (Τρούλης, 1986; Τρούλης 1994).

Σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1994), ο όρος επιμόρφωση φαίνεται να συνδέεται με την κατά διαστήματα συμπλήρωση, βελτίωση και ανανέωση της αρχικής μορφωτικής και επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα ο όρος μετεκπαίδευση φαίνεται να υποδηλώνει μια συστηματικότερη και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας μορφωτική και επαγγελματική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε ορισμένο γνωστικό πεδίο.

Ο Κασσωτάκης (1983), τονίζει ότι σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση δεν υπάρχει. Για το λόγο αυτό συμβαίνει να χρησιμοποιείται από διάφορους συγγραφείς ο όρος μετεκπαίδευση για όλες τις μορφές ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο επιμόρφωση για τις βραχυχρόνιες επανεκπαιδεύσεις και τον όρο μετεκπαίδευση για τις μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας δραστηριότητες αυτού του είδους. Με τον όρο μετεκπαίδευση ο Κασσωτάκης εννοεί τη συστηματικότερη

²⁵ Σύμφωνα με τον Τρούλη (1986), ο όρος μετεκπαίδευση έχει πάρει το βάθος και το πλάτος του γαλλικού όρου Perfectionnement Professionel με γνωρίσματα: μακρά διάρκεια σπουδών – 1-2 χρόνια-, πλήρης αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τα σχολικά του καθήκοντα, όριο ηλικίας, προεπιλογή και επιλογή με εξετάσεις, ευρύ πρόγραμμα σπουδών, επικύρωση των σπουδών με πτυχίο. Ο όρος επιμόρφωση αντιστοιχεί στο γαλλικό όρο recyclage professionnel και χαρακτηρίζεται: με μικρή διάρκεια σπουδών – από 2 βδομάδες έως 6 μήνες –, αποδέσμευση ή όχι από τη διδακτική εργασία, περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών, επικύρωση των σπουδών με βεβαίωση ή πιστοποιητικό.

και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης, περιλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών σπουδών.

Η ασάφεια αυτή και η επικάλυψη του εννοιολογικού πεδίου των όρων που χρησιμοποιούνται στο χώρο της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού» δεν είναι κάτι που παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα²⁶. Ανάλογη σύγχυση διαπιστώνεται και σε άλλες χώρες²⁷.

1.3.2 Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Όπως αναφέρουν οι Βαρσαμίδου & Ρες (2007) η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Δημητρόπουλος, 1998). Η Grossman (1994), δίνει έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την

²⁶ Οι εμπειρογνώμονες της Ουνέσκο Κιαπάνο και Βαντεβέλντε δέχονται ότι «...ο όρος *μετεκπαίδευση* χρησιμοποιείται συχνά σα συνώνυμο με την *επιμόρφωση εν καιρώ υπηρεσίας*, αλλά που, πιο συγκεκριμένα, καθορίζει μια *μετάταξη*, μια *αλλαγή του επαγγελματικού προφίλ και του τομέα δραστηριότητας*...» (μελέτη Δυνατοτήτων Υλοποίησης για τα ΠΕΚ, 1994).

²⁷ Στο γαλλόφωνο κόσμο π.χ. χρησιμοποιούνται οι όροι: *συνεχιζόμενη εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού* (*formation continue ou permanent des enseignants*), *συμπληρωματική μόρφωση* (*formation complementaire*), *εναλλασσόμενη εκπαίδευση* (*formation recurrente*), *επιμόρφωση* (*recyclage*), *μετεκπαίδευση* (*perfectionnement*) κλπ για την υποδήλωση διαφόρων μορφών εκπαίδευσης μετά την αρχική (*formation initiale*), που συχνά επικαλύπτονται εννοιολογικά. Ο G. De Landsheere (1998) προσπαθεί να διασαφήσει τη σημασία των δύο όρων που χρησιμοποιούνται πιο συχνά: *perfectionnement* και *recyclage*, καθορίζοντας ότι σκοπός της *επιμόρφωσης* (*recyclage*) είναι να βοηθήσει στο ξεπέρασμα των κρίσεων καταλληλότητας των εκπαιδευτικών που για διάφορους λόγους προκαλούνται, ενώ η *μετεκπαίδευση* θεωρείται ως μέσο για την πρόληψη εμφάνισης τέτοιων κρίσιμων καταστάσεων.

επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Παρόμοιος είναι ο ορισμός που δίνει ο Griffin (1983), ο οποίος συνδέει την προσδοκία επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παρά τις όποιες διαφορές όμως, στην καρδιά των διαθέσιμων ορισμών βρίσκεται η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του» (Μαυρογιώργος, 1999).

1.3.3 Μοντέλα επιμόρφωσης

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Μαυρογιώργος, 1996; 1999; Μπαγάκης, 2005) αναφέρονται δύο διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης:

α) Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος²⁸, όπου εντάσσονται επιμορφωτικές δράσεις, που αναγνωρίζονται από άμεσες και αποκλειστικές αναφορές σκοποθέτησης και περιεχομένου προσανατολισμένες στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Τυπικοί φορείς επιμόρφωσης στην περίπτωση αυτή είναι οι διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος υπάγεται ιεραρχικά σε μια εκπαιδευτική αρχή, η οποία ως εργοδότης και ως «χορηγός» επιμόρφωσης διατηρεί το δικαίωμα του αποκλειστικού ελέγχου της.

β) Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Οι μορφές επιμόρφωσης, που εντάσσονται σ' αυτό το μοντέλο,

²⁸ Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το μοντέλο αυτό προσφέρεται ως κατάλληλος μηχανισμός για την επιβολή εκπαιδευτικών επιλογών στην καθημερινή πράξη του σχολείου καθώς και για την άσκηση άμεσου ελέγχου στη διαδικασία εφαρμογής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής

δεν αποδέχονται τον εκπαιδευτικό αποκλειστικά ως δάσκαλο, αλλά ως άτομο με δική του βιογραφία. Καθιερώνουν τον εκπαιδευτικό ως αποκλειστικά υπεύθυνο για το σχεδιασμό, την επιλογή, τη διεκπεραίωση και την παραγωγή ακόμη της απαραίτητης γνώσης για τις επιμορφωτικές του ανάγκες, θεωρώντάς τον ως ειδικό και άρα προσωπικά υπεύθυνο για το σχεδιασμό της επιμόρφωσής του (Μαυρογιώργος, 1996). Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, η συνεχής επιμόρφωση δεν μπορεί να συμβάλει σε εκπαιδευτικές αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, παρά μόνο από τη στιγμή που συνοδεύεται από την ανίχνευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των ενδιαφερομένων και παράλληλα στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη²⁹ και τον αυτοπροσδιορισμό τους.

Βασικές παιδαγωγικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν κάθε επιμορφωτική προσπάθεια είναι:

- α) η διερευνητική μάθηση και η εργασία σε ομάδες (συνεργατική μάθηση),
- β) η αρχή του συνδυασμού, της οργάνωσης και των πολλαπλών θεωρήσεων,
- γ) η αρχή της αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων,
- δ) η σφαιρική προσέγγιση και το κοινωνικό πεδίο αναφοράς των γνώσεων,
- ε) η αρχή της εκμετάλλευσης του λάθους,
- στ) η ανάδειξη γνωστικών συγκρούσεων και οι πολλαπλές αναπαραστάσεις³⁰.

²⁹ Όπως αναφέρει ο Σκόρδας (2001), ο όρος «ανάπτυξη» έχει διττή διάσταση. Αναφέρεται αφενός, στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού και την ενδυνάμωση του ρόλου του κι αφετέρου, στην παροχή κινήτρων. Τα κίνητρα του εκπαιδευτικού βασικά τον αυτοπροσδιορίζουν. Αυτά όμως που θεωρούνται πιο κατάλληλα και είναι πιθανό να τον οδηγήσουν στην αναζήτηση της επιμόρφωσης του είναι μάλλον τα μαθητοκεντρικά κίνητρα.

³⁰ Οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές στηρίζονται σε έρευνες που έγιναν τις δυο τελευταίες δεκαετίες στα πλαίσια της εποικοδόμησης και η εφαρμογή τους προϋποθέτει αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντα – επιμορφωτή: από μεταδότη γνώσεων σε διευκολυντή, διαμεσολαβητή και δημιουργό του κατάλληλου κάθε φορά μαθησιακού περιβάλλοντος (Sutton, -Επιμ.Κόκοτας-, 2002).

1.3.4 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης³¹

Αποτελεί σήμερα κοινό τόπο τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία³² ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η απόκτηση υψηλότερων προσόντων καθώς και η τακτική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η ανανέωση των γνώσεών τους ενισχύουν τη σταθερότητα στην απασχόληση και στην επαγγελματική τους ανέλιξη, καθώς υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ της αποκτηθείσας «ακαδημαϊκής γνώσης» και της απαραίτητης «επαγγελματικής κατάρτισης».

Η αρχική εκπαίδευση που παρέχεται στις νεαρές ηλικίες δεν κρίνεται πλέον επαρκής, αφού η ταχύρυθμη παλαιώση και ανανέωση των γνώσεων στη μεταβαλλόμενη κοινωνία που βιώνουμε επιβάλλει την περιοδική επανάληψη της εκπαίδευσης σε συνεχή βάση καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Κελπανίδης & Βρυσιώτη, 2004). *«...Οι εκπαιδευτικοί μας εξακολουθούν να προετοιμάζονται για μια αποστολή που δίνει υπερβάλλουσα έμφαση στο τι και το πώς της διδασκαλίας και που αγνοεί επιδεικτικά το γιατί, ως ερώτημα με δευτερεύουσα σημασία. Η επιστημονική παράδοση – το δόγμα «την επιστήμην ως κάλλιστα θεραπεύειν» - για τους δασκάλους*

³¹ Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είχε επισημανθεί και παλαιότερα. Ο Γάλλος καθηγητής των Παιδαγωγικών M. Debesse περιγράφει τους παρακάτω λόγους που δείχνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Debesse & Mialaret, 1985):

α) Η εισβολή των μέσων μαζικής επικοινωνίας, που αξιώνουν να συναγωνιστούν την παραδοσιακή εκπαίδευση ή και να την αντικαταστήσουν, θέτουν σε αμφισβήτηση τη μοναδικότητα του εκπαιδευτικού στο χώρο της αγωγής.

β) Σήμερα είναι αδιανόητη η παιδαγωγική διαδικασία που δεν λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και την ατομικότητα του παιδαγωγούμενου.

γ) Η νέα οπτική που δόθηκε στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού από την επίδραση της Ψυχανάλυσης και της Κοινωνιολογίας, ιδιαίτερα μετά το 1945, απαιτεί νέα θεώρηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.δ) Οι κριτικές των Goodman και Illich που κηρύττουν μια «Κοινωνία χωρίς σχολεία» θέτουν σε αμφισβήτηση το κύρος και την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών.

³² Ενδεικτικά αναφέρονται οι επισημάνσεις του Γ. Μαυρογιώργου στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, (1993) με τίτλο «Επιτέλους Επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά Επιμορφωτικά Κέντρα», σσ. 11-13. Επίσης, Fullan, M., «*The New Meaning of Educational Change*», Cassell, London, 1991.

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η παιδαγωγική για κείνους της πρωτοβάθμιας καλά κρατούν στα πανεπιστήμια. Άλλωστε, και το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα στο σύνολό του παραμένει προσηλωμένο στον παραλυτικό κανόνα της αδράνειας που με συνέπεια ακολουθεί για δεκαετίες. Το βάρος συνεπώς πέφτει εκ των πραγμάτων στην επιμόρφωση. Σε μια διαδικασία όμως διαφορετική από το παρελθόν, που βασικό της στόχο έχει τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύεται η από μέρους του κριτική θεώρηση των πραγμάτων και η αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών στο σχολικό χώρο...» (Ματθαίου, 2008).

Η επιμόρφωση είναι μια δραστηριότητα και μια διαδικασία στην οποία κανείς εντάσσεται σε προσωπικό-ατομικό επίπεδο (αυτομόρφωση) ή σε συλλογικό-μαζικό επίπεδο. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός με τη μέθοδο της αυτομόρφωσης δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλες τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Για αυτό είναι ανάγκη να λειτουργεί συστηματικά οργανωμένο δίκτυο φορέων και μορφών επιμόρφωσης, με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις και η συνακόλουθη απαξίωση των γνώσεων που επιφέρουν, καθώς και οι διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Η επιμόρφωση, από αυτή την άποψη, προϋποθέτει την καθιέρωση ενός πλέγματος δραστηριοτήτων και προγραμμάτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό έτσι ώστε να είναι δυνατό να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών.

Στην ψηφιακή εποχή η αξία των κοινωνικών και οικονομικών συντελεστών μετριέται με βάση την απόκτηση, την παραγωγή και διάχυση της νέας γνώσης, καθώς και από την άμεση και ευέλικτη προσαρμογή της στις νέες παραγωγικές διαδικασίες και οργανωτικές δομές. Υπ' αυτές τις συνθήκες προβάλλει έντονη η ανάγκη για ανανέωση και συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεων, καθώς και διεύρυνση των δεξιοτήτων των εργαζομένων (Πασιάς, 2002). Η εξάρτηση της εξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών από την τεχνολογία των υπολογιστών, η επίδραση της Πληροφορικής και των Δικτύων Επικοινωνιών στη βιομηχανία, στις επιστήμες και στην τεχνολογία γενικότερα υπαγορεύουν την ανάγκη δημιουργίας στελεχών κατάλληλων στις νέες συνθήκες (Tucker, 1996; ACM, 2001).

Έρευνες σε διεθνές επίπεδο (Russell, Bebell, O'Dwyer & O'Connor, 2003) εισηγούνται ότι παρά την αυξημένη πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την πληροφορική τεχνολογία κυρίως για σκοπούς επικοινωνίας και προετοιμασίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην τάξη με ένα πληροφοριακό-διδακτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, λογισμικά παρουσιάσεων και αναφοράς όπως το PowerPoint ή ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες. Τέτοιου είδους πρακτικές συχνά περιορίζουν τη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη σε ένα κυρίως πληροφοριακό ρόλο, ο οποίος δεν εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (McKenzie, 2000; Tufte, 2003).

Έχει ήδη υποστηριχτεί στο παρελθόν ότι η εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας μπορεί να γίνει αντιληπτή με όρους εκπαιδευτικής αλλαγής (Grunberg & Summers, 1992). Ο εξοπλισμός μιας τάξης με υπολογιστές δεν αρκεί για να επέλθει η αλλαγή. Χρειάζεται μια ευρύτερη διαδικασία διαρκούς επιμόρφωσης που θα αγγίζει όχι μόνο τεχνολογικά ζητήματα, όπως είναι προφανές, αλλά κυρίως ζητήματα που έχουν να κάνουν με την συνολική εκπαιδευτική πρακτική των διδασκόντων. Είναι πολύ σημαντικό να εστιάσουμε στο πώς μεταβαίνουμε σε αυτό που θεωρούμε καινοτόμα χρήση και σε αντίστοιχα βιώσιμα σενάρια δράσης. Τα τελευταία 50 χρόνια η ιστορία της εισαγωγής τεχνολογιών στην εκπαίδευση βίωσε την παραπάνω διαπίστωση (Cuban, 1986; Cuban, 2000).

Δυστυχώς, αρκετές φορές, αυτοί που καθορίζουν εκπαιδευτική πολιτική έχουν την απλουστευμένη αντίληψη ότι το μόνο που χρειάζεται για να πετύχει η εισαγωγή εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα σχολεία είναι να αγοραστούν ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Ο προϋπολογισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος για την εισαγωγή τεχνολογιών στα σχολεία δεν πρέπει να ξοδεύεται αποκλειστικά για την απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής. Υπολογισμοί έχουν δείξει ότι μια καλή κατανομή ενός προϋπολογισμού είναι να αφιερωθεί το ένα τρίτο του προϋπολογισμού για αγορά εξοπλισμού, το ένα τρίτο για αγορά λογισμικών και το ένα τρίτο για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Web-Based Education Commission, 2000).

1.4 ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται, πλέον, ως αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι λόγοι

που οδηγούν στην επιτάχυνση της οργάνωσης της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις ευρύτερες αλλαγές των σχολικών θεσμών, με την ανάγκη εισαγωγής ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης που θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ενεργεί με τρόπο έγκυρο, δηλαδή να μπορεί να αναλύει, να ελέγχει, να εφαρμόζει και να αξιολογεί το καθημερινό εκπαιδευτικό του έργο και με την ανάγκη επικαιροποίησης της διδακτικής και εκπαιδευτικής του πράξης (Ανδρέου, π.δ.).

«...Για τους λόγους αυτούς, οι πολιτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στηρίζονται στην «πολυτυπία και πολυμορφία» προγραμμάτων, μεθόδων, μορφών και φορέων εκτέλεσης. Φαίνεται πως υπάρχει μια συμφωνία για τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, να καλυφθούν οι αδυναμίες και οι ανεπάρκειες της βασικής κατάρτισης, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στα προβλήματα που θέτει η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, η πολυμορφία και η αυξανόμενη ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών κλπ. Σημειώνουμε πως υπάρχει μια διακριτή τάση στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη τεχνικών για την αλλαγή των σχολικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού...» (ibid). Η διαρκής επιμόρφωση έγινε αντικείμενο διαρκών διαπραγματεύσεων³³.

Τα βασικά θέματα γύρω από τα οποία επικεντρώνονται οι εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι (ibid):

- ✓ Η σύνδεση μεταξύ βασικής κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσης.

³³ Σχετικά βλ.

- Γ. Μαυρογιώργος, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τομ. Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σ. 93-135,

- Απ. Ανδρέου, Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία, στο Απ. Ανδρέου (Εισαγωγή-Επιμέλεια), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα 1992, σ. 208-228,

- Ν. Guy, Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, μετφρ. Μ. Δεληγιάννη, Εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1998,

- O.E.C.D., The teacher today, O.E.C.D., Paris 1990,

- ΥΠΕΠΘ, Ενέργεια 1.3.α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Τεχνικό δελτίο ενέργειας. (Επιστημονικός Υπεύθυνος για το 1996, Γ. Μαυρογιώργος), Αθήνα 1996

- ✓ Η ενίσχυση της ευελιξίας των υπαρχόντων εκπαιδευτικών μηχανισμών και θεσμών και η σύνδεση τους με τις σχολικές μονάδες. Ιδιαίτερα τονίζεται η στροφή της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα³⁴.
- ✓ Η αποκέντρωση των κεντρικών δομών και δραστηριοτήτων.
- ✓ Η εξεύρεση, κατανομή και αξιοποίηση πόρων.

Οι στόχοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορούν να κωδικοποιηθούν στους ακόλουθους (ibid):

- ✓ Ενημέρωση των βασικών προσόντων και των διδακτικών και επιστημονικών γνώσεων.
- ✓ Απόκτηση νέων προσόντων.
- ✓ Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδακτική για συγκεκριμένους τομείς σπουδών.
- ✓ Μύηση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους και εκπαιδευτικά υλικά.
- ✓ Βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- ✓ Βελτίωση των διδακτικών μεθόδων.
- ✓ Προώθηση της διεπιστημονικότητας και την ανάπτυξη της συλλογικής εργασίας.
- ✓ Ενθάρρυνση των καινοτομιών και Εφαρμογή εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων.
- ✓ Κατάρτιση στη διοίκηση, διαχείριση των σχολικών μονάδων και την επίλυση προβλημάτων και ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων.
- ✓ Προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος και του οικονομικού συστήματος, με ιδιαίτερη έμφαση στις επιχειρήσεις.
- ✓ Μελέτη των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση και τις επιλογές των νέων.

³⁴ Για την Ελληνική περίπτωση βλ. - Π. Ξωχέλης-Ζ. Παπαναούμ, Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1977-2000, ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ, Θεσσαλονίκη 2000,

- Απ. Ανδρέου-συνεργασία Π. Μαντζούφας, Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας, «Νέα σύνορα»- Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 1999, σ 142-144

- ✓ Προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές και αλλαγές.

Θεματικά οι επιμορφωτικές δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν στις παρακάτω κατηγορίες (ibid):

- ✓ Παιδαγωγικές και ψυχολογικές διαστάσεις: Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή δυσκολίες, προβλήματα που θέτει ο πολυπολιτισμός, θέματα γενικής παιδαγωγικής, προβλήματα αξιολόγησης, σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών.
- ✓ Κοινωνιολογικές διαστάσεις και καινοτομίες: Το περιβάλλον και τα προβλήματα υγείας, ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και η διεθνοποίησή της, σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, σχέσεις εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών, - τριών, προβλήματα που θέτει ο πολυπολιτισμός και η «ανομοιογένεια» των σχολικών πληθυσμών.
- ✓ Προγράμματα σπουδών και διδακτική³⁵: Η ανάπτυξη και η εφαρμογή του ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών οδηγεί από την άποψη των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην «πρώτη γραμμή» την θεματική αυτή κατηγορία.
- ✓ Οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων: Τα προγράμματα αυτά συνεχώς πληθαίνουν και απευθύνονται σε όλους του εκπαιδευτικούς, αλλά ιδιαίτερα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η ορθολογική και αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας.

Οι επιμορφωτικές δράσεις κατά κανόνα απευθύνονται σε ομάδες - στόχους σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα: Ανά ειδικότητα, ανά τύπο μαθημάτων, ανά κατηγορία (π.χ. διευθυντές, στελέχη της εκπαίδευσης, νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί), ανά βαθμίδα και τύπο σχολείων (ibid).

³⁵ Επιπλέον, για την Ελληνική περίπτωση, η ανάθεση διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μαθημάτων που βρίσκονται στο «όριο» της επιστημονικής ειδικότητάς τους, θέτει ένα επιπλέον πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής.

1.5 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ

Η σύγχρονη εποχή, που θεωρείται ως μετανεωτερική, είναι μια ιστορική περίοδος που αποτελεί το τέλος της νεωτερικότητας, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών κοινωνικών αναγκών και των αλλαγών που παρατηρούνται την περίοδο αυτή. Η εποχή της μετανεωτερικότητας έχει χαρακτηριστεί από τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, από την εθνικιστική στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Giddens, 2001; Νικολάου, 2005). Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, είναι γεγονός ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν τους προσφέρει όλα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν και να εργαστούν αποτελεσματικά στο σχολείο (Fullan, 1982) και η επιμόρφωση είναι η παρέμβαση που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν τις εξελίξεις στους επιστημονικούς τομείς που διδάσκουν και στις επιστήμες της εκπαίδευσης (Goddard, 1989). Παράλληλα είναι η διαδικασία μέσα από την οποία θα αναπτύσσονται και οι ίδιοι επαγγελματικά και επιστημονικά. Η Παιδαγωγική επιστήμη εξελίσσεται, όπως και οι άλλες επιστήμες, και δημιουργείται έτσι η ανάγκη της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης³⁶ των εκπαιδευτικών στις νέες γνώσεις και πορίσματα των διαφόρων κλάδων της, για την καλύτερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου τους, την ανάληψη νέων ρόλων και τη δημιουργία στελεχών (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Είναι προφανές, ότι η επιμόρφωση συνδέεται με την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί μια μορφή εγγύησης για τη διαρκή βελτίωση του και τη σύνδεσή του με τις εξελίξεις στις επιστήμες και με τις επιστήμες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι νέες δυνατότητες που ανοίγονται με τις ΤΠΕ επηρέασαν παλιούς και διαμόρφωσαν νέους τρόπους επικοινωνίας και ενημέρωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελούν, σήμερα, μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα και μ' αυτό δεν εννοούμε τη χρήση ενός νέου εργαλείου από τον εκπαιδευτικό, αλλά την ανάπτυξη μιας νέας διάστασης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία που απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια στο κέντρο της οποίας

³⁶ Κατά τους Χατζηδήμου & Ταρατόρη (1999), η επιμόρφωση προτάθηκε και προτείνεται, θεσμοθετήθηκε και θεσμοθετείται, επειδή οι εκπαιδευτικοί είχαν και έχουν ελλιπή κατάρτιση (επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική).

βρίσκεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Kalogiannakis, 2004). Το γεγονός, ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συνδεθεί αβίαστα και αποτελεσματικά και να συνυπάρξει αρμονικά με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών, την καθιστά το κατ' εξοχήν «εργαλείο» του εκπαιδευτικού. Είναι γεγονός όμως ότι τέτοιου είδους διδακτικές προσεγγίσεις προϋποθέτουν εντελώς διαφορετική αντίληψη τόσο στην επιλογή όσο και στην παρουσίαση της γνώσης την οποία μπορεί να εγγυηθεί μόνον μια κατάλληλα οργανωμένη και εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Meister & Nolan 2001; Κουλουμπαρίτση, 2002).

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί, ότι ενώ όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης ελάχιστοι συμφωνούν ως προς τις εννοιολογικές της παραμέτρους, πολλοί δε και ως προς την πρακτική της διάσταση (Bolam, 1986). Και αυτός είναι ο κυριότερος λόγος που το η επιμόρφωση υπήρξε ανέκαθεν ένα ακανθώδες ζήτημα το οποίο ενεργοποιούσε τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και διατάρασσε πολύ συχνά τις λεπτές ισορροπίες των σχέσεων τους με την πολιτεία.

1.5.1 Μοντέλα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών από διοργανωτική σκοπιά

Τα επιμορφωτικά προγράμματα, ειδικότερα αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία που οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και ενιαία αντίληψη για τον οργανωτικό-διοικητικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό τους, αλλά επιπλέον δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πρότυπο εκπαιδευτικού. Υπάρχουν πολλές κατατάξεις ανάλογα με το είδος, την ποιότητα ή το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών. Αν εξετάσουμε τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από διοργανωτική σκοπιά, αυτά διακρίνονται σε (Μπρατίτσης, Μηναΐδη, Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2003):

Επιμορφώσεις σε Κέντρα (Σεμιναριακού τύπου): Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε μαθητές που ξανακάθονται στα θρανία για να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό βέβαια τα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλίας από μέρους τους είναι προκαθορισμένα και περιορισμένα.

Ενδοσχολική Επιμόρφωση: Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια επαγγελματικό δικαίωμα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μια μεγάλη

ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη. Πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας.

*Πανεπιστημιακή Επιμόρφωση:*³⁷ Ινστιτούτα και Ανώτατα Ιδρύματα έχουν αρχίσει να προσφέρουν εξειδικευμένες σεμιναριακές επιμορφώσεις μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αλλά και οργανωμένες σπουδές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Η θεματολογία άπτεται των επιδράσεων και δυνατοτήτων των υπολογιστών στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, θεμάτων ψυχολογίας κ.ά.

Αυτοεπιμόρφωση: Ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μόνος του να διευρύνει τις γνώσεις και τις διδακτικές του μεθόδους αναζητώντας νέες πληροφορίες ή αξιοποιώντας πηγές πληροφόρησης που του παρέχονται από τρίτους (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Προγράμματα). Όσον αφορά στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με προϋπάρχουσες σχετικές γνώσεις.

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στο εξωτερικό για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους αλλά έχει συμβάλει επίσης στη βελτίωση της παρεχόμενης με άλλες μεθόδους εκπαίδευση. Ειδικότερα έχει χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθεί η διδακτική κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτού του είδους είναι ευέλικτα, ευρείας κλίμακας, με εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο διδακτικό υλικό. Δίνουν τη δυνατότητα να αρθούν τα εμπόδια της απόστασης, πράγμα κρίσιμο για την Ελληνική πραγματικότητα, καθώς και εμπόδια σχετικά με το ανομοιόμορφο του επιπέδου των εκπαιδευομένων.

1.5.2 Στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ

Τα τεχνολογικά εργαλεία από μόνα τους δεν αποτελούν παρά το πρώτο βήμα στη μετάβαση από τη σημερινή συμβατική σχολική αίθουσα στο νέο μοντέλο της εικονικής τάξης και του υβριδικού σχολείου (Rosbottom, 2001). Για την επιτυχία μιας τέτοιας προσπάθειας απαιτείται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη νέων διδακτικών και

³⁷ Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται η επιμόρφωση επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

παιδαγωγικών προσεγγίσεων που θα αποτελέσουν την αναγκαία θεωρητική βάση και θα καθορίσουν το πλαίσιο στο οποίο θα ενταχθούν οι νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (Ράπτης & Ράπτη, 2004; Μακράκης, 2000; Σολωμονίδου, 2001). Η συνεχής επιμόρφωση και ενθάρρυνση του σημαντικότερου κρίκου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού λειτουργού (Vosniadou & Kollias, 2001), θα πρέπει να αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις στην όλη προσπάθεια αναβάθμισης και βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι εφικτή, αλλά απαιτεί σημαντικές αλλαγές, ιδίως στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της μάθησης καθώς και στις αντιλήψεις τους για το ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κονιδάρη, 2005). Η υλοποίηση αυτών των αλλαγών προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των διδασκόντων, απαιτεί συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδίως στις εκπαιδευτικές χρήσεις των ΤΠΕ, διαρκή υποστήριξη του έργου τους και χρόνο για την εδραίωσή τους (Δημητρακοπούλου, 2003).

Η διάχυση της χρήσης των ΤΠΕ αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολη (Δαπόντες, 2001). Οι εκπαιδευτικοί προσυπογράφουν την αξία της διδασκαλίας που υποστηρίζεται με ΤΠΕ όταν συνειδητοποιούν ότι είναι δυνατό να υποστηριχθούν αποτελεσματικά χρήσιμες μαθησιακές εμπειρίες που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα. Αυτή η κατανόηση τους καθοδηγεί να προσαρμόσουν και να ενσωματώσουν τα νέα εργαλεία των ΤΠΕ στις καθιερωμένες διδακτικές μεθόδους. Όμως, δεν δέχονται άνευ όρων οποιοδήποτε καινοτόμο μετασχηματισμό της διδασκαλίας, εξαιτίας της ασυμβατότητας που αντιλαμβάνονται μεταξύ της παραδοσιακής σχολικής δομής και της προτεινόμενης καινοτομίας, αλλά και των εμποδίων που εμφανίζονται σε σχέση με τις ισχύουσες ρυθμίσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Δημητριάδης, Μπάρμπας, Ψύλλος & Πομπόρτσης, 2004).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος «Ενδοσχολική Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας» κατά το σχολικό έτος 2001-2002, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη και αποζητούν την επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ, ανάγκη που γίνεται ιδιαίτερα εμφανής, καθώς αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το 57% των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στο πρόγραμμα αυτό είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 46 ετών. Επίσης ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 16 – 25

χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γεωργιάδου, Κασκαντάμη & Μαργέλη, 2003).

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διακατέχεται θετικά στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Μπρατίτσης κ. ά., 2003; Κυνηγός, Καραγεώργος, Βαβουράκη & Γαβρίλης, 2000). Οι Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδης (2004) διαπίστωσαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών θεωρεί απαραίτητη την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και δείχνει διάθεση για απόκτηση περαιτέρω γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες, θετική στάση και αυτοπεποίθηση στη χρήση του υπολογιστή. Οι απαντήσεις αυτές, όμως, δόθηκαν από καθηγητές με θετικές στάσεις απέναντι στις νέες τεχνολογίες, ενώ αυτοί που είχαν αρνητικές στάσεις, δεν τις μετέβαλαν μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος που μελέτησαν οι δύο ερευνητές.

Σε άλλη έρευνα (Καρτσιώτης, 2002) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ, έχουν συνειδητοποιήσει ότι θα κληθούν σύντομα να τις χρησιμοποιήσουν στην εκπαίδευση, αισθάνονται άμεσα την ανάγκη της επιμόρφωσής τους στις νέες τεχνολογίες και μάλιστα την επιθυμούν ιδιαίτερα, ενώ οι Αλμπανοπούλου, Βεντούρης, Μάνθος & Φραγκοπούλου (2005) διαπίστωσαν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (83%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με ιδιαίτερα θετική στάση για την επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ και στο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Στα αποτελέσματα της αξιολόγησης της δράσης «Οδύσσεια» ήταν προφανής η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιπλέον επιμόρφωση³⁸, όχι τόσο σε τεχνικά ζητήματα, αλλά κυρίως σε παιδαγωγικά θέματα ορθής χρήσης των νέων τεχνολογιών. Μάλιστα οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν είχαν εντάξει τις ΤΠΕ στην καθημερινή τους πρακτική, ταυτόχρονα αναγνώρισαν ότι αυτές δεν είναι απλώς ένα μέσο βελτίωσης των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και ένα εργαλείο ενθάρρυνσης για την υιοθέτηση νέων τρόπων προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων (Κασσωτάκης κ.ά., 2000).

³⁸ Έχει σημασία, όμως, να αναρωτηθούμε πόσο διατεθειμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί να διαθέσουν τον χρόνο τους για την επιμόρφωση. Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Θεσσαλονίκη, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον κυρίως για τριώρες επιμορφώσεις κι όχι για διημερίδες, αν και σε προηγούμενη έρευνα είχαν εκδηλώσει οι ίδιοι ενδιαφέρον για τα συγκεκριμένα θέματα. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, δεν είναι ακόμη έτοιμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, εφόσον δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο που αποτελεί το πρώτο βήμα για την εκκίνηση της επιμόρφωσής τους.

Τα επιμορφωτικά παιδαγωγικά προγράμματα χρήσης του υπολογιστή που εφαρμόζονται, δεν ανταποκρίνονται σε αυτό που προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί (Πολίτης, Ρούσος, Καραμάνης & Τσαούσης, 2000). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τις επιμορφωτικές διαδικασίες κυρίως σε σχέση με ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας της τάξης. Κοινή συνιστώσα όλων των ερευνών αποτελεί η παραδοχή ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, προϋποθέτει τη διερεύνηση και αναδιαμόρφωση των γενικότερων στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και το ρόλο τους σε αυτήν.

1.5.3 Παρελθόντα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τους Ματθαίου, Αγγελάκο, Κωστάκο, Μάρκου, Μπενέκου & Σπυροπούλου (1999) είναι γνωστό ότι τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κάλυπταν παλιότερα τα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, καθώς και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, οι λειτουργικές αδυναμίες των οποίων, καθώς και η ανάγκη επιμόρφωσης όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών, οδήγησαν στη δημιουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Ν.1566/85). Με το νόμο Ν.2009/92, ο οποίος τροποποιούσε σε ορισμένα σημεία τους νόμους Ν. 1566/85 και 1824/88 και, κυρίως, με την ψήφιση του Π.Δ. 250/92 ρυθμιζόνταν οι λεπτομέρειες της επιμόρφωσης³⁹, όπως οι μορφές, η διάρκεια, η διαδικασία πρόσκλησης των υποψηφίων για εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση, τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των

³⁹ Ως μορφές επιμόρφωσης ορίζονταν οι εξής :

α. Εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων (4) μηνών, με πεντάωρο καθημερινό πρόγραμμα παρακολούθησης, για τους προς διορισμό υποψηφίους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

β. Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε χρόνο, διάρκειας τριών (3) μηνών, με πεντάωρο καθημερινό πρόγραμμα, για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

γ. Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10-100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 250/92, άρθρα 1-4, Φ.Ε.Κ. 138Α).

Οι παραπάνω μορφές επιμόρφωσης ήταν υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς και, επιπλέον, η Εισαγωγική Επιμόρφωση αποτελούσε βασική προϋπόθεση διορισμού.

ΠΕΚ, η αξιολόγηση των προγραμμάτων. Η επιμορφωτική πολιτική που εφαρμόστηκε τη διετία 1992-1994 (Π.Δ.250/92) συνάντησε πολλές δυσκολίες και δέχτηκε αυστηρή κριτική⁴⁰, τόσο από τους εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και από την επιστημονική κοινότητα.

Οι αδυναμίες αυτές οδήγησαν το ΥΠΕΠΘ, μετά από εισήγηση ειδικής επιστημονικής ομάδας (2η Επιτροπή Ξωχέλλη Υπουργ. Αποφ. 908/11/1561/15-2-94), να εφαρμόσει ένα νέο μοντέλο ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης⁴¹. Η επιτροπή

⁴⁰ Η κριτική εστιάστηκε, κυρίως, στις εξής αδυναμίες:

Στο «σχολειοποιημένο» χαρακτήρα αυτής της επιμόρφωσης, η οποία πρόσφερε πολλά μαθήματα κατά το σχολικό πρότυπο, χωρίς εμβάθυνση, κατάσταση η οποία απογοήτευε πολλούς εκπαιδευτικούς.

Στη συγκεντρωτική λειτουργία της, η οποία αφαιρούσε κάθε πρωτοβουλία σε τοπικό - περιφερειακό επίπεδο.

Στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της, γεγονός το οποίο ασκούσε ιδιαίτερη πίεση στους εκπαιδευτικούς και διαμόρφωνε κλίμα επιφυλακτικότητας.

Στα προβλήματα που δημιουργούσε τόσο στη λειτουργία των σχολείων, λόγω απόσπασης των εκπαιδευτικών στο μέσον της σχολικής περιόδου, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, λόγω της ανάγκης μετακίνησής τους σε μεγάλες αποστάσεις.

Τέλος, εκτός από τον πολυδάπανο χαρακτήρα της σε σχέση με το αποτέλεσμα, δεν μεριμνούσε για την επιμόρφωση πολλών κατηγοριών εκπαιδευτικών, όπως τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης. (Μπαλάσκας, 1995).

⁴¹ Το πρόγραμμα των ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις:

α) Πιλοτική εφαρμογή μικρής διάρκειας (1-4-95 έως 30-6-95), η οποία περιείχε τις παρακάτω ενέργειες:

Προκαταρκτική απογραφή των επιμορφωτικών αναγκών.

Σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα ΠΕΚ.

Εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Η πρώτη πιλοτική φάση (τρίμηνο Απριλίου-Ιουνίου 1995) εφαρμόστηκε σε τέσσερις (4) περιοχές της χώρας (Αττική, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ιωάννινα, με περιφερειακές εξακτινώσεις). Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής της φάσης εμπεριέχονται στην Έκθεση Ομάδας Εργασίας (3η Επιτροπή Ξωχέλλη Υ.Α. Γ2/6816/12-9-95) στην οποία διαπιστώνονται μεταξύ των άλλων και τα εξής: Πραγματοποιήθηκαν πάρα πολλά προγράμματα με ποικίλο θεματικό περιεχόμενο.

Ανταποκρίθηκαν πρόθυμα πολλοί εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα σε καινοτόμα προγράμματα και σε εξακτινωμένα στην περιφέρεια.

Οι επιμορφούμενοι αξιολόγησαν τα προγράμματα ως πολύ ικανοποιητικά.

Οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ιδιαίτερη προθυμία να παρακολουθήσουν νέα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, στον ελεύθερο χρόνο τους, με την προϋπόθεση ότι βασίζονταν σε ορισμένα κριτήρια

Ξωχέλη είχε συμβουλευτικό μόνο ρόλο στο ΥΠΕΠΘ. Είναι μια επιτροπή που συνίσταται από «εξωτερικούς» (ανθρώπους των Πανεπιστημίων) και μετά χάνεται, όπως φαίνεται, χωρίς κανείς να συντηρεί αυτή τη γνώση εντός του ΠΙ ή του ΥΠΕΠΘ. Οι κυριότεροι στόχοι του νέου ευέλικτου μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν να μετατραπεί η επιμόρφωση:

1. Από υποχρεωτική σε προαιρετική, στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών με την καθιέρωση συγκεκριμένων κινήτρων (χορήγηση βεβαίωσης, ωριαία αποζημίωση).
2. Από μονόδρομη σε πολυμορφική με ποικίλη θεματική, ώστε να μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, να διευρύνει τον αριθμό των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης μέσω της ελεύθερης και συνειδητής επιλογής προγραμμάτων.
3. Από συγκεντρωτική σε αποκεντρωτική, μέσω του μηχανισμού εξακτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από το κέντρο στην περιφέρεια, προκειμένου να εξασφαλίσει, με την αξιοποίηση και των νέων τεχνολογιών, ίσες, κατά το δυνατόν, ευκαιρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς των αστικών κέντρων και των απομακρυσμένων περιοχών της χώρας (ΥΠΕΠΘ: Επιχειρησιακό σχέδιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Αθήνα 1995).

Σύμφωνα με τους Μπρατίτσης κ. ά., (2003), το 1979 είχαμε την καθιέρωση του θεσμού των ΣΕΛΔΕ⁴² που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικά και θεωρητικά θέματα και λειτούργησαν ως το 1991. Από το 1992 τέθηκαν σε λειτουργία τα ΠΕΚ⁴³ που λειτουργούν ακόμα και σήμερα. Ιδρύθηκαν⁴⁴ ως επί το πλείστον σε

(χρησιμότητα, σαφήνεια ως προς τη θεματική, τους στόχους, τη μέθοδο υλοποίησης, την επάρκεια επιμορφωτών κ.τ.λ.)

β) Πιλοτική εφαρμογή μεγάλης διάρκειας (Ιούλιος 1995-Ιούλιος 1997): Η φάση αυτή περιελάμβανε τις τέσσερις (4) ενέργειες της προηγούμενης φάσης και, επιπλέον, τη διατύπωση προτάσεων με τη μορφή σχεδίων νομοθετικών κειμένων για το νέο σύστημα επιμόρφωσης. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε και στα 16 ΠΕΚ της χώρας.

⁴² Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

⁴³ Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

πρωτεύουσες νομών και απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Διοργάνωσαν, σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ, αρκετά εισαγωγικά σεμινάρια που είχαν κυρίως σχέση με θέματα τεχνικά της επιστήμης των Η/Υ. Ήταν όμως μια περιορισμένη δυνατότητα για πολύ λίγους «τυχερούς» νεοδιόριστους κυρίως εκπαιδευτικούς⁴⁵. Τέλος, την τριετία 1997-2000 υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», που απευθύνθηκε σε απόφοιτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών. Στόχος του ήταν η επανεκπαίδευσή τους και η «εξομοίωση» των πτυχίων τους με τα αντίστοιχα των σημερινών Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μέρος των μαθημάτων αφορούσε και τις ΤΠΕ. Παρόμοιου τύπου επιμόρφωση παρέχεται και από τα «Διδασκαλεία», σε όλη τη χώρα. Η φιλοσοφία οργάνωσης των προγραμμάτων αυτών δεν παρουσίασε οργανωτικές ομοιότητες με αυτές των ΠΑΚΕ.

Όπως αναφέρουν οι Μπρατίσης κ. ά., (2003), στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής και αρκετές προσπάθειες ευρείας κλίμακας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Την χρονική περίοδο 1995-1996 βλέπουμε να διοργανώνεται πλήθος σεμιναρίων κατάρτισης από φορείς, όπως η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ), αρκετά ΑΕΙ της χώρας, ακόμα και ιδιωτικές εταιρείες. Τα περισσότερα από αυτά υλοποιήθηκαν με χρηματοδοτήσεις του Ελληνικού Δημοσίου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και είχαν σαν στόχο κυρίως την εξοικείωση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των τεχνολογιών.

⁴⁴ Τα προγράμματα σπουδών των ΠΕΚ, σύμφωνα με το Π.Δ. 250/92, δημιουργούνται από διάφορους επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς κάθε περιοχής αφού προηγηθεί σχετική προκήρυξη από το κάθε ΠΕΚ. Ανεξάρτητα από την ποιότητα των προσφερομένων προγραμμάτων δεν είναι αντικειμενικά δυνατό η ποικιλία του περιεχομένου τους να καλύπτει όλες τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όταν μάλιστα δεν υπάρχουν μηχανισμοί λήψης αποφάσεων οι οποίοι να επιτρέπουν την ουσιαστική συζήτηση κριτηρίων, στόχων και προτεραιοτήτων σε κάθε ΠΕΚ χωριστά.

⁴⁵ υπολογίζεται ότι στις ΤΠΕ επιμορφώθηκαν συνολικά, το σχολικό έτος 1995-96, περί τους 700 μόνο καθηγητές όλων των ειδικοτήτων (συμπεριλαμβανομένων και 150 της πληροφορικής), ενώ τη σχολική χρονιά 1996-97 ο θεσμός λειτούργησε πολύ περιορισμένα.

Την περίοδο 1995-1999 έχουμε πολλά ερευνητικά προγράμματα που εντάσσονται στα πλαίσια ομαδικών προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.⁴⁶ και δίνουν την ευκαιρία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να επιμορφωθούν στις ΤΠΕ. Μερικά από τα πιο σημαντικά προγράμματα ήταν το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS⁴⁷, το Web for Schools, το Education Multimedia (Κυνηγός & Ξένου, 2000). Αρκετά υποέργα της ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ περιελάμβαναν και υλοποίησαν επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι, ίσως, το μόνο συστηματικό και αξιολογικό έργο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι αυτό που επιτελέστηκε από τα προγράμματα E-42 και E-43, που αφορούσαν στην επιμόρφωση επιμορφωτών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, μέσα από ένα πλαίσιο εκπαίδευσης διάρκειας ενός χρόνου. Είναι ίσως το μόνο πρόγραμμα που εστίαζε στη μάθηση της χρήσης των ΤΠΕ ως εργαλεία, παράλληλα με την ανάπτυξη προβληματισμού και γνώσεων της Διδακτικής ποικίλων γνωστικών αντικειμένων με αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και τεχνολογιών της επικοινωνίας. Το E-42 έτρεξε υπό την επιτήρηση του τομέα επιμόρφωσης του ΕΑΠΤΥ, αν και δεν φαίνεται αυτή η εμπειρία να έχει περάσει και στα ΠΑΚΕ

Το χρονικό διάστημα 2000 – 2005 αναπτύχθηκε το έργο «Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ) / Αρχική Επιμόρφωση όλων των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ», που με στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί βασικές δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί από την πρωτοβουλία eEurope. Στην κατεύθυνση της επίτευξης του παραπάνω στόχου διοργανώθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία απευθύνονταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και σε όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το σχεδιασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προβλεπόταν αρχικά να πραγματοποιηθούν μια σειρά από επιμορφωτικά προγράμματα σε εθνική κλίμακα τα οποία προσδοκούν στην επίτευξη δύο βασικών στόχων: Την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ (Πρόγραμμα Π-1) και στην ενσωμάτωσή

⁴⁶ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

⁴⁷ Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS που αναφέρθηκε παραπάνω αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από απόσταση στην εφαρμογή και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος σκοπός του προγράμματος ήταν η δημιουργία ευρωπαϊκού δικτύου ενδοσχολικής εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση των δικτύων τηλεματικής.

τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Πρόγραμμα Π-2). Επιπρόσθετα, αρχικά σχεδιάστηκε και η επιμόρφωση στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο σχεδιασμό μαθημάτων και στην παραγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σεναρίων με χρήση των ΤΠΕ (Πρόγραμμα Π-3).

1.5.3.1 Προβλήματα στην επιμόρφωση ελλήνων εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ

Σύμφωνα με τους Μπρατίτσης κ. ά. (2003), ενώ η εθνικής εμβέλειας ενέργεια της «Αρχικής Επιμόρφωσης όλων των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ» αρχικά φάνηκε ότι ήταν ικανοποιητικά σχεδιασμένη, πριν ακόμα από την αρχή της υλοποίησης παρουσιάστηκαν προβλήματα. Ενώ στον αρχικό σχεδιασμό υπήρχε πρόβλεψη να λαμβάνονται υπόψη τα επίπεδα της υπάρχουσας πρότερης γνώσης στο αντικείμενο, αυτό τελικά δεν έγινε. Το πρόγραμμα των μαθημάτων συμπυκνώθηκε και δεν υλοποιήθηκε η τετράμηνη περίοδος εξάσκησης των εκπαιδευομένων στα Κέντρα Επιμόρφωσης, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Παράλληλα, εμφανίστηκαν οργανωτικές αδυναμίες (δε δόθηκαν βιβλία, άργησε να δοθεί το εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή του οπτικού δίσκου, υπήρξαν επίπονες γραφειοκρατικές διαδικασίες, κ.λ.π.). Επιπλέον, αρχικά είχε σχεδιαστεί το υποπρόγραμμα Π-1 να διαρκέσει μέχρι το τέλος του 2003 και παράλληλα να ξεκινήσει η υλοποίηση των υποπρογραμμάτων Π-2 και Π-3 (με έμφαση στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ και στην ενδοσχολική επιμόρφωση), αλλά η πραγματικότητα διαφέρει. Σύντομα υπήρξε υπέρβαση στον προϋπολογισμό του υποπρογράμματος Π-1 με τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών απ' ότι είχε αρχικά προβλεφθεί, αλλά κυρίως με την αύξηση του επιδόματος-κινήτρου προς τους εκπαιδευόμενους για την αγορά Η/Υ.

Απ' ότι διαφαίνεται λόγω κόστους, τα υποπρογράμματα Π-2 και Π-3, που ήταν και τα πλέον ουσιαστικά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν υλοποιήθηκαν. Πολλά ήταν τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τις προαναφερθείσες επιμορφωτικές προσπάθειες, όπως πολλές ήταν και οι κατευθύνσεις στις οποίες αυτά εστιάστηκαν. Άλλες αφορούσαν στην χρήση Η/Υ, άλλες σε εκπαιδευτικά λογισμικά, άλλες στην επικοινωνία και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών. Κάποιες προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες των δικτύων και του διαδικτύου ειδικότερα (Μιχαηλίδης, Κόλλιας & Μαργετουσάκη, 1999; Μπρατίτσης & Κοντάκος, 1999), ενώ άλλες περιορίστηκαν σε διοργάνωση ολιγοήμερων σεμιναρίων.

Αν και αξιόλογες πολλές από τις επιμορφωτικές προσπάθειες που αναφέρθηκαν, δεν ήταν επαρκείς ώστε να καλύψουν τις ανάγκες του Έλληνα εκπαιδευτικού (Πολίτης κ. ά., 2000). Είναι σίγουρο πως και άλλα προγράμματα με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα. Η εμβέλειά τους όμως δεν αλλάζει το γενικό συμπέρασμα ότι αυτά τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό (Vosniadou & Kollias, 2001). Δεν μπορούμε να μιλάμε για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά για αποσπασματική, δίχως σαφείς στόχους και επαρκές περιεχόμενο (Μπρατίτσης κ. ά., 2003).

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

1.6 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΈΡΓΟΥ (PROJECT MANAGEMENT)

Η **έννοια του έργου** αφορά σε κάθε δραστηριότητα μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού και έχει ξεκάθαρο στόχο την παραγωγή ή ολοκλήρωση ενός μοναδικού προϊόντος ή υπηρεσίας, σε συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και ημερομηνίες αρχής και τέλους. Παραδείγματα έργων είναι:

- Ο σχεδιασμός και η παραγωγή ενός νέου μοντέλου αυτοκινήτου (Βιομηχανία)
- Η εκστρατεία διαφήμισης και προβολής μιας εταιρείας (Επιχειρήσεις)
- Η κατασκευή ενός κτιρίου ή εγκαταστάσεων (Κατασκευές)
- Η εγκατάσταση ενός νέου πληροφοριακού συστήματος σε έναν οργανισμό ή εταιρεία (Πληροφορική)

Ως **έργο** συνεπώς, ορίζεται κάθε προσωρινή εργασία (ή σύνολο εργασιών) με συγκεκριμένη αρχή και τέλος, η οποία οδηγεί σε ένα μοναδικό αποτέλεσμα (προϊόν ή υπηρεσία). Έργο μπορεί να αναληφθεί εσωτερικά σε μια εταιρεία και να αφορά στη δημιουργία ενός τμήματος (Δημιουργία και οργάνωση του τμήματος Διοίκησης Έργων) ή εκτός εταιρείας, για λογαριασμό πελάτη.

Ένα έργο έχει τρεις στόχους ή διαστάσεις: να υλοποιηθεί εντός προϋπολογισμού, να ολοκληρωθεί εντός χρονοδιαγράμματος και να είναι σύμφωνο με τις ελάχιστες τεχνικές προδιαγραφές και να ικανοποιήσει πλήρως τον πελάτη. Όμως, ένα έργο σχεδόν πάντοτε: καθυστερεί, υπερβαίνει τον προϋπολογισμό, δεν ικανοποιεί απόλυτα τις τεχνικές προδιαγραφές (που συνήθως είναι συμβατικές υποχρεώσεις) και δεν ικανοποιεί πλήρως τον πελάτη.

Τα κρίσιμα σημεία έργου αφορούν:

- ✓ Στην ημερομηνία έναρξης
- ✓ Στην ημερομηνία λήξης
- ✓ Στις ημερομηνίες παράδοσης των διαφόρων παραδοτέων
- ✓ Στις ημερομηνίες ελέγχου της προόδου του έργου από τον πελάτη

Λέγοντας **διοίκηση έργων (Project Management)** εννοούμε την εφαρμογή – αξιοποίηση γνώσης, ικανοτήτων, εργαλείων και τεχνικών σε όλες τις φάσεις – διεργασίες ενός έργου με σκοπό να επιτύχουμε τους προκαθορισμένους στόχους και απαιτήσεις αλλά και να ικανοποιήσουμε ή ακόμα και να ξεπεράσουμε τις προσδοκίες

του πελάτη. Στόχοι θεωρούνται όχι μόνο το αποτέλεσμα, αλλά και ο χρόνος ολοκλήρωσης, το κόστος και η ποιότητα. Οι προσδοκίες επίσης αποτελούν συνδυασμό και σύνολο:

- Απαιτήσεων σκοπού, χρόνου, κόστους, ποιότητας
- Κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και απροσδιόριστων προσδοκιών
- Διαφορετικών προσδοκιών και απαιτήσεων για κάθε εμπλεκόμενο από τη μεριά του πελάτη

Συνεπώς, Διοίκηση Έργων είναι ένα σύνολο πολύπλοκων αλλά άκρως απαραίτητων διαδικασιών και δραστηριοτήτων, που πρέπει να ολοκληρωθούν με συγκεκριμένο κόστος, σε συγκεκριμένο χρόνο και το έργο να πληροί τις απαιτήσεις του πελάτη, βάση συγκεκριμένων ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Αν και κάθε έργο ποτέ δεν είναι όμοιο με κάποιο άλλο, αποτελεσματική Διοίκηση Έργου σημαίνει:

- ✓ Οργάνωση των πόρων και των δραστηριοτήτων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παράγονται συγκεκριμένα αποτελέσματα
- ✓ Καθορισμός και χρονικός προγραμματισμός των φάσεων και των κομβικών σημείων ολοκλήρωσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων
- ✓ Συγκεκριμένα παραδοτέα με την ολοκλήρωση κάθε φάσης του έργου.

Όπως είναι φυσικό πιο εύκολα κατανοούμε ένα βιομηχανικό ή ένα κατασκευαστικό έργο καθώς στο τέλος υπάρχει ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, οι βασικές αρχές της διοίκησης έργων μπορούν να έχουν εφαρμογή σε κάθε τομέα ή κλάδο.

Η ανάγκη της διοίκησης έργων (Project Management) σε ένα σύγχρονο, επιστημονικά τεκμηριωμένο και δοκιμασμένο πλαίσιο υιοθετήθηκε, όταν διαπιστώθηκε ότι ο πρόχειρος προγραμματισμός, η επικάλυψη αρμοδιοτήτων και η έλλειψη συντονισμού και επικοινωνίας στα έργα οδηγούσε πολύ συχνά, σε αποτυχημένα αποτελέσματα, τεράστια κόστη, ανεπίτρεπτες καθυστερήσεις.

Υπεύθυνος έργου (Project Manager): για την εξασφάλιση όλων των παραπάνω προσδοκιών και απαιτήσεων του έργου είναι απαραίτητο να υπάρχει μια συνολική ευθύνη. Η ευθύνη αυτή συγκεντρώνεται στο πρόσωπο του υπευθύνου έργου (Project Manager) ο οποίος και πρέπει να εξασφαλίσει την επιτυχία του έργου. Λέγοντας επιτυχία δεν εννοούμε βέβαια απλώς την ολοκλήρωση του έργου στο προαποφασισμένο χρονοδιάγραμμα, αλλά την «χρυσή τομή» ανάμεσα στις παραπάνω προσδοκίες και απαιτήσεις του πελάτη με στόχο την ικανοποίηση του.

Καθήκοντα του Υπεύθυνου Έργου

I. Διαχείριση σχέσεων (interface management)

Διαχειρίζεται τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις:

- ✓ Στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (με τους πελάτες)
- ✓ Στο εξωτερικό περιβάλλον του έργου (με τους υπεύθυνους των λειτουργικών μονάδων)
- ✓ Στο εσωτερικό περιβάλλον του έργου (με τα μέλη της ομάδας έργου)

II. Διαχείριση σχεδιασμού και ελέγχου (planning and control management)

Υπεύθυνος για:

- ✓ Το σχεδιασμό του έργου
- ✓ Τον έλεγχο και την αξιολόγηση της χρήσης του εξοπλισμού
- ✓ Την ελαχιστοποίηση των κινδύνων αποτυχίας
- ✓ Τον προσδιορισμό εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα

III. Διαχείριση πόρων (resource management)

Υπεύθυνος για τη διαχείριση:

- ✓ Του χρόνου
- ✓ Του ανθρώπινου δυναμικού
- ✓ Του εξοπλισμού
- ✓ Της χρησιμοποιούμενης τεχνολογίας

Πόροι (resources): με τον όρο πόροι εννοούμε το ανθρώπινο δυναμικό αλλά και τα εργαλεία που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια του έργου για την ολοκλήρωση του.

Συγκρούσεις (conflicts) και Διαπραγματεύσεις (negotiations): σε κάθε έργο μέχρι να υλοποιηθεί παρουσιάζονται συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκομένων. Οι άνθρωποι που δουλεύουν σε ένα έργο έχουν διαφορετικές ιδέες για το τι είναι καλύτερο για το έργο. Η ρίζα των περισσότερων συγκρούσεων βρίσκεται στην αβεβαιότητα (risk). Άρα η διαχείριση συγκρούσεων στην ουσία αναφέρεται και σε διαχείριση ρίσκου!

Ως σύγκρουση ορίζεται «η διαδικασία [process] που αρχίζει όταν μια πλευρά [party] αντιληφθεί ότι μια άλλη πλευρά έχει ανατρέψει/ματαιώσει [frustrate] ή πρόκειται να ανατρέψει/ματαιώσει κάποια συμφέροντά [concerns] της». Ενώ οι συγκρούσεις μπορεί να αφορούν και δοξασίες («πιστεύω» ή beliefs), αισθήματα

(feelings) ή συμπεριφορές (behavior), στη Διοίκηση Έργων εξετάζουμε τις συγκρούσεις που οφείλονται σε διαφορές και αντιθέσεις που προκύπτουν όταν ένα άτομο ή μια ομάδα (που συμμετέχει σε ένα έργο) επιδιώκει στόχους (goals) διαφορετικούς (και συχνά ασύμβατους) από αυτούς ενός άλλου ατόμου ή άλλης ομάδας.

Οι πιο συνηθισμένες μορφές συγκρούσεων σχετίζονται με:

- ✓ Διαχείριση πόρων: Κυρίως στην στελέχωση του έργου
- ✓ Κατανομή κόστους: Κατανομή κόστους στις διάφορες λειτουργικές μονάδες
- ✓ Τεχνικά θέματα: Αντιθέσεις σχετικά με τεχνολογικές επιλογές, τρόπους βελτίωσης απόδοσης
- ✓ Προτεραιότητες έργου: Διαμάχες για την αλληλουχία των δραστηριοτήτων του έργου
- ✓ Διοικητικά θέματα: Σχέσεις υπευθυνότητας, μορφή των αναφορών
- ✓ Πρόγραμμα έργου: Αντιθέσεις για το χρονικό προγραμματισμό και το σχεδιασμό του έργου
- ✓ Προσωπικές αντιθέσεις: Εστίαση σε διαπροσωπικά προβλήματα και όχι σε τεχνικά θέματα

Κάποια από τις αντίπαλες πλευρές που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση, ικανοποιείται όταν το επίπεδο της όχλησης (που προκύπτει από την προσπάθεια ματαίωσης των επιδιώξεών του) μειωθεί σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην απαιτούνται συγκεκριμένες επανορθωτικές δράσεις εναντίον κάποιας άλλης πλευράς.

Υπάρχουν πολλοί μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων στην ευρύτερη κοινωνία:

1. η μέθοδος της «ωμής βίας» (brute force) είναι παλαιά
2. η καταφυγή στην εξουσία ενός μονάρχη, ομοίως παλαιά
3. η καταφυγή στην ισχύ του νόμου (law), στην οποία βασίζονται οι μοντέρνες κοινωνίες για την επίλυση συγκρούσεων

Συχνά οργανισμοί και εταιρείες επεξεργάζονται, θεσμοθετούν και επιβάλλουν σύνθετους κανόνες και κανονισμούς για την διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα στον οργανισμό ή την εταιρεία αφενός και άτομα ή κοινωνικές ομάδες αφετέρου. Οι συμβάσεις (contracts) που υπογράφονται ανάμεσα σε εταιρείες και προμηθευτές, συνδικαλιστικές ενώσεις και πελάτες έχουν ακριβώς αυτό το στόχο: την αποφυγή συγκρούσεων! Συχνά όμως ομάδες με διαφορετικά συμφέροντα δεν συμφωνούν πάνω

στην ερμηνεία ενός νόμου ή ενός άρθρου σύμβασης, μερικές φορές δε καταφεύγουν και στα δικαστήρια.

Στο χώρο της Διοίκησης Έργων, εξετάζουμε τις ενδοεπιχειρησιακές διαπραγματεύσεις (negotiations) σαν εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων (conflicts). Οι διαπραγματεύσεις τέτοιου τύπου κατά κανόνα διεξάγονται με τη μεσολάβηση και συντονισμό του Project Manager ή του τεχνικού διευθυντή (Project Engineer) ή επικεφαλής υποομάδων του έργου.

Οι συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων ή ατόμων μπορούν να διαδραματίσουν αρνητικό ρόλο και να ματαιώσουν την επιτυχή έκβαση του έργου. Όμως, συχνά, οι συγκρούσεις μπορούν να διαδραματίσουν θετικό και δημιουργικό ρόλο στη διοίκηση έργων, για παράδειγμα αντιπαραθέσεις κατά τον τεχνικό σχεδιασμό ενός έργου μπορεί να υποβοηθήσουν τη δημιουργία μιας συλλογικής λύσεις που είναι καλύτερη από την αρχική. Συχνά οι αντιπαραθέσεις βοηθούν στην καλύτερη επιμόρφωση των στελεχών πάνω στους στόχους και τις επιδιώξεις άλλων υποομάδων του έργου, ως εκ τούτου δε συμβάλλουν στη δημιουργία συνθηκών που υποβοηθούν στη θετική έκβαση μελλοντικών διαπραγματεύσεων ώστε να ωφελούνται όλες οι πλευρές (win-win negotiations).

Εταιρική κουλτούρα και δομή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα έργα που εκτελούνται μέσα σε μια εταιρεία αποτελούν μέρος της ευρύτερης δραστηριότητας της. Οι επιρροές του οργανισμού – επιχείρησης είναι πάντα εμφανείς σε κάθε έργο και είναι καθήκον των υπευθύνων των έργων να αντιληφθούν τις εταιρικές αξίες, αρχές αλλά και ευρύτερες προσδοκίες της επιχείρησης – οργανισμού στην οποία ανήκουν και να διευθύνουν το έργο πάνω σε αυτές.

Η κουλτούρα του οργανισμού είναι έννοια που περιλαμβάνει τους τρόπους συμπεριφοράς, την εμπειρία, τις πεποιθήσεις και τις αξίες ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης. Συχνά η έμφαση δίδεται στις οργανωτικές αξίες, που αποτελούν πεποιθήσεις και αντιλήψεις, κοινές στα μέλη του οργανισμού, ως προς τους στόχους που επιδιώκει ο οργανισμός και ως προς τους ατομικούς τους στόχους, και ως προς τις κατάλληλες συμπεριφορές που πρέπει να χρησιμοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων τους. Από τις οργανωτικές αξίες δημιουργούνται οι οργανωτικοί κανόνες, προσδοκίες και κατευθυντήριες αρχές που καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού, τόσο στο εσωτερικό του, όσο και με το περιβάλλον. Οι οργανισμοί διακρίνονται σε οργανισμούς με ισχυρή κουλτούρα και σε οργανισμούς με ασθενή κουλτούρα. Οι οργανισμοί με ασθενή κουλτούρα βασίζονται στην αυστηρή

γραφειοκρατική οργάνωση και στην τυποποίηση των διαδικασιών για να εξασφαλισθεί ο έλεγχος. Περαιτέρω, η κουλτούρα του οργανισμού καθορίζει το βαθμό ικανότητας να παράγονται και να υιοθετούνται καινοτομικά στοιχεία και διαδικασίες.

Η «εταιρική κουλτούρα» μιας επιχείρησης σίγουρα δεν διαμορφώνεται μέσα σε μερικές μέρες και δεν είναι πάντα εύκολο να αφομοιωθεί από τα στελέχη της. Παρόλα αυτά κάθε στέλεχος της εταιρείας θα πρέπει να γνωρίζει αυτή την κουλτούρα και να συμμορφώνεται προς αυτή.

1.6.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως Έργο: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης

Η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί μια κλασική περίπτωση διαχείρισης έργου και για να επιτύχει τα βέλτιστα αποτελέσματα πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες.

Διαχείριση Έργου είναι η εφαρμογή δεξιοτήτων, εργαλείων, τεχνικών και διεργασιών για τον προγραμματισμό, το συντονισμό, την υλοποίηση, την παρακολούθηση και τον έλεγχο ενός Έργου με επιτυχία.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι πολλές από τις διεργασίες στα πλαίσια της διαχείρισης Έργου είναι επαναληπτικής φύσης. Αυτό οφείλεται κυρίως στην ύπαρξη και την αναγκαιότητα μίας προοδευτικής ανάπτυξης καθ' όλο τον κύκλο ζωής του Έργου. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα γνωρίζει κανείς για το Έργο, τόσο καλύτερα μπορεί να το διαχειριστεί.

Εκτός από τα εργαλεία, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τις διεργασίες, η αποτελεσματική Διαχείριση Έργου απαιτεί οργανωτική υποστήριξη, καθώς και τις ομάδες ως δομικά στοιχεία.

Όπως ισχύει και για κάθε άλλη διεργασία, η διεργασία Διαχείρισης Έργου δέχεται ορισμένες εισροές (επιχειρησιακή ανάγκη, πρόβλημα ή ευκαιρία) και περιορισμούς (χρόνος, κόστος, ποιότητα, τεχνικές πτυχές, κοινωνικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, νομικοί περιορισμοί κλπ.) και, μέσω της εφαρμογής των κατάλληλων μηχανισμών (τεχνικές, εργαλεία, εξοπλισμός/ μηχανήματα, οργάνωση, ανθρώπινοι πόροι κλπ.), παράγει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (παραδοτέα του Έργου). Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει τη διεργασία Διαχείρισης Έργου.



Σχήμα 1: Η Διεργασία Διαχείρισης Έργου

Η καλή Διαχείριση Έργου δεν εξαλείφει όλους τους κινδύνους, τα προβλήματα και τις εκπλήξεις, αλλά παρέχει πρότυπες διεργασίες και διαδικασίες για την αντιμετώπισή τους και βοηθά να αποτρέπονται τα εξής:

1. Η καθυστερημένη ολοκλήρωση Έργων, οι υπερβάσεις του προϋπολογισμού ή η μη ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη.
2. Η ασυμφωνία μεταξύ των διεργασιών και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται από διαφορετικούς Υπεύθυνους Συντονιστές (έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας φορέων).
3. Ο ανορθόδοξος τρόπος επιτυχούς υλοποίησης ενός Έργου μέσω υψηλών επιπέδων πίεσης, σημαντικού όγκου υπερωριών και βάσει αποκλειστικώς και μόνο της καλής θέλησης ορισμένων ατόμων.
4. Η αντιμετώπιση της Διαχείρισης Έργου ως διεργασία που δεν προσθέτει αξία και ως σπατάλη χρόνου και χρημάτων.
5. Οι επιπτώσεις απρόβλεπτων εσωτερικών ή εξωτερικών γεγονότων στο Έργο.

Οι διεργασίες Διαχείρισης Έργου μπορούν να οργανωθούν σε τέσσερις κύριες ομάδες, καθεμία από τις οποίες αποτελείται από μία ή περισσότερες διεργασίες:

1. Διεργασίες Έναρξης
2. Διεργασίες Προγραμματισμού
3. Διεργασίες Εκτέλεσης & Ελέγχου
4. Διεργασίες Κλεισίματος

Μεταξύ των ομάδων διεργασιών υπάρχουν συνδέσεις, υπό την έννοια ότι το αποτέλεσμα της μίας αποτελεί συνήθως εισροή για την άλλη. Επιπλέον, οι ομάδες διεργασιών είναι αλληλεπικαλυπτόμενες δραστηριότητες που συμβαίνουν σε ποικίλα

επίπεδα έντασης καθ' όλη τη διάρκεια κάθε φάσης του Έργου, και όχι γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μόνο μια χρονική στιγμή.

Τα Ενδιαφερόμενα Μέρη του Έργου (Project Stakeholders) είναι μεμονωμένα άτομα, ομάδες ατόμων, οργανισμοί ή εταιρείες που επηρεάζουν ή επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα, θετικά ή αρνητικά, από τις διεργασίες και τα αποτελέσματα του Έργου.

Γενικά, υπάρχουν πολλοί τρόποι ομαδοποίησης των ενδιαφερόμενων μερών. Δύο από τους συνηθέστερους είναι οι εξής:

- α. Σύμφωνα με την επίδραση που έχουν στο Έργο:
 - ✓ Εκείνα που έχουν άμεση σχέση με το Έργο, όπως ο Υπεύθυνος Συντονιστής, τα μέλη της Ομάδας Έργου, ο Φορέας Χρηματοδότησης, ο πελάτης, οι χρήστες, οι οικονομικοί φορείς και οι υπεργολάβοι.
 - ✓ Εκείνα που ασκούν επιρροή στις φυσικές, τεχνολογικές, εμπορικές, χρηματοοικονομικές, κοινωνικοοικονομικές ή πολιτικές συνθήκες, όπως τεχνικά επιμελητήρια, πολιτικά κόμματα, περιβαλλοντικοί φορείς, πολίτες, μη κυβερνητικές οργανώσεις και χρηματοπιστωτικά ιδρύματα.
 - ✓ Εκείνα που έχουν ιεραρχική σχέση με το Έργο, όπως κρατικές αρχές σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.
 - ✓ Εκείνα τα άτομα, οι ομάδες και οι ενώσεις με κεκτημένα δικαιώματα τα οποία ορισμένες φορές είναι τελείως άσχετα με το Έργο, που όμως αντιμετωπίζουν το Έργο ως ευκαιρία να επιδιώξουν την επίτευξη δικών τους σκοπών.
- β. Σύμφωνα με τη σχετική ικανότητά τους να επηρεάσουν το Έργο:
 - ✓ Εκείνα που είναι ελέγξιμα
 - ✓ Εκείνα που είναι επιδεκτικά επηρεασμού και, τέλος,
 - ✓ Εκείνα, των οποίων η ικανότητα επιρροής πρέπει να εκτιμηθεί.

Για να διασφαλίσει την επιτυχία του Έργου, η Ομάδα Διαχείρισης Έργου πρέπει να εντοπίζει τα ενδιαφερόμενα μέρη, να προσδιορίζει τις απαιτήσεις τους και, στη συνέχεια, να διαχειρίζεται και να επηρεάζει τις απαιτήσεις αυτές. Η διαχείριση των προσδοκιών των ενδιαφερόμενων μερών είναι δύσκολο έργο, καθώς τα ενδιαφερόμενα μέρη συχνά έχουν διαφορετικούς στόχους που μπορεί και να συγκρούονται μεταξύ τους.

1.6.1.1 Περιορισμοί στη Διαχείριση του έργου της Επιμόρφωσης

Στους περιορισμούς στη Διαχείριση Έργου περιλαμβάνονται, όπως αναφέρθηκε, πολλές παράμετροι όπως χρόνος, κόστος, ποιότητα, τεχνικές πτυχές, κοινωνικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, νομικοί περιορισμοί κ.λ.π.. Μεταξύ αυτών στην περίπτωση του έργου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφέρονται ιδιαίτερα:

Η απουσία κατάλληλου πολιτικού πλαισίου.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης ενεργοποιείται, σε κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία, ανάλογα με τις ιδιαίτερες αντικειμενικές συνθήκες που επικρατούν και συναρτάται με ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικών αλλαγών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όμως, συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικο-πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που προσδιορίζουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Μαυρογιώργος, 1999). Η διαμόρφωση, δηλαδή, μιας επιμορφωτικής πολιτικής επηρεάζει και επηρεάζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών παραμέτρων που υπεισέρχονται στον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς, η επιμόρφωση δεν είναι, απλά, θέμα οργανωτικό, διοικητικό ή συντονιστικό, αλλά κυρίως πρόβλημα που παρουσιάζει πολλές πολιτικές και ιδεολογικές προεκτάσεις, που είναι απαραίτητο να συνεξετάζονται κατά τη μελέτη οποιασδήποτε επιμορφωτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1983). Χωρίς την διασφάλιση ενός πολιτικού πλαισίου για την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι αδύνατον να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Γραφειοκρατία ή καλύτερα υπερβολική γραφειοκρατία.

Η γραφειοκρατία έχει εμπεδωθεί στην κοινή γνώμη ως μορφή οργανωτικής και διοικητικής παθολογίας που χαρακτηρίζεται από δαιδαλώδεις διαδικασίες, αδιαφάνεια, νομικισμό, αδιαφορία για τα αποτελέσματα και τα δικαιώματα του πολίτη. Για τους λόγους αυτούς, η απογραφειοκρατικοποίηση των μεθόδων και των διαδικασιών, η προαγωγή της ευελιξίας, της οικονομίας, της διαφάνειας και της ανταπόκρισης στον πολίτη, αποτελούν βασικές αρχές της σύγχρονης οργάνωσης των διοικητικών συστημάτων.

Ο Torsten Husen -ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στο διεθνές πλαίσιο- επισημαίνει: *«Το <γραφειοκρατικό πρόβλημα> εισήλθε στο προσκήνιο της δημόσιας συζήτησης και*

άρχισε να μελετάται από τους κοινωνιολόγους μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν τόσο η στρατιωτική όσο και η πολιτική διοικητική μηχανή γνώρισαν μια περίοδο ταχείας ανάπτυξης και, σε μερικές περιπτώσεις, πολλαπλασιάστηκαν μέσα σε λίγα χρόνια... Η γραφειοκρατία θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από:

1. πολύπλοκη διάταξη με μεγάλη ειδίκευση και καταμερισμό αρμοδιοτήτων
2. αυστηρούς και άκαμπτους κανόνες, που έχουν στενό περιθώριο προσαρμογής στις ειδικές περιπτώσεις
3. χρονοβόρες διαδικασίες με μεγάλες καθυστερήσεις και οπισθωγήσεις
4. περιττές ενέργειες, σπατάλη πόρων, συγκρουόμενες εντολές
5. επεκτατισμό, προσπάθειες να αυξηθεί η εξουσία των ιεραρχικών θέσεων
6. συγκέντρωση της ισχύος στα χέρια λίγων
7. συγκρούσεις με τα δημοκρατικά δικαιώματα
8. πολιτική ευνοιοκρατία
9. λάθη και ηλιθιότητα των υψηλόβαθμων υπαλλήλων...»

Ασφυκτικός κεντρικός έλεγχος και συγκεντρωτισμός.

Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.), (Μαυρογιώργος, 1999; Χατζηπαντελή, 1999). Ακόμη και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, περιοριζόμενο από τη συγκεντρωτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, δεν φαίνεται να ενεργοποιείται ερευνητικά στο θέμα του συντονισμού και της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, με αποτέλεσμα να μη διατηρεί στενή επαφή με τους 'μάχιμους' εκπαιδευτικούς, τους Σχολικούς Συμβούλους και οι δραστηριότητές του να μην απορρέουν πραγματικά από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και τις ανάγκες των ενδιαφερόμενων ομάδων (Μαυρογιώργος, 1998). Σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε αυτά με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πιστή εφαρμογή των διάφορων εκπαιδευτικών μέτρων (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε αυτά ως υπάλληλοι και υπάγονται στην εκπαιδευτική αρχή που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις και την πράξη του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης.

Όμως, όπως αναφέρει ο Peter Backa⁴⁸, «...Οι βέλτιστες πρακτικές προσφέρουν έμπνευση και αποτελούν καλό τρόπο εμφύχωσης. Αλλά δεν είναι πάντα εύκολο να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικό πλαίσιο. Οι τοπικές διαφοροποιήσεις, οι πολιτισμικές διαφορές κ.λ.π. που μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα αν οι βέλτιστες πρακτικές αντιγράφονται από αλλού και υλοποιούνται σε νέο πλαίσιο...». Επιπλέον, τα νομικά κείμενα που αναφέρονται στην επιμόρφωση, όπως σχέδια νόμων, νόμοι, προεδρικά διατάγματα, συχνά δεν ανταποκρίνονται στο τι τελικά εφαρμόζεται στην πράξη, αφού ουσιαστικές νομικές προβλέψεις, όπως ο ρόλος των Πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων ως φορέων επιμόρφωσης, ελάχιστα αξιοποιούνται (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Γενικά, το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στη χώρα μας, στερείται συστηματικότητας, αφού διακρίνεται για τον ασυντόνιστο και αποσπασματικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης και δεν υποστηρίζεται από ανεξάρτητη επιστημονική έρευνα. Στη χώρα μας, η εκπαιδευτική πολιτική που χαράχθηκε και εφαρμόστηκε ήταν πολιτική απομίμηση ξένων προτύπων χωρίς συστηματικότητα, οργάνωση και επιστημονικό έλεγχο, δίχως ανάλυση των αναγκών της χώρας μας, αφού ο θεσμός των οργανωμένων φορέων εκπαιδευτικής έρευνας είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Το σκηνικό επαναλήφθηκε και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών, χωρίς αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών σχημάτων, υιοθετήθηκαν πρότυπα από άλλες χώρες με διαφορετική από την ελληνική, εκπαιδευτική κουλτούρα και ιστορία (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

Μη συμμετοχή στη διαδικασία σχεδίασης των ίδιων των εκπαιδευτικών

Τα προγράμματα επιμόρφωσης, στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια, δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος (Παπαναούμ, 2003). Οι φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να διαθέτουν μηχανισμούς διερεύνησης και καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Εκείνο πάντως που θα πρέπει να προσεχθεί είναι να μπορέσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τις απόψεις και τις ανάγκες τους έτσι ώστε ο όποιος σχεδιασμός στο πλαίσιο των

⁴⁸ Πρόγραμμα LEADER, National Network Unit, Finland.

θεσμοθετημένων διαδικασιών και της αξιοποίησης των διαθέσιμων υποδομών, να μπορέσει να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα για το καλό των μαθητών μας.

Ανεπαρκής χρηματοδότηση

Οι δαπάνες για τις ΤΠΕ και την επιμόρφωση στις ΤΠΕ είναι ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα και πρέπει να αντιμετωπίζονται με μια σφαιρική και συνεκτική στρατηγική μέσα στο χρόνο. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι α) η φύση των δαπανών για τις ΤΠΕ είναι ταυτόχρονα επαναληπτική και αυξητική (καινοτομία, βελτίωση ποιότητας, μεταμόρφωση και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επικαιροποίηση γνώσης) και β) είναι αναγκαία προϋπόθεση ο σχεδιασμός βιώσιμων οικονομικών μοντέλων για την ανάπτυξη των ΤΠΕ στην τάξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ που να λαμβάνουν υπόψη τα μέσα επέκτασης τους. Το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό αφού οι επιπρόσθετες χρηματοδοτήσεις για την επέκταση, γενίκευση, και παραγωγική λειτουργία των ΤΠΕ, δεν διασφαλίζονται πάντα από κοινοτικές χρηματοδοτήσεις.

1.7 ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Το δημόσιο μάνατζμεντ και η ποιότητα στο δημόσιο τομέα διαφέρουν σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα. Οι βασικές κοινές προϋποθέσεις λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης στην ευρωπαϊκή κοινωνικό-πολιτική και διοικητική κουλτούρα είναι: η νομιμότητα (δημοκρατική, κοινοβουλευτική), η αρχή του νόμου και η ηθική συμπεριφορά που βασίζεται σε κοινές αξίες και αρχές όπως ο ανοιχτός χαρακτήρας της διοίκησης, η υποχρέωση λογοδοσίας, η συμμετοχή, η ποικιλομορφία, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η συνεργασία και οι συμπράξεις.

Η χρήση του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (ΚΠΑ) παρέχει στην οργάνωση ένα πλαίσιο αρχών και διαδικασιών των οποίων η εφαρμογή συμβάλλει στη συνεχή διοικητική βελτίωση. Σύμφωνα με το ΚΠΑ⁴⁹ (2006) τα άριστα αποτελέσματα στη

⁴⁹ Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) είναι ένα εργαλείο διοίκησης ολικής ποιότητας που έχει επηρεαστεί από το Πρότυπο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διοίκηση Ποιότητας (European Foundation Quality Management - EFQM) και το πρότυπο του Γερμανικού Πανεπιστημίου Διοικητικών Επιστημών Spreyer. Οι Υπουργοί που είναι υπεύθυνοι για τη Δημόσια Διοίκηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, εξέφρασαν μετά το τέλος της Προεδρίας του Λουξεμβούργου στις 8 Ιουνίου 2005 την εκτίμησή τους για την ανάγκη ανάπτυξης και χρήσης εργαλείων όπως το Κοινό Πλαίσιο

Δημόσια Διοίκηση ως προς την οργανωτική απόδοση, τους πελάτες/πολίτες και την κοινωνία εξαρτώνται από την ηγεσία, τη στρατηγική και τον προγραμματισμό, το ανθρώπινο δυναμικό, τις συνεργασίες και τους πόρους και τις διοικητικές διαδικασίες διασφαλίζονται όταν ικανοποιηθούν εννέα κριτήρια και ειδικότερα:



Σχήμα 2: Δομή ΚΠΑ

Τα κριτήρια 1-5 σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των προϋποθέσεων λειτουργίας μιας δημόσιας οργάνωσης. Αυτά δηλαδή καθορίζουν το τι κάνει η δημόσια οργάνωση και πώς προσεγγίζει τα έργα της, ώστε να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Κριτήριο 1: Ηγεσία

Οι ηγέτες αναπτύσσουν, εφαρμόζουν και ελέγχουν το σύστημα διοίκησης της οργάνωσης και επιθεωρούν την απόδοσή της και τα αποτελέσματά της. Είναι υπεύθυνοι για τη βελτίωση της απόδοσης και προετοιμάζονται για το μέλλον οργανώνοντας τις αλλαγές που απαιτούνται, ώστε η δημόσια οργάνωση να εκπληρώσει την αποστολή της. Στο δημόσιο τομέα, οι ηγέτες είναι ο κύριος συνδετικός κρίκος μεταξύ της δημόσιας οργάνωσης και της πολιτικής ηγεσίας στη διαχείριση των κοινών ευθυνών τους. Επίσης, είναι υπεύθυνοι για το χειρισμό των σχέσεων με τους άλλους μετόχους και εξασφαλίζουν την ικανοποίηση των αναγκών τους. Σε ένα αντιπροσωπευτικό δημοκρατικό σύστημα, οι εκλεγμένοι πολιτικοί χαράζουν τις στρατηγικές επιλογές και ορίζουν τους σκοπούς που θέλουν να

Αξιολόγησης του Ευρωπαϊκού Δικτύου Δημόσιας Διοίκησης (European Public Administration Network - EPAN).

επιτύχουν στα διαφορετικά πεδία δημόσιας πολιτικής. Η ηγεσία των οργανώσεων του δημοσίου τομέα βοηθάει τους πολιτικούς να διαμορφώσουν την πολιτική τους δίνοντας συμβουλές από άποψη ανάλυσης, χρονικού ορίζοντα ή οράματος και είναι, επίσης, υπεύθυνη για την εφαρμογή της πολιτικής. Κατά συνέπεια, πρέπει να γίνει διαχωρισμός στο πλαίσιο του δημόσιου τομέα μεταξύ του ρόλου της πολιτικής ηγεσίας και εκείνου της διοικητικής ηγεσίας. Το ΚΠΑ εστιάζει, μάλλον, στο σύστημα διοίκησης της δημόσιας οργάνωσης παρά στην «ποιότητα» των δημοσίων πολιτικών που είναι ευθύνη της πολιτικής ηγεσίας.

Κριτήριο 2: Στρατηγική και προγραμματισμός

Ο τρόπος που μια οργάνωση συνδυάζει αποτελεσματικά τις αλληλένδετες δραστηριότητές της είναι αυτός που καθορίζει τη συνολική της απόδοση. Η δημόσια οργάνωση υλοποιεί την αποστολή και το όραμά της μέσω μιας ευκρινούς στρατηγικής που α) προσανατολίζεται στις ανάγκες των μετόχων της διοικητικής της δράσης, β) ευθυγραμμίζεται με άλλες ασκούμενες δημόσιες πολιτικές βάσει των οποίων ικανοποιούνται άλλες ανάγκες των μετόχων της και γ) υποστηρίζεται από μια συνεχώς βελτιούμενη διαδικασία διαχείρισης των πόρων και των διαδικασιών. Η στρατηγική μεταφράζεται σε σχέδια, επιδιώξεις και μετρήσιμους στόχους. Ο προγραμματισμός και η στρατηγική αντανακλούν την προσέγγιση της οργάνωσης ως προς την εφαρμογή πολιτικών εκσυγχρονισμού και καινοτομιών.

ΚΡΙΤΗΡΙΟ 3: Ανθρώπινο Δυναμικό

Το ανθρώπινο δυναμικό είναι η ίδια η οργάνωση. Είναι το σημαντικότερο περιουσιακό στοιχείο της. Ο τρόπος με τον οποίο οι υπάλληλοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαχειρίζονται τους διαθέσιμους πόρους με άριστο τρόπο ορίζει την επιτυχία της οργάνωσης. Ο σεβασμός, ο διάλογος, η ενδυνάμωση και επίσης η παροχή ενός ασφαλούς και υγιούς περιβάλλοντος είναι θεμελιώδη στοιχεία για την εξασφάλιση της αφοσίωσης και της συμμετοχής των ατόμων στην πορεία προς την αριστεία. Η οργάνωση διαχειρίζεται, αναπτύσσει και απελευθερώνει όλες τις ικανότητες των υπαλλήλων της σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο, ώστε να υποστηρίζεται η στρατηγική και ο προγραμματισμός της και η αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών της. Όταν μεταξύ των υπαλλήλων δημιουργούνται συγκρούσεις και προσωπικές αντιπαραθέσεις επηρεάζεται αρνητικά η απόδοση της Δημόσιας Διοίκησης. Για τον άρτιο σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίηση κάθε έργου απαιτείται επαρκές αριθμητικά και ικανό ανθρώπινο δυναμικό.

Κριτήριο 4: Συνεργασίες και Πόροι

Οι συνεργασίες και οι πόροι είναι ο τρόπος με τον οποίο η δημόσια οργάνωση σχεδιάζει και διαχειρίζεται τις κύριες συνεργασίες της –ειδικά με τους πελάτες/πολίτες- ώστε να υποστηρίζεται η στρατηγική και ο προγραμματισμός της και η αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών της. Με αυτό τον τρόπο οι συνεργασίες αποτελούν σημαντικό πόρο για την καλή λειτουργία της οργάνωσης. Παράλληλα με τις συνεργασίες, οι οργανώσεις χρειάζονται και τους πιο παραδοσιακούς πόρους- όπως είναι τα οικονομικά, η τεχνολογία, οι εγκαταστάσεις- για να εξασφαλίζουν την αποτελεσματική τους λειτουργία. Αυτοί χρησιμοποιούνται και αναπτύσσονται για να στηρίζουν τη στρατηγική μιας οργάνωσης και τις πιο σημαντικές της διαδικασίες έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της οργάνωσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Κριτήριο 5: Διαδικασίες

Ο τρόπος με τον οποίο η δημόσια οργάνωση εντοπίζει, διαχειρίζεται, βελτιώνει και αναπτύσσει τις βασικές της διαδικασίες ώστε να υποστηρίζει τη στρατηγική και τον προγραμματισμό της. Η καινοτομία και η ανάγκη να δημιουργηθεί προστιθέμενη αξία για τους πολίτες/πελάτες και τους άλλους μετόχους είναι δύο από τους κύριους παράγοντες ανάπτυξης των διαδικασιών. Κάθε δημόσια οργάνωση με καλή απόδοση καθοδηγείται από πολλές διαδικασίες. Κάθε διαδικασία αποτελείται από μια σειρά αλληπάλλληλων δραστηριοτήτων που μετατρέπουν τους πόρους ή τις εισροές σε αποτελέσματα ή εκροές, και έτσι σε προστιθέμενη αξία. Αυτές οι διαδικασίες μπορεί να είναι διαφορετικής φύσεως. Οι βασικές διαδικασίες είναι σημαντικές στην παροχή προϊόντων ή υπηρεσιών. Οι διαδικασίες διαχείρισης διευθύνουν την οργάνωση και οι διαδικασίες υποστήριξης παρέχουν τους απαραίτητους πόρους.

Από το κριτήριο 6 και στο εξής, η εστίαση της αξιολόγησης μετατοπίζεται από τις Προϋποθέσεις στα Αποτελέσματα⁵⁰.

Κριτήριο 6: Αποτελέσματα προσανατολισμένα προς τον πολίτη/πελάτη

⁵⁰ Στα κριτήρια των αποτελεσμάτων μετράμε τον βαθμό ικανοποίησης του υπηρετούντος προσωπικού στη δημόσια υπηρεσία, των πολιτών/πελατών όπως και της κοινωνίας γενικότερα από τον τρόπο λειτουργίας της δημόσιας υπηρεσίας.

Τα αποτελέσματα της ικανοποίησης των πολιτών/πελατών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα που παρέχει η δημόσια οργάνωση.

Κριτήριο 7: Αποτελέσματα για το Ανθρώπινο Δυναμικό

Τα αποτελέσματα τα οποία επιτυγχάνει η δημόσια οργάνωση σε σχέση με την ικανότητα, τα κίνητρα, την ικανοποίηση και την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού της.

Κριτήριο 8: Αποτελέσματα σχετικά με την κοινωνία

Τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει η δημόσια οργάνωση ως προς την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών της τοπικής, εθνικής και διεθνούς κοινότητας.

Κριτήριο 9: Κύρια αποτελέσματα επίδοσης

Τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει η δημόσια οργάνωση αναφορικά με τη στρατηγική και το προγραμματισμό της σε σχέση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των διαφορετικών μετόχων (π.χ. εξωτερικά αποτελέσματα), και τα αποτελέσματα που έχει επιτύχει η οργάνωση σε σχέση με τη διοίκηση και τη βελτίωσή της (εσωτερικά αποτελέσματα).

1.8 Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

1.8.1 Τι είναι Γνώση

Υπάρχει μεγάλος αριθμός ορισμών που διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με τη φιλοσοφική, επιστημονική και κοινωνική τοποθέτηση ερευνητών και συγγραφέων, όπως:

Γεγονός ή συνθήκη της ανθρώπινης αντίληψης που έχει επέλθει μέσα από εμπειρίες ή συσχετίσεις (λεξικό Webster's).

Αποτελεί ρευστό μίγμα πλαισιωμένων εμπειριών, αξιών, πληροφοριών και εξειδικευμένης τεχνογνωσίας που παρέχει το πλαίσιο για την εκτίμηση και ενσωμάτωση νέων εμπειριών και τεχνολογιών. Πεδίο εφαρμογής αποτελεί ο ανθρώπινος νους. Σε οργανισμούς, συχνά ενσωματώνεται όχι μόνο σε κείμενα ή βάσεις δεδομένων, αλλά και σε επιχειρησιακές λειτουργίες, πρακτικές και κανόνες (Davenport & Prusak, 1998).

Γνώση (ή η διεργασία του να γνωρίζει κάποιος) είναι προσωπική ικανότητα θεωρούμενη ως 'ευφυές κεφάλαιο' (intellectual capital) που παρέχει τη δυνατότητα

σε ανθρώπους και οργανισμούς να αντιλαμβάνονται και να διαμορφώνουν το ανάλογο το περιβάλλον τους' (Polanyi, 1966; Liebowitz & Wright, 1999).

Διάκριση ως προς τον τύπο κατά Nonaka & Takeuchi (1995):

Υποκειμενική ή άρρητη γνώση (tacit knowledge): είναι προσωπική, αποκτάται βάσει της εμπειρίας και της διαχρονικής ενασχόλησης του ανθρώπου σε κάποιο πεδίο επιστημονικής ή επαγγελματικής δράσης και δεν μεταβιβάζεται εύκολα. Η άυλη γνώση είναι γνώσεις που δεν μπορούν να εξηγηθούν ή να κωδικοποιηθούν και, συνεπώς, να μεταφερθούν από ένα άτομο σε άλλο. Ακόμη και οι κάτοχοί της σπανίως έχουν επίγνωση της ύπαρξής της. Η άυλη γνώση συνδέεται και εμπεδώνεται (embedded) στην κουλτούρα, εξ ου και η σύνδεσή της με την έννοια της κουλτούρας του οργανισμού.

Αντικειμενική ή ρητή γνώση (explicit knowledge): είναι κωδικοποιημένη και δομημένη σε τρόπο αναγνωρίσιμο και μπορεί να μεταφερθεί, να ερμηνευθεί και να μετασχηματιστεί με φορμαλιστικούς και οντολογικούς κανόνες και σχέσεις ευκολότερα από την υποκειμενική γνώση.

Διάκριση ως προς τη στρατηγική ανάπτυξης (Sveiby, 1997):

Ως προς τη λειτουργία (process oriented), όπου η γνώση αναπτύσσεται και διαχέεται μέσω διεργασιών που πραγματοποιούνται με τη συμμετοχή, συναναστροφή και ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ ανθρώπων που δρουν σε συγκεκριμένο επιχειρησιακό / κοινωνικό περιβάλλον. Δίνεται έμφαση σε συνεργασίες μεταφοράς τεχνογνωσίας (collaboration, partnership).

Ως προς το περιεχόμενο (content-oriented), όπου η γνώση κωδικοποιείται, αποθηκεύεται, βελτιώνεται και επαναχρησιμοποιείται σε συστήματα «εταιρικής μνήμης». Δίνεται έμφαση στα συστήματα Πληροφορικής – Τεχνητής Νοημοσύνης.

1.8.2 Προβλήματα στη διαχείριση της τεχνικής γνώσης

Στη συνέχεια αναφέρονται συνοπτικά διάφορα προβλήματα που λειτουργούν ανασταλτικά στη διαχείριση της γνώσης.

- ✓ Αναποτελεσματικότητα εθνικής πολιτικής για μεταφορά και διάδοση τεχνογνωσίας
- ✓ Αμνησία των έργων (project amnesia): υπερτερεί η οικονομία του έργου έναντι του μακροπρόθεσμου οφέλους αφομοίωσης και διάχυσης της τεχνολογικής γνώσης

- ✓ Αγκυλώσεις (anchyloses) προσωπικού: κυριαρχεί ο γνωσιολογικός κορεσμός και το προσωπικό παρουσιάζει δυσκολία προσαρμογής σε νέες τεχνολογίες και μεθόδους / καινοτομίες
- ✓ Απαξίωση των experts: συνήθως η εργασιακή ανασφάλεια και η διάθεση αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος σε άλλα έργα για βιοποριστικούς λόγους απαξιώνει και αποδυναμώνει σε βάθος χρόνου την αποκτηθείσα προσωπική (tacit) γνώση
- ✓ Έλλειψη ανταγωνιστικότητας: Σε περιβάλλον μειωμένης γνωστικής ανταγωνιστικότητας είναι σύνηθες το φαινόμενο τα ίδια πακέτα γνώσης να 'αγοράζονται' πολλές φορές, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για διαχείριση της όποιας υπάρχουσας γνώσης
- ✓ Επιχειρησιακές αλλαγές: Οι διοικητικο-οικονομικές αλλαγές στα έργα (ή τους οργανισμούς διαχείρισης έργων) συχνά συνδέονται με την εκούσια / ακούσια μετανάστευση έμπειρου στελεχιακού δυναμικού σε τρόπο ώστε η αλυσίδα γνώσης να σπάει ή να απαξιώνεται
- ✓ Απουσία σύνδεσης εκπαίδευσης και παραγωγής: Η γνώση που σωρεύεται στα έργα δεν μεταβιβάζεται επαρκώς στις νέες γενιές τεχνικών που θα κληθούν να διαχειριστούν έργα στο μέλλον.

1.8.3 Γνώση και Οργανωσιακή Μάθηση

«Η γνώση στο οργανωτικό πεδίο αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο, το οποίο πρέπει να διαφυλαχθεί, να επαυξηθεί, να ενημερωθεί, να διαχυθεί και να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση των οργανωτικών τρεχόντων και μελλοντικών οργανωτικών προβλημάτων» (Demarest, 1997). Οι παραπάνω φράσεις είναι ενδεικτικές μιας νέας αντίληψης που έχει αρχίσει να διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ πληροφορίας και γνώσης στο σύγχρονο οργανωτικό περιβάλλον. Η αντίληψη αυτή θεωρεί ότι δεν αρκεί η ύπαρξη πληροφορίας⁵¹ για την αντιμετώπιση μιας κατηγορίας προβλημάτων που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την προσαρμοστικότητα των Οργανώσεων, αλλά αντίθετα

⁵¹ Στοιχεία πληροφορίας ή δεδομένα (data) είναι οποιαδήποτε παράσταση από χαρακτήρες ή αναλογικές ποσότητες, στην οποία δίνεται ή είναι δυνατό να αποδοθεί μία σημασία ή μία έννοια (Ορισμός ANSI). Αντίθετα, πληροφορία είναι η έννοια ή η σημασία που αποδίδεται στα δεδομένα. Π.χ. η παράσταση «1,80μ» καθίσταται πληροφορία μόνον όταν της αποδοθεί η έννοια «ύψος ορισμένου ανθρώπου».

απαιτείται ουσιαστική γνώση τόσο του οργανωτικού περιβάλλοντος, όσο και αυτής της ίδιας της ύπαρξης, της αξίας, της χρησιμότητας των πληροφοριών που αυτό διαθέτει και επεξεργάζεται, καθώς και του τρόπου αναζήτησης αυτών. Δεν αρκεί δηλαδή μια Οργάνωση να διαθέτει ή να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες, αλλά πρέπει και να γνωρίζει τι πληροφορίες διαθέτει, πως μπορεί να τις αξιοποιήσει, πως μπορεί να διακρίνει τις χρήσιμες από τις άχρηστες και με ποιο τρόπο μπορεί να παρακολουθήσει τη δυναμική της χρησιμότητάς τους για την Οργάνωση, ώστε να είναι σε θέση να τοποθετεί στο περιθώριο ή να αποβάλλει τις πληροφορίες που καθίστανται ξεπερασμένες, απαρχαιωμένες, άχρηστες, και ως εκ τούτου επιβλαβείς για το οργανωτικό-διοικητικό σύστημα⁵². Με άλλα λόγια η ορθή χρήση και αξιοποίηση του τεράστιου όγκου της διαθέσιμης στα σύγχρονα διοικητικά περιβάλλοντα πληροφορίας απαιτεί την ανάπτυξη και παραγωγή πληροφοριών για τις ίδιες τις πληροφορίες. Μια ειδική κατηγορία τέτοιων πληροφοριών, που αναφέρονται στο περιεχόμενο, την προέλευση, τη χρησιμότητα κ.λ.π. άλλων πληροφοριών, ή τυποποιούν τον τρόπο αναπαράστασης, αναζήτησης και μετάδοσής τους ονομάζονται μετα-πληροφορίες ή μετα-δεδομένα (meta-data).

Τα συστήματα διαχείρισης βάσεων γνώσης 1ης γενιάς αποσκοπούσαν στο να συλλάβουν και να αναπαραστήσουν την πληροφορία, αλλά και την εμπειρία που απαιτείται στο οργανωτικό περιβάλλον για την πρόσβαση σε αυτήν, δημιουργώντας έτσι ένα νέου τύπου πληροφοριακό δυναμικό για την Οργάνωση, την «οργανωτική μνήμη» (corporate memory) ή «οργανωτική γνώση» (corporate knowledge). Τα συστήματα αυτά δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα, τουλάχιστον όσον αφορά στη διαχείριση της γνώσης, στο μέτρο που αντιμετώπιζαν τη γνώση ως αντικείμενο στατικό που μπορεί να χρησιμοποιείται για τους σκοπούς της Οργάνωσης, χωρίς να ενδιαφέρονται για το πώς αντιδρά η Οργάνωση προσλαμβάνοντας τη γνώση. Αυτό σε πολλές περιπτώσεις οδήγησε τις Οργανώσεις στο να επενδύσουν μεγάλα ποσά σε

⁵² Πληροφορία για ένα σύστημα είναι μόνον εκείνη, η οποία μειώνει την αβεβαιότητα του συστήματος για κάποιο ζήτημα ή αντικείμενο που οπωσδήποτε το αφορά και το ενδιαφέρει, δηλαδή έχει σχέση με τους επιδιωκόμενους από αυτό στόχους. Έτσι, πληροφορία για το σύστημα είναι εκείνη που μπορεί να επηρεάσει την κατάσταση (state) ή τις εκροές του (output). Οποιαδήποτε άλλη διαθέσιμη "πληροφορία" είναι όχι μόνον αδιάφορη ή άχρηστη, αλλά και επιβλαβής, διότι αυξάνει την πολυπλοκότητα και την εντροπία (αταξία) του συστήματος και δυσχεραίνει τη λήψη αποφάσεων, αλλά και την εύρυθμη λειτουργία του.

υποδομές πληροφοριακών συστημάτων, για να ανακαλύψουν στο τέλος ότι τα συστήματα αυτά αποδεικνύονταν αντιπαραγωγικά.

Τα συστήματα διαχείρισης βάσεων γνώσης 2ης γενιάς, αντίθετα, δεν ενδιαφέρονται μόνο για την αποθήκευση και αναπαράσταση της οργανωτικής γνώσης, αλλά κυρίως για το πώς οι άνθρωποι που εργάζονται στην Οργάνωση παράγουν και χρησιμοποιούν τη γνώση, δηλαδή μέσω ποιων διαδικασιών πραγματοποιείται η «οργανωτική ή οργανωσιακή μάθηση» (organizational learning).

1.9 ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ (LEARNING ORGANIZATIONS)

Όπως γνωρίζουμε, έχουν υπάρξει αρκετά προηγούμενα «κοντινά» επιμορφωτικά προγράμματα – για παράδειγμα το E-42 – από τα οποία οι εμπλεκόμενοι φορείς ΥΠΕΠΘ, ΕΥΕ- ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, ΕΑΙΤΥ θα μπορούσαν να έχουν αντλήσει σημαντική εμπειρία που θα βοηθούσε στην αρτιότερη και έγκαιρη υλοποίηση του υπό εξέταση προγράμματος επιμόρφωσης. Για να γίνει αυτό, όμως, οι ως άνω οργανισμοί πρέπει να λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν». Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό. **Ο Οργανισμός που μαθαίνει (learning organization)** είναι ένας Οργανισμός (σχολείο, πανεπιστήμιο, οποιοδήποτε οργανωμένο σύνολο) το οποίο μαθαίνει σε διαρκή βάση νέα γνώση, αποκτά νέες δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις και τις εφαρμόζει ώστε να βελτιώσει την ποιότητα του προϊόντος που παράγει ή της υπηρεσίας που προσφέρει.

Οι Οργανισμοί πρέπει να μάθουν πώς να προσαρμόζονται συνεχώς στο διαρκώς μεταβαλλόμενο θεσμικό πλαίσιο του σήμερα. Η ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων σε πολλαπλά επίπεδα θα γίνεται όλο και περισσότερο σημαντική στις ιλιγγιώδεις εποχές που βιώνουμε στις μέρες μας. Καθώς αυξάνονται οι κοινωνικές και περιβαλλοντολογικές πιέσεις και ο διεθνής ανταγωνισμός, οι Οργανισμοί που είναι σε θέση να δαισθανθούν και να συνειδητοποιήσουν τις αναδυόμενες τάσεις θα κληθούν να διαδραματίσουν ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη της οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντολογικής ευημερίας.

1.9.1 Το προφίλ του οργανισμού που μαθαίνει

Η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει συνδέεται με τις μεταβολές στις βασικές κοινωνικές δομές και την ανάγκη προσαρμογής των οργανισμών στις

μεταβολές αυτές. Ο οργανισμός που μαθαίνει είναι ένας οργανισμός⁵³ που ωθεί τα μέλη του να διευρύνουν συνεχώς τις ικανότητές τους, ώστε να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, δημιουργεί ένα περιβάλλον καλλιέργειας νέων και καινοτομικών αντιλήψεων και διευκολύνει την ολιστική κατανόηση.

Με άλλα λόγια, ο οργανισμός που μαθαίνει έχει ικανότητα κατανόησης των αλλαγών και ικανότητα ενδογενούς καινοτομίας ή μίμησης και προσαρμογής, ώστε να επιτελεί τις λειτουργίες του αποτελεσματικά στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Senge θεωρεί ότι οι «οργανισμοί που μαθαίνουν» έχουν ανάγκη από ένα νέο τρόπο διοίκησης. Ο Senge θεωρείται πρωτοπόρος για τη δημιουργία των «οργανισμών που μαθαίνουν», θέτοντας τη διατήρηση των ανθρωπίνων αξιών στο επίκεντρο της λειτουργίας και ανάπτυξης των επιχειρήσεων. *«Στον οργανισμό που μαθαίνει, ο ηγέτης σχεδιάζει, φροντίζει και διδάσκει, είναι υπεύθυνος για το χτίσιμο οργανισμών στους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να κατανοήσουν τη σύγχρονη πολυπλοκότητα και να αποκωδικοποιούν το εταιρικό όραμα, να καταστούν σαφή δηλαδή τον διαχωρισμό μεταξύ οράματος και πραγματικότητας»*, επισημαίνει ο Senge. Η βασική συνταγή για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα αποτελεί το αντικείμενο του best seller του Senge «The Fifth Discipline». Η «πέμπτη αρχή», ένας νέος τρόπος σκέψης απέναντι στα εκάστοτε προβλήματα, στο πρότυπο της λειτουργίας των συστημάτων, ουσιαστικά επιτρέπει την συνθετική θεώρηση των συστατικών του οργανισμού, διευκολύνοντας έτσι την απρόσκοπτη ανάπτυξή του. Η επίδραση που η θεωρία αυτή άσκησε στο σύγχρονο μάνατζμεντ υπήρξε αδιαπραγμάτευτη, καθώς, αφενός έθεσε τις βάσεις για τον «οργανισμό που μαθαίνει», αφετέρου κατέστησε σαφές ότι ο αποτελεσματικός οργανισμός είναι εκείνος που θέτει τον άνθρωπο στο επίκεντρό του.

Όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Senge, *«ενώ όλοι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν, ες αεί, συχνά βρίσκονται παγιδευμένοι σε δομές, οι οποίες δεν ενθαρρύνουν τη σκέψη. Επιπλέον, πολύ συχνά δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ή δεν έχουν τα αναγκαία εργαλεία να αντιμετωπίσουν ή και να κατανοήσουν τις καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι»*. Κατά τον Senge, οι άνθρωποι γεννιούνται με την παρόρμηση να μαθαίνουν και βρίσκουν ικανοποίηση στη μάθηση.

⁵³ Επιχείρηση, σχολείο, υπηρεσία κ.λ.π.

Ωστόσο οι παραδοσιακές πρακτικές διοίκησης και εκπαίδευσης υπονομεύουν μάλλον τους ανθρώπους παρά αναπτύσσουν την έμφυτη επιθυμία τους να μάθουν, δημιουργώντας νοοτροπίες που στερούνται αφοσίωσης, φαντασίας, επιμονής, καθώς και προθυμίας για ανάληψη ρίσκων και για αλληλοβοήθεια, ποιότητες που είναι ακριβώς αυτές που προσδιορίζουν την καινοτομία.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο υπεισέρχεται η έννοια του «οργανισμού που μαθαίνει», με θεμελιώδη αρχή τη δημιουργία της ομάδας που μαθαίνει. Η διαδικασία συνίσταται στην *«ευθυγράμμιση και ανάπτυξη των ικανοτήτων της δεδομένης ομάδας, με στόχο την επίτευξη των επιθυμητών στόχων»*. Η πλέον σημαντική παράμετρος σε αυτό το «σύστημα» είναι ο διάλογος (dialogos) μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα. *«Όταν ο διάλογος διασταυρώνεται με τον συστηματικό τρόπο σκέψης», επισημαίνει ο Senge, «δημιουργείται η κατάλληλη γλώσσα για την αντιμετώπιση της σύγχρονης πολυπλοκότητας, η οποία βοηθάει να εστιάσουμε στα πιο βαθιά δομικά στοιχεία και τις ενδογενείς δυνάμεις του οργανισμού, αποφεύγοντας να αναλωθούμε σε ζητήματα που άπτονται του τρόπου ηγεσίας»*.

Η ανάπτυξη νοοτροπίας που να είναι προσανατολισμένη προς τη συνεχή μάθηση απαιτεί ηγέτες σε όλα τα επίπεδα, οι οποίοι:

- ✓ Γνωρίζουν ότι δεν έχουν όλες τις απαντήσεις.
- ✓ Διαρκώς θέτουν υπό αμφισβήτηση τις ίδιες τους τις παραδοχές (Νοητικά Μοντέλα).
- ✓ Αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας (Εργασία σε Ομάδες και Ομαδική Μάθηση).
- ✓ Είναι παθιασμένοι με αυτό που θέλουν να δημιουργήσουν στην ίδια τους τη ζωή (Προσωπική Μασετρία).
- ✓ Διαρκώς αναπτύσσουν τις ικανότητές τους στο να διαισθάνονται ευρύτερα σύνολα (Σφαιρική Αντίληψη).
- ✓ Θέτουν γνήσια οράματα και επιτυγχάνουν αμοιβαία συναίνεση σχετικά με το μέλλον που οι άνθρωποι τους θέλουν πραγματικά να δημιουργήσουν (Κοινό Όραμα).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί, μέσα σε ένα έντονα διαφοροποιημένο και ανταγωνιστικό περιβάλλον, να αναπτύσσει προσαρμοστικότητα και ικανότητες που οδηγούν τον ίδιο και την επιχείρησή του σε συνεχή βελτίωση, ανάπτυξη και επιχειρηματική υπεροχή.

1.9.2 Επίπεδα οργανωσιακής μάθησης

Ως αποτέλεσμα της συνεχούς ανάπτυξης των επιχειρήσεων σε ένα περιβάλλον με όρους όπως παγκοσμιοποίηση και έκρηξη γνώσης, οι ικανότητες οργανωσιακής μάθησης θεωρούνται ο σημαντικότερος στρατηγικός παράγων για τους οργανισμούς τη δεκαετία των '90 (Nonaka, 1991). Οι Argyris and Schon (1978) πρότειναν ως οργανωσιακή μάθηση τη διαδικασία στην οποία μέλη ενός οργανισμού ανιχνεύουν το λάθος και το διορθώνουν αναδομώντας την οργανωσιακή θεωρία δράσης, αποτυπώνοντας τα αποτελέσματα της συστηματικής έρευνας σε οργανωσιακούς χάρτες και εικόνες. Η μάθηση μπορεί να επέλθει σε δυο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στη μάθηση απλού βρόχου, που σημαίνει ότι ο οργανισμός προχωρά σε απλές ρυθμιστικές δράσεις στις ενέργειές του, χωρίς να τις αλλάζει ριζικά. Η μάθηση διπλού βρόχου συνεπάγεται ανίχνευση λαθών, αλλά εξεύρεση λύσεων πέρα από τους τρέχοντες τρόπους σκέψης και δράσης, υπάρχει αλλαγή στο ίδιο το σύστημα. Οι Argyris and Schon (1978) καθόρισαν ένα τρίτο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης, το οποίο ονόμασαν «δεύτερη μάθηση». Αυτό αναφέρεται στην ικανότητα των οργανισμών να μάθουν πώς να καταφέρουν να βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία απλού και διπλού βρόχου. Με άλλα λόγια, αναφέρονται στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Senge, 1990; Swieringa & Wierdsma, 1992).

Για τη μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο, οι οργανισμοί εξαρτώνται από τη μάθηση των εργαζομένων, αφού αυτοί ενσωματώνουν την ικανότητα να αποκτούν ή να δημιουργούν νέα γνώση για τους οργανισμούς, να διασπείρουν τη γνώση σε άλλους μέσα στον οργανισμό και να εφαρμόζουν (αξιοποιούν) τη νέα γνώση μέσα στον οργανισμό (Dixon, 1994). Οι οργανισμοί εσκεμμένα δημιουργούν δομές μάθησης για τους εργαζόμενους, θεωρώντας ότι χρειάζονται «υποκείμενα που μαθαίνουν» για να πραγματοποιηθεί «οργανωσιακή μάθηση». Εν τούτοις μόνο η μάθηση των εργαζόμενων δεν εξασφαλίζει τη μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο. Για το σημαντικό αυτό σκοπό απαιτείται επαρκής επικοινωνία (για να μεταφερθεί σε άλλα επίπεδα) και ενδυνάμωση των εργαζομένων (για να βελτιώσουν της εργασιακή τους θέση) για την επίτευξη του στόχου (Senge, 1990).

Ο «οργανισμός που μαθαίνει» μπορεί να περιγραφεί σαν οργανισμός που αντιδρά σε αλλαγές στο περιβάλλον του μαθαίνοντας σε ένα στρατηγικό επίπεδο. Επιπλέον, προσπαθεί να βελτιώσει την ικανότητά του να μαθαίνει με τη μάθηση απλού και διπλού βρόχου. Χρησιμοποιεί τη μάθηση όλων των εργαζομένων ώστε η

μάθηση αυτή να εξαπλώνεται σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα (δεύτερη μάθηση) (Argyris & Schon, 1978). Ένας οργανισμός που μαθαίνει δέχεται και την αβεβαιότητα στο περιβάλλον και το γεγονός ότι δεν μπορεί να προβλέψει τις αλλαγές που θα επέλθουν (Pedler, Boydell & Burgoyne, 1991). Η μετατροπή των οργανισμών σε «οργανισμούς που μαθαίνουν» είναι η νέα τάση στη σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών.

ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη σύγχρονη κοινωνία, η πρόοδος της τεχνολογίας και η συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα της γνώσης και της εξειδίκευσης έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες σε όλους τους χώρους εργασίας. Για την επιτυχή αντιμετώπιση της νέας αυτής κατάστασης συνιστάται η διαρκής ανανέωση της γνώσης και της επαγγελματικής κατάρτισης (Tuijnman & Hasan, 1996).

Στις νέες τάσεις και στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί, προκειμένου να προσαρμοστούν, απαντούν με νέες λογικές και πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης. Οι σύγχρονες τάσεις της διοίκησης είναι: να δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των ανθρώπων με την ανάπτυξη, τη συμμετοχή, την παρακίνηση και την ομαδική συνεργασία, να αναπτύσσονται ηγετικές ικανότητες και συμπεριφορές στα στελέχη, να προωθείται η συνεχής μάθηση και διαχείριση της γνώσης, να αναπτύσσεται η στρατηγική σκέψη και η δημιουργικότητα (Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου & Ρεκλείτης, 1999).

Στο χώρο του σχολείου, όπου όλα κινούνται γύρω από τον άνθρωπο, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι μια πολύ σημαντική και κρίσιμη διαδικασία. Ο όρος “διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού” στην εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών, οι οποίες ανταποκρίνονται περισσότερο στις ψυχικές και πνευματικές και λιγότερο στις υλικές ανάγκες των ανθρώπων (Ανθοπούλου, 1999).

Μόνο ένα σύστημα επιμόρφωσης που καλύπτει αποτελεσματικά και ευέλικτα όλους τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς μπορεί να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Εκσυγχρονισμός που θα πρέπει να συμβαδίζει με τις ραγδαίες και συνεχείς αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας. Σήμερα, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα για συντονισμένη και πληρέστερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιβεβαιώνονται οι αναλύσεις και μελέτες σε διεθνές επίπεδο, που επισημαίνουν τις ανάγκες μιας ουσιαστικής και πολύπλευρης υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Cuban 2001; Aviram 2001). Έρευνα των Μπρατίτση κ. ά., (2003) έδειξε μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί: α) Δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε θέματα κατάρτισης, στήριξης και επιμόρφωσης και β) Θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις, ώστε να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στο μάθημά τους. Αυτό έχει δύο συνιστώσες: (I) είτε δεν ξέρουν πώς, (II) είτε νιώθουν ανασφαλείς να το

κάνουν χωρίς την τεχνική υποστήριξη κάποιου ειδικού. Ο νομπελίστας G. Becker (Νόμπελ Οικονομικών 1992), ένας από τους «πατέρες» της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου πιστεύει πως η εκπαίδευση⁵⁴ είναι δυνατό να οδηγήσει τόσο τα άτομα όσο και τις κοινωνίες προς την πρόοδο και την οικονομική ανάπτυξη. Πολύ περισσότερο είναι αναγκαία η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει την «επιστημονική τεχνολογική κουλτούρα», η οποία δεν είναι μια επιστημονική γνώση συγκεκριμένη, αλλά η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς με τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα του καιρού του, να είναι δηλαδή σύγχρονος. Η ποιότητα της εκπαίδευσης με αξιοποίηση των τεχνολογιών εξαρτάται, ανάμεσα σε άλλα από τρεις παράγοντες-κλειδιά στη διαδικασία: α) την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι, εργαζόμενοι ή φοιτητές εμπλέκονται, β) την καταλληλότητα και τον πλούτο των εργαλείων που διατίθενται, γ) τον ουσιαστικό και διαφοροποιημένο ρόλο των εκπαιδευτών ή συντονιστών, που χρειάζεται να επιμορφωθούν κατάλληλα για το σκοπό αυτό (Depover, 2000). Οι Πανάρετος και Κορώνη (2000), υποστηρίζουν ότι *«μια νέα μορφή μάθησης επιβάλλεται εκ των πραγμάτων, που θα παρέχει σύγχρονες πληροφορίες και γνώσεις, θα είναι προσιτή σε όλους και θα διαρκεί δια βίου»*. Η σπουδαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητη γιατί με αυτήν παρέχονται συνεχώς γνώσεις και προσόντα, απαραίτητα εφόδια μέσα σε μια ανταγωνιστική κοινωνία ώστε να αποφευχθούν οι κοινωνικές ακρότητες και οι ανεπιθύμητες επαγγελματικές δυσκολίες (Tuijnman, & Hasan, 1996).

Παρά το ότι, όμως, η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνουν πολλές έρευνες αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, τις τάσεις και απόψεις που επικρατούν σχετικά με το θέμα, τα αποτελέσματα επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ, ακόμη και την αποτελεσματικότητα σχετικών προγραμμάτων, εν τούτοις δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που ασχολούνται με τη μελέτη σε βάθος συγκεκριμένων παραγόντων που μπορούν να αποβούν ανασταλτικοί της επιτυχούς οργάνωσης, διαχείρισης και

⁵⁴ Ο οικονομολόγος G.Becker το 1992, πήρε το βραβείο νόμπελ, για τη συνεισφορά του στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Έλεγε λοιπόν ότι για να σπουδάσει κάποιος πρέπει να κάνει ανάλυση κόστους-οφέλους, όπου κόστος είναι οι δαπάνες σπουδών και τα διαφυγόντα εισοδήματα από την εργασία που θα έκανε αν δε σπούδαζε. Όφελος είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα της "επένδυσής" του, δηλ. τα μελλοντικά έσοδά του. Αν το ισοζύγιο είναι θετικό τότε συμφέρει να σπουδάσει.

υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Η ως άνω διαπίστωση είναι σημαντική, δεδομένου ότι η σωστή οργάνωση και υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος πολλαπλασιάζει τα θετικά αποτελέσματα και εξασφαλίζει καλύτερη αξιοποίηση των χρησιμοποιούμενων πόρων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, βασικό αιτούμενο του κλάδου, η οποία εξορισμού συμπληρώνει τη βασική επιστημονική κατάρτισή του με καινούργιο γνωστικό υλικό και τον ενημερώνει γύρω από τις σύγχρονες τάσεις και τις κατευθύνσεις των επιστημών (Bolam 1986), οφείλει να προσφέρεται μέσα από ένα ευέλικτο σύστημα οργάνωσης που θα είναι λειτουργικό και δεν θα τον αναγκάζει να βρίσκεται μακριά από την μόνιμη κατοικία του και τον τόπο εργασίας του. Ο τρόπος οργάνωσης και υλοποίησής της θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποπειράται να διερευνήσει τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, με σκοπό να αποτελέσει μια πρώτη απόπειρα μελέτης και έναυσμα για περαιτέρω ανάλυση. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα, με σκοπό τη μελέτη σε βάθος και την βελτίωση των ως άνω παραγόντων, οι οποίοι συναρτώνται με τα αποτελέσματα και την επιτυχία των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Άλλωστε όπως τονίζει ο Ματθαίου (2000) «...Καθώς ο 20ος αιώνας γέρνει στη δόση του και μια καινούργια χιλιετία χαράζει, ένα τεράστιο όσο και ετερόκλητο πλήθος συνωστίζεται, όλο και πιο πυκνό, στο μεροβίγλι της ιστορίας, αναζητώντας τα σημάδια ενός αύριου που επελαύνει ορμητικό. Για τους ανθρώπους που έφερε εκεί η αγάπη και η αγωνία για την εκπαίδευση, τα ερωτήματα καταγιγιστικά, απορημένα, φορτισμένα με άγχος και αμφιβολία. Όλο και πιο συχνά, μέσα από το βουητό της συζήτησης ξεχωρίζουν, ξανά και ξανά, οι ίδιες σημαδιακές λέξεις και φράσεις: Τεχνολογική έκρηξη, αγορά εργασίας, ανεργία, μετανεωτερικότητα, παγκοσμιοποίηση, δια-βίου εκπαίδευση, κοινωνία της γνώσης, ποιότητα, πολυπολιτισμικότητα, εθνική ταυτότητα, αξιακός σχετικισμός...»

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ

«Όταν σχεδιάζεις για ένα χρόνο, να σπέρνεις σιτάρι.
Όταν σχεδιάζεις για μια δεκαετία, να σπέρνεις δέντρα.
Όταν σχεδιάζεις για μια ζωή, να καταρτίζεις και να εκπαιδεύεις ανθρώπους.»
Κινέζικη παροιμία
(περίπου 645 π.Χ.)

2.1 ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η παρούσα εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης στην οποία επιχειρούμε να εξετάσουμε τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που οδήγησαν στην καθυστέρηση υλοποίησης ενός κομβικού προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ.

Πρόκειται για το πρόγραμμα: *«Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία - Μέτρο 2.1 Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης - Ενέργεια 2.1.1. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών - Κατηγορία πράξεων 2.1.1.ιβ. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) - ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.»* που οργανώθηκε από την ΕΥΕ - ΥπΕΠΘ και υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ με συγχρηματοδότηση από πόρους της ΕΕ (75%) και Εθνικούς (25%).

Το νευραλγικό αυτό έργο ανταποκρινόταν στο πάγιο αίτημα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγικά κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ ενώ υπήρχε η σύμφωνη γνώμη μεγάλης μερίδας Πανεπιστημιακών. Υπήρξε, όμως, κοινή διαπίστωση των εμπλεκόμενων στο έργο της επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ ότι υπήρξε σημαντική καθυστέρηση στην υλοποίησή του.

Η εξήγηση των καθυστερήσεων στον δημόσιο τομέα αποδίδεται συχνά σε παράγοντες όπως προσωπικές συγκρούσεις, γραφειοκρατία και προσωπική ανικανότητα. Ωστόσο, η γραφειοκρατική οργάνωση του δημόσιου τομέα έχει ακριβώς ως ένα από τους στόχους της το να επιτρέπει το ξεπέραςμα των προσωπικών αντιθέσεων μέσα από συλλογικά όργανα. Επιπλέον, στο παρελθόν είχαν

πραγματοποιηθεί συναφούς χαρακτήρα έργα επιμόρφωσης στα πλαίσια των έργων της «Οδύσσειας», όπως το έργο E-42 στα πλαίσια του οποίου επιμορφώθηκε σημαντικός αριθμός επιμορφωτών. Στο έργο αυτό είχαν εμπλακεί τόσο το ΥΠΕΠΘ όσο και το ΕΑΠΤΥ. Συνεπώς οι εύκολες εξηγήσεις των μεγάλων καθυστερήσεων και των άσχημων συνεπειών τους δεν είναι πολύ πειστικές.

Βασικός στόχος είναι να διαπιστωθεί τι μηχανισμοί υπάρχουν θεσμικά για να υλοποιηθεί σωστά ένα τέτοιο έργο και γιατί δεν λειτούργησαν ικανοποιητικά. Μας απασχολεί το τι κενά ή τι αντικειμενικά προβλήματα υπήρξαν. Το ζητούμενο είναι: σε ποια σημεία το διοικητικό και οργανωτικό σύστημα για τη στήριξη αυτής της σημαντικότητας για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας δράσης "αστόχησε";

Από τους στόχους της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Πώς το πρόγραμμα ξεφεύγοντας από τον αρχικό του σχεδιασμό υλοποιήθηκε πλημμελώς με διάφορες αρνητικές συνέπειες;
2. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμπόδισαν την άρτια και έγκαιρη υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ;

2.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

2.2.1 Εισαγωγή

Η επιστημολογική σκοπιά του ερευνητή, οι μέθοδοι, καθώς και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί για την ανάδειξη της πραγματικότητας, προσδιορίζονται κυρίως από το αντικείμενο της ερευνάς του, αλλά παράλληλα καθορίζουν τόσο το χαρακτήρα όσο και την ποιότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας (Χατζησαββίδης, 1994). Για την ερευνά μας υιοθετήσαμε τη ‘μελέτη περίπτωσης’, μια ερευνητική στρατηγική που εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης. Η ποιοτική προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται για τη συλλογή «αντικειμενικών» μαρτυριών, δηλ. πληροφοριών που απεικονίζουν την πραγματικότητα «αντικειμενικά», αλλά για την έγκυρη καταγραφή της υποκειμενικής σκοπιάς. Σκοπός δεν είναι η αντίληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας με την αξιολόγηση των υποκειμενικών θεωρήσεων, αλλά η ορθή αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 1983). Η επιλογή μιας μεθοδολογίας- όπως παρατηρεί ο Patton (1990)- δεν πρέπει να υπαγορεύεται από μια μεθοδολογική «ορθοδοξία», αλλά από τη μεθοδολογική καταλληλότητα, δηλαδή αν ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι διαθέσιμες πηγές συνηγορούν στην επιλογή μιας συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται η σύζευξη των ερευνητικών ερωτημάτων με τη μεθοδολογία και τις ερευνητικές μεθόδους (Mason, 2003). Ο τρόπος που θέτει κανείς τα ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με τους Strauss & Corbin (1998), είναι σημαντικός γιατί καθορίζει την ερευνητική μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί για να δοθεί μια απάντηση σε αυτά.

Η μελέτη περίπτωσης (ΜΠ) είναι μια σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου (περίπτωση) στο φυσικό του περιβάλλον και από την προοπτική γωνία των συμμετεχόντων στη λειτουργία του φαινομένου αυτού. Πρόκειται για διερεύνηση σε βάθος μιας ολότητας, με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα («περίπτωση»), όπου εξετάζεται λεπτομερώς το (εσωτερικό και εξωτερικό) πλαίσιο λειτουργίας του συγκεκριμένου συστήματος. Το ζητούμενο είναι μια ολιστική περιγραφή με στόχο την όσο το δυνατό πληρέστερη κατανόηση ενός ατόμου, μιας ομάδας, ενός οργανισμού, μιας κατάστασης, μιας δραστηριότητας ή διαδικασίας. Η μελέτη περίπτωσης είναι η μελέτη της ιδιαιτερότητας και της πολυπλοκότητας μιας μοναδικής περίπτωσης με σκοπό να γίνει κατανοητή η δραστηριότητά της που

λαμβάνει χώρα μέσα σε ειδικές συνθήκες. Η διαδικασία διεξαγωγής μιας ΜΠ ξεκινάει με την επιλογή της 'περίπτωσης'. Η επιλογή είναι σκόπιμη, όχι τυχαία. Δηλαδή κάποιο άτομο, ένας επαγγελματικός χώρος, ένα πρόγραμμα, μια κοινότητα, ή άλλο οριοθετημένο σύστημα επιλέγεται επειδή παρουσιάζει ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά για τον ερευνητή. Η 'περίπτωση' μπορεί να είναι μοναδική ή τυπική, να εκπροσωπεί μια κοινότυπη πρακτική που έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί, ή να παρουσιάζει ενδιαφέρον αφ'εαυτής.

Η μελέτη περίπτωσης προτιμάται όταν πρόκειται για ένα καινοτόμο πρόγραμμα που έχει ειδικό ενδιαφέρον για αυτούς που παίρνουν τις αποφάσεις (Patton, 1990). Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης, κατά κανόνα, παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας. Ο σκοπός της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας (Cohen & Manion, 1994).

Η πραγματικότητα αυτή προσδιόρισε και την επιλογή της μεθόδου, η οποία ήταν η «μελέτη περίπτωσης» (case study). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Robert Yin (1989) «η μελέτη περίπτωσης είναι μια εμπειρική έρευνα, η οποία διερευνά ένα συγχρονικό φαινόμενο στο φυσικό του περιβάλλον, όταν οι σχέσεις ανάμεσα στο φαινόμενο και το περιβάλλον δεν είναι άμεσα ορατές και όταν χρησιμοποιούνται πολλές πηγές για την ανάδυση της πραγματικότητας». Η Μελέτη Περίπτωσης (Case Study) συνίσταται στην ανάλυση ενός γενικού κοινωνικού φαινομένου μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή εκδήλωσης του, δηλαδή μέσα από μια συγκεκριμένη περίπτωση.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα, όπως προαναφέραμε, έχουν να κάνουν με:

1. Πώς το πρόγραμμα ξεφεύγοντας από τον αρχικό του σχεδιασμό υλοποιήθηκε πλημμελώς με διάφορες αρνητικές συνέπειες;
2. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμπόδισαν την άρτια και έγκαιρη υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ;

Από τη διατύπωση των ερωτημάτων αυτών φαίνεται πως εκείνο που ενδιαφέρει είναι να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα του πλαισίου και των διαδικασιών του μέσα στις οποίες εντάσσεται η καθυστέρηση υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης. Σκοπός είναι να παραχθεί μια σφαιρική αντίληψη του

τρόπου με τον οποίο προέκυψε το πρόβλημα, επί τη βάσει πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό τους πλαίσιο. Ενδιαφέρει, δηλαδή, μια ολιστική μορφή ανάλυσης και επεξήγησης παρά η αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός δίνεται έμφαση στην κατανόηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων, ώστε να κατανοηθούν οι οργανωτικοί και διοικητικοί παράγοντες που οδήγησαν στην καθυστέρηση υλοποίησης μέσα από τα μάτια και την αντίληψή τους.

Οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων στη «μελέτη περίπτωσης» μπορούν να είναι πολλές. Η ολιστική περιγραφή και σε βάθος κατανόηση απαιτεί συλλογή δεδομένων διαφόρων μορφών. Μερικές από τις πιο συνήθεις μεθόδους άντλησης υλικού στη μελέτη περίπτωσης είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, η εστιασμένη ομάδα συζήτησης, η βιογραφική μέθοδος και η αρχειακή έρευνα (Λάζος, 1998; Κυριαζή, 1999). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας υπήρξε συνδυασμός μελέτης σχετικών επίσημων κειμένων και συνεντεύξεων. Το υλικό της μελέτης περιλαμβάνει μελέτη εγγράφων σχετικών με το έργο και έξι συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν τη χρονική περίοδο Οκτωβρίου 2008- Φεβρουαρίου 2009 (εκτός από μια συνέντευξη που υλοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2009). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με άτομα που συμμετείχαν με διάφορους ρόλους (επιμορφούμενοι, επιμορφωτές, διοργανωτές) σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών.

2.2.1.1 Έγγραφα

Προκειμένου να προσδιορισθεί το πρόβλημα που παρουσιάστηκε στην οργάνωση και υλοποίηση του έργου μελετήθηκαν κάποια από τα σχετικά έγγραφα στα οποία στηρίχθηκε η προκήρυξη και η εκτέλεσή του.

2.2.1.1.1 Το Τεχνικό Δελτίο Έργου (Project Fiche)

Το Τεχνικό Δελτίο Έργου (Project Fiche) είναι ένα πολύ σημαντικό έγγραφο που αποτελεί τη βάση για την έναρξη του Έργου. Παραθέτει συνοπτικά το σκοπό του Έργου, τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα είναι δομημένο καθώς και τον τρόπο επιτυχούς υλοποίησής του. Επιπλέον, περιγράφει:

1. Το αντικείμενο, τους στόχους, τις κύριες δραστηριότητες και τα παραδοτέα του Έργου.

2. Την οργάνωση, τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των ρόλων που συμμετέχουν στην υλοποίηση και τη διαχείριση του Έργου.
3. Τον προσωρινό προϋπολογισμό, τους πιθανούς κινδύνους, τις υποθέσεις εργασίας και τους περιορισμούς του Έργου.

Για την εκπόνηση και σύνταξη του Τεχνικού Δελτίου Έργου, προαπαιτούμενα είναι τα εξής:

1. Ορισμός της προσέγγισης Έργου
2. Εντοπισμός αναγκών για σύναψη δημοσίων συμβάσεων για την υλοποίηση του Έργου
3. Εκτίμηση Προϋπολογισμού Έργου
4. Σχεδιασμός Οργανωτικής Δομής Έργου
5. Εντοπισμός σημαντικών κινδύνων

Το Τεχνικό Δελτίο Έργου συμπληρώνεται από τον Υπεύθυνο Συντονιστή, αφού εγκριθούν η Έκθεση Επιχειρησιακής Σκοπιμότητας Έργου και η Μελέτη Σκοπιμότητας, πριν όμως διοριστεί επισήμως η Ομάδα Έργου (Project Team). Αφού ελεγχθεί από το Επιτελικό Στέλεχος, το Τεχνικό Δελτίο Έργου παρουσιάζεται προς έγκριση στην Ανώτερη Διοίκηση του Ιδιοκτήτη του Έργου. Με την υπογραφή του Τεχνικού Δελτίου Έργου, ο Ιδιοκτήτης του Έργου (ως εκπρόσωπος των δικαιούχων), ο Φορέας Υλοποίησης και ο Φορέας Χρηματοδότησης συμφωνούν επισήμως ότι το Έργο θα υλοποιηθεί.

Σημαντική, λοιπόν, θεωρήθηκε η μελέτη του Τεχνικού Δελτίου του Έργου (Τ.Δ.Ε.) της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» του Μέτρου 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ αλλά και των τροποποιήσεών του. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της έρευνας εξετάστηκαν συγκεκριμένα υποέργα του ΓΔΕ τα οποία αφορούν στην υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ.

2.2.1.1.2 Εγκύκλιοι και Αποφάσεις

Παράλληλα, μελετήθηκαν αρκετές εγκύκλιοι και αποφάσεις (διαθέσιμες από το διαδίκτυο κυρίως) σχετικά με την υλοποίηση του έργου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής έγγραφα:

1. Υ.Α. 1548 /30-3-2006 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 640/23-5-2006 (τ. Β΄) με θέμα: Έγκριση Υλοποίησης του Υποέργου 1 «Διοίκηση, Οργάνωση,

- Υλοποίηση και Διαχείριση της Πράξης» της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» του Μέτρου 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής (Ε.Υ.Ε.) Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ως Τελικό Δικαιούχο, με ίδια μέσα χωρίς προσφυγή σε εξωτερικό ανάδοχο.
2. Α.Π. 1466/27-4-2005 με θέμα: Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για εκπαίδευση επιμορφωτών β' επιπέδου. Διαθέσιμο στο:http://www.eye-yperth.gr/epimorfosi_b/pages/files/docs/pr1466.pdf.
 3. Α.Π. 1467/27-4-2005 με θέμα: Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για ένταξη στο μητρώο επιμορφωτών β' επιπέδου.
 4. ΑΝΟΙΚΤΟΣ ΔΙΕΘΝΗΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ (αρ. διακ. 6/2006) με Τίτλο «ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΚΕ». Διαθέσιμο στο: http://www.eye-yperth.gr/epimorfosi_b/pages/files/docs/prosklisi_PAKE.pdf.
 5. Τεχνικό Παράρτημα Α - Οδηγός Διαδικασιών για τη διαδικασία εκπαίδευσης των επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ.
 6. ΠΙ (2007)– Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους για την εκπαίδευση επιμορφωτών 160 ωρών.
 7. ΕΑΙΤΥ (2007) - Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης.
 8. Υ.Α. Αριθμ. 2042/19-2-2008 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 75/22-2-2008 (ΤΕΥΧΟΣ Υ.Ο.Δ.Δ.) με θέμα: Τροποποίηση της υπ' αριθμ. 4096/19.8.2005 υπουργικής απόφασης για τη σύσταση και τις αρμοδιότητες της Κεντρικής Επιτροπής Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου (Κ.Ε.Ε.Β.ΕΠ.) για την υλοποίηση της Πράξης της Κατηγορίας 2.1.1.ιθ του ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία» & τον ορισμό Εκπροσώπων – Υπεύθυνων Συντονιστών εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ερευνητικού Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών, όπως αυτή τροποποιήθηκε με την υπ' αριθμ. 3881/1.6.2007 όμοια απόφαση.

2.2.1.2 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται σε τέτοια ευρεία κλίμακα από τους κοινωνιολόγους, ώστε η σύγχρονη κοινωνιολογία να χαρακτηρίζεται ως «η επιστήμη της συνέντευξης» (Burgess, 1984). Το δίλημμα σε αυτές τις περιπτώσεις σχετίζεται με την επιλογή του κατάλληλου τύπου συνέντευξης: δομημένης, ημι-δομημένης, εστιασμένης συνέντευξης (Burgess, 1984, Patton, 1990, Mason, 2003). Κάθε τύπος έχει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του και μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικό πλαίσιο. Στην παρούσα εργασία η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης βασίστηκε σε δύο κριτήρια. Από τη μια πλευρά, έπρεπε να ληφθούν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε αυτά να εξυπηρετηθούν διεξοδικότερα μέσα από την άντληση πληροφοριών σε βάθος μέσω συγκεκριμένων πηγών πληροφόρησης. Από την άλλη, η θέση του ερωτώμενου έπρεπε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του τύπου συνέντευξης. Η συνέντευξη με ένα μέλος ΔΕΠ απαιτεί να λάβεις το μέγιστο αριθμό δεδομένων σε μικρό χρόνο. Με βάση τα δύο αυτά κριτήρια ως καταλληλότερος τύπος συνέντευξης επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά έξι δομημένες συνεντεύξεις, σχετικά με τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης και τα αποτελέσματα του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ, από ανθρώπους που ενεπλάκησαν στο έργο σε διαφορετικούς ρόλους και άρα έχουν να προσφέρουν διαφορετικές οπτικές. Ως προς τον αριθμό των συνεντεύξεων, θέλουμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις: θεωρούμε πως στην ποιοτική έρευνα η εγκυρότητα και η πληρότητα των νοημάτων σχετίζεται περισσότερο με τον πλούτο των πληροφοριών που μπορεί να αντλήσει ο ερευνητής παρά με το μέγεθος του δείγματος. Ο αριθμός των συνεντεύξεων εξαρτάται από αυτό που θέλει να μελετήσει ο ερευνητής, από το πώς τα ευρήματα θα αναλυθούν και από άλλους παράγοντες, όπως ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους ο ερευνητής και οι ερωτώμενοι (Patton, 1990). Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας, μας ενδιέφερε να κατανοήσουμε τις συνθήκες σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ μέσα από ένα ευρύ φάσμα εμπειριών ενός μικρού αριθμού εμπλεκόμενων και όχι μέσα από συγκεκριμένες εμπειρίες ενός μεγάλου δείγματος.

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια προσωπικά, γραπτές και αφού είχε προηγηθεί αναλυτική συζήτηση σχετικά με το θέμα. Για τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και ειλικρίνειας, προσπαθήσαμε να καταστήσουμε απόλυτα κατανοητούς τους στόχους της έρευνά μας και να επισημάνουμε ότι αυτή γίνεται στα πλαίσια επιστημονικής έρευνας και τα αποτελέσματά της δε θα χρησιμοποιηθούν από άλλο πρόσωπο ή φορέα. Φυσικά, τονίζαμε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των συνεντεύξεων. Κάποιες συνεντεύξεις αναβλήθηκαν με την προβολή διαφόρων αιτίων όπως έλλειψη χρόνου ή άλλων υποχρεώσεων και χρειάστηκε να επαναπρογραμματιστούν. Οι συνεντεύξεις γίνονταν σε όποιο μέρος επιθυμούσε το υποκείμενο της συνέντευξης για να μπορεί να αισθάνεται άνετα. Η ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της έρευνας έγινε από την ερευνήτρια.

2.2.1.2.1 Τα υποκείμενα των συνεντεύξεων

Ο πρώτος ερωτώμενος είναι ένα μέλος ΔΕΠ, επιστημονικός υπεύθυνος σε ένα από τα λειτουργήσαντα ΠΑΚΕ. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2008, στο γραφείο του υποκειμένου σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε μια εκτενής και ουσιαδής συζήτηση, του υποκειμένου με την ερευνήτρια, σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος στο ΠΑΚΕ, το ρυθμό υλοποίησης, τους παράγοντες που τον επηρέασαν, την διαδικασία διοργάνωσης και εφαρμογής, αλλά και τα αποτελέσματα και τις εντυπώσεις των επιμορφούμενων και επιμορφωτών. Στη δεύτερη φάση το υποκείμενο απάντησε γραπτώς σε συγκεκριμένα ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στο αρχικό πλαίσιο συζήτησης.

Ο δεύτερος ερωτώμενος είναι ένα μέλος ΔΕΠ που έλαβε μέρος στην παραγωγή του επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση επιμορφωτών στο ΠΑΚΕ που παρήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά και στη διδασκαλία κατά τη φάση υλοποίησης της επιμόρφωσης σε ΠΑΚΕ. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο - Δεκέμβριο του 2008 γραπτά σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε μια πρώτη επαφή και συζήτηση, του υποκειμένου με την ερευνήτρια, σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος στο ΠΑΚΕ, το ρυθμό υλοποίησης, τους παράγοντες που τον επηρέασαν, τις ιδιαίτερες δυσκολίες διοργάνωσης που συνάντησε στην εμπλοκή του με το πρόγραμμα ως μέλος της ομάδας σύνταξης επιμορφωτικού υλικού στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), αλλά και τα αποτελέσματα και τις εντυπώσεις των επιμορφούμενων και επιμορφωτών. Στη δεύτερη φάση το υποκείμενο απάντησε

γραπτώς σε συγκεκριμένα ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στο αρχικό πλαίσιο συζήτησης.

Ο τρίτος ερωτώμενος είναι ένα στέλεχος του ΥΠΕΠΘ (μέλος της ΕΥΕ) που ασχολήθηκε με την οργάνωση του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2008, στο γραφείο του υποκειμένου Στέλεχος, σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε μια εκτενής και ουσιώδης συζήτηση, του υποκειμένου με την ερευνήτρια, σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος στο ΠΑΚΕ, το ρυθμό υλοποίησης, τους παράγοντες που τον επηρέασαν, τις ιδιαίτερες δυσκολίες διοργάνωσης, αλλά και τα αποτελέσματα και τις εντυπώσεις των επιμορφούμενων και επιμορφωτών. Στη δεύτερη φάση το υποκείμενο απάντησε γραπτώς σε συγκεκριμένα ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στο αρχικό πλαίσιο συζήτησης.

Ο τέταρτος ερωτώμενος είναι εκπαιδευτικός που συμμετείχε στον τομέα οργάνωσης του έργου εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην σύνταξη Προγράμματος σπουδών και στην Παραγωγή Επιμορφωτικού Υλικού ανά ειδικότητα. Επίσης, είχε την εμπειρία του επιμορφωτή στο ίδιο πρόγραμμα κατά την υλοποίησή του σε πανεπιστημιακό ΠΑΚΕ. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2009 σε δημόσιο χώρο κοντά στην κατοικία του υποκειμένου, αφού προηγήθηκαν ανταλλαγές μηνυμάτων το διάστημα Οκτώβριος 2008–Ιανουάριος του 2009. Το υποκείμενο δέχθηκε να μαγνητοφωνηθεί. Στην πρώτη φάση έγινε μια εκτενής και ουσιώδης συζήτηση, του υποκειμένου με την ερευνήτρια, σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος στο ΠΑΚΕ, το ρυθμό υλοποίησης, τους παράγοντες που τον επηρέασαν, αλλά και συνθήκες παραγωγής επιμορφωτικού υλικού και σχεδιασμού του έργου. Η απομαγνητοφώνηση έγινε από την ερευνήτρια και δόθηκε προς έγκριση στο υποκείμενο.

Ο πέμπτος ερωτώμενος είναι ένας εκπαιδευτικός που έλαβε μέρος, ως επιμορφούμενος, στην α' φάση επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε γραπτά τον Ιανουάριο του 2009, αφού προηγήθηκαν προσωπικές επαφές αλλά και ανταλλαγές μηνυμάτων το διάστημα Οκτώβριος – Δεκέμβριος του 2008. Στην πρώτη φάση έγινε μια εκτενής και ουσιώδης συζήτηση, του υποκειμένου με την ερευνήτρια, σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος στο ΠΑΚΕ, το ρυθμό υλοποίησης, τους παράγοντες που τον επηρέασαν, αλλά και τα αποτελέσματα και τις εντυπώσεις των επιμορφούμενων και επιμορφωτών. Στη

δεύτερη φάση το υποκείμενο απάντησε γραπτώς σε συγκεκριμένα ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στο αρχικό πλαίσιο συζήτησης.

Ο έκτος ερωτώμενος είναι πανεπιστημιακός και μέλος της ΚΕΕΒΕΠ (της επιτροπής παρακολούθησης του έργου). Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2009 στο γραφείο του υποκειμένου. Η πραγματοποίησή της κρίθηκε απαραίτητη για να απαντηθούν κάποια ερωτήματα που προέκυψαν από την μέχρι τότε ανάλυση των συγκεντρωθέντων στοιχείων. Στην πρώτη φάση έγινε μια εκτενής και ουσιαστικής συζήτηση του υποκειμένου με την ερευνήτρια σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος στο ΠΑΚΕ, το ρυθμό υλοποίησης, τους παράγοντες που τον επηρέασαν, αλλά και τις συνθήκες παραγωγής επιμορφωτικού υλικού και σχεδιασμού του έργου. Στη συνέχεια το υποκείμενο απάντησε γραπτά στις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Για τις ανάγκες της εργασίας μας και για να τηρηθεί η απαραίτητη ανωνυμία, από τούδε και στο εξής θα τους ονομάζουμε ως: α) Επιστημονικός υπεύθυνος ΠΑΚΕ β) Πανεπιστημιακός γ) Στέλεχος ΕΥΕ δ) Στέλεχος ΠΙ ε) Εκπαιδευτικός και στ) Μέλος ΚΕΕΒΕΠ. Οι συνεντεύξεις που αφορούν στα υποκείμενα του δείγματος θα ονομάζονται αντίστοιχα ως: α) Συνέντευξη Α β) Συνέντευξη Β γ) Συνέντευξη Γ δ) Συνέντευξη Δ ε) Συνέντευξη Ε και στ) Συνέντευξη ΣΤ.

2.2.1.2.2 Οδηγός συνέντευξης

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τη θέση του υποκειμένου και το είδος της εμπλοκής του στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και στοχεύουν στην ανίχνευση των στοιχείων της εμπειρίας του που αναδεικνύουν τους παράγοντες που επηρεάζουν το ρυθμό υλοποίησης του έργου, θετικά και αρνητικά στοιχεία, καινοτομίες, αλλά και δυσλειτουργίες του συνολικού εγχειρήματος. Για παράδειγμα:

Η εμπειρία στο πρόγραμμα είναι πολύ ένας σημαντικός παράγοντας που διερευνάται επειδή τα υποκείμενα που έχουν μακροχρόνια επαφή με το έργο, εκτιμούμε, έχουν διαμορφώσει έγκυρη άποψη για αυτό.

Η πορεία υλοποίησης του έργου σύμφωνα με την άποψη των υποκειμένων κρίνεται σημαντική για να διερευνηθεί σε ποιο ή ποια σημεία υπήρξε καθυστέρηση.

Η υλικοτεχνική επάρκεια, η συνεργασία φορέων και ατόμων, η επάρκεια προσωπικού, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, η διαχείριση της οργανωσιακής γνώσης και μάθησης συντελούν, σύμφωνα με τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε, στην

άρτια ή μη οργάνωση ενός έργου. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να διερευνηθεί η άποψη των υποκειμένων για τα θέματα αυτά.

Οι απόψεις – προτάσεις των υποκειμένων για τα θετικά - αρνητικά στοιχεία του προγράμματος, οι καινοτομίες του προγράμματος, τα ιδιαίτερα προβλήματα – δυσκολίες που υπήρξαν, επίσης, διερευνώνται ώστε να σκιαγραφήσουμε τα σημεία που το σημαντικό αυτό πρόγραμμα αστόχησε.

Ειδικότερα, σχεδιάσαμε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που παρουσίαζαν όμως ευελιξία ως προς τη σειρά τους, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για τη συζήτηση. Κατά τη συνέντευξη επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε κατά βάση ερωτήσεις ανοικτού τύπου και λίγες ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου αυτό ήταν σκόπιμο. Επιπλέον, σχεδιάσαμε ερωτήσεις γνώμης με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεών τους για τα συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνάς μας. Τέλος, σχεδιάσαμε μικτές ερωτήσεις για την άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από τους ερωτώμενους.

2.2.2 Αναλυτική περιγραφή του πλαισίου της μελέτης (έργου)

2.2.2.1 Παρουσίαση του υπο μελέτη έργου

Το έργο που απασχολεί την παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα του συνολικού προγράμματος **«Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία»** που είχε, αρχικά, ως αντικείμενο την επιμόρφωση 15.400 εκπαιδευτικών των ελληνικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του Ειδικού Εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στις εκπαιδευτικές δομές Ειδικής Αγωγής, στη διδακτική αξιοποίηση στην τάξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Ειδικότερα, το συνολικό έργο αφορούσε δύο τύπους επιμόρφωσης, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους: α) την επιμόρφωση 15.000 εκπαιδευτικών της Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης, και ειδικότερα των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04 και ΠΕ60/ΠΕ70, με στόχο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου (επιμόρφωση Β΄ επιπέδου) και β) την εκπαίδευση 400 περίπου εκπαιδευτικών - επιμορφωτών οι οποίοι, για τις

ανάγκες της Πράξης, μετά από επιμόρφωση, θα μπορούσαν να διενεργήσουν την επιμόρφωση στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) Β΄ Επιπέδου και να υποστηρίξουν την εφαρμογή και αξιοποίηση στη διδακτική πράξη των δεξιοτήτων και γνώσεων που θα αποκτούσαν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί του Β΄ επιπέδου.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την επιμόρφωση των ως άνω στοχευθέντων 400 επιμορφωτών που διενεργήθηκε στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ).

Όπως αναφέρεται στο έγγραφο ΑΝΟΙΚΤΟΣ ΔΙΕΘΝΗΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ (αρ. διακ. 6/2006) με Τίτλο «ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΚΕ» (σελίδα 68) που περιλαμβάνεται στα υπό μελέτη έγγραφα: «...*Η εκπαίδευση των επιμορφωτών θα γίνει με βάση πρόγραμμα εκπαίδευσης διάρκειας 350 ωρών για κάθε εκπαιδευόμενο, το οποίο κατανέμεται σε 14 εβδομάδες και ειδικότερα πέντε πεντάωρες εκπαιδευτικές περιόδους ανά εβδομάδα. Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα λαμβάνουν χώρα σε δύο εκπαιδευτικές περιόδους: η πρώτη περίοδος προσδιορίζεται χρονικά από τον Οκτώβριο 2006 – Φεβρουάριο 2007, ενώ η δεύτερη περίοδος από τον Φεβρουάριο 2007 – Ιούνιο 2007.*⁵⁵ Η κατανομή των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων κάθε τμήματος του αντικειμένου του διαγωνισμού στις 2 εκπαιδευτικές περιόδους θα αποφασιστεί από την Αναθέτουσα Αρχή. Η Αναθέτουσα Αρχή φροντίζει για την απόσπασή των επιμορφούμενων προκειμένου να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Η εκπαίδευση των επιμορφωτών θα πραγματοποιηθεί βάσει ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για κάθε κλάδο. Το Πρόγραμμα Σπουδών αποσκοπεί στην απόκτηση από τους εκπαιδευόμενους των γνώσεων και δεξιοτήτων που περιγράφονται στην Παράγραφο 5 του παρόντος Κεφαλαίου της Διακήρυξης. Το Πρόγραμμα Σπουδών κάθε κλάδου θα περιλαμβάνει: Το γενικό μέρος, που αντιστοιχεί σε περίπου 150 έως 170 ώρες και αφορά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ανεξάρτητων από τον κλάδο του εκπαιδευόμενου επιμορφωτή. Το ειδικό μέρος, που αντιστοιχεί σε περίπου 180 έως 200 ώρες και αφορά ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, σύμφωνα με τον κλάδο του εκπαιδευόμενου. Η

⁵⁵ Η περίοδος υλοποίησης που αναφέρεται στο έγγραφο εμφανίζεται τροποποιημένη από αυτή του αρχικού ΤΔΕ, αλλά και αυτής που αντιστοιχεί στην τελική υλοποίηση του έργου λόγω των μεγάλων καθυστερήσεων.

ακριβής αναλογία ωρών γενικού και ειδικού μέρους θα καθορισθεί με την οριστικοποίηση του Προγράμματος Σπουδών. Για τις ανάγκες σύνταξης των τεχνικών προσφορών θα χρησιμοποιηθεί η υπόθεση εργασίας ότι το γενικό μέρος αντιστοιχεί σε 160 ώρες και το ειδικό σε 190 ώρες...»

Δηλαδή, τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) είναι οι φορείς οι οποίοι θα αναλάμβαναν (μετά από πρόσκληση, αξιολόγηση και επιλογή) τη διεξαγωγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης 400 επιμορφωτών Β' επιπέδου των ακόλουθων κλάδων: α) ΠΕ02 (φιλόλογοι), β) ΠΕ03 (μαθηματικοί), γ) ΠΕ04 (καθηγητές φυσικών επιστημών) και δ) ΠΕ60 (νηπιαγωγοί) μαζί με τους ΠΕ70 (δάσκαλοι). Η εκπαίδευση των επιμορφωτών θα ακολουθούσε Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για κάθε κλάδο. Το Πρόγραμμα Σπουδών στον αρχικό σχεδιασμό περιλάμβανε: Το γενικό μέρος, που αντιστοιχούσε σε περίπου 170 ώρες και αφορούσε στην απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ανεξάρτητων από τον κλάδο του εκπαιδευόμενου επιμορφωτή. Το ειδικό μέρος, που αντιστοιχούσε σε περίπου 180 ώρες και αφορούσε ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, σύμφωνα με τον κλάδο του εκπαιδευόμενου. Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, ο αρχικός αυτός σχεδιασμός άλλαξε και υλοποιήθηκαν εξάωρα ημερήσια προγράμματα για μικρότερα χρονικά διαστήματα λόγω των καθυστερήσεων υλοποίησης του έργου.

2.2.2.2 Οι εμπλεκόμενοι φορείς του έργου

Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ⁵⁶ οι συνεμπλεκόμενοι φορείς στην υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου ήταν:

1. Η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ / ΥπΕΠΘ (ΕΥΕ/ΥπΕΠΘ) που αποτελούσε τον τελικό δικαιούχο και φορέα υλοποίησης της πράξης και είχε την ευθύνη του σχεδιασμού, εφαρμογής, παρακολούθησης και αξιολόγησης της Πράξης. Επίσης η ΕΥΕ/ΥπΕΠΘ θα αναλάμβανε: α) να εκπληρώνει τις διοικητικές και διαχειριστικές υποχρεώσεις προς τη Διαχειριστική Αρχή του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. β) τη διεξαγωγή όλων των διαδικασιών που προβλέπει η περί προμηθειών νομοθεσία για την υλοποίηση όλων των διαγωνισμών του έργου και γ) την οικονομοτεχνική διαχείριση της πράξης.

⁵⁶ http://www.eye-ypepth.gr/epimorfosi_B/

2. Η Κεντρική Επιτροπή Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. (Κ.Ε.Ε.Β.ΕΠ.) που λειτούργησε στο πλαίσιο της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ / ΥπεΠΘ και είχε την ευθύνη για την παρακολούθηση της εξέλιξης των Υποέργων και επιλαμβάνονταν των προβλημάτων που δημιουργούνταν στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης. Επίσης παρείχε προς την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ./ ΥπεΠΘ γνώμη σε εξειδικευμένα θέματα επιστημονικού χαρακτήρα στα στάδια σχεδιασμού, εφαρμογής, παρακολούθησης και αξιολόγησης της Πράξης. Συστήνονταν από το ΥπεΠΘ και σε αυτήν συμμετείχαν ο Προϊστάμενος της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ., ο Υπεύθυνος του Έργου, ο Υπεύθυνος Έργου εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και ο Υπεύθυνος Έργου εκ μέρους του Ερευνητικού Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α. ΙΤΥ). Τα μέλη της Επιτροπής ορίζονταν με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
3. Τεχνικοί και Επιστημονικοί Σύμβουλοι (ΤΕΣ) της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ./ ΥπεΠΘ: Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και το Ερευνητικό και Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α. ΙΤΥ) που ανέλαβαν την τεχνική, επιστημονική και εκπαιδευτική στήριξη της υλοποίησης της Πράξης. Συγκεκριμένα το ΠΙ και το Ε.Α. ΙΤΥ: α) θα συνεργάζονταν με τις ΕΕ⁵⁷ για την ενημέρωση, επιλογή και κατανομή του εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ, για την επιλογή και κατανομή των προγραμμάτων επιμόρφωσης Β' επιπέδου στα ΚΣΕ, για την παρακολούθηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των ΚΣΕ, β) θα παρείχαν στα ΚΣΕ και στους Πιστοποιημένους Επιμορφωτές το αναγκαίο επιμορφωτικό και υποστηρικτικό υλικό, γ) θα ενημέρωναν στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων και τα μέλη των ΕΕ σχετικά με την μέθοδο υλοποίησης των υποέργων της Πράξης που αφορούσαν την υλοποίηση

⁵⁷ Επιτροπές Επιμόρφωσης (ΕΕ). Οι ΕΕ συντονίζουν τη διαδικασία επιμόρφωσης Β' επιπέδου των εκπαιδευτικών στην περιοχή ευθύνης τους.

της επιμόρφωσης Β' επιπέδου, τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν κ.λ.π. ώστε αυτοί να δράσουν ως πολλαπλασιαστές ενημέρωσης για τα υποέργα, δ) θα συντόνιζαν τις διάφορες υποστηρικτικές δομές των υποέργων (MIS, Εξ αποστάσεως υποστήριξη, Υποστηρικτικός Κόμβος). Είχαν επίσης την ευθύνη της τεχνικής στήριξης του μηχανισμού υλοποίησης/ διαχείρισης/ παρακολούθησης/ αξιολόγησης των υποέργων.

4. Τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) που ήταν οι φορείς στους οποίους ανατέθηκε (μετά από πρόσκληση, αξιολόγηση και επιλογή) η διεξαγωγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης 400 επιμορφωτών Β' επιπέδου των ακόλουθων κλάδων: α) ΠΕ02 (φιλόλογοι), β) ΠΕ03 (μαθηματικοί), γ) ΠΕ04 (καθηγητές φυσικών επιστημών) και δ) ΠΕ60 (νηπιαγωγοί) μαζί με τους ΠΕ70 (δάσκαλοι). Τα ΠΑΚΕ μπορούσε να λειτουργούν σε Πανεπιστήμια ή ερευνητικά ινστιτούτα, από επιστημονικές ομάδες με αποδεδειγμένη εμπειρία και εξειδίκευση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των επιμορφωτών μπορούσε να υλοποιηθεί σε πανεπιστημιακούς χώρους ή και σε άλλους διαθέσιμους χώρους εκτός των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, εφ' όσον πληρούσαν τις απαιτούμενες προδιαγραφές. Τα ΠΑΚΕ έπρεπε να διαθέτουν διδακτική ομάδα της επιμόρφωσης, αποτελούμενη από μέλη ΔΕΠ, επιστήμονες κατάλληλων ειδικοτήτων και εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στο αντικείμενο της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα σχολεία. Επίσης τα ΠΑΚΕ έπρεπε να φροντίζουν ώστε να είναι διαθέσιμος ο κατάλληλος χώρος με τον απαιτούμενο υπολογιστικό, δικτυακό και τηλεπικοινωνιακό εξοπλισμό, να παρέχουν την αναγκαία γραμματειακή και τεχνική υποστήριξη κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης επιμορφωτών Β' επιπέδου, να διαθέτουν στους επιμορφούμενους το εγκεκριμένο επιμορφωτικό υλικό και να εγγυώνται τη διεξαγωγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης επιμορφωτών Β' επιπέδου σύμφωνα με τις συνθήκες και τους όρους που είχαν προδιαγραφεί από την Πράξη.
5. Επιπλέον, στην υλοποίηση της επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ εμπλέκονται: α) οι υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ που χειρίζονται τις

αποσπάσεις προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης β) τα συγκεκριμένα Πανεπιστήμια που ανέλαβαν το έργο (και υπό την αιγίδα των οποίων λειτούργησαν τα ΠΑΚΕ) γ) οι επιμορφωτές στα ΠΑΚΕ (πανεπιστημιακοί) και δ) οι επιμορφούμενοι στα ΠΑΚΕ.

2.2.2.3 Οι τομείς υλοποίησης του έργου

Αυτά, λοιπόν, συνδυάζονται για να μας δώσουν το έργο της επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ αποτελούμενο από τους εξής **τομείς υλοποίησης**:

1. διοίκηση- οργάνωση- υλοποίηση και διαχείριση της πράξης
2. εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού επιμορφωτών
3. διαθεσιμότητα επιμορφούμενων εκπαιδευτικών
4. υλοποίηση επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ

Τα τρία πρώτα στοιχεία συγκλίνουν με τελικό στόχο το τέταρτο.

Τα ανωτέρω στοιχεία περιλαμβάνονται στα επίσημα υποέργα της πράξης όπως αυτά ορίζονται στο ΤΔΕ και υποέργων και στις τροποποιήσεις του σύμφωνα με τον κατωτέρω πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αντιστοιχία υποέργων ΤΔΕ και επιμέρους τομέων υλοποίησης

ΕΠΙΣΗΜΑ ΥΠΟΕΡΓΑ ΤΟΥ ΤΔΕ	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
Υπόεργο 1 ^ο : Διοίκηση - οργάνωση - υλοποίηση και διαχείριση της πράξης	Διοίκηση - οργάνωση - υλοποίηση και διαχείριση της πράξης
Υπόεργο 1 ^ο - Δραστηριότητα 6: Διαδικασία επιλογής επιμορφωτών Β' επιπέδου για εκπαίδευση στα ΠΑΚΕ	Διαθεσιμότητα επιμορφούμενων εκπαιδευτικών
Υπόεργο 4 ^ο : Εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού	Εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού επιμορφωτών
Υπόεργο 5 ^ο : Προμήθεια – αναπαραγωγή και διακίνηση επιμορφωτικού υλικού	Προμήθεια επιμορφωτικού υλικού επιμορφωτών
Υπόεργο 8 ^ο : Υλοποίηση της εκπαίδευσης επιμόρφωσης στα ΠΑΚΕ	Υλοποίηση επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ

2.2.2.4 Αρχικός Σχεδιασμός του έργου

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό τα υπό μελέτη υποέργα θα έπρεπε να εξελιχθούν ως εξής:

Το υπόεργο διοίκηση- οργάνωση -υλοποίηση και διαχείριση της πράξης εκτεινόταν σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του έργου της επιμόρφωσης και περιλάμβανε διάφορες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΤΔΕ, οι εργασίες που θα έπρεπε να εκτελεστούν στο πλαίσιο του ανωτέρω Υποέργου αφορούσαν στα ακόλουθα: Το υπόεργο αυτό είχε ως Φυσικό αντικείμενο τη διοίκηση, οργάνωση, υλοποίηση και διαχείριση της πράξης. Στο πλαίσιο του Υποέργου 1 προβλέπονταν η διενέργεια των ακόλουθων εργασιών: α) προετοιμασία της εκπαίδευσης των επιμορφωτών και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β΄ Επιπέδου β) συντονισμός και επίβλεψη των διαδικασιών της εκπαίδευσης επιμορφωτών και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης και γ) οικονομική διαχείριση και λογιστική παρακολούθηση του συνόλου των δαπανών της πράξης. Στο υπόεργο περιλαμβάνονταν δραστηριότητες όπως: Α) η επιλογή των ΠΑΚΕ με σχεδιαζόμενο χρόνο υλοποίησης το διάστημα Φεβρουάριος έως Απρίλιος του 2005. Η δράση αυτή αφορούσε στην δημιουργία του Μητρώου των Πανεπιστημιακών Κέντρων Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) και περιλάμβανε τη σύνταξη και δημοσίευση της Πρόσκλησης για τα ΠΑΚΕ, την επεξεργασία και αξιολόγηση των αιτήσεων, την επιλογή των ΠΑΚΕ και την σύνταξη του Μητρώου Β) η ανάθεση σε επαρκή αριθμό ΠΑΚΕ, με Υπουργική Απόφαση, της υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης επιμορφωτών με βάση την Πρόσκληση Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος, η οποία θα είχε δημοσιευθεί στο πλαίσιο της Πράξης και Γ) η πιστοποίηση των επιμορφωτών, την οποία μπορούσε να πάρουν εκπαιδευτικοί που ήδη είχαν τις απαραίτητες γνώσεις ή εκπαιδευτικοί που θα τις αποκτούσαν στα ΠΑΚΕ, και θα γινόταν σε τρεις περιόδους πιστοποίησης τον Ιούλιο του 2005, τον Ιανουάριο του 2006 και τον Ιούνιο του 2006. Η δράση αυτή αφορούσε στη διεξαγωγή της πιστοποίησης των επιμορφωτών της Πράξης, βάσει του συστήματος που θα είχε εκπονηθεί στο πλαίσιο του υποέργου 6 του ΤΔΕ. Η πιστοποίηση των επιμορφωτών θα γινόταν με τον κεντρικό έλεγχο των οργάνων της Πράξης, με προδιαγραφές και διαδικασίες ανεξάρτητες του ΠΑΚΕ στο οποίο εκπαιδευόταν ο κάθε πιστοποιούμενος επιμορφωτής, προκειμένου να εξασφαλισθούν ο ενιαίος χαρακτήρας της αξιολόγησης για το σύνολο των εκπαιδευόμενων, στο πλαίσιο συγκεκριμένων προδιαγραφών σύμφωνα με το ρόλο που καλούνταν να παίξουν στην Πράξη οι επιμορφωτές, καθώς και η αποτελεσματική ένταξη της διαδικασίας πιστοποίησης στον χρονοπρογραμματισμό της Πράξης. Η πιστοποίηση των επιμορφωτών θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί κεντρικά με τη συνεργασία των Τεχνικών και Επιστημονικών Συμβούλων κατά τη διαδικασία

πιστοποίησης και θα περιλάμβανε τη συνεργασία και με τα ΠΑΚΕ. Μέρος των αξιολογούμενων στοιχείων ενδέχεται να προέρχονταν από την δραστηριότητα του πιστοποιού μενού μέσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η πιστοποίηση των επιμορφωτών θα λάμβανε χώρα σε 3 κύκλους: ο πρώτος θα αφορούσε τους «έτοιμους» επιμορφωτές που επιθυμούσαν να πιστοποιηθούν χωρίς να παρακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ οι υπόλοιποι δύο θα αφορούσαν τους επιμορφωτές που θα είχαν εκπαιδευθεί στα ΠΑΚΕ και θα διεξαγόntonταν ευθύς μετά την ολοκλήρωση κάθε μίας από τις δύο προβλεπόμενες εκπαιδευτικές περιόδους..

Το υποέργο διαθεσιμότητα επιμορφούμενων εκπαιδευτικών που περιλάμβανε τις διαδικασίες επιλογής, απόσπασης κλπ των εκπαιδευτικών που θα παρακολουθούσαν τα ΠΑΚΕ. Για το σκοπό αυτό οι μεν αιτήσεις των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών θα γινόταν τον Μάιο του 2005, η δε υλοποίηση της απόσπασης θα γινόταν το σχολικό έτος 2005-2006.

Το υποέργο υλοποίηση επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ θα ολοκληρωνόταν σε δυο επιμορφωτικές περιόδους. Η πρώτη το διάστημα Οκτώβριος 2005 έως Φεβρουάριος 2006 και η δεύτερη το διάστημα Φεβρουάριος 2006 έως Ιούνιος 2006. Η επιμόρφωση είχε αρχικά σχεδιαστεί με πεντάωρα ημερήσια προγράμματα συνολικής διάρκειας περίπου 350 ωρών.

Για την υποστήριξη των επιμορφούμενων είχε αρχικά σχεδιαστεί το υποέργο εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού επιμορφωτών που περιλάμβανε τις δραστηριότητες της εκπόνησης και της προμήθειας – αναπαραγωγής - διακίνησης του επιμορφωτικού υλικού. Η εκπόνηση θα γινόταν το διάστημα Μάιος έως Σεπτέμβριος 2005 και η διάθεση το διάστημα Μάιος 2005 έως Ιανουάριος 2006 (για τους επιμορφούμενους της δεύτερης φάσης στα ΠΑΚΕ).

Ο αρχικός αυτός σχεδιασμός φαίνεται στον κατωτέρω πίνακα 2.

Πίνακας 2: Αρχικός σχεδιασμός του έργου σύμφωνα με το ΤΔΕ.

ΥΠΟΕΡΓΟ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΑΡΧΙΚΗ ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ	ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΑΚΕ	Φεβ-Μαρτ-Απρ 2005
	ΑΝΑΘΕΣΗ ΣΤΑ ΠΑΚΕ	Μάιος-Ιουν 2005
	ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ	Ιουλ 2005, Ιαν 2006, Ιουν 2006



ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ	ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	Μάιος-Ιουν -Ιουλ -Αυγ-Σεπ 2005
	ΠΡΟΜΗΘΕΙΑ - ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ - ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ Ε.Υ.	Μάιος 2005 ΩΣ Ιαν 2006
ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩ Ν ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΕΠΙΛΟΓΗ, ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ, ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Οι αιτήσεις 12/5/2005 έως 23/5/2005 Και απόσπαση για το σχολικό έτος 2005 - 2006
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΚΕ	ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΚΕ	1η περίοδος: Οκτώβριος 2005 - Φεβρουάριος 2006 2η περίοδος: Φεβρουάριος 2006 - Ιούνιος 2006

2.2.3 Παράγοντες που ελέγχονται στα πλαίσια της έρευνας

Το υλικό της μελέτης θα αξιοποιηθεί αφενός για να τεκμηριώσουμε τις καθυστερήσεις που παρατηρήθηκαν στην υλοποίηση του έργου και να αναλύσουμε τις συνέπειες των καθυστερήσεων και αφετέρου να ελέγξουμε ποιοι ήταν οι ανασταλτικοί παράγοντες που προκάλεσαν αυτές τις καθυστερήσεις.

Οι καθυστερήσεις μπορεί να αποδοθούν στον κακό σχεδιασμό ή στην κακή υλοποίηση του έργου ή στο συνδυασμό και των δυο αυτών στοιχείων. Με βάση το θεωρητικό μέρος κακός σχεδιασμός ή κακή υλοποίηση του έργου θα μπορούσε να εξηγηθεί αν από την έρευνα διαπιστωθεί η ύπαρξη κάποιου ή κάποιων από τους εξής πιθανούς επιβαρυντικούς παράγοντες για την άρτια σχεδίαση – υλοποίηση του έργου της επιμόρφωσης:

- Ακατάλληλο ή ελλιπές προσωπικό υλοποίησης
- Έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας υπηρεσιών και φορέων
- Μη τήρηση σύγχρονων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης
- Απώλεια ρητής και άρρητης γνώσης ή προβλήματα στη διαχείριση της τεχνικής γνώσης
- Οι φορείς σχεδιασμού δεν λειτούργησαν ως οργανισμοί που μαθαίνουν
- Αν η διοίκηση του έργου δεν υπήρξε αποτελεσματική
- Αν ο υπεύθυνος του έργου δεν είχε τις αναγκαίες αρμοδιότητες
- Αν υπήρξαν συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων ή προσωπικές αντιπαράθεσεις

- Επιβράδυνση υλοποίησης λόγω πολιτικών αλλαγών που επέφεραν αλλαγές προσώπων που χειρίζονταν το έργο
- Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης - Επικάλυψη αρμοδιοτήτων
- Απουσία από τη διαδικασία σχεδίασης και οργάνωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών
- Ανεπαρκής και μη έγκαιρη χρηματοδότηση
- Απουσία κατάλληλου πολιτικού πλαισίου
- Γραφειοκρατία ή καλύτερα υπερβολική γραφειοκρατία
- Ασφυκτικός κεντρικός έλεγχος και συγκεντρωτισμός

2.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.3.1 Οι καθυστερήσεις

2.3.1.1 Τεκμηρίωση των καθυστερήσεων του έργου

Στην πράξη τα πράγματα εξελίχθησαν πολύ διαφορετικά από τον αρχικό σχεδιασμό του έργου και χρειάστηκε να γίνουν τρεις τροποποιήσεις του ΤΔΕ. Για παράδειγμα η λήξη του έργου σύμφωνα με το αρχικό ΤΔΕ ήταν στις 31/12/2007 και τελικά επιμηκύνθηκε μέχρι 31/12/2008. Στον κατωτέρω πίνακα 3 εμφανίζονται οι ημερομηνίες υποβολής και έγκρισης των ΤΔΕ και λήξης της δράσης σύμφωνα με το αρχικό ΤΔΕ και τις τροποποιήσεις του (έγιναν συνολικά τρεις τροποποιήσεις του αρχικού ΤΔΕ).

Πίνακας 3: Ημερομηνίες αρχικού ΤΔΕ και τροποποιήσεων αυτού και λήξης του έργου.

	ΑΡΧΙΚΟ ΤΔΕ	1η ΤΡΟΠ ΤΔΕ	2η ΤΡΟΠ ΤΔΕ	3η ΤΡΟΠ ΤΔΕ
ΥΠΟΒΟΛΗ ΤΔΕ	1/3/2005	5/4/2006	10/1/2008	?
ΕΓΚΡΙΣΗ ΤΔΕ	26/4/2005	7/9/2006	23/1/2008	?
ΛΗΞΗ ΕΡΓΟΥ	31/12/2007	30/9/2008	31/10/2008	31/12/2008

Με βάση τα παραπάνω, σε αδρές γραμμές η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος ήταν διαφοροποιημένη χρονικά από την αρχική σχεδίαση και συγκεκριμένα αναφέρονται ενδεικτικά τα εξής υποέργα και οι αντίστοιχες δραστηριότητες που αυτά περιλαμβάνουν στον κατωτέρω πίνακα 4 και εμφανίζεται η αρχική πρόβλεψη υλοποίησης καθώς και η τελική πραγματοποίησή τους.

Πίνακας 4: Ημερομηνίες αρχικού σχεδιασμού και υλοποίησης υποέργων.

ΥΠΟΕΡΓΟ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΑΡΧΙΚΗ ΠΡΟΒΛΕΨΗ	ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ	ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΑΚΕ	Φεβ-Μαρτ-Απρ 2005	Υποβολή αίτησης έως 22-6-2006 Επιλογή : Μάιος-Ιουν- Οκτ 2007
	ΑΝΑΘΕΣΗ ΣΤΑ ΠΑΚΕ	Μάιος-Ιουν 2005	Οκτ-07
	ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ	Ιουλ 2005, Ιαν 2006, Ιουν 2006	Μαρτ 2008 Οκτ 2008

ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ	ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	Μάιος-Ιουν -Ιουλ -Αυγ- Σεπ 2005	Νοε 2005- Ιουν 2006
	ΠΡΟΜΗΘΕΙΑ - ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ - ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ Ε.Υ.	Μάιος 2005 ΩΣ Ιαν 2006	ΑΡΧΕΣ 2008
ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥ- ΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΕΠΙΛΟΓΗ, ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ, ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩ Ν ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Οι αιτήσεις 12/5/2005 έως 23/5/2005 Και απόσπαση για το σχολικό έτος 2005 - 2006	Οι αιτήσεις 12/5/2005 έως 23/5/2005 Και απόσπαση για το σχολικό έτος 2007 - 2008
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΚΕ	ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΚΕ	1η περίοδος: Οκτώβριος 2005 - Φεβρουάριος 2006 2η περίοδος: Φεβρουάριος 2006 - Ιούνιος 2006	Α΄ΦΑΣΗ: Νοεμ 2007 ΩΣ Μαρτ 2008 Β΄ΦΑΣΗ: Μάιος 2008 ΩΣ Οκτ 2008

Η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος ήταν συνοπτικά η εξής:

- Τέλος του 2004 ως αρχές του 2006: Περίοδος θολής ασάφειας- προετοιμασίας
- Μάρτιος 2006: Προκήρυξη Ανοικτού Διεθνούς Διαγωνισμού του ΥπΠΕΠΘ για την επιμόρφωση των επιμορφωτών/-ριών στα ΠΑΚΕ
- Ιούνιος 2006: Κατάθεση των προτάσεων από τα ΑΕΙ
- Οκτώβριος 2006: άνοιγμα των προτάσεων (εγκρίθηκαν 5 προτάσεις, απορρίφθηκαν 3 προτάσεις)
- Μάιος 2007: άνοιγμα των τεχνικών προσφορών
- Ιούνιος 2007: άνοιγμα των οικονομικών προσφορών
- Οκτώβριος 2007: έγκριση των 5 από τις 8 προτάσεις για τη λειτουργία των ΠΑΚΕ Αθήνας, Πάτρας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Θεσσαλίας
- 19 Νοεμβρίου 2007: αρχή λειτουργίας των ΠΑΚΕ
- 26 Νοεμβρίου 2007: αρχή διδασκαλιών α΄ φάσης.
- 31 Μαρτίου 2008: τέλος μαθημάτων α΄ φάσης
- 12 Μαΐου 2008: αρχή μαθημάτων β΄ φάσης.
- 1 Ιουλίου έως 31 Αυγούστου 2008: διακοπή μαθημάτων β΄ φάσης
- 24 Οκτωβρίου 2008: τέλος μαθημάτων β΄ φάσης
- 31 Οκτωβρίου 2008: τέλος του προγράμματος
- 1-30 Νοεμβρίου 2008: άτυπη παράταση για ολοκλήρωση του προγράμματος και αποπληρωμή του έργου.
- 31-12-2008: καταληκτική ημερομηνία λήξης του έργου

Ο αρχικός σχεδιασμός φαίνεται ότι τελικά υλοποιήθηκε με έναν μέσο χρόνο καθυστέρησης ένα ή και δυο έτη, ανάλογα με το υποέργο και την δραστηριότητα, και η τελική υλοποίηση της επιμόρφωσης στα ΠΑΚΕ από την αρχική πρόβλεψη υλοποίησης για το σχολικό έτος 2005-2006 υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2007-2008, δηλαδή με καθυστέρηση δύο ετών.

Μπορούμε να εντοπίσουμε τέσσερις σημαντικές καθυστερήσεις στο έργο αυτό, όπως προκύπτουν από την ανάλυση του υλικού μας.

Η πρώτη καθυστέρηση αφορά στο διάστημα από τις αρχές 2005 μέχρι τα μέσα του 2006, οπότε εμφανίζεται μια περίοδος ασάφειας – αδράνειας.

Όπως αναφέρει το υποκείμενο εκπαιδευτικός «...*Η αίτηση συμμετοχής στο πρόγραμμα ως επιμορφωτής β' επιπέδου και ο πλήρης φάκελος όλων των δικαιολογητικών υποβλήθηκε την άνοιξη του 2005. Η ανακοίνωση των ονομάτων όσων έγιναν δεκτοί ως επιμορφωτές έγινε αρκετούς μήνες αργότερα....*»

Η εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού είχε προβλεφθεί να ολοκληρωθεί το διάστημα Μάιος έως Αύγουστος 2005. Τελικά, έχει δηλωθεί στη συνέντευξη του υποκειμένου Πανεπιστημιακός ότι υλοποιήθηκε το διάστημα Νοέμβριος 2005 έως Ιούνιος 2006 και μάλιστα «...*Αρχικά μας ζητήθηκε να ετοιμάσουμε το υλικό ΑΜΕΣΑ. Η λογική στην πρώτη συνάντηση τον Οκτώβριο του 2005 ήταν "θέλουμε το υλικό χθες γιατί έχουμε καθυστερήσει...."*. Όπως αναφέρει το υποκείμενο στέλεχος του ΠΙ «...*Τέλος του 2004 μας ενημέρωσαν ως ΠΙ να ετοιμάσουμε άμεσα ΠΣ και το επιμορφωτικό υλικό ανά ειδικότητα δηλ. ΠΕ60-70, ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4, η κάθε μία όμως περιλάμβανε και υποειδικότητες (πχ η ΠΕ4 είχε φυσικούς, χημικούς, βιολόγους κλπ). Ενώ ξεκινήσαμε να δουλεύουμε εντατικά δεν είχαμε καμία επίσημη γραπτή ενημέρωση για την υλοποίηση του έργου. Το τοπίο ήταν θολό, δεν γνωρίζαμε τι να κάνουμε, ούτε μάθαμε τα αίτια της καθυστέρησης. ...Ενώ στην αρχή (τέλος του 2004 με αρχές του 2005) δουλεύαμε το έργο με εντατικούς ρυθμούς, αφού δεν υπήρχε η ενημέρωση από την ΕΥΕ οι διαδικασίες χαλάρωσαν. Τελικά το 2006 έρχεται η εντολή «ξεκινάμε». Μας εστάλη εγκύκλιος από το ΥΠΕΠΘ με τα ονόματα των επιτροπών κλπ και ημερομηνία έναρξης του έργου Απρίλιο ή Μάιο (δεν θυμάμαι ακριβώς) του 2006...*». Στο σημείο αυτό έχουμε μια καθυστέρηση περίπου ενός χρόνου (προβλεπόμενη ολοκλήρωση παραγωγής επιμορφωτικού υλικού Αύγουστος 2005 –ολοκλήρωση Ιούνιος 2006).

Με βάση την αρχική πρόβλεψη του έργου, η επιλογή των ΠΑΚΕ θα γινόταν την περίοδο Φεβρουαρίου, Μαρτίου, Απριλίου 2005. Ωστόσο η αρχική πρόταση του ΤΔΕ εγκρίθηκε το τέλος του Απριλίου του 2005. Η Προκήρυξη Ανοιχτού Διεθνούς

Διαγωνισμού του ΥΠΕΠΘ για την επιλογή των ΠΑΚΕ, που θα υλοποιούσαν την επιμόρφωση των επιμορφωτών/-ριών, έγινε το Μάρτιο του 2006 (και η προθεσμία λήξης αιτήσεων ενδιαφέροντος από τα ΠΑΚΕ έληγε στις 22-6-2006). Στο σημείο αυτό έχουμε μια καθυστέρηση άνω του ενός χρόνου (προβλεπόμενη ολοκλήρωση επιλογής ΠΑΚΕ Απρίλιος 2005 – προκήρυξη επιλογής Μάρτιος 2006).

Η δεύτερη καθυστέρηση αφορά στη μεγάλη καθυστέρηση επιλογής των ΠΑΚΕ από τις 22-6-2006, που έληγαν οι αιτήσεις ενδιαφέροντος από τα ΠΑΚΕ, μέχρι τον Οκτώβριο 2007 οπότε έγινε η τελική επιλογή. Δηλαδή ενώ αρχικά στο ΤΔΕ είχαν προβλεφθεί για τη διαδικασία αυτή τρεις (3) μήνες (το διάστημα Φεβρουάριος έως Απρίλιος 2005) η επιλογή υλοποιήθηκε τελικά σε διάστημα δεκαέξι (16) μηνών (στο διάστημα Ιούνιος 2006 έως Οκτώβριος 2007). Συγκεκριμένα τον Οκτώβριο του 2006 ανοίχθηκαν οι προτάσεις (εγκρίθηκαν 5 προτάσεις, απορρίφθηκαν 3), τον Μάιο του 2007 ανοίχθηκαν οι τεχνικές προσφορές (εγκρίθηκαν και οι 5 τεχνικές προσφορές των ΠΑΚΕ που είχαν επιλεγεί στην προηγούμενη φάση επιλογής) και τον Οκτώβριο του 2007 εγκρίθηκαν τελικά 5 από τις 8 αρχικές προτάσεις συγκεκριμένα η λειτουργία των ΠΑΚΕ Αθήνας, Πάτρας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Θεσσαλίας⁵⁸.

Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος της ΕΥΕ «...Επιπλέον υπήρξε μια καθυστέρηση στο χρόνο έναρξης των διαδικασιών επιλογής των ΠΑΚΕ. Ενώ στο αρχικό ΤΔΕ προβλεπόταν η υλοποίηση τους να ολοκληρωθεί τον Ιούνιο του 2006, τότε ξεκίνησε η προκήρυξη επιλογής των ΠΑΚΕ...». Το υποκείμενο επιστημονικός

⁵⁸ Στην παρούσα φάση (Δεκέμβριος 2007) τα ΠΑΚΕ που έχουν επιλεγεί είναι:

ΠΑΚΕ Αττικής και Στερεάς Ελλάδας (Αθήνα)

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ)

ΠΑΚΕ Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη)

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)

ΠΑΚΕ Ηπείρου, Ν. Κέρκυρας, Ν. Λευκάδας (Ιωάννινα)

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΑΚΕ Πελοποννήσου και Δυτικής Ελλάδος, Νομοί Κεφαλληνίας και Ζακύνθου (Πάτρα)

Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΑΚΕ Θεσσαλίας (Βόλος)

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

υπεύθυνος αναφέρει σχετικά με την καθυστέρηση επιλογής των ΠΑΚΕ: «...Το άνοιγμα των προσφορών και ο έλεγχος των δικαιολογητικών έγινε με καθυστέρηση 4,5 μηνών από την καταληκτική ημερομηνία κατάθεσης των προτάσεων, το άνοιγμα των τεχνικών προσφορών με καθυστέρηση άλλων 7 μηνών και το άνοιγμα των οικονομικών προσφορών με καθυστέρηση άλλων 2 μηνών. Η έναρξη του προγράμματος έγινε με συνολική καθυστέρηση 14 μηνών ...».

Επομένως στο σημείο αυτό έχουμε μια καθυστέρηση άνω του ενός χρόνου.

Η τρίτη καθυστέρηση αφορά στην καθυστέρηση της απόσπασης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών που είχε ανακοινωθεί να ισχύσει το σχολικό έτος 2005 -2006 ενώ τελικά υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2007- 2008.

Όπως αναφέρει το υποκείμενο εκπαιδευτικός «...Οι καθυστερήσεις στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν συνεχείς, άπειρες και χωρίς να μας δίνεται κάποια σαφής δικαιολόγηση. Η μόνιμη απάντηση ήταν ότι εντός του «επομένου χρονικού διαστήματος» ξεκινάει η επιμόρφωσή μας, αλλά τελικά αντί για το Σεπτέμβριο του 2005, άρχισε το Νοέμβριο του 2007....». Ενώ, όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «... Ένας από τους λόγους που αναβλήθηκε η πρώτη περίοδος επιμόρφωσης ήταν ότι υπήρξαν τραγικά προβλήματα στις διαδικασίες αποσπάσεων και αντικατάστασης των εκπαιδευτικών...».

Στο σημείο αυτό έχουμε μια καθυστέρηση δυο χρόνων (προβλεπόμενη υλοποίηση απόσπασης Σεπτέμβριος 2005 –υλοποίηση απόσπασης Νοέμβριος 2007).

Η τέταρτη καθυστέρηση αφορά στην καθυστέρηση διανομής τους επιμορφωτικού υλικού που είχε σχεδιαστεί να υλοποιηθεί από το Μάιο 2005 ως Ιανουάριο 2006 και τελικά υλοποιήθηκε η πρώτη αποστολή τον Ιανουάριο 2008 παρά το ότι είχε δηλωθεί ότι το υλικό ήταν ήδη έτοιμο από τον Ιούνιο του 2006.

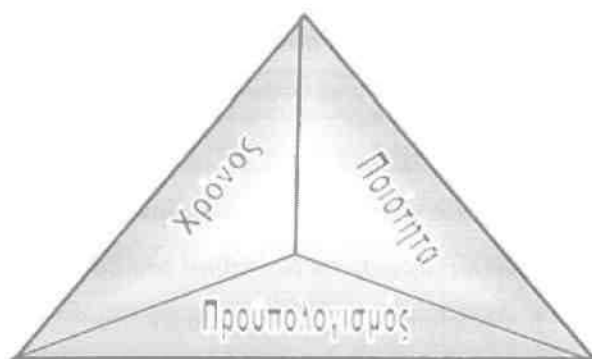
Το υποκείμενο επιστημονικός υπεύθυνος αναφέρει σχετικά «...Το αναλυτικό πρόγραμμα της επιμόρφωσης που πρότεινε το ΥΠΕΠΘ ήλθε με μεγάλη καθυστέρηση, όπως και το επιμορφωτικό υλικό (από το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ στη φάση α' και μόνον από το ΕΑΙΤΥ στη φάση β'). ...».

Στο σημείο αυτό έχουμε μια καθυστέρηση δυο χρόνων (προβλεπόμενη διανομή επιμορφωτικού υλικού Ιανουάριο 2006 –υλοποίηση Ιανουάριος 2008).

2.3.1.2 Συνέπειες των καθυστερήσεων

Αποτέλεσμα αυτών των καθυστερήσεων είναι και η μετάθεση στην έναρξη υλοποίησης του έργου στα ΠΑΚΕ από τον Σεπτέμβριο του 2005 στον Οκτώβριο του 2007 και η τελική μεγάλη ποιοτική και ποσοτική έκπτωση στο έργο.

Ένα Έργο χαρακτηρίζεται από τρεις κύριες διαστάσεις, κοινώς γνωστές ως το «μαγικό τρίγωνο» του Έργου, οι οποίες φαίνονται στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 3: Το «μαγικό τρίγωνο» ενός Έργου

Οι τρεις αυτές διαστάσεις (χρόνος, ποιότητα και προϋπολογισμός) είναι αλληλοεξαρτώμενες. Αυτό σημαίνει ότι όταν η τιμή της μίας μεταβάλλεται, τότε η τιμή των άλλων μεταβάλλεται αντίστοιχα. Για παράδειγμα, για να διατηρηθεί η ποιότητα όταν μειωθεί ο χρόνος, θα πρέπει να αυξηθεί ο προϋπολογισμός.

Οι καθυστερήσεις υλοποίησης, λοιπόν, είχαν σημαντικές συνέπειες.

Συγκεκριμένα, άλλαξε ο ποιοτικός σχεδιασμός και τα μαθήματα από πεντάωρο ημερήσιο πρόγραμμα μετατρέπονται σε εξάωρο ημερήσιο πρόγραμμα. Ειδικότερα, η εκπαίδευση των επιμορφωτών θα γινόταν με βάση πρόγραμμα εκπαίδευσης διάρκειας περίπου 350 ωρών για κάθε εκπαιδευόμενο, το οποίο κατανέμονταν σε 14 εβδομάδες και ειδικότερα πέντε πεντάωρες εκπαιδευτικές περιόδους ανά εβδομάδα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα λάμβαναν χώρα σε δύο εκπαιδευτικές περιόδους: η πρώτη περίοδος προσδιοριζόταν χρονικά από τον Οκτώβριο 2006 – Φεβρουάριο 2007, ενώ η δεύτερη περίοδος από τον Φεβρουάριο 2007 – Ιούνιο 2007. Τελικά, τα ΠΑΚΕ κλήθηκαν να αλλάξουν τον αρχικό σχεδιασμό που είχαν προτείνει στις προσφορές τους και το ημερήσιο πρόγραμμα μαθημάτων να γίνει εξάωρο, ενώ ο χρόνος υλοποίησης μετατέθηκε στο διάστημα Νοέμβριος 2007 - Οκτώβριος 2008. Το υποκείμενο επιστημονικός υπεύθυνος αναφέρει σχετικά «...Ενώ προβλέπονταν 6/μηνια επιμόρφωση σε κάθε φάση με 5/ωρες διδασκαλίες, αναγκαστικά έγινε τρίμηνη επιμόρφωση με 6/ωρες διδασκαλίες. ...».

Η αλλαγή αυτή σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν μια επιβάρυνση της τάξης του 20% στο ημερήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσής τους. Η αλλαγή αυτή επηρέασε την επιβάρυνση των εκπαιδευόμενων επιμορφωτών - εκπαιδευτικών στα ΠΑΚΕ και ελάττωσε τον χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους για να αφομοιώσουν την ύλη και να ολοκληρώσουν τις εργασίες που απαιτούσε η επιμόρφωση. Όπως αναφέρει το υποκείμενο εκπαιδευτικός «...*Εξαιτίας της υπερβολικής καθυστέρησης στην υλοποίηση του προγράμματος, αυτό εφαρμόστηκε με μεγάλη πίεση χρόνου, γεγονός που επέδρασε αρνητικά στην ποιότητα εφαρμογής...*».

Η καθυστέρηση της απόσπασης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών που είχε αρχικά ανακοινωθεί να ισχύσει το σχολικό έτος 2005 -2006 ενώ τελικά υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2007- 2008. Όπως αναφέρει το υποκείμενο εκπαιδευτικός «...*Τελικά η δική μας επιμόρφωση στα ΠΑΚΕ άρχισε το Νοέμβριο του 2007, με πάρα πολύ μεγάλη καθυστέρηση...*». Έχει αναφερθεί ότι πολλοί από τους αρχικά επιλεγέντες εκπαιδευτικούς δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, αφού λόγω της μεγάλης καθυστέρησης υλοποίησης άλλαξαν οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών που πλέον αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σε κάποια άλλη πόλη μακριά από τον τόπο κατοικίας. Όπως αναφέρει το υποκείμενο εκπαιδευτικός «...*Το πολύ σοβαρό πρόβλημα που υπήρχε ήταν ότι η συνεχής αναβλητικότητα και η ασαφής αναμονή για το ξεκίνημα της επιμόρφωσης, μας δημιούργησε σοβαρά προβλήματα προγραμματισμού της προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής μας ζωής...*» Είχαν επαναπρογραμματίσει τη ζωή τους μετά από δυο χρόνια καθυστέρησης υλοποίησης της επιμόρφωσης και υποχρεώθηκαν να στερηθούν την επιμόρφωση που επιθυμούσαν και άξιζαν, αφού η αρχική επιλογή τους σημαίνει ότι διέθεταν τα απαιτούμενα προσόντα. Τελικά, για να συμπληρωθούν οι κενές θέσεις στα ΠΑΚΕ επιλέγηκαν επιλαχόντες από τη λίστα, χωρίς να γίνει κάποια νέα προκήρυξη και νέα επιλογή με αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονταν και είχαν να απαιτούμενα προσόντα να αποκλειστούν. Το υποκείμενο επιστημονικός υπεύθυνος αναφέρει σχετικά «...*Δεν καλύφθηκαν όλες οι θέσεις επιμόρφωσης και επιμορφώθηκαν συνολικά λιγότερα άτομα από ό,τι προβλεπόταν (φαίνεται ότι δεν υπήρχαν αρκετές αιτήσεις από εκπαιδευτικούς, καθώς πολλοί ενδιαφερόμενοι δεν πρόλαβαν την προθεσμία κατάθεσης αιτήσεων που έληγε μέσα σε ένα προηγούμενο καλοκαίρι και δεν δόθηκε δεύτερη ευκαιρία για κατάθεση αιτήσεων από εκπαιδευτικούς ...*». Η εξέλιξη αυτή, πέραν της καταφανούς αδικίας, δημιουργεί και ένα κλίμα μειωμένου κύρους της διοίκησης στη συνείδηση των υφισταμένων και την αίσθηση ότι δεν τους σέβεται ή ότι επικρατεί

αναξιοκρατία στο σύστημα επιμόρφωσης. Όπως αναφέρει το υποκείμενο εκπαιδευτικός «...Οι καθυστερήσεις στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν συνεχείς, άπειρες και χωρίς να μας δίνεται κάποια σαφής δικαιολόγηση. Η μόνιμη απάντηση ήταν ότι εντός του «επομένου χρονικού διαστήματος» ξεκινάει η επιμόρφωσή μας, αλλά τελικά αντί για το Σεπτέμβριο του 2005, άρχισε το Νοέμβριο του 2007....».

Αλλά και ποσοτικά άλλαξε η σχεδίαση, όπως φαίνεται από τις τροποποιήσεις του ΤΔΕ, και η ομάδα στόχος εκπαιδευτικών που υπολογιζόταν ότι θα επιμορφωθούν τελικά στις ΤΠΕ από τους πιστοποιημένους επιμορφωτές στα ΚΣΕ Β' επιπέδου μειώθηκε στο μισό (από 15000 εκπαιδευτικούς και 1500 προγράμματα επιμόρφωσης σε περίπου 8000 εκπαιδευτικούς και 664 προγράμματα επιμόρφωσης, -όπως φαίνεται από την δεύτερη τροποποίηση του ΤΔΕ-), λόγω έλλειψης χρόνου για την υλοποίηση των προγραμμάτων (υπενθυμίζεται ότι η τελική λήξη προσδιορίστηκε στις 31-12-2008).

2.3.2 Η Διοίκηση του Έργου

2.3.2.1 Θεσμικοί Συμμετέχοντες στο Έργο

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το προφίλ καθενός από τους θεσμικούς συμμετέχοντες.

2.3.2.1.1 ΕΥΕ - ΥΠΕΠΘ⁵⁹

Η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ⁶⁰ ιδρύθηκε με το Νόμο υπ. Αρ. 3027/28-06-2002 (ΦΕΚ 152/Τεύχος Α/28-06-2002 Άρθρο 6 παρ.1) ο οποίος τροποποιήθηκε με τον Νόμο υπ. Αρ.3149/10-06-2003 (ΦΕΚ 141/Α/10-06-03) τροποποίηση του ν. 3027 άρθρο 13 «Θέματα αρμοδιότητας ΥΠ.Ε.Π.Θ.» όπου η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. υπάγεται στον Υπουργό και οργανώθηκε με βάση την υπ. Αριθμ. πρωτ. Κ.Υ.Α. 10756/9-10-02 (ΦΕΚ 1343/Τεύχος Β' / 16-10-2002) Κοινή Υπουργική Απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομίας και Οικονομικών

⁵⁹ Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http://www.eye-ypepth.gr/index.php?com_content & task=view&id=56&Itemid=55](http://www.eye-ypepth.gr/index.php?com_content&task=view&id=56&Itemid=55)

⁶⁰ Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://www.eye-ypepth.gr/index_THIRD.htm

και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα «Οργάνωση της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. του ΥΠΕΠΘ»

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες της Υπηρεσίας όπως αναφέρονται στις παραπάνω Αποφάσεις συνοψίζονται στα παρακάτω:

- υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων ΕΚΤ
- υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων ΕΤΠΑ
- στήριξη έργων του ΥΠΕΠΘ χρηματοδοτούμενων από ΠΕΠ
- διάθεση και διαχείριση κονδυλίων που συνδέονται με το κοινοτικό πλαίσιο στήριξης .

Με το υπό μελέτη πρόγραμμα ασχολήθηκε συγκεκριμένα η μονάδα Α1β: Εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων ΕΚΤ του Επιχειρησιακού Προγράμματος της ΚτΠ και των προγραμμάτων ΕΚΤ του ΕΠΕΑΕΚ που αφορούν σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, Π.Δ.Σ. και Τ.Ε.Ε. Κύρια ασχολήθηκαν 2-3 άτομα του εν λόγω τμήματος και όχι κατ' αποκλειστικότητα, επειδή ταυτόχρονα ασχολούνταν και με άλλα έργα της υπηρεσίας που έτρεχαν παράλληλα. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος της ΕΥΕ *«...Αυτό (η καθυστέρηση επιλογής ΠΑΚΕ) είχε και μια ακόμη συνέπεια, τον πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας για τους διαχειριστές του έργου που έπρεπε σε σύντομο χρονικό διάστημα να συμπτύξουν όλες τις διαδικασίες. Ενώ αν το έργο είχε απλωθεί η πίεση θα ήταν μικρότερη...»*.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονισθεί ότι η ΕΥΕ-ΥΠΕΠΘ αποτελεί μια νέα σχετικά υπηρεσία, από το 2002, της οποίας τα μέλη είναι κυρίως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, αλλάζουν (συχνά ανάλογα και με τις αλλαγές στην ιεραρχία του ΥΠΕΠΘ) και σε αρκετές περιπτώσεις επιζητούν την απόσπαση -όπως η εμπειρία διδάσκει- κυρίως γιατί η οργανική τους θέση είναι στην επαρχία και για προσωπικούς λόγους θέλουν να βρίσκονται στην Αθήνα και όχι λόγω ειδικού ενδιαφέροντος για το αντικείμενο απασχόλησης. Επιπλέον, με το εν λόγω έργο ασχολήθηκε μικρός αριθμός στελεχών της υπηρεσίας και μάλιστα όχι αποκλειστικά αλλά παράλληλα με την ενασχόλησή τους με άλλα έργα που υλοποιούσε η ΕΥΕ. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ *«...Δεν μπορείς να διοικείς μιας τέτοιας εμβέλειας έργο με δυο ανθρώπους. Το ίδιο συνέβη και με την ΕΥΕ. ...»*. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένα πολύ σημαντικό έργο, όπως η υλοποίηση της επιμόρφωσης, που απαιτεί πολλές εργατοώρες και υπεύθυνο και εξειδικευμένο προσωπικό αφέθηκε κατά κάποιο τρόπο στην τύχη του. Όπως αναφέρει το

υποκείμενο Μέλος της ΚΕΕΒΕΠ «... Επιπλέον η ΕΥΕ – ΥΠΕΠΘ είχε την ευθύνη χειρισμού και άλλων έργων με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις απαιτήσεις του έργου....».

Ακολουθεί παρουσίαση ενδεικτικών σημαντικών πράξεων – προγραμμάτων εκπαίδευσης του Γ΄ ΚΠΣ που υλοποιήθηκαν από την ΕΥΕ-ΥΠΕΠΘ και καλύπτουν διάφορους τομείς.

2.3.2.1.1.1 Πράξεις του Γ΄ΚΠΣ που υλοποίησε η ΕΥΕ

Τομέας: Ψηφιακή Σύγκλιση

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών μεταβάλλουν συνεχώς τις συνθήκες μάθησης στο σχολείο. Η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής του ΥπΕΠΘ, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αναδυόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης, υλοποίησε προγράμματα επιμόρφωσης για τους Εκπαιδευτικούς και τα στελέχη Διοίκησης της Εκπαίδευσης ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Στόχος των προγραμμάτων είναι, η αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η προσαρμογή της στις συνθήκες της σημερινής «Κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας». Αναλυτικότερα, η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής στα πλαίσια της ψηφιακής σύγκλισης υλοποίησε τις παρακάτω πράξεις:

Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Βασικές Δεξιότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση (Α΄ επίπεδο)⁶¹»

⁶¹ Συγκεκριμένα:

- Επιμόρφωση περίπου 25.000 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων για την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων στη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών.
- Βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα: να παρακολουθούν τις εξελίξεις σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής και επιστημολογικής φύσης, τις εξελίξεις της τεχνολογίας, να προσαρμόζονται στις σύγχρονες κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου και να αξιολογούν συνεχώς τα επιτεύγματα και τις ανάγκες, τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών.

Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία (Β' επίπεδο)⁶²»

Πράξη: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης⁶³»

-
- Ωφελούμενοι: οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα και οι μαθητές τους.
 - Προϋπολογισμός: 27.500.000 € περίπου.

⁶² Συγκεκριμένα:

- Επιμόρφωση περίπου 8.000 εκπαιδευτικών των Ελληνικών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του Ειδικού Εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στις εκπαιδευτικές δομές Ειδικής Αγωγής, στη διδακτική αξιοποίηση στην τάξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ).
- Βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών στις αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης, για τις ειδικότητες α) ΠΕ70 (δάσκαλοι) και ΠΕ60 (νηπιαγωγοί), β) ΠΕ2 (φιλόλογοι), γ) ΠΕ3 (μαθηματικοί), δ) ΠΕ4 (καθηγητές φυσικών επιστημών),.
- Ωφελούμενοι: οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι οι μαθητές τους
- Προϋπολογισμός: 16.500.000 € περίπου.

⁶³ Συγκεκριμένα:

- Επιμόρφωση περίπου 800 στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, της Κεντρικής Υπηρεσίας και της περιφερειακής δομής του ΥΠΕΠΘ, σε θέματα διοίκησης των οργανωτικών μονάδων όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και θέματα σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία, τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τις διαδικασίες ανάθεσης δημοσίων έργων και τις βασικές αρχές που διέπουν το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
- Βελτίωση της διοικητικής οργάνωσης στην εκπαίδευση η οποία συνδέεται στενά με το έργο του εκπαιδευτικού και συντελεί στην πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική παροχή διδακτικού έργου.
- Ωφελούμενοι: τα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης που θα συμμετάσχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα
- Προϋπολογισμός: 900.000 € περίπου

Πράξη: «Επαγγελματικό λογισμικό στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση: επιμόρφωση και εφαρμογή⁶⁴»

Πράξη: «Εξοπλισμός Δημοτικών Σχολείων με Υπολογιστικό και Δικτυακό Εξοπλισμό (ΠΕΠ Ιονίων Νήσων)⁶⁵»

Παρατηρούμε ότι ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων και μεγάλα ποσά του ΚΠΣ αφιερώνονται στην ψηφιακή σύγκλιση που θεωρείται σημαντική σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Τα υπό εξέταση έργα ανήκει στον τομέα αυτό και συναρτάται με τις πράξεις Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου, Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης και Επαγγελματικό λογισμικό στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση: επιμόρφωση και εφαρμογή. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονισθεί η εμπειρία που

⁶⁴ Συγκεκριμένα:

- Ένταξη επαγγελματικού-εκπαιδευτικού λογισμικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας κυρίως των μαθημάτων ειδικότητας που διδάσκονται στα Επαγγελματικά Λύκεια και τις Επαγγελματικές Σχολές. Αντιμετωπίζονται με ολοκληρωμένο τρόπο οι υποδομές των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το λογισμικό, η απαιτούμενη εξειδικευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η απαιτούμενη στήριξη της καλής λειτουργίας των υποδομών.
- Εξειδικευμένη επιμόρφωση περίπου 8.000 εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των επαγγελματικών σχολείων στην παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών λογισμικών
- Ωφελούμενοι: οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά προγράμματα και οι μαθητές τους
- Προϋπολογισμός: 8.500.000 € περίπου

⁶⁵ Συγκεκριμένα:

- Εξοπλισμός Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Ιονίων με Εργαστήρια Πληροφορικής και γωνιές υπολογιστών σε τάξεις (για τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία).
- Εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ως εργαλείων μάθησης και ως εποπτικών μέσων. Με τη χρήση του εξοπλισμού, τα Δημοτικά Σχολεία θα καταστεί δυνατό να εντάξουν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στο καθημερινό πρόγραμμα των μαθημάτων τους, αλλά και να έχουν πρόσβαση με το Διαδίκτυο, μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.
- Ωφελούμενοι: οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων
- Προϋπολογισμός: 550.000 € περίπου

αποκτήθηκε από τα προγράμματα αυτά θα έπρεπε να αξιοποιηθεί κατάλληλα και στο πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου που εξετάζουμε, αν η ΕΥΕ-ΥΠΕΠΘ λειτουργούσε ως οργανισμός που μαθαίνει και αξιοποιεί την προηγούμενη ρητή και άρρητη γνώση που έχει αποκτηθεί μέχρι τότε. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια υστέρηση στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της ΕΥΕ να ακολουθήσει τα σύγχρονα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης και να αξιοποιήσει τους πόρους (έμψυχο και άψυχο υλικό) που είχε στην διάθεσή της.

Η ΕΥΕ- ΥΠΕΠΘ, όμως, παρακολουθούσε ταυτόχρονα και άλλες πράξεις που αφορούσαν σε διαφορετικούς τομείς, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, και οι οποίες δημιουργούσαν σημαντικό φόρτο εργασίας που θα δικαιολογούσε σε ένα βαθμό την καθυστέρηση στην υλοποίηση του προγράμματος που εξετάζεται. Μια σχετικά νέα και αρκετά ολιγομελής υπηρεσία, στελεχωμένη με προσωπικό που άλλαζε και δεν διέθετε την απαιτούμενη εμπειρία και συχνά δεν διέθετε τις απαιτούμενες αρμοδιότητες, κλήθηκε να υλοποιήσει πολλά και απαιτητικά έργα ταυτόχρονα⁶⁶.

⁶⁶ Άλλες Πράξεις του Γ'ΚΠΣ που υλοποίησε η ΕΥΕ σε διάφορους Τομείς

A. Τομέας: Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση

Οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας επιβάλλουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μεθόδων και δράσεων που να ενισχύουν και να διευκολύνουν το κοινωνικό σύνολο στην καθημερινή του διαβίωση. Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση εναρμονίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες αυτές έχοντας σαν κύριο στόχο την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση του ίδιου του ατόμου. Η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής υλοποίησε τις παρακάτω πράξεις:

Πράξη: Ολοήμερα Νηπιαγωγεία

Πράξη: Ολοήμερα Δημοτικά

Πράξη: Προμήθεια εξοπλισμού για 50 Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

B. Τομέας: Παιδεία και Πολιτισμός

Παιδεία και Πολιτισμός συνδέονται άρρηκτα και συντελούν στη διαμόρφωση προτύπων ανάπτυξης και συμπεριφοράς των νέων. Σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας, η οποία επιβάλλει τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών λειτουργιών με σύγχρονα εποπτικά και λειτουργικά μέσα, η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής υλοποίησε προγράμματα για την προώθηση της γνώσης και της πληροφορίας συμβατά με την παράδοση και την πολιτιστική κληρονομιά. Αναλυτικότερα, η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής στα πλαίσια της παιδείας και του πολιτισμού υλοποίησε τις παρακάτω πράξεις:

Πράξη: Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία - Καλλιπάτειρα

Πράξη: «Ανάπτυξη και Λειτουργία Σχολικών Βιβλιοθηκών σε 90 ΤΕΕ και 176 Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια σε όλη τη χώρα»

C. Τομέας: Πολυγλωσσία – Γλωσσομάθεια – Ελληνομάθεια

2.3.2.1.2 ΠΙ

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)⁶⁷ ως ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, ιδρύθηκε το 1964 (Ν. 4379/1964) από τον τότε Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου. Ως νέος αλλά και πρωτοποριακός θεσμός, αποτέλεσε μετεξέλιξη και συγχώνευση προϋπαρχόντων συμβουλευτικών οργάνων του Υπουργείου και οργανώθηκε έχοντας ως υπόδειγμα την εσωτερική οργάνωση του Συμβουλίου της Επικρατείας (Τμήματα αρμοδιοτήτων στα οποία υπηρετούν Σύμβουλοι και Πάρεδροι). Κατά τη Μεταπολίτευση (Ν. 186/1975), ιδρύθηκε το

Σήμερα, που τα εθνικά σύνορα καταργούνται, οι γλωσσικοί φραγμοί παραμερίζονται, οι ευρωπαίοι πολίτες ενθαρρύνονται να αποκτήσουν δίγλωσση ή/ και τρίγλωσση δεξιότητα και ουσιαστικά το μέλλον της Ευρώπης σχετίζεται με τη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών. Ως προς την κατεύθυνση αυτή η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής έχει επικεντρώσει το έργο της στην υιοθέτηση ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στον εκσυγχρονισμό της μεθόδου πιστοποίησης της ελληνομάθειας και στη στήριξη της ελληνομάθειας για ομογενείς του εξωτερικού, διότι η γλώσσα είναι εκείνη που τους γεφυρώνει με την Ελλάδα. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής υλοποίησε προγράμματα στον πυλώνα Πολυγλωσσίας – Γλωσσομάθειας – Ελληνομάθειας τα οποία αναλυτικά αφορούν στις παρακάτω πράξεις:

Πράξη: Εφαρμογή Ξενογλωσσων Προγραμμάτων Σπουδών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Πράξη: Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας

D. Τομέας: Περιβάλλον

Σήμερα, η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί μείζον θέμα για την ποιότητα ζωής της σημερινής αλλά και της μελλοντικής γενιάς. Ο συνδυασμός της προστασίας του περιβάλλοντος με τη συνεχή οικονομική ανάπτυξη, κατά έναν βιώσιμο μακροπρόθεσμο τρόπο αποτελεί τη πρόκληση του μέλλοντος, ιδιαίτερα τώρα που η αλλαγή του κλίματος είναι ολοένα και πιο αισθητή. Προς την κατεύθυνση αυτή η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής υλοποίησε σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προστασίας του περιβάλλοντος που θα δώσουν στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων τη δυνατότητα να αναπτύξουν σειρά δραστηριοτήτων με κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Αναλυτικότερα, η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής στα πλαίσια του περιβάλλοντος υλοποίησε τις παρακάτω πράξεις:

Πράξη: «Πρόγραμμα Ανοικτών Περιβαλλοντικών Τάξεων «Καλλιστώ»

Πράξη: Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Κτιριακές Υποδομές Και Προμήθεια Εξοπλισμού

⁶⁷ απο http://www.pi-schools.gr/pi_history/

«Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε), οι αρμοδιότητες του οποίου ήταν αντίστοιχες με αυτές του Π.Ι. Το 1985 (Ν. 1566) καταργήθηκε το ΚΕΜΕ και επανιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 1566/85 (άρθρο 24), το Π.Ι. αποτελεί ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, εδρεύει στην Αθήνα και υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ο παλαιότερος ερευνητικός και συμβουλευτικός φορέας σε ζητήματα παιδείας και με το έργο του συμβάλλει ουσιαστικά στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κύριος σκοπός του Π.Ι. είναι η πολύπλευρη μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποβολή προτάσεων, γνωμοδοτήσεων και εισηγήσεων προς τον Υπουργό Παιδείας για όλα τα θέματα της εκπαίδευσης, καθώς και η εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό επίπεδο.

Σύμφωνα και με μεταγενέστερες νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν. 2525/1997, 2640/1998, 2817/2000, 2909/2001, 2986/2002 και 3194/2003) οι αρμοδιότητες του Π.Ι είναι:

- Η επιστημονική έρευνα, η μελέτη θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης.
- Η επεξεργασία και υποβολή προτάσεων για θέματα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας, Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης, Ποιότητας της Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και η χάραξη κατευθύνσεων για το σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Η παρακολούθηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η προώθηση της εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πράξη.
- Ο σχεδιασμός και η μέριμνα για την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και η αξιολόγησή τους.
- Η εισήγηση για τη συγγραφή βιβλίων για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η λήψη μέτρων για τη βελτίωση των μεθόδων της διδακτικής πράξης και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου.

Η διοικητική οργάνωση του ΠΙ περιλαμβάνει τον Πρόεδρο, την Ολομέλεια και το Συντονιστικό Συμβούλιο. Τα τμήματα που απαρτίζουν το ΠΙ είναι:

- Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

- Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- Ερευνών Τεκμηρίωσης & Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας
- Αξιολόγησης & Επιμόρφωσης
- Ειδικής Αγωγής
- Ποιότητας της Εκπαίδευσης

Με το υπό εξέταση πρόγραμμα ασχολήθηκε το τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης που στελεχώνεται⁶⁸ από τον Πρόεδρο (κ. Αναπολιτάνο Διονύσιο, Καθηγητή του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών), 12 Συμβούλους διαφόρων ειδικοτήτων, 5 Μονίμους Παρέδρους, 3 Παρέδρους επί θητεία, 7 αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και τριμελή γραμματεία. Το τμήμα αυτό έχει ασχοληθεί από παλιά με τον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και έχει αποκτήσει σημαντική εμπειρία στον τομέα αυτό, η οποία δεν φάνηκε να αξιοποιείται επαρκώς στο υπό εξέταση πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονισθεί ότι η εμπειρία που αποκτήθηκε από παρόμοια προγράμματα επιμόρφωσης στο παρελθόν θα έπρεπε να αξιοποιηθεί κατάλληλα και στο πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών Β' επιπέδου που εξετάζουμε, αν το ΠΙ λειτουργούσε ως οργανισμός που μαθαίνει και αξιοποιεί την προηγούμενη ρητή και άρρητη γνώση που έχει αποκτηθεί μέχρι τότε. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια υστέρηση στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ΠΙ να ακολουθήσει τα σύγχρονα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης και να αξιοποιήσει τους πόρους (έμψυχο και άψυχο υλικό) που είχε στη διάθεσή του. Αναφέρεται από το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «...*Βέβαια και το ίδιο το ΠΙ δεν είχε τις δυνάμεις να υλοποιήσει το συγκεκριμένο έργο με την υπάρχουσα δομή και το υπάρχον δυναμικό. Ούτε επιστημονική κάλυψη είχε, ούτε οργανωτική κάλυψη. Δεν μπορείς να διοικείς μιας τέτοιας εμβέλειας έργο με δυο ανθρώπους. Το ίδιο συνέβη και με την ΕΥΕ. ...*»

Προγράμματα του ΚΠΣ που υλοποιήθηκαν από το ΠΙ και σχετίζονται το υπό μελέτη πρόγραμμα, άρα θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμη εμπειρία για την υλοποίησή του, είναι τα εξής:

- Κοινωνία της Πληροφορίας
- Επιμόρφωση Στελεχών της Β/θμιας Εκπ/σης και εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το Νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου"

⁶⁸ Ιούνιος 2008

- Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης
 - Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα των Εκπαιδευτικών Υποχρεωτικής Εκπ/σης στα νέα Διδακτικά Πακέτα
- Παράλληλα στο ΠΙ έτρεχαν και άλλα προγράμματα ΚΠΣ⁶⁹.

2.3.2.1.3 ΕΑΙΤΥ

Το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.)⁷⁰ ιδρύθηκε με την ονομασία Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών το 1985 με έδρα την Πάτρα, ως ΝΠΙΔ μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα εποπτευόμενο από την ΓΓΕΤ (με το Προεδρικό Διάταγμα 9/1985). Από το 1992 εποπτεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και διαθέτει διοικητική, οικονομική και επιστημονική αυτοτέλεια. Με το άρθρο 2 του Ν. 2909/2001, ο οποίος διέπει τη λειτουργία του, μετονομάστηκε σε Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.). Σύμφωνα με το θεσμικό καθεστώς λειτουργίας του, διοικείται από Διευθυντή και 9μελές Διοικητικό Συμβούλιο. Επιχειρησιακά λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν τον ιδιωτικό τομέα.

Οι σκοποί του Ε.Α.Ι.Τ.Υ., όπως θεσμικά ορίζονται, είναι:

- Η διεξαγωγή βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας στην τεχνολογία λογικού και υλικού υπολογιστών, τα δίκτυα και τις κοινωνικές, οικονομικές και άλλες επιπτώσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ)
- Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη προϊόντων και υπηρεσιών

⁶⁹ όπως:

Σ.Ε.Π.Π.Ε., Ολοήμερο Σχολείο, Εκπόνηση Βιβλίων - Π.Σ. Τ.Ε.Ε., Επιχειρηματικότητα Νέων, Αναβάθμιση ΚΕΣΥΠ - Γρ. Σ.Ε.Π., Συγγραφή νέων βιβλίων και Παραγωγή εκπ/κού υλικού, Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, Εφαρμογή Προγρ. Συμβουλευτικής και Εκπ/κού Προσανατολισμού σε Εκπ/κες μονάδες, Ευέλικτη Ζώνη, Επένδυση στον άνθρωπο: Ανάπτυξη μεθοδολογίας & εφαρμογή σύγχρονων εργαλείων ΣΕΠ & Υπηρεσιών συμβουλευτικής, Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα που αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, Πιλοτική εφαρμογή Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στο Δημοτικό, Διαχείριση προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, Ανάπτυξη Παρατηρητηρίου Μετάβασης Αποφοίτων Β/θμιας Εκπ/σης και Αρχικής Επαγγελματικής Εκπ/σης και Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας.

⁷⁰ Από http://www.cti.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=274

- Η ανάπτυξη τεχνολογίας και η μεταφορά τεχνογνωσίας
- Η στήριξη της εκπαίδευσης και κάθε μορφής κατάρτισης σε σχέση με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών, καθώς και την ΚτΠ
- Η παροχή συμβουλευτικών, σχεδιαστικών και διαχειριστικών υπηρεσιών ειδικότερα προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και γενικότερα προς το δημόσιο, φυσικά και νομικά πρόσωπα και τους κοινωνικούς φορείς, σε θέματα μετάβασης της χώρας στην ΚτΠ

Παρατηρούμε ότι οι δυο τελευταίοι σκοποί συνδέονται άμεσα με το υπό εξέταση έργο.

Για την επίτευξη των στόχων του, το EAITY αναπτύσσει συνεργασίες με φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Συνδέεται, επίσης, με στενούς δεσμούς με την ακαδημαϊκή κοινότητα της χώρας. Στο ΔΣ του εκπροσωπούνται τέσσερα Ελληνικά Πανεπιστήμια, όπως το Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα ως τεχνικός σύμβουλος της ΕΥΕ-ΥΠΕΠΘ ασχολήθηκε ο τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης του E.A.ITY⁷¹.

Ο Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (TEK) του EAITY δημιουργήθηκε το 2001, με βασικά αντικείμενα την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ειδικών ομάδων και στελεχών του δημοσίου τομέα στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών, την προώθηση καινοτόμων μεθόδων και τεχνολογιών επιμόρφωσης, κατάρτισης και πιστοποίησης, καθώς και την ανάπτυξη των αναγκαίων υποστηρικτικών Πληροφοριακών Συστημάτων. Στελεχώνεται με 25 άτομα, μέλη ΔΕΠ, έμπειρα στελέχη σε διαχείριση έργων κι ανθρωπίνων πόρων, ερευνητές, μηχανικούς Η/Υ, εκπαιδευτικούς με εμπειρία στη χρήση κι αξιοποίηση των ΤΠΕ στην πράξη, εκπαιδευτές-επιμορφωτές. Πλαισιώνεται επίσης από εξειδικευμένους επιστημονικούς συνεργάτες/συμβούλους σε θέματα σχεδιασμού κι αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο TEK έχει ενεργή συμμετοχή στην υλοποίηση Ευρωπαϊκών έργων (eContent, Socrates Comenius, Grundtvig, Lingua). Τα τρέχοντα αντικείμενα ενδιαφέροντος και η δράση του TEK εμπίπτουν κυρίως στις περιοχές των

⁷¹ Από http://www.cti.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=245

Education and Training 2010, European Qualifications Framework, New Technologies και στις τομεακές δράσεις του προγράμματος Lifelong Learning 2007-2013. Ο Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης του ΕΑΙΤΥ έχει επίσης αναπτύξει το Αυτοματοποιημένο Σύστημα Πιστοποίησης Βασικών Γνώσεων και Δεξιοτήτων Πληροφορικής «CoNCert».

Σε εθνικό επίπεδο, ο ΤΕΚ έχει ουσιαστικό ρόλο στη μελέτη, οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων Πανελλαδικής εμβέλειας που αφορούν σε επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών του δημοσίου τομέα σε Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Ειδικότερα σε σχέση με το ΥΠΕΠΘ το ΕΑΙΤΥ/ΤΕΚ είχε αναλάβει καθήκοντα τεχνικού και επιστημονικού συμβούλου του ΥπΕΠΘ για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α'θμιας & Β'θμιας εκπαίδευσης στην Απόκτηση Βασικών Δεξιοτήτων στη Χρήση ΤΠΕ:

- επιμόρφωση 85.000 Εκπαιδευτικών (όλων των κλάδων πλην ΠΕΙ9-20) για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, και πιστοποίηση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων τους (2002–2005, ΥπΕΠΘ - ΚτΠ),
- επιμόρφωση και πιστοποίηση επιπλέον 35.000 Εκπαιδευτικών σε Βασικές Δεξιότητες των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (2005–2007, ΥπΕΠΘ - ΕΠΕΑΕΚ).

2.3.2.2 Χρονοδιάγραμμα της Διοίκησης του Έργου

Ο παρακάτω πίνακας 5 μας δείχνει τις αλλαγές στη διοίκηση του έργου που μελετάμε στην παρούσα έρευνα κατά τη διάρκεια της εκτέλεσής του σε σχέση με τη διοίκηση του ΥΠΕΠΘ.

Πίνακας 5: Χρονοδιάγραμμα διοίκησης του έργου και διοίκησης του ΥΠΕΠΘ

ΧΡΟΝΟΣ	ΠΟΡΕΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΕΕΒΕΠ	ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΥΠΕΠΘ
Μάρτιος 2005	1/3/05 :Υποβολή αρχικού ΤΔΕ		
Απρίλιος 2005	26/4/05 Έγκριση αρχικού ΤΔΕ		ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΡΑΜΑΝΛΗ ΑΠΟ 7/4/2004 ΥΠΟΥΡΓΟΣ Η Κ.ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ
Ιούνιος 2005		19-8-2005 ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ(ΠΙ) ΜΕΛΗ • ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ	

		<ul style="list-style-type: none"> • ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ (ΕΥΕ) • ΖΑΓΟΥΡΑΣ (ΕΑΙΤΥ) 	
Σεπτέμβριος 2005			
Δεκέμβριος 2005			
Μάρτιος 2006	Μάρτιος Προκήρυξη Ανοιχτού Διεθνούς Διαγωνισμού		
Απρίλιος 2006	5/4/2006 υποβολή 1 ^η τροπ ΤΔΕ		
Ιούνιος 2006	Κατάθεση προτάσεων από ΑΕΙ		
Σεπτέμβριος 2006	7/9 έγκριση 1 ^{ης} τροπ ΤΔΕ		
Οκτώβριος 2006	Ανοιγμα προτάσεων ΠΑΚΕ		
Δεκέμβριος 2006			
Μάρτιος 2007	Ανοιγμα τεχνικών προσφορών		
Ιούνιος 2007	Ανοιγμα οικονομικών προσφορών	1-6-2007 ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ(ΠΙ) ΜΕΛΗ <ul style="list-style-type: none"> • ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ • ΖΑΧΑΡΑΚΗΣ (ΕΥΕ) • ΖΑΓΟΥΡΑΣ (ΕΑΙΤΥ) 	
Σεπτέμβριος 2007			16/9/2007 ΕΚΛΟΓΕΣ; ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΡΑΜΑΝΛΗ ΥΠΟΥΡΓΟΣ Ο Κ. ΣΤΥΛΙΑΝΙΔΗΣ
Οκτώβριος 2007	έγκριση προτάσεων ΠΑΚΕ		
Νοέμβριος 2007	έναρξη μαθημάτων στα ΠΑΚΕ		
Ιανουάριος 2008	10/1 /2008 υποβολή 2 ^η τροπ 23/1 έγκριση		
Φεβρουάριος 2008		19-2-2008 ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΑΝΑΠΟΛΙΤΑΝΟΣ (ΠΙ) ΜΕΛΗ <ul style="list-style-type: none"> • ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ • ΚΟΜΝΗΝΟΣ (ΕΥΕ) • ΖΑΓΟΥΡΑΣ (ΕΑΙΤΥ) 	
Μάρτιος 2008			
Ιούνιος 2008			
Σεπτέμβριος 2008	Λήξη προγρ. σύμφ. με την 1η τροποποίηση		
Οκτώβριος 2008	Λήξη προγρ. σύμφ. με την 2η τροποποίηση		
Δεκέμβριος 2008	Λήξη προγρ. σύμφ. με την 3η τροποποίηση		

Παρατηρούμε τα εξής:

Στην ΚΕΕΒΕΠ συμμετέχει ως Πρόεδρος, ο εκάστοτε Πρόεδρος του Τμήματος Επιμόρφωσης του ΠΙ. Ο Πρόεδρος άλλαξε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, που σημαίνει ότι πιθανόν πολύτιμη εμπειρία και γνώση χάθηκε. Επίσης παρατηρείται αλλαγή στον Προϊστάμενο του Τμήματος ΑΙΒ της ΕΥΕ και Υπεύθυνο του έργου. Μπορούμε, βέβαια, να εικάσουμε ότι και σε αυτή την αλλαγή έχουμε απώλεια γνώσης και εμπειρίας σχετικά με το έργο, τη ροή, τα προβλήματα κ.λ.π. και μάλιστα από τον υπεύθυνο του έργου ο οποίος θα έπρεπε να έχει συνέχεια στη διοίκηση αλλά και αυξημένες δικαιοδοσίες. Επίσης, ως μέλος της επιτροπής συμμετέχει ο κ. Παπαδόπουλος Γ. Επίκουρος Καθηγητής του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθήνας και πρώην Σύμβουλος του ΠΙ, με μεγάλη εμπειρία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, από τους συντελεστές υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης Α΄ Επιπέδου και εισηγητής για την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου. Από το ΕΑΙΤΥ συμμετέχει ο Πρόεδρος του τμήματος Επιμόρφωσης, επίσης με μεγάλη εμπειρία σε προηγούμενα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Η παρουσία των δυο τελευταίων μελών της ΚΕΕΒΕΠ σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας της (συνέχεια προσώπων) και η μεγάλη εμπειρία τους σε θέματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ γενικά και σε συγγενή προγράμματα ειδικότερα, θα έπρεπε να διασφαλίζει σε ένα βαθμό ότι η ΚΕΕΒΕΠ λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει και αξιοποιεί προηγούμενη εμπειρία. Το τελευταίο, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, δεν συνέβη και θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια στους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που το απέτρεψαν.

Ως γενική παρατήρηση αναφέρεται ότι το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ ως τεχνικοί σύμβουλοι του ΥΠΕΠΘ, και βέβαια το ΥΠΕΠΘ, είχαν και στο παρελθόν συνεργαστεί σε παρόμοια προγράμματα επιμόρφωσης, όπως το έργο Οδύσσεια και το Ε42 και θα έπρεπε να έχουν αξιοποιήσει αυτή την εμπειρία στο υπό μελέτη πρόγραμμα, αν είχαν λειτουργήσει σύμφωνα με τις επιταγές του σύγχρονου μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης και του οργανισμού που μαθαίνει. Κοντολογίς, και οι τρεις εμπλεκόμενοι φορείς είχαν αρκετή σχετική εμπειρία αλλά δεν φαίνεται να λειτούργησαν ως οργανισμοί που μαθαίνουν ούτε η διοίκηση του έργου υπήρξε αποτελεσματική. Αντίθετα, υπήρξαν προβλήματα στη διαχείριση της τεχνικής γνώσης και υπήρξαν συγκρούσεις.

2.3.2.3 Συνοπτικά χαρακτηριστικά της διοίκησης του έργου

Όπως φαίνεται από την ανάλυσή μας, και οι τρεις εμπλεκόμενοι φορείς (ΕΥΕ-ΥΠΕΠΘ, ΠΙ και ΕΑΙΤΥ) είχαν προηγούμενη εμπειρία από έργα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Αρκετές προηγούμενες αλλά και παράλληλες επιμορφωτικές δράσεις προσέφεραν πολύτιμη εμπειρία και στους τρεις φορείς. Η εμπειρία αυτή όμως δεν αξιοποιείται αρκετά και σε αυτό φαίνεται να συντρέχουν τα εξής στοιχεία:

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η ΕΥΕ-ΥΠΕΠΘ στελεχώνονται, κύρια, από υπαλλήλους μετακλητούς, που χειρίζονται τα έργα επειδή βρέθηκαν εκεί και δεν βρέθηκαν εκεί για να χειριστούν τα έργα. Με άλλα λόγια, η επιλογή του προσωπικού υλοποίησης δεν έγινε με αξιοκρατικά κριτήρια, λόγω εμπειρίας σε παρόμοιες δράσεις, επειδή οι οργανισμοί λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν, στα πλαίσια των σύγχρονων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης και αξιοποιούν γνώσεις και εμπειρία. Δεν δόθηκαν οι απαραίτητες αρμοδιότητες και δεν αξιοποιήθηκε η οργανωσιακή γνώση. Οι υπάλληλοι (αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους) ορίστηκαν διαχειριστές του έργου χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια, χωρίς να αξιολογηθούν οι ικανότητες και η σχετική εμπειρία και χωρίς να τους δοθούν αρμοδιότητες. Επιπλέον, οι υπάλληλοι εναλλάσσονται αφού κάθε χρόνο μπορεί να αποσπώνται διαφορετικά άτομα, με αποτέλεσμα να χάνεται η εμπειρία και η συνέχεια της δράσης. Αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας αυτής είναι η αναποτελεσματικότητα, η ασυνέχεια, οι παλινωδίες, οι καθυστερήσεις και η προχειρότητα στο έργο.

Το ΕΑΙΤΥ, ίσως επειδή λειτουργεί με διαφορετικά κριτήρια από αυτά του στενού δημόσιου φορέα, φαίνεται να παρουσιάζει μια συνέχεια και μια σταθερότητα στο προσωπικό που χειρίζεται την επιμόρφωση. Στο πλαίσιο αυτό, εμφανίζεται μια τάση αξιοποίησης της προηγούμενης εμπειρίας και του υλικού που υπήρχε από συγγενή προγράμματα και μια αρτιότερη οργανωτική εκόνα. Αυτός, πιθανόν, είναι και ο λόγος, που στην πορεία υλοποίησης φάνηκε να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο και να απαιτεί μια «ηγετική» μεταχείριση. Το τελευταίο φαίνεται να οδήγησε σε αρκετές συγκρούσεις και δυσλειτουργίες διαχείρισης της δράσης. Παράλληλα, φαίνεται να εξηγεί γιατί το ΕΑΙΤΥ εμφανίζεται ως κύριος μοχλός υλοποίησης της επιμόρφωσης.

2.3.3 Παλαιότερα συγγενή επιμορφωτικά προγράμματα

Το ΥΠΕΠΘ, το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ έχουν υλοποιήσει παλαιότερα συγγενή επιμορφωτικά προγράμματα με το έργο των ΠΑΚΕ και θα έπρεπε να έχουν αξιοποιήσει την σχετική εμπειρία υλοποίησης στο υπό μελέτη έργο. Θα αναφερθούμε σύντομα στα έργα «Οδύσσεια» και Ε42.

2.3.3.1 Η ενέργεια «ΟΔΥΣΣΕΙΑ»⁷²

Η ανάπτυξη της πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκφράστηκε κυρίως μέσα από την ενέργεια του 1ου υποπρογράμματος του ΕΠΕΑΕΚ 1.1 .β και 1.4.γ γνωστή με την επωνυμία «Οδύσσεια» με αρχικό προϋπολογισμό 16.5 δις δρχ. συγχρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ), και ιδιωτική συμμετοχή 2 δις δρχ.

Η Οδύσσεια, η Ενέργεια με θέμα την αξιοποίηση των Υπολογιστικών και Δικτυακών Τεχνολογιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υλοποιήθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΣΔΕ) του ΥΠΕΠΘ, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το ΙΤΥ, που ανέλαβε ως ενδιάμεσος φορέας και τους αναδόχους που επιλέγονταν μετά από ανοικτό διεθνή διαγωνισμό για τα επιμέρους έργα. Η διαχείριση, χρηματοδότηση και παρακολούθηση έγινε από τη Διεύθυνση Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης (ΔΚΠΣ) του ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Σύμβουλο Διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία της Πληροφορίας, όχι μόνο δεν υποβαθμίζεται, αλλά με τις κατάλληλες προϋποθέσεις και διαδικασίες γίνεται πολύ πιο σύγχρονος, ουσιαστικός ως προς την διδακτική πρακτική και επαγγελματικά ανταγωνιστικός. Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει πολύπλευρη διδακτική δράση στην τάξη, με το να συμβουλεύει, να παραινεί, να συν-ερευνά, να καθοδηγεί και να ενημερώνει το μαθητή. Του επιτρέπει να εστιάσει στην ουσία της μαθησιακής διαδικασίας, να επηρεάσει το μαθητή και να κατευθύνει παραγωγικά την αμφισβήτηση, την αναζήτηση, την ανακάλυψη, την κατανόηση, το λάθος.

Στην Οδύσσεια, ένα από τα πιο σημαντικά έργα είναι η πολύπλευρη επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Αντί για το

⁷² Τα ποσά που αναφέρονται για το πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΙΑ αφορούν σε δραχμές.

μονοδιάστατο μοντέλο της σεμιναριακής ενημέρωσης, η επιμόρφωση της Οδύσσειας είναι ενδοσχολική, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε σχολείου, συστηματική, συνεχής, μη εντατική και προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική πρακτική. Στοχεύει στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και συνδυάζει:

- θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ,
- θέματα διδακτικής μεθοδολογίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ,
- τεχνική κατάρτιση χρήσης του εξειδικευμένου λογισμικού,
- μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη με το εργαστήρι της Οδύσσειας.

Αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως συνδιαμορφωτή της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην τάξη και όχι ως απλό διεκπεραιωτή προδιαγεγραμμένου αναλυτικού προγράμματος.

Για την επιτυχία της Οδύσσειας απαιτούνταν αφενός κατάλληλη δημιουργία τεχνικής υποδομής και αφετέρου προετοιμασία τον ανθρώπινου δυναμικού. Για λόγους καθαρά οργάνωσης και διαχείρισης χωρίστηκε στις παρακάτω ομάδες έργων:

- ανάπτυξη υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής στα σχολεία (σε πιλοτική και ευρεία κλίμακα)
- ανάπτυξη λογισμικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού λογισμικού
- κατάλληλη εκπαίδευση, επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών
- έργα επίδειξης για την εφαρμογή στη σχολική κοινότητα καινοτόμων προτάσεων και
- δραστηριότητες υποστήριξης και διαχείρισης

Αναλυτικά τα έργα ομαδοποιούνται ως εξής:

- Έξι πιλοτικά έργα προϋπολογισμού 2,2 δις για την ανάπτυξη δικτυακής και υπολογιστικής υποδομής σε γυμνάσια στις περιοχές Αχαΐας, Θράκης και Αιγαίου, σε ΤΕΛ, ΕΠΛ, ΤΕΣ, σε λύκεια, σε σχολεία ειδικής αγωγής, σε μικρό αριθμό δημοτικών σχολείων και σε μικρά και απομακρυσμένα σχολεία.
- Έξι έργα για την ανάπτυξη και προσαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού προϋπολογισμού 7,3 δις για πιλοτικές μελέτες ένταξης, αξιολόγησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανάπτυξη σε ευρεία κλίμακα, και προσαρμογή διεθνούς λογισμικού.
- Τρία έργα ανάπτυξης υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής σε ευρεία κλίμακα προϋπολογισμού 4,2 δις για την προμήθεια, εγκατάσταση και

υποστήριξη λειτουργίας υπολογιστικού εξοπλισμού εργαστηρίων σε ευρεία κλίμακα.

- Επτά έργα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών προϋπολογισμού 3.7 δις για τον σχεδιασμό και οργάνωση τον συνολικού εκπαιδευτικού έργου, προγράμματα εκπαίδευσης (εξ αποστάσεως και στο σχολικό περιβάλλον), συνεχούς επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.
- Έξι έργα επίδειξης προϋπολογισμού 260 εκατ. για δίκτυα υψηλών ταχυτήτων στην εκπαίδευση, ατομικών συσκευών (hand-held devices, calculators) σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εργαστήρια δικτυακών-υπολογιστών, εξ' αποστάσεως πρόσβαση μαθητών στο δίκτυο και υπολογιστές σε κάθε αίθουσα του σχολείου.
- Τρία έργα για τις υποστηρικτικές δράσεις προϋπολογισμού 1 δις για την διοίκηση της ενέργειας, την διάδοση των αποτελεσμάτων και τις μελέτες, τις αξιολογήσεις και τις πιστοποιήσεις .

Οι δραστηριότητες της «Οδύσσειας» συμπληρώθηκαν με επί μέρους δράσεις άλλων Ενεργειών χρηματοδοτούμενες από το ΕΠΕΑΕΚ ή το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων. Επιγραμματικά το αντικείμενο των επί μέρους δράσεων ήταν:

- η ένταξη της Πληροφορικής στα προγράμματα ταχύρυθμης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω των ΠΕΚ.
- η υπολογιστική υποδομή και το κατάλληλο λογισμικό που αναπτύσσεται για τις σχολικές βιβλιοθήκες δίνοντας τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές χρήσης της βιβλιογραφίας σε κλασσική και ηλεκτρονική μορφή.
- η ανάπτυξη ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης από απόσταση για την κάλυψη των αναγκών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε απομακρυσμένες περιοχές
- η εξοικείωση των καθηγητών με την Πληροφορική δημιουργώντας δύο κεντρικά εργαστήρια διαχείρισης των πληροφοριών.
- η δημιουργία υπολογιστικού συστήματος για τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού που αναπτύσσονται σε όλους τους νομούς της χώρας.
- η ανάπτυξη εργαστηρίων διδασκαλίας ξένων γλωσσών με τη χρήση Τεχνολογιών πληροφορίας.

2.3.3.1.1 Έργα της Ενέργειας 'ΟΔΥΣΣΕΙΑ -Πληροφορική στα σχολεία'

Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας. ΚΑ/3244/8.12.97

Πιλοτικά - οριζόντια έργα

"**Οδυσσέας**": Πιλοτική ανάπτυξη δικτυακής και υπολογιστικής υποδομής σε Γυμνάσια στις περιοχές Αχαΐας, Θράκης και Αιγαίου

"**Λαέρτης**": Πιλοτική ανάπτυξη δικτυακής και υπολογιστικής υποδομής σε ΤΕΑ, ΕΠΑ, ΤΕΣ

"**Ε13**": Πιλοτική ανάπτυξη δικτυακής και υπολογιστικής υποδομής σε Γενικά Λύκεια

"**Τειρεσίας**". Χρήσεις εκπαιδευτικών υπολογιστικοί και δικτυακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής

"**Ε15**": Πιλοτική παιδαγωγική αξιοποίηση δικτυακής και υπολογιστικής τεχνολογίας στα Δημοτικά Σχολεία

"**Τηλέμαχος ΙΙ**": Ανάπτυξη και λειτουργία υποδομής "Τηλέμαχου" για μικρά και απομακρυσμένα σχολεία

Ανάπτυξη και προσαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού

"**Σειρήνες**": Πιλοτικές μελέτες ένταξης, αξιολόγησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

"**Ναυσικά**": Ανάπτυξη πιλοτικού εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

"**Ε23**": Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ευρεία κλίμακα

"**Κίρκη**": Προσαρμογή λογισμικού πολυμέσων για τη γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

"**Ε25**": Ανάπτυξη ή/και προσαρμογή λογισμικού πολυμέσων για επαγγελματική κατάρτιση για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

"**Μέδουσα**": Ανάπτυξη συστήματος world-wide-web των σχολικών κοινοτήτων

Ανάπτυξη υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής σε ευρεία κλίμακα

"**Μνηστήρες**": Προμήθεια, εγκατάσταση και υποστήριξη λειτουργίας υπολογιστικού εξοπλισμού εργαστηρίων σε ευρεία κλίμακα

"**Οι ασκοί του Αιόλου**": Προμήθεια δικτυακού εξοπλισμού, δικτύωση και υποστήριξη λειτουργίας σχολικού δικτύου σε ευρεία κλίμακα

"E33": Δημιουργία κοιτίδων δικτυακής πρόσβασης σε ευρεία κλίμακα

Εκπαίδευση, επιμόρφωση και υποστήριξη εκπαιδευτικών

"Τα βόδια του Ήλιου": Σχεδιασμός και οργάνωση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου

"E42": Προγράμματα εκπαίδευσης και υποστήριξης εκπαιδευτών

"E43": Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

"E44": Προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

"Τα φτερά του Ερμή": Προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

"Ηώς": Υποστήριξη εκπαιδευτικών

"Ηφαιστος": Ανάπτυξη λογισμικού για εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Έργα επίδειξης

"E51": Χρήσεις δικτύων υψηλών ταχυτήτων στην εκπαίδευση

"E52": Χρήσεις ατομικών συσκευών (hand-held devices, calculators) σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

"E53": Εργαστήρια δικτυακών-υπολογιστών

Υποστηρικτικές δράσεις

"Καλυψώ": Διοίκηση της ενέργειας - Project management "Λωτοφάγοι": Διάδοση αποτελεσμάτων της ενέργειας "Κύκλωπες": Μελέτες, αξιολογήσεις και πιστοποιήσεις

2.3.3.2 E42 - Πανεπιστημιακή μεταπτυχιακή εξειδίκευση σε 100 επιμορφωτές - καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων

Ειδικότερα, το έργο E-42 της Οδύσσειας είχε ακριβώς ως στόχο να προετοιμάσει μέντορες για τα σχολεία αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ, ήταν δηλαδή ένα είδος ΠΑΚΕ.

2.3.3.2.1 Σύντομη περιγραφή του έργου

Στην προσπάθεια να εμψυχηθεί στους εκπαιδευτικούς μια θετική στάση για την χρήση των νέων τεχνολογιών, ενώ παράλληλα να δημιουργηθεί και ένα σύνολο ικανών χρηστών, το έργο E42 θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό. Τα προτεινόμενα επιμορφωτικά προγράμματα απευθύνονταν σε καθηγητές όλων των γνωστικών αντικειμένων και όχι μόνο στους καθηγητές πληροφορικής. Ειδικότερα, στα εξειδικευμένα προγράμματα ετήσιας μεταπτυχιακής εκπαίδευσης που

πραγματοποιούνταν σε σύγχρονες Μονάδες Εκπαίδευσης Επιμορφωτών στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Μακεδονίας εκπαιδεύτηκε ένας πυρήνας 125 επιλεγμένων εκπαιδευτικών – επιμορφωτών που ήταν ικανός να επιμορφώσει και στη συνέχεια να υποστηρίξει σε καθημερινή ενδοσχολική βάση, τους 5500 περίπου καθηγητές όλων των ειδικοτήτων των σχολείων της Οδύσσειας με στόχο την άμεση ενημέρωση, ευαισθητοποίηση αλλά και την μελλοντική ενασχόλησή τους με την διδακτική χρήση των νέων τεχνολογιών.

Το αντικείμενο της επιμόρφωσης ήταν η χρήση και η παιδαγωγική αξιοποίηση των Υπολογιστικών και Δικτυακών Τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή του σχολείου. Στα πλαίσια της επιμόρφωσης κάθε καθηγητής αποκτούσε γενικότερες γνώσεις για την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη αλλά και ειδικότερες γνώσεις που αφορούν την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της ειδικότητάς του. Καθήκον των επιμορφωτών ήταν η στήριξη των επιμορφούμενων καθηγητών σε κάθε προσπάθεια αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα ήταν διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιμορφώνονται όλες τις ειδικότητες των καθηγητών των σχολείων, που συμμετείχαν στην Οδύσεια. Η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Οδύσσειας στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, δεν σημαίνει απλή εξοικείωση των επιμορφούμενων με τον Η/Υ. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν να ενσωματωθούν με ομαλό τρόπο οι Νέες Τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική πράξη ανεξαρτήτως του μαθήματος διδασκαλίας. Όλες οι ειδικότητες καθηγητών δικαιούνταν επιμόρφωσης, αφού όλα τα μαθήματα μπορούν να εμπλουτίζονται και να ανανεώνονται με εξελιγμένους τρόπους μετάδοσης και εμπέδωσης. Το έργο της επιμόρφωσης δεν στόχευε μόνο στο μάθημα της Πληροφορικής. Αντίθετα, δόθηκε βάρος ακόμα και σε ειδικότητες καθηγητών που ‘παραδοσιακά’ ίσως φαίνεται να μη συνδέεται η φύση των μαθημάτων τους με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

Οι επιμορφωτές, έχοντας ήδη μια σημαντική εμπειρία στο χώρο της επιμόρφωσης και στις Νέες Τεχνολογίες, παρακολουθούσαν ειδικά προγράμματα Μεταπτυχιακού τύπου σε Πανεπιστήμια διάρκειας ενός χρόνου. Σ’ αυτά έλαβαν την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση σε συνδυασμό και με εντατική πρακτική εξάσκηση. Εξοικειώθηκαν πλήρως με μία ποικιλία εκπαιδευτικών λογισμικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που αφορούσαν στη σχολική πραγματικότητα σε καθημερινό επίπεδο.

2.3.4 Ανασταλτικοί Παράγοντες του Έργου

Η συνεπίδραση ενός σημαντικού αριθμού ανασταλτικών παραγόντων, που επηρέασαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου, εμπόδισαν την άρτια και έγκαιρη υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος.

2.3.4.1 Ελλιπής χρηματοδότηση

Το υπό έρευνα πρόγραμμα επιμόρφωσης κρίνεται γενικά αρνητικά από τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά στη χρηματοδότηση.

Προβλήματα λόγω χρηματοδότησης στο συγκεκριμένο έργο αναφέρονται:

Α) Στην υλοποίηση της επιμόρφωσης στα ΠΑΚΕ. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Επιστημονικός Υπεύθυνος «...*Το οικονομικό ζήτημα ήταν εκείνο που μας δυσκόλεψε, καθώς στη β' φάση μας πρότειναν –μας πίεσαν- από το ΥΠΕΠΘ να υλοποιήσουμε ένα άλλο πρόγραμμα ΠΕ04 και ΠΕ70/70 με ελάχιστα προβλεπόμενα ποσά, οπότε η αμοιβή όλων μειώθηκε...».*

Β) Στην παραγωγή επιμορφωτικού υλικού. Το υποκείμενο Πανεπιστημιακός τονίζει «...*τα χρήματα και η υποδομή που είχαμε στη διάθεσή μας δεν ήταν επαρκή για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του έργου της επιμόρφωσης ...».* Επιπλέον, από τον εκπαιδευτικό αναφέρεται «...*Θα έπρεπε να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών και επιμορφωτικού υλικού...».*

Γ) Στις δαπάνες διαμονής, διατροφής, μετακίνησης των επιμορφούμενων. Από τον εκπαιδευτικό αναφέρεται «...*Για παράδειγμα, η δική μας επιμόρφωση στα ΠΑΚΕ, άρχισε το Νοέμβριο του 2007 και τελείωσε την Παρασκευή 29 Φεβρουαρίου 2008. Όλο αυτό το διάστημα μετακινούμασταν, σχεδόν, καθημερινά από διάφορες περιοχές της κεντρικής Ελλάδας, από και προς το Βόλο. Για όλες αυτές τις μετακινήσεις δεν είχε υπογραφεί όλο αυτό το διάστημα υπουργική απόφαση που να μας καλύπτει. Η απόφαση υπογράφηκε το απόγευμα της Παρασκευής 29 Φεβρουαρίου 2008, αφού είχε λήξει η επιμόρφωση, με πολλά λάθη και διορθώθηκε στο ορθό τη Δευτέρα 3 Μαρτίου 2008!...».*

Δ) Στις αμοιβές των επιμορφωτών. Από τον εκπαιδευτικό αναφέρεται «...*Άλλο παράδειγμα. Το πρόγραμμα έληξε στις 31-12-2008. Είναι αρχές 2009 και τώρα η διαχειριστική αρχή του ΥΠΕΠΘ ανακάλυψε ότι δεν έχει τη νομική κάλυψη για να πληρώσει τους επιμορφωτές του προγράμματος. Μας δηλώνει ότι υπάρχει νομικό κενό, ότι θα πρέπει να ψηφιστεί από τη βουλή μια νομοθετική ρύθμιση που να επιτρέπει στο*

διαχειριστή του έργου να κάνει την εκταμίευση. Και μάλιστα, υπάρχει ο ορατός κίνδυνος οι επιμορφωτές να πάρουν, μόνο, το 50% των αμοιβών που δικαιούνται, γιατί αν δεν ψηφιστεί αυτή η ρύθμιση οι πρόσθετες μηνιαίες αποδοχές από το πρόγραμμα δεν μπορούν να είναι, τουλάχιστον, ίσες με τις τακτικές μηνιαίες αποδοχές. Και να σκεφτεί κανείς, ότι ο προγραμματισμός των σεμιναρίων έγινε σύμφωνα με επίσημες γραπτές οδηγίες των υπευθύνων του έργου από το ΥΠΕΠΘ. Και οι ίδιοι άνθρωποι τώρα, να μην αναγνωρίζουν το πρόβλημα, αλλά δεν έχουν καμία σαφή απάντηση...».

Το χρηματοδοτικό πρόβλημα δεν αποτελεί πρόβλημα της επιμόρφωσης μόνο στην Ελλάδα. Παρόμοια προβλήματα χρηματοδοτήσεων αντιμετωπίζουν πολλές χώρες της ευρωζώνης. Βέβαια, η έκταση των αναγκών του εκσυγχρονισμού και της αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων οδήγησε ορισμένες χώρες στη διάθεση σημαντικών πόρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών⁷³. Τα ποσά που διατίθενται για την επιμόρφωση, όμως, δε μπορούν να προσδιοριστούν επακριβώς επειδή δεν υπάρχει κοινή συμφωνία για το ποιες δραστηριότητες θεωρούνται επιμορφωτικές, ποιοι τομείς συμπεριλαμβάνονται, ποιοι από το προσωπικό θεωρούνται επιμορφωτές κ.λ.π.. Έτσι, στους προϋπολογισμούς των Ευρωπαϊκών κρατών που προβλέπονται για την επιμόρφωση η εικόνα είναι αρκετά συγκεχυμένη λόγω της μεγάλης διαφοροποίησης που παρατηρείται. Σε γενικές γραμμές πάντως η χρηματοδότηση για την επιμόρφωση σπάνια υπερβαίνει το 1% του συνολικού προϋπολογισμού για την παιδεία (Glover & Law, 1996).

Η Ε.Ε. παρέχει στα κράτη μέλη πολλές ευκαιρίες για χρηματοδότηση μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Το έργο που μελετάμε, π.χ., οργανώθηκε από την ΕΥΕ - ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ II με συγχρηματοδότηση από πόρους της ΕΕ (75%) και Εθνικούς (25%). Ωστόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση ακολουθεί ορισμένους κανόνες που προϋποθέτουν οικονομική συμμετοχή από Εθνικούς πόρους μεγαλύτερη του 25% προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή ροή των χρηματοδοτήσεων. Με δεδομένη την οικονομική κρίση που αντιμετωπίζουν σήμερα όλα σχεδόν τα κράτη του δυτικού κόσμου -και σε μεγαλύτερο βαθμό η Ελλάδα- η χώρα μας πρέπει να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία χρηματοδότησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Παράλληλα θα πρέπει να

⁷³ Σχετικά βλ. EURYDICE, Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ, Βρυξέλλες (1995)

αναζητούνται και άλλοι μηχανισμοί χρηματοδότησης από εθνικούς πόρους. Η Κολυβά (2005) τονίζει ότι κρίνεται αναγκαία η δημιουργία πρωτότυπων μηχανισμών χρηματοδότησης. Και τούτο διότι η οποιαδήποτε επένδυση για εκπαιδευτικό σκοπό θεωρείται μια δραστηριότητα με κόστος στο παρόν και απόδοση στο μέλλον (Δημάκος, 1994).

2.3.4.2 Συνεργασία υπηρεσιών

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε μία ομοφωνία των υποκειμένων ότι το παρόν πρόγραμμα επιμόρφωσης χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνεργασίας των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και φορέων. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Επιστημονικός Υπεύθυνος «...*Η ΕΥΕ του ΥΠΕΠΘ όχι μόνο για δεν βοηθούσε στην αντιμετώπιση προβλημάτων, αλλά μας επιβάρυνε με πρόσθετα προβλήματα ...*». Σύμφωνα με το υποκείμενο Πανεπιστημιακός «...*υπήρχε ασάφεια σε πολλά επίπεδα, έλλειψη συντονισμού, συνεννόησης και επικοινωνίας, ...*». Το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ τονίζει «...*Δεν υπήρξε κανένας συντονισμός και συνεργασία, αντίθετα πολλές κόντρες και προσωπικές αντιπαραθέσεις...*», ενώ ο Εκπαιδευτικός αναφέρει «...*Τα περισσότερα προβλήματα, πιστεύω ότι προέκυπταν από εδώ (έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων). Ο συντονισμός ήταν, μάλλον, ανύπαρκτος. ...*». Τέλος, το υποκείμενο Μέλος της ΚΕΕΒΕΠ παραδέχεται «...*Τα προβλήματα στα οποία θα μπορούσαμε να εστιάσουμε είναι κατά τη γνώμη μου τα εξής: ...ΕΥΕ, ΕΑΙΤΥ και ΠΙ είναι τρεις φορείς υλοποίησης του έργου που δεν εμφάνιζαν καλό συντονισμό...*» και «...*Το δίπολο στη διοίκηση του έργου, Πρόεδρος ΚΕΕΒΕΠ – Υπεύθυνος έργου, αλλά και η δυσκολία συντονισμού μεταξύ ΠΙ και ΕΑΙΤΥ που ήταν οι τεχνικοί σύμβουλοι του έργου δημιουργούσαν προβλήματα.....*».

Οι συνεμπλεκόμενοι φορείς στην υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου ήταν:

1. Η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ / ΥπΕΠΘ (ΕΥΕ/ΥπΕΠΘ).
2. Η Κεντρική Επιτροπή Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. (Κ.Ε.Ε.Β.ΕΠ.) που λειτούργησε στο πλαίσιο της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ / ΥπΕΠΘ .
3. Οι Τεχνικοί και Επιστημονικοί Σύμβουλοι (ΤΕΣ) της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ./ ΥπΕΠΘ: Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και το Ερευνητικό και Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών

(Ε.Α. ΙΤΥ) που ανέλαβαν την τεχνική, επιστημονική και εκπαιδευτική στήριξη της υλοποίησης της Πράξης.

4. Τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ).

5. Επιπλέον, στην υλοποίηση της επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ εμπλέκονται: α) οι υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ που χειρίζονται τις αποσπάσεις προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης β) τα συγκεκριμένα Πανεπιστήμια που ανέλαβαν το έργο (και υπό την αιγίδα των οποίων λειτούργησαν τα ΠΑΚΕ) γ) οι επιμορφωτές στα ΠΑΚΕ (πανεπιστημιακοί) και δ) οι επιμορφούμενοι στα ΠΑΚΕ.

Βλέπουμε, λοιπόν, από τον αρχικό σχεδιασμό του έργου μια αλληλεπικάλυψη. Το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ ορίζονται τεχνικοί σύμβουλοι του έργου με τις ίδιες ακριβώς αρμοδιότητες. Συνεπώς, μεταξύ των δυο φορέων ήταν πολύ πιθανόν να υπάρξουν συγκρούσεις και αντιπαράθεσεις.

Ακόμη, η ΕΥΕ του ΥΠΕΠΘ που είχε τη γενική ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης του έργου βλέπουμε ότι: α) έπρεπε να συνδιαχειρισθεί με τις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ που χειρίζονται τις αποσπάσεις προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την συνολική διαδικασία έγκαιρης διάθεσιμότητας των επιμορφούμενων και β) έπρεπε να συνδιαχειρισθεί με άλλα υπουργεία -π.χ. Οικονομικών- και υπηρεσίες -π.χ. ΕΠΕΑΕΚ- τα οικονομικά στοιχεία του προγράμματος.

Η ομαλή και αρμονική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων ήταν απαραίτητη για την επιτυχή υλοποίηση του έργου. Όπως φάνηκε αυτό δεν κατέστη δυνατό. Το φαινόμενο δεν είναι πρωτοφανές. Στην ελληνική δημόσια διοίκηση συμβαίνει συχνά κάθε φορέας, λειτουργώντας ερήμην των άλλων, να αποφασίζει συγκυριακά, συμπτωματικά και αποσπασματικά με αποτέλεσμα οι δράσεις που παράγονται να αντανακλούν τα ίδια αυτά χαρακτηριστικά (Λιγνός, 2006). Είναι, όμως, ανάγκη να λειτουργεί ένα συστηματικά οργανωμένο περιβάλλον φορέων και μορφών επιμόρφωσης, με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Παπαδούρης, 2001). Το ζήτημα που αναφέρεται, επομένως, είναι πώς θα ξεχωρίσουν τόσο επιτυχώς οι αρμοδιότητες ώστε να μην εμφανίζονται δυσλειτουργίες. Ο νέος αιώνας απαιτεί μια επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στους πολλαπλούς ρόλους των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια επιμόρφωση που εκτός των άλλων στοχεύει στην ενδυνάμωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι μετασχηματισμοί

της πρέπει να συντελούνται σε πολλαπλά και συχνά αλληλοκαλυπτόμενα επίπεδα που αφορούν την οργανωτική και διοικητική δομή των προγραμμάτων, τον τόπο και τη χρονική τους διάρκεια, τους επιμορφωτές και τη δική τους επιμόρφωση και κυρίως τη δομή και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (Δακοπούλου, 2003).

2.3.4.3 Συνεργασία ατόμων

Όπως προκύπτει από τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, εμφανίστηκαν διενέξεις και προσωπικές αντιπαραθέσεις με αποτέλεσμα και την καθυστέρηση υλοποίησης του έργου. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «...Σημαντικός λόγος καθυστέρησης θεωρώ ότι ήταν και η «κόντρα» μεταξύ των προσώπων της Κεντρικής Επιτροπής, αλλά και μεταξύ ΠΙ, ΙΤΥ, ΕΥΕ. ...» ,«...Δεν υπήρξε κανένας συντονισμός και συνεργασία, αντίθετα πολλές κόντρες και προσωπικές αντιπαραθέσεις...» και «...Οι φορείς που επόπτευαν το πρόγραμμα ΕΥΕ, ΕΑΙΤΥ και ΠΙ δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν λόγω κυρίως προσωπικών αντιπαραθέσεων και αδυναμίας συνεννόησης μεταξύ των προσώπων. Ενώ λοιπόν θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να παραχθεί κάτι σημαντικό αυτό δεν έγινε...».

Το φαινόμενο των συγκρούσεων, φυσικά, δεν αποτελεί πρωτοτυπία του συγκεκριμένου έργου. Όμως, όπως προκύπτει από το υλικό των συνεντεύξεων, εδώ εμφανίζεται μια αντιπαράθεση προσώπων που οδήγησε σε προβλήματα στο έργο. Ενδεικτικά, το υποκείμενο Μέλος της ΚΕΕΒΕΠ αναφέρει «...Τα προβλήματα στα οποία θα μπορούσαμε να εστιάσουμε είναι κατά τη γνώμη μου τα εξής: ...Υπήρξαν δυσκολίες σε διαπροσωπική επικοινωνία ...». Το ερώτημα, βέβαια, που προκύπτει είναι αν πρόκειται για νομοτελειακή σύγκρουση που οφείλεται σε διοικητικές δυσλειτουργίες ή είναι θέμα «χημείας» των συγκεκριμένων προσώπων.

Αν απαντήσουμε καταφατικά στο θέμα της σύγκρουσης λόγω οργανωτικών προβλημάτων, π.χ. κακού καταμερισμού αρμοδιοτήτων, η αντιμετώπισή τους συναρτάται με την υιοθέτηση α) των μεθόδων επίλυσης συγκρούσεων και β) των σύγχρονων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι.

Αν απαντήσουμε καταφατικά στο θέμα της κακής «χημείας» των συγκεκριμένων προσώπων πρέπει να σκεφτούμε πόσο μεγάλο πρόβλημα αποτελεί η προσωπική κόντρα στην επιτυχία των έργων. Ενδεικτικά αναφέρουμε την άποψη της δρ Ann McGee-Cooper, δημιουργού της έννοιας της «ηγεσίας που υπηρετεί»- στο βιβλίο *Insights on Leadership*, «...στις ομάδες που γνωρίζουν πώς να διεξάγουν

διάλογο ...η συλλογική ευφροσύνη φθάνει σε επίπεδα πολύ υψηλότερα από το ευφρόνιστο μέλος της ομάδας. Εντούτοις, σε ομάδες των οποίων τα μέλη ανταγωνίζονται για να αποδείξουν ότι έχουν δίκιο και για να έχουν τον τελευταίο λόγο, η ευφροσύνη μειώνεται κάτω από το επίπεδο του λιγότερο ευφρού μέλους, διότι τα ευφρόνιστα μέλη ακυρώνουν ο ένας τον άλλο με παιχνίδια εξουσίας και εκφοβισμό...». Θα πρέπει, λοιπόν, απαραίτητα τα άτομα να αναγνωρίσουν την ανάγκη ομαλής συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων και να ακολουθηθούν οι κανόνες διαχείρισης συγκρούσεων και να λειτουργήσουν ως ομάδα.

Ομάδα θεωρείται κάθε σύνολο ατόμων τα οποία δουλεύουν μαζί για το σχεδιασμό, την παραγωγή και τη διάθεση προϊόντων ή την προσφορά υπηρεσιών και θεωρούνται αμοιβαία υπεύθυνα γι' αυτό (Mohrman, Cohen & Mohrman, 1995). Μια ομάδα (group) αποτελείται από δύο ή περισσότερα άτομα που διατηρούν σταθερούς κανόνες ή σχέσεις, έχουν κοινούς στόχους και θεωρούν ότι ανήκουν στην ομάδα (Forsyth, 1999). Όταν ο λόγος για τον οποίο δημιουργείται μια ομάδα είναι η από κοινού εκτέλεση μιας εργασίας, τότε αυτή χαρακτηρίζεται ως ομάδα εργασίας⁷⁴. Οι πρακτικές συνεργασίας (collaborative practices) αφορούν σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες μέσω των οποίων τα μέλη μιας ομάδας, στα οποία έχει ανατεθεί μια κοινή εργασία, ανταλλάσσουν στην πράξη τις θεωρητικές τους γνώσεις ή απόψεις για την επίτευξη του κοινού στόχου. Η συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας μπορεί να διακριθεί σε τυπικές και άτυπες πρακτικές. Τυπικές θεωρούνται οι πρακτικές οι οποίες προβλέπονται στα πλαίσια των καθηκόντων εργασίας, και κατά γενικό κανόνα καθορίζονται από τη διοίκηση του οργανισμού, όπως η πραγματοποίηση συσκέψεων, παρουσιάσεων και η συγγραφή αναφορών. Από την άλλη πλευρά, άτυπες πρακτικές συνεργασίας θεωρούνται οι δραστηριότητες οι οποίες αφορούν στην ανεπίσημη ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, όπως οι κατ' ιδίαν ή μέσω κάποιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας διαλόγου συζητήσεις, η τηλεφωνική επικοινωνία και η ανταλλαγή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Και στις δύο

⁷⁴ Σύμφωνα με μια ευρέως αποδεκτή θεωρία, ο κύκλος ζωής μιας ομάδας αποτελείται από πέντε στάδια εξέλιξης, αυτά της διαμόρφωσης (forming), της ανακατάταξης (storming), της κανονικοποίησης (norming), της εκτέλεσης (performing), και της διακοπής (adjourning) (Tuckman & Jensen, 1977).

περιπτώσεις η αποδοτική συνεργασία των ομάδων εργασίας προϋποθέτει στην ισοτιμία των μελών, την ύπαρξη εμπιστοσύνης και σεβασμού στις μεταξύ τους συναλλαγές, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη δέσμευση απέναντι στον κοινό σκοπό, την ενεργή μάθηση και την προσωπική υπευθυνότητα. Για την επίτευξη αυτών των χαρακτηριστικών είναι απαραίτητη η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας στα πλαίσια του οργανισμού.

2.3.4.4 Επάρκεια και καταλληλότητα προσωπικού

Το υπό έρευνα πρόγραμμα επιμόρφωσης κρίνεται γενικά αρνητικά από τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά στην επάρκεια και καταλληλότητα του προσωπικού που χειρίστηκε το έργο. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «...Βέβαια και το ίδιο το ΠΙ δεν είχε τις δυνάμεις να υλοποιήσει το συγκεκριμένο έργο με την υπάρχουσα δομή και το υπάρχον δυναμικό. Ούτε επιστημονική κάλυψη είχε, ούτε οργανωτική κάλυψη. Δεν μπορείς να διοικείς μιας τέτοιας εμβέλειας έργο με δυο ανθρώπους. Το ίδιο συνέβη και με την ΕΥΕ. ...».

Εδώ η έρευνα έρχεται να αναδείξει ένα σημαντικό πρόβλημα δύο όψεων. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «...Οι άνθρωποι που χειρίστηκαν το έργο δεν ήταν αρκετοί, ούτε διέθεταν την απαραίτητη τεχνογνωσία. Αυτό πρέπει οπωσδήποτε να αλλάξει για να βελτιωθεί κάποιο επόμενο πρόγραμμα. ...». Αφενός, τίθεται το ζήτημα της καταλληλότητας των προσώπων που χειρίστηκαν το έργο. Πρόκειται είτε για πρόβλημα αναξιοκρατίας -που ταλανίζει τη χώρα μας σε πολλά επίπεδα- είτε για πρόβλημα τοποθέτησης ακατάλληλων (όχι ανίκανων, αλλά αναντίστοιχων προσόντων) ατόμων σε συγκεκριμένες θέσεις. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Πανεπιστημιακός «...Τα άτομα που είχαν οριστεί ως επιστημονικοί υπεύθυνοι εκ μέρους του ΠΙ δεν είχαν καμία σχέση με το αντικείμενο (ΤΠΕ & Εκπαίδευση). Κάποιοι είχαν μόνο εφαιπόμενη σχέση... Αυτό είχε ως συνέπεια να μην υπάρχει επιστημονική επάρκεια στο βασικό ζητούμενο...» και ακόμη «...Αρνητικά στοιχεία στο έργο είναι α) ...β) οι υπεύθυνοι διοικητικά δεν είχαν σχέση με το φυσικό αντικείμενο του έργου (ΤΠΕ & Εκπαίδευση, κατάρτιση επιμορφωτικού μοντέλου, υλοποίηση επιμόρφωσης) γ) υπήρξε ένα είδος κομματισμού στα εμπλεκόμενα άτομα και στον τρόπο επιλογής...». Επιπρόσθετα αναφέρεται «...Ακόμη, στο έργο αυτό ενεπλάκησαν άτομα ανίκανα να διαχειριστούν τέτοιας εμβέλειας έργα...»(στέλεχος του ΠΙ).

Αφετέρου, τίθεται το ζήτημα της έλλειψης προσωπικού σε κάποιες υπηρεσίες, -ενώ αλλού υπάρχει περίσσεια-, λόγω της κακής οργάνωσης του δημόσιου τομέα. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Μέλος της ΚΕΕΒΕΠ «... Επιπλέον η ΕΥΕ – ΥΠΕΠΘ είχε την ευθύνη χειρισμού και άλλων έργων με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις απαιτήσεις του έργου....».

Επιπλέον, στο σημείο αυτό θα πρέπει να ανατρέξουμε στο θεωρητικό κομμάτι και να θυμηθούμε ότι η ΕΥΕ ως νέα υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ στελεχώθηκε κύρια με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς που πιθανόν δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στο χειρισμό τέτοιων προγραμμάτων, είχαν πιθανόν την αίσθηση του «περαστικού» -η απόσπαση είναι ετήσιας διάρκειας και συνήθως συναρτάται με την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ- και μάλλον ελάχιστα άτομα κλήθηκαν να χειριστούν πολλά έργα της ΕΥΕ που έτρεχαν παράλληλα. Το ίδιο πρόβλημα, πιθανόν, εμφανίστηκε και στο ΠΙ με δεδομένο ότι και εκεί υπηρετεί μεγάλος αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «...Το έργο αυτό χάθηκε από έλλειψη οργάνωσης και συνεργασίας και από αναρμοδιότητα ανθρώπων. Οι εμπλεκόμενοι φορείς δεν είχαν τη γνώση και τη δύναμη να χειριστούν το έργο...».

Εκτός αυτών και το ίδιο το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και δυσκολίες που απαιτούν συγκεκριμένη εμπειρία για να αντιμετωπισθούν. Όπως αναφέρει το υποκείμενο εκπαιδευτικός «...Οι λόγοι της καθυστέρησης, πιστεύω ότι ήταν η «γνωστή» έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, η συχνή αλλαγή υπευθύνων διαχειριστών του έργου και ο χειρισμός του έργου από ανθρώπους που δεν έχουν γνώση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση του στα σχολεία. Δεν έχουν γνώση των συνθηκών που επικρατούν μέσα στα σχολεία. Και αυτό, γιατί, συχνά, προέκυπταν απλά και λειτουργικά προβλήματα και η απάντηση των υπευθύνων ήταν ότι «αυτό δεν το φανταστήκαμε».....» και «...Το πρόβλημα, πιστεύω προέκυπτε επειδή σε θέσεις κλειδιά βρισκόταν άνθρωποι οι οποίοι δεν γνώριζαν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων βασικών δομών και λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος...».

Αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι ότι σημαντικός παράγοντας στην προβληματική διαχείριση της γνώσης στους οργανισμούς είναι ότι οι διοικητικο-οικονομικές αλλαγές στα έργα (ή τους οργανισμούς διαχείρισης έργων) συχνά συνδέονται με την εκούσια /ακούσια μετανάστευση έμπειρου στελεχιακού δυναμικού σε τρόπο ώστε η αλυσίδα γνώσης να σπάει ή να απαξιώνεται. Τα τελευταία χρόνια, ως απάντηση στις σύγχρονες επιταγές των καιρών και των αναγκών που

εξελίσσονται, παρατηρείται αλλαγή στην αντίληψη της διοίκησης των επιχειρήσεων. Οι οργανισμοί δε θεωρούνται πλέον απομονωμένα συστήματα που δημιουργούνται και ελέγχονται από τους διοικούντες αλλά, παράλληλα, αυτοδιοικούμενες οντότητες που εξελίσσονται μέσω της μάθησης. Για το λόγο αυτό, η ικανότητα μάθησης⁷⁵ στο πλαίσιο μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού βρίσκεται στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος.

2.3.4.5 Καταμερισμός εργασιών

Το υπό έρευνα πρόγραμμα επιμόρφωσης κρίνεται γενικά αρνητικά από τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά στον καταμερισμό αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και στις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Ενδεικτικά αναφέρεται «...Πολύ μεγάλη γραφειοκρατία υπήρχε και οι αποφάσεις από το ΥΠΕΠΘ λαμβάνονταν με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς. ...» (επιστημονικός υπεύθυνος) , «...Υπήρχε ανυπερθέτως μεγάλη γραφειοκρατία ...» (πανεπιστημιακός), «...Ο λόγος των καθυστερήσεων είναι κυρίως η γραφειοκρατία στις διαδικασίες...»(εκπρόσωπος ΕΥΕ) και «...Ένα έργο που μπορεί να φαίνεται απλό απαιτεί πολλές λεπτομερείς προετοιμασίες και πάρα πολύ γραφειοκρατία. Γενικά από πλευράς ΠΙ τα θέματα σκαλώνανε στη γραφειοκρατία. ...» (στέλεχος του ΠΙ).

Σήμερα στην Ελλάδα, η γραφειοκρατία σε όλους τους τομείς αποτελεί σημαντικό ανασχετικό παράγοντα. Σε έκθεση του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ για την ελληνική ανταγωνιστικότητα για το 2009-10 η Ελλάδα κατατάσσεται 71η ανάμεσα σε 133 χώρες, με σημαντικότερο ανασχετικό παράγοντα τη γραφειοκρατία σε ποσοστό 25%. Μάλιστα, στην αντίστοιχη κατάταξη για την γραφειοκρατία η χώρα μας καταλαμβάνει την 125η θέση (σε σύνολο 133 χωρών). Η καταπολέμηση της γραφειοκρατίας και η απλούστευση των διοικητικών διαδικασιών πραγματοποιείται με σειρά πρακτικών μεταρρυθμίσεων και συγκεκριμένων οργανωτικών αλλαγών. Συγκεκριμένα προτείνεται: α) μείωση του αριθμού των πολλαπλών ενδιάμεσων επιπέδων και ενεργειών για την έκδοση διοικητικών πράξεων και την ολοκλήρωση

⁷⁵ Με τον όρο «ικανότητα μάθησης» εννοούμε την ικανότητα δημιουργίας γνώσης ως αποτέλεσμα ανάλογης εκπαίδευσης, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται η μεταφορά και η διάδοση της γνώσης μεταξύ των μελών της επιχείρησης ή του οργανισμού με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και, στη συνέχεια, τη δημιουργία και διατήρηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

των διαδικασιών β) καθιέρωση μηχανισμού απλούστευσης των διοικητικών διαδικασιών και δραστικός περιορισμός των αναγκαίων υπογραφών με ταυτόχρονη μεταβίβαση, εκχώρηση και αποσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων σε κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας και γ) κατάργηση των πολλών συναρμοδιοτήτων μεταξύ Υπουργείων. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, επιβάλλεται αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί (Μαυρογιώργος, 1999).

Σε ό,τι αφορά στα προβλήματα στην επιμόρφωση στην Ελλάδα που επισημαίνονται από τα υποκείμενα της έρευνας για το υπό εξέταση πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν αποτελούν πρωτοτυπία, αφού η σχετική με την επιμόρφωση βιβλιογραφία και αρθρογραφία αναδεικνύει σημαντικά προβλήματα και περιορισμούς (Δακοπούλου, 2002). Αναφέρεται από τα υποκείμενα «...*Η όλη οργάνωση του έργου ήταν προβληματική. ...*»(στέλεχος του ΠΙ) και «...*Η γραφειοκρατία ήταν αρκετή. ...*» (εκπαιδευτικός). Το φαινόμενο δεν χαρακτηρίζει μόνο το συγκεκριμένο έργο. Σημαντικές κριτικές έχουν διατυπωθεί σχετικά με το περιεχόμενο, τη μορφή και την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Βεργίδης 1995). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανάκλαται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002). Κατά τον Ματθαίου (2008) «...*Παράπλευρη συνέπεια της σχολειοποίησης, αλλά και του ακραίου συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η εξάρτηση της επιμόρφωσης από το κράτος. Όλα τα αιτήματα απευθύνονται στο κράτος, η ικανοποίησή τους είναι επιλεκτική και συχνά παραπέμπεται στις καλένδες, ενώ και, όταν οι κυβερνήσεις ευαρεστηθούν να δώσουν απαντήσεις, οι πολιτικές που υιοθετούν είναι γραφειοκρατικές, υπό την έννοια ότι καθιερώνουν ένα ενιαίο σύστημα κεντρικά διαχειριζόμενο με λεπτομερειακές ρυθμίσεις για το ποιος επιμορφώνεται, από ποιους, σε τι, για πόσο χρόνο και με ποιες διαδικασίες. Ένα σύστημα ισοπεδωτικό, χωρίς ευελιξία, το οποίο παραθεωρεί τις τοπικές συνθήκες, τις σχολικές ιδιαιτερότητες και τις διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού. ...*».

Όπως αναφέρθηκε προηγούμενα το ΠΙ και το ΕΑΠΥ είχαν τις ίδιες ακριβώς αρμοδιότητες από κοινού. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «...*Έχουμε*

δύο φορείς που παρήγαγαν επιμορφωτικό υλικό για την ίδια επιμόρφωση. Είναι μια ιστορία που ξεκινά από παλιά και σχετίζεται με το ότι το ΕΑΙΤΥ δεν διεκδικεί μόνο την γνώση τη σχετική με τους υπολογιστές αλλά και την παιδαγωγική- θεωρητική γνώση. Ξέρει τα πάντα...Επειδή το ΙΤΥ διεκδικεί το κομμάτι της πίτας που λέγεται διδακτική αξιοποίηση και επειδή υπήρχαν και λόγοι πληρωμών (οικονομικοί) δηλ. έπρεπε να παραχθεί συγκεκριμένο έργο για να γίνουν πληρωμές καταλήξαμε να παράγουν επιμορφωτικό υλικό και το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ. ...».

Η ΕΥΕ-ΥΠΕΠΘ έπρεπε να συνδιαχειρισθεί με άλλες υπηρεσίες και υπουργεία τη διοίκηση του έργου. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος της ΕΥΕ «...Το β' εξάμηνο επιμόρφωσης θα έπρεπε να αρχίσει αμέσως. Όμως υπήρξε μια καθυστέρηση στην υλοποίηση αποσπάσεων εκπαιδευτικών για να το παρακολουθήσουν και στην απομάκρυνση από τα σχολεία. ...». Η άποψη του υποκειμένου Στέλεχος του ΠΙ συμφωνεί επίσης ότι υπήρξαν προβλήματα λόγω συνδιαχείρισης αφού «... Ένας από τους λόγους που αναβλήθηκε η πρώτη περίοδος επιμόρφωσης ήταν ότι υπήρξαν τραγικά προβλήματα στις διαδικασίες αποσπάσεων και αντικατάστασης των εκπαιδευτικών...».

Η γενική εποπτεία του έργου ανήκε στην ΚΕΕΒΕΠ, που σημαίνει για την παραμικρή απόφαση έπρεπε να συγκληθεί επιτροπή (ίδια καθυστερήσεις). Όπως αναφέρει το υποκείμενο Μέλος της ΚΕΕΒΕΠ «...Τα προβλήματα στα οποία θα μπορούσαμε να εστιάσουμε είναι κατά τη γνώμη μου τα εξής: ...Γραφειοκρατικές διαδικασίες στις εσωτερικές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ (πχ η ρύθμιση αποσπάσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών)...Το όλο σχήμα διοίκησης παρήγαγε γραφειοκρατία...». Η όλη σχεδίαση του έργου δεν προέβλεπε ξεκάθαρες αρμοδιότητες σε όλους τους τομείς και τα επίπεδα, ούτε κάποιον υπεύθυνο έργου με αυξημένη δυνατότητα παρέμβασης. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Εκπαιδευτικός «...Από τους περισσότερους υπεύθυνους του έργου υπήρχε διάθεση για βοήθεια, αλλά όταν προέκυπταν προβλήματα, δήλωναν αναρμόδιοι και από εκεί άρχιζε το πρόβλημα....». Ήταν νομοτελειακά βέβαιο ότι θα υπήρχαν δυσλειτουργίες.

Κατά τους Ρες & Βαρσαμίδου (2006), κρίνεται αναγκαία η οικοδόμηση ενός επιμορφωτικού δικτύου που θα συντονίζει συστηματικά τη διαφοροποιημένη επιμόρφωση σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Σημαντικός για την επιτυχία του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι και ο ρόλος που μπορούν να έχουν φορείς όπως τα επιμορφωτικά κέντρα (π.χ. τα Π.Ε.Κ.), τα διδασκαλεία και κυρίως τα πανεπιστήμια, τα οποία χρειάζονται ευκαιρίες να βγουν από την απομόνωση, να

συνδεθούν με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αναπτύξουν δίκτυα συνεργατικής αλληλεπίδρασης με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, όλες οι πλευρές θα ωφεληθούν μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο, μέσα από ένα συνεχές ταξίδι ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Ένα σωστά οργανωμένο δίκτυο επιμόρφωσης βασισμένο στα σύγχρονα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης έργων θα μπορούσε να βελτιώσει το διοικητικό μοντέλο στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Το επιμορφωτικό δίκτυο θα πρέπει να αποτελεί μια βασική δομή και για κάθε επιμορφωτικό έργο θα πρέπει να υπάρχει υπεύθυνος έργου με αυξημένες αρμοδιότητες διαχείρισης και συντονισμού υπηρεσιών και φορέων στο πλαίσιο του έργου. Φυσικά, θα πρέπει να ελέγχεται από κάποια επιτροπή για να διασφαλίζεται η διαφάνεια και ο ορθολογικός έλεγχος, αλλά, τελικά, πρέπει κάποιος να αποφασίζει. Εδώ προκύπτει, όμως, ένα σημαντικό οργανωτικό πρόβλημα. Ο υπεύθυνος έργου θα είναι, προφανώς, ένας όχι πολύ υψηλόβαθμος υπάλληλος (δεν είναι δυνατόν π.χ. κάποιος ειδικός γραμματέας του ΥΠΕΠΘ να αναλάβει να χειρίζεται ένα επιμορφωτικό έργο). Πώς λοιπόν ο υπάλληλος αυτός θα αποκτήσει αρμοδιότητες συντονισμού των εμπλεκόμενων υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ, των συμβούλων -όπως ΠΙ, ΕΑΙΤΥ-, αλλά και άλλων υπουργείων; Πώς θα καταφέρει να εισακουστεί από άλλες υπηρεσίες των οποίων δεν είναι προϊστάμενος; Εκτιμούμε ότι αυτό αποτελεί πρόβλημα-πρόκληση και θα αποτελέσει τη λύση-κλειδί για την σωστή οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Θα μπορούσε, πιθανόν, να επιλυθεί διαδικαστικά με κάποια υπουργική απόφαση παραχώρησης αρμοδιοτήτων ή κάποια άλλη λύση στο πλαίσιο κατανομής αρμοδιοτήτων της δημόσιας διοίκησης.

2.3.4.6 Δραστηριότητα των δημοσίων υπαλλήλων και αλλαγή κυβερνήσεων

Το υπό έρευνα πρόγραμμα επιμόρφωσης κρίνεται γενικά αρνητικά από τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά στη συνέχεια του κράτους με κάθε αλλαγή κυβέρνησης ή υπουργού. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Στέλεχος του ΠΙ «...Αλλαγές ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και κατά συνέπεια των στελεχών του ΠΙ έχουν ως αποτέλεσμα το έργο να φύγει από την καθοδήγηση του ΠΙ και από ένα σημείο και μετά την όλη ευθύνη του έργου ανέλαβε το ΙΤΥ. Ως συνέπεια άνθρωποι που εργάστηκαν για το ΠΙ (στελέχη και εξωτερικοί συνεργάτες) να μην έχουν πληρωθεί. ...» και «...Στην Ελλάδα έχουμε

καταντήσει όταν συμβαίνουν πολιτικές αλλαγές να γκρεμίζεται όλο το σύστημα και να στήνεται από την αρχή, σαν να μην υπάρχει κρατική συνέχεια...».

Στην Ελλάδα βλέπουμε να αλλάζει η πολιτική και τα πρόσωπα σε διάφορα υπουργεία όχι μόνο όταν αλλάζει το κυβερνών κόμμα, αλλά και σε αλλαγή υπουργού. Το φαινόμενο εμφανίζεται και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και διαπιστώνεται αλλαγή προσώπων (ΕΥΕ_ΥΠΕΠΘ, ΚΕΕΒΕΠ, ΠΙ) με την αλλαγή υπουργού Παιδείας⁷⁶. Αποτέλεσμα των αλλαγών αυτών είναι καθυστερήσεις και πάλι καθυστερήσεις μέχρι να ενημερωθούν οι νέοι «υπεύθυνοι». Ενδεικτικά αναφέρεται «...Τα προβλήματα στα οποία θα μπορούσαμε να εστιάσουμε είναι κατά τη γνώμη μου τα εξής: ...Υπήρξαν πολλές αλλαγές προσώπων και αυτό συνεπάγεται καθυστερήσεις κάθε φορά για ενημέρωση του νέου υπευθύνου...» (μέλος ΚΕΕΒΕΠ).

Δεν υπάρχει ο υπεύθυνος έργου, ο οποίος εξοπλισμένος με τις απαραίτητες αρμοδιότητες θα παρακολουθήσει το έργο από την αρχή μέχρι το τέλος, θα γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και το ιστορικό του και θα μπορεί άμεσα να παρέμβει διορθωτικά στα προβλήματα. Γνώση που αποκτήθηκε σε κάποιο κομμάτι του έργου απλώς χάνεται με κάθε αλλαγή υπευθύνου έργου. Ο υπεύθυνος του έργου, όχι μόνον δεν έπρεπε να αλλάζει στο ίδιο έργο, αλλά να αξιοποιεί την ρητή και άρρητη γνώση που του δίνει η ενασχόλησή του και σε άλλα παρόμοια έργα. Επιπλέον, οι υπάλληλοι που χειρίζονται το έργο, συνήθως, αλλάζουν επίσης κατά τη διάρκεια του έργου. Το πρόβλημα δημιουργείται, κύρια, επειδή οι υπάλληλοι που στελεχώνουν τις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ, σε σημαντικό ποσοστό, κύρια είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ με ετήσιες αποσπάσεις. Έτσι πολύτιμη γνώση χάνεται με την εναλλαγή υπαλλήλων. Οι Davenport and Prusak (1998) τονίζουν: «Γνώση είναι ένα ρευστό μείγμα στοιχείων πλαισιωμένης εμπειρίας, αξιών, σχετικής πληροφορίας, εξειδικευμένης άποψης και αποδεδειγμένης διαίσθησης που προσφέρει το περιβάλλον και το πλαίσιο για την αξιολόγηση και την ενσωμάτωση νέων εμπειριών και πληροφοριών. Ξεκινά και εφαρμόζεται στο μυαλό όσων γνωρίζουν. Στους οργανισμούς συνήθως εμπεριέχεται όχι μόνο στα έγγραφα και στα αρχεία αλλά και στις εταιρικές ρουτίνες, διεργασίες, πρακτικές και νόρμες.».

Το ζήτημα, λοιπόν, των προσώπων που χειρίστηκαν το έργο της επιμόρφωσης και των αλλαγών τους είναι και πολιτικό ζήτημα. Όπως αναφέρει το υποκείμενο Πανεπιστημιακός «...Αρνητικά στοιχεία στο έργο είναι α) ...γ) υπήρξε ένα είδος

⁷⁶ βλ. χρονοδιάγραμμα διοίκησης έργου, πίνακας 5

κομματισμού στα εμπλεκόμενα άτομα και στον τρόπο επιλογής...». Η συνέχεια των προσώπων για να διασφαλίζεται η οργανωσιακή γνώση και να αξιοποιείται η εμπειρία πρέπει να απασχολήσει την πολιτική διοίκηση του ΥΠΕΠΘ. Το 1987 οι Blackburn & Moisan υποστήριζαν πως η επιμόρφωση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα με ασταθή δομή και δήλωναν πως είναι ένα πρόβλημα κλειδί που θα πρέπει να απασχολήσει τους πολιτικούς. Βέβαια, η επιμόρφωση δεν είναι ένα ζήτημα το οποίο αναλύεται αποκλειστικά και μόνο υπό το πρίσμα της άσκησης κριτικής στις πολιτικές επιλογές και προτάσεις των εκάστοτε κυβερνήσεων. Ωστόσο η οργάνωση, η μορφή και το περιεχόμενό της αναντίρρητα αντανακλούν τον προσανατολισμό της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ισχυρό δείκτη της διάθεσης και του βαθμού ανταπόκρισης ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

2.3.4.7 Διαχείριση οργανωσιακής γνώσης

Το υπό έρευνα πρόγραμμα επιμόρφωσης κρίνεται γενικά αρνητικά από τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά στη διαχείριση της οργανωσιακής γνώσης. Ενδεικτικά αναφέρεται «...Το πρόβλημα, πιστεύω προέκυψε επειδή σε θέσεις κλειδιά βρισκόταν άνθρωποι οι οποίοι δεν γνώριζαν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων βασικών δομών και λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος ...» (εκπαιδευτικός) και «...Θα μπορούσαν (τα ΠΑΚΕ) όμως να λειτουργήσουν πολύ καλύτερα, μιας και υπήρχε η προηγούμενη εμπειρία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα πλαίσια του πιλοτικού έργου E42...»(στέλεχος του ΠΙ). Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης των στοιχείων που ανέδειξε η έρευνα θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η αιτία εμφάνισης πολλών από τα προηγούμενα προβλήματα είναι τα προβλήματα στη διαχείριση της οργανωσιακής γνώσης.

Όπως φαίνεται από την ανάλυσή μας και οι τρεις εμπλεκόμενοι φορείς (EYE-ΥΠΕΠΘ, ΠΙ και ΕΑΙΓΥ) είχαν προηγούμενη εμπειρία από έργα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Αρκετές προηγούμενες, αλλά και παράλληλες επιμορφωτικές δράσεις προσέφεραν πολύτιμη εμπειρία και στους τρεις φορείς. Οι φορείς υλοποίησης θα μπορούσαν, π.χ., να αξιοποιήσουν προηγούμενη γνώση από παρόμοια επιμορφωτικά προγράμματα, όπως το E-42 που αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της έρευνας. Η εμπειρία αυτή όμως δεν αξιοποιείται αρκετά. Αναφέρονται δυο παραδείγματα: α) Ο εκπρόσωπος της EYE αναφέρει στη συνέντευξη «...προέκυψε πρόβλημα καθυστέρησης στον διαγωνισμό για την διαμονή – διατροφή των εκπαιδευτικών οι

οποίοι θα επιμορφωνόταν. Ως γνωστόν τα ΠΑΚΕ καλύπτουν εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα, οπότε έπρεπε να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για διαμονή – μετακίνηση...». Παρά το ότι ήταν εξ αρχής γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να καλύψουν τις ανάγκες διαμονής – μετακίνησης, η ΕΥΕ δεν προέβλεψε τις σχετικές διαδικασίες γεγονός που προκάλεσε επιπλέον καθυστερήσεις. β) Η επιλογή των ΠΑΚΕ προβλεπόταν να ολοκληρωθεί σε 3 μήνες (Φεβ-Μαρτ-Απρ 2005) και διήρκεσε 16 μήνες (υποβολή αίτησης Ιούνιος 2006 – τελική επιλογή Οκτώβριος 2007). Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για πρόβλημα διαχείρισης γνώσης που οδήγησε σε οργανωτικό πρόβλημα. Στη δεκαετία του '50 ο Peter Drucker, ένας από τους πρωτεργάτες στη διαχείριση γνώσης, παρατήρησε πως τα memos (υπομνήματα) και οι αναφορές που απλώς μαζεύουν σκόνη στα ράφια των επιχειρήσεων είναι πολύ πιθανό να περιέχουν περισσότερη γνώση από όλες τις βιβλιοθήκες του κόσμου. Η ουσία είναι ότι όλοι οι οργανισμοί κατέχουν ένα σύνολο γνώσης, όμως οι περισσότεροι από αυτούς ούτε έχουν πρόσβαση ούτε μπορούν να την προσεγγίσουν και να την χρησιμοποιήσουν. Πράγματι, σε αρκετές περιπτώσεις μεγάλο μέρος αυτής της γνώσης δεν είναι καν ορατό, καθώς άλλα μέλη του οργανισμού ή πελάτες της εταιρείας δεν γνωρίζουν την ύπαρξη της (Gamble & Blackwell, 2004).

Η δυνατότητα απόκτησης και εκμετάλλευσης γνώσης θεωρείται ως καθοριστικής σημασίας ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για κάθε οργανισμό και επιχείρηση (Nonaka, 1991; Sveiby, 1997; Davenport & Prusak, 1998). Ενισχύοντας την παραπάνω άποψη, ο Drucker (1993) υποστηρίζει ότι κύρια πηγή μακροπρόθεσμου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για ένα οργανισμό αποτελεί η πρόσβαση σε κάποια μορφή γνώσης η οποία είναι εκμεταλλεύσιμη από αυτόν. Έτσι, η έρευνα ενός μεγάλου αριθμού οργανισμών και επιχειρήσεων δείχνει ότι η μακροπρόθεσμη επιβίωση και η ανταγωνιστική επιτυχία τους καθορίζεται όχι τόσο από τα οικονομικά μεγέθη τους, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν συνειδητά να δημιουργούν, αποκτούν, κωδικοποιούν και χρησιμοποιούν γνώση (Evans, 2003).

Όπως αναφέρθηκε στη θεωρητική ανάλυση, οι διοικητικο-οικονομικές αλλαγές στα έργα (ή τους οργανισμούς διαχείρισης έργων) συχνά συνδέονται με την εκούσια / ακούσια μετανάστευση έμπειρου στελεχιακού δυναμικού σε τρόπο ώστε η αλυσίδα γνώσης να σπάει ή να απαξιώνεται. Το φαινόμενο είναι πολύ σοβαρό επειδή, εν αντιθέσει με την πληροφορία, η γνώση δεν μεταδίδεται ούτε εύκολα, ούτε γρήγορα, όντας στενά συνδεδεμένη με το πρόσωπο (ή την οντότητα) που την

απέκτησε (ή την δημιούργησε), γι αυτό χαρακτηριστικά λένε ότι «η γνώση κολλάει» (knowledge is sticky). Αν και ο τρόπος που αποκτάται συνήθως θυμίζει την παροιμία: «αν δεν πάθεις, δεν θα μάθεις», ο πιο συνηθισμένος τρόπος μετάδοσής της είναι ο υποδειγματικός, δηλαδή ποιο είναι το σωστό, πώς πρέπει να γίνεται κάτι, τι είναι αλήθεια κλπ, σύμφωνα με μια πρακτική αιώνων διδασκαλίας στην οικογένεια, τα σχολεία, το στρατό, την εκκλησία και στο εργασιακό περιβάλλον.

Από την πλευρά του εργαζόμενου, το μοναδικό πλεονέκτημα που διαθέτει, και όχι πάντα, είναι η γνώση του, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή εργασία, εμπειρία, κοινωνικοποίηση στον οργανισμό, εκπαίδευση κ.τ.λ. Η γνώση του καθενός είναι μοναδική, γιατί ακριβώς δημιουργήθηκε συνδυάζοντας τις ιδέες του, τις αντιλήψεις του, τα συναισθήματά του, τις αισθήσεις του, ένα κομμάτι πληροφοριών και όλα αυτά βέβαια με την προϋπάρχουσα εμπειρία του. Ασφαλώς, όσο πιο πολύπλοκη και αφηρημένη είναι αυτή η γνώση, τόσο πιο σημαντικός γίνεται ο εργαζόμενος που την κατέχει για τον οργανισμό.

Η οργανωσιακή θεωρία αναφέρει ότι είναι επιθυμητό ο εργαζόμενος να μοιράζεται τη γνώση του και να τη διακινεί ελεύθερα όταν αυτό γίνεται, ώστε αυτή να γίνεται κεφάλαιο του οργανισμού. Τα μεγαλύτερα συστήματα διαχείρισης γνώσης, βασίστηκαν στην παροχή κινήτρων στους εργαζόμενους για να μοιράζονται τη γνώση τους. Ειδικότερα τα συστήματα αυτά προσδιορίζουν και υποστηρίζουν τις διαδικασίες μέσω των οποίων η οργάνωση αποκτά ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στο εξωγενές, αλλά και στο εσωτερικό της περιβάλλον, και συνακόλουθα να προσαρμόζει τον τρόπο οργάνωσης αλλά και δράσης της, έτσι ώστε να παραμένει βιώσιμη (βιώσιμη διοίκηση). Μέσω των διαδικασιών αυτών ανατροφοδοτείται η διοικητική λειτουργία του σχεδιασμού (planning) με την εμπειρία που απέκτησε η Οργάνωση από τα αποτελέσματα της προγενέστερης δράσης της. Για το σκοπό αυτό αναπτύχθηκαν τα συστήματα διαχείρισης βάσεων της γνώσης. Επειδή, όπως αναφέρθηκε στη θεωρητική ανάλυση τα συστήματα διαχείρισης βάσεων γνώσης 2ης γενιάς δεν ενδιαφέρονται μόνο για την αποθήκευση και αναπαράσταση της οργανωτικής γνώσης, αλλά κυρίως για το πώς οι άνθρωποι που εργάζονται στην Οργάνωση παράγουν και χρησιμοποιούν τη γνώση, δηλαδή μέσω ποιων διαδικασιών πραγματοποιείται η «οργανωτική ή οργανωσιακή μάθηση» (organizational learning). Οι οργανισμοί μάθησης και η διαχείριση γνώσης αλληλοσυμπληρώνονται και διαγράφουν παράλληλη πορεία εξέλιξης. Σύμφωνα με τον Prusak (1997), η Διαχείριση Γνώσης είναι ουσιαστικά η απάντηση από το χώρο

της Διοίκησης στη σύγχρονη πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης, της πανταχού παρουσίας ηλεκτρονικών υπολογιστών και της ευρύτατα αποδεκτής θεώρησης της επιχείρησης με βάση τη γνώση (knowledge based view of the firm) (Grant, 1997).

2.3.4.8 Απουσία οργανισμών που μαθαίνουν

Στο σημείο αυτό πρέπει να απαντηθεί ένα ουσιώδες ερώτημα. Εμφάνισαν, άραγε, οι εμπλεκόμενοι φορείς του έργου χαρακτηριστικά του «οργανισμού που μαθαίνει»;

Η απάντηση στο ερώτημα είναι κομβική. Θα την αναζητήσουμε συγκρίνοντας τα θεωρητικά χαρακτηριστικά της οργανωσιακής μάθησης με τα χαρακτηριστικά των φορέων υλοποίησης του έργου. Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψη τα εξής:

Από τις θεωρίες σχετικά με την οργανωτική μάθηση (Senge, 1990) βλέπουμε ότι η αποτελεσματική διαρκής μάθηση απαιτεί:

α) Σκέψη όσον αφορά τα συστήματα: οι άνθρωποι έχουν την τάση να εστιάζουν την προσοχή τους στη βραχυπρόθεσμη ανατροφοδότηση πληροφοριών και ανταπόκριση, πράγμα που μπορεί να τους κάνει να ακολουθούν λάθος κατεύθυνση. Μολονότι μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας, ποτέ δεν έχουμε άμεση εμπειρία των συνεπειών που έχουν οι σημαντικότερες αποφάσεις ή ενέργειές μας. Πρέπει συνεπώς να διευρύνουμε τη σκέψη χρονικά και χωρικά.

β) Οικοδόμηση κοινών οραμάτων: διατύπωση ενός κοινού οράματος για το μέλλον που προσπαθούμε να δημιουργήσουμε με βάση μια σειρά κοινών αρχών ή κατευθυντήριων πρακτικών.

γ) Ομαδική μάθηση: από την ελληνική λέξη «διάλογος». Μια ελεύθερη ροή νοημάτων μέσα στην ομάδα που επιτρέπει στην ομάδα να ανακαλύψει πτυχές που τα μέλη της δεν θα μπορούσαν να συλλάβουν μεμονωμένα. Απαιτεί διάλογο μεταξύ μελών που μπορούν να είναι αντικειμενικά και να προβούν σε πραγματική «συλλογική σκέψη».

Όπως φαίνεται από την ανάλυσή μας, και οι τρεις εμπλεκόμενοι φορείς (EYE-ΥΠΕΠΘ, ΠΙ και EAITY) είχαν προηγούμενη εμπειρία από έργα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η εμπειρία αυτή όμως δεν αξιοποιείται αρκετά και σε αυτό φαίνεται να συντρέχουν τα εξής στοιχεία:

α) Όπως αναφέρθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η EYE-ΥΠΕΠΘ στελεχώνονται, κύρια, από υπαλλήλους μετακλητούς, που χειρίζονται τα έργα επειδή

βρέθηκαν εκεί και δεν βρέθηκαν εκεί για να χειριστούν τα έργα. Με άλλα λόγια, η επιλογή του προσωπικού υλοποίησης δεν έγινε αποκλειστικά με αξιολογικά κριτήρια, λόγω εμπειρίας σε παρόμοιες δράσεις, επειδή οι οργανισμοί λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν, στα πλαίσια των σύγχρονων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης και αξιοποιούν γνώσεις και εμπειρία. Δεν δόθηκαν οι απαραίτητες αρμοδιότητες και δεν αξιοποιήθηκε η οργανωσιακή γνώση. Οι υπάλληλοι (αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους) ορίστηκαν διαχειριστές του έργου χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια, χωρίς να αξιολογηθούν οι ικανότητες και η σχετική εμπειρία και χωρίς να τους δοθούν αρμοδιότητες. Επιπλέον, οι υπάλληλοι εναλλάσσονται αφού κάθε χρόνο μπορεί να αποσπώνται διαφορετικά άτομα, με αποτέλεσμα να χάνεται η εμπειρία και η συνέχεια της δράσης, αφού δεν υπάρχουν μηχανισμοί διαχείρισης της οργανωσιακής γνώσης. Αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας αυτής είναι η αναποτελεσματικότητα, η ασυνέχεια, οι παλινωδίες, οι καθυστερήσεις και η προχειρότητα στο έργο.

β) Το EAITY, ίσως επειδή λειτουργεί με διαφορετικά κριτήρια από αυτά του στενού δημόσιου φορέα, φαίνεται να παρουσιάζει μια συνέχεια και μια σταθερότητα στο προσωπικό που χειρίζεται την επιμόρφωση. Στο πλαίσιο αυτό, εμφανίζεται μια τάση αξιοποίησης της προηγούμενης εμπειρίας και του υλικού που υπήρχε από συγγενή προγράμματα και μια αρτιότερη οργανωτική εκόνα (διαχείριση οργανωσιακής γνώσης) και εμφάνιση χαρακτηριστικών οργανισμού που μαθαίνει. Αυτός, πιθανόν, είναι και ο λόγος, που στην πορεία υλοποίησης φάνηκε να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο και να απαιτεί μια «ηγετική» μεταχείριση. Το τελευταίο φαίνεται να οδήγησε σε αρκετές συγκρούσεις και δυσλειτουργίες διαχείρισης της δράσης. Παράλληλα, φαίνεται να εξηγεί γιατί το EAITY εμφανίζεται ως κύριος μοχλός υλοποίησης της επιμόρφωσης.

γ) Πρέπει επίσης να τονισθεί ότι η παρουσία ενός οργανισμού που μαθαίνει (σε κάποιο βαθμό το EAITY) δίπλα σε ένα που δεν μαθαίνει (το ΠΙ) ενώ τους δίνονται επικαλυπτόμενες αρμοδιότητες δημιουργεί ένα εκρηκτικό συνδυασμό ασυνεννοησίας και πολέμου. Όπως αναφέρει το υποκείμενο στέλεχος του ΠΙ «...Οι εμπλεκόμενοι στην οργάνωση – διαχείριση του έργου δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη οργάνωσης και να επικρατεί χάος...». Το ίδιο υποκείμενο εκτιμά «...Βέβαια και το ίδιο το ΠΙ δεν είχε τις δυνάμεις να υλοποιήσει το συγκεκριμένο έργο με την υπάρχουσα δομή και το υπάρχον δυναμικό. Ούτε επιστημονική κάλυψη είχε, ούτε οργανωτική κάλυψη. ...» και αντίθετα «...Στο EAITY

υπάρχει βέβαια μια πολύ καλά οργανωμένη ομάδα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα,...».

δ) Επιπλέον, μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι (όπως προκύπτει από τον πίνακα 5 Χρονοδιάγραμμα διοίκησης του έργου και διοίκησης του ΥΠΕΠΘ) το συγκεκριμένο έργο της επιμόρφωσης φαίνεται να προχωράει και να ολοκληρώνεται (στο βαθμό που μπορεί να ολοκληρωθεί μετά από τόση καθυστέρηση) όταν προϊστάμενος της ΕΥΕ και υπεύθυνος έργου αναλαμβάνει πρώην στέλεχος του ΕΑΙΤΥ. Αναμφίβολα, το έργο προχωρά πολύ καλύτερα και αυτό αποδεικνύει πόσο σημαντική είναι η αξιοποίηση της εμπειρίας και οργανωσιακής γνώσης.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται εμφανές ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς του έργου (ΕΥΕ, ΕΑΙΤΥ και ΠΙ) δεν λειτούργησαν όλοι ως «οργανισμοί που μαθαίνουν». Η έλλειψη οργανωσιακής μάθησης σε συνδυασμό με την ανεπαρκή διαχείριση της οργανωσιακής γνώσης θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι κύριοι παράγοντες που η έλλειψή τους συνετέλεσε στην εμφάνιση σχεδόν όλων των ανασταλτικών παραγόντων που εντόπισε η έρευνα.

Ένα επιπλέον στοιχείο που φανερώνει ότι οι φορείς υλοποίησης δεν ακολούθησαν τις σύγχρονες τάσεις οργάνωσης και διοίκησης, τις αρχές του οργανισμού που μαθαίνει κ.λ.π., αποτελεί το εξής: Σε κεντρικό επίπεδο το σύστημα είναι κλειστό. Στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας συναντήσαμε μια διάθεση «αποφυγής» και «απροθυμίας για συνεργασία». Η προσπάθειά μας να αναλύσουμε τα προβλήματα δεν συνάντησε κάποια ήδη εν εξελίξει δραστηριότητα ουσιαστικής αξιολόγησης. Παρά το γεγονός ότι το ΤΔΕ προέβλεπε εσωτερική αξιολόγηση –υποέργο 13- και αξιολόγηση της επιμόρφωσης –υποέργο 14-, δεν συναντήσαμε κάποιο έργο αξιολόγησης να υλοποιείται, ούτε μπορέσαμε να πάρουμε κάποια σχετική πληροφορία. Επίσης, δεν μας ζητήθηκε συνεργασία μολονότι θα μπορούσαν να έχουν μια άτυπη εξωτερική αξιολόγηση χωρίς κανένα κόστος. Εκτιμούμε ότι αυτό αποτελεί ένα δείγμα «κλειστής» λειτουργίας που δυσχεραίνει την επίτευξη αποτελεσμάτων και δεν συνάδει με τις αρχές του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης, όπως αυτό εκτέθηκε στο θεωρητικό μέρος.

Τα ανωτέρω σηματοδοτούν την ανυπαρξία άρτιου σχεδιασμού και οργάνωσης επιμόρφωσης. Μια συνήθης πρακτική που φαίνεται να κυριαρχεί στην ελληνική πραγματικότητα είναι αυτή που η McNiff ονομάζει «*σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων από έναν πύργο με τηλεκατεύθυνση*» (1995). Το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα

αξιολόγησης, και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη δάνεια από το εξωτερικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Λιγνός, 2006).

2.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διαπιστώνονται οι εξής σημαντικές καθυστερήσεις στην υλοποίηση του έργου.

1. Καθυστέρηση όλων των υποέργων και δραστηριοτήτων του έργου την περίοδο από αρχές 2005 μέχρι τα μέσα του 2006.
2. Καθυστέρηση επιλογής ΠΑΚΕ.
3. Καθυστέρηση αποσπάσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.
4. Καθυστέρηση αποστολής εκπαιδευτικού υλικού.

Αποτέλεσμα αυτών των καθυστερήσεων είναι και η μετάθεση στην έναρξη υλοποίησης του έργου στα ΠΑΚΕ από τον Σεπτέμβριο του 2005 στον Οκτώβριο του 2007 και η τελική μεγάλη ποιοτική και ποσοτική έκπτωση στο έργο.

Στις καθυστερήσεις αυτές συνέβαλε ένας αριθμός ανασταλτικών παραγόντων μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται:

Η ανεπαρκής χρηματοδότηση του έργου της επιμόρφωσης στην Ελλάδα. Αν και στο παρόν πρόγραμμα δεν φαίνεται να αποτελεί κύριο ανασταλτικό παράγοντα, για να αντιμετωπισθεί προτείνεται η χρηματοδότηση της επιμόρφωσης, να μην είναι έκτακτη και αποσπασματική μόνο μέσω των κονδυλίων των ΕΠΕΑΕΚ, αλλά να χρηματοδοτείται σταθερά και από τον κρατικό προϋπολογισμό επειδή έτσι θα διασφαλίζεται η συνέχεια.

Η έλλειψη συνεργασίας των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και φορέων. Για να αντιμετωπισθεί προτείνεται εκτός της ανάθεσης συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων στους εμπλεκόμενους φορείς και η καθιέρωση του υπεύθυνου έργου με αυξημένες αρμοδιότητες συντονισμού των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και φορέων.

Η εμφάνιση διενέξεων και προσωπικών αντιπαράθεσεων. Για να αντιμετωπισθεί προτείνεται η υιοθέτηση των σύγχρονων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης και ειδικότερα του τομέα διαχείρισης- επίλυσης συγκρούσεων με σκοπό τα άτομα να λειτουργήσουν ως ομάδα. Σύμφωνα με τον Barnard (1938), ένας οργανισμός αρχίζει να υπάρχει όταν αποτελείται από άτομα τα οποία είναι ικανά να μοιραστούν/μεταδώσουν τη γνώση τους και είναι πρόθυμα να συνδράμουν προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Γι' αυτό το λόγο, ένας οργανισμός πρέπει να παρέχει

το κατάλληλο περιβάλλον για τη διευκόλυνση των ομαδικών δραστηριοτήτων (Nonaka & Tacheuchi, 1995).

Η επάρκεια και καταλληλότητα του προσωπικού που χειρίστηκε το έργο. Συνεπώς, για την βελτίωση στην οργάνωση της επιμόρφωσης στο μέλλον θα πρέπει οι εμπλεκόμενοι φορείς να διαθέτουν έμπειρο και επαρκές προσωπικό, το οποίο θα αξιοποιεί την προηγούμενη εμπειρία και θα προάγει την οργανωσιακή γνώση. Η γνώση στο οργανωτικό πεδίο αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο, το οποίο πρέπει να διαφυλαχθεί, να επαυξηθεί, να ενημερωθεί, να διαχυθεί και να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση των οργανωτικών τρεχόντων και μελλοντικών οργανωτικών προβλημάτων (Demarest, 1997).

Η ασάφεια στον καταμερισμό αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και η εμπλοκή στις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Συνεπώς, η επιτυχής οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων συναρτάται με την θεσμοθέτηση και εφαρμογή συγκεκριμένου οργανογράμματος των φορέων επιμόρφωσης που θα καθορίζει επακριβώς τις αρμοδιότητες του καθενός και θα απλοποιεί τις διαδικασίες. Επιπλέον, προτείνεται η θεσμοθέτηση υπευθύνου του έργου με αυξημένες αρμοδιότητες και η δημιουργία ενός ευέλικτου ελεγκτικού φορέα για να αποφεύγονται άσκοπες καθυστερήσεις.

Η έλλειψη συνέχειας του κράτους με κάθε αλλαγή κυβέρνησης ή υπουργού που συνοδευόταν και από αλλαγές στα πρόσωπα που χειρίζονταν το έργο. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο για την επιτυχή υλοποίηση της επιμόρφωσης να εκφραστεί – υλοποιηθεί η πολιτική δέσμευση ότι θα υπάρχει συνέχεια στα πρόσωπα που χειρίζονται τα έργα για την καλύτερη αξιοποίηση της ρητής και άρρητης γνώσης, όπως εκτέθηκε στο θεωρητικό κομμάτι.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης θα μπορούσε βάσιμα να υποθέσει κάποιος ότι η προβληματική σχεδίαση και υλοποίηση του έργου οφείλεται στο ότι:

α) Παρουσιάστηκαν προβλήματα στη διαχείριση οργανωσιακής γνώσης με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμη εμπειρία που αποκτήθηκε είτε από προηγούμενα συναφή προγράμματα είτε στο ίδιο το έργο. Λόγω έλλειψης μηχανισμών διαχείρισης της οργανωσιακής γνώσης πολύτιμη εμπειρία για τον οργανισμό χάνεται απλώς με την αλλαγή προσώπων.

β) Δεν βρέθηκε μια ικανοποιητική λύση σε ένα πραγματικό πρόβλημα: πως γίνεται ταυτόχρονα ο υπεύθυνος έργου να είναι γνώστης του θέματος και δεσμευμένος στην παρακολούθησή του (που σημαίνει ότι θα είναι κάπως χαμηλά στη

διοικητική ιεραρχία) και την ίδια ώρα να συντονίζει, και να επεμβαίνει δίνοντας λύσεις, τη στιγμή που εμπλέκονται διαφορετικές υπηρεσίες (όπου μοιάζει να χρειάζεται να είναι ο ίδιος υψηλά στην ιεραρχία). Δεν υπήρξε, δηλαδή, ο υπεύθυνος έργου με κατάλληλες αρμοδιότητες ο οποίος θα μπορούσε να παρέμβει διορθωτικά μόλις προέκυπτε κάποιο πρόβλημα, παρότι για την εξασφάλιση όλων των προσδοκιών και απαιτήσεων του έργου είναι απαραίτητο να υπάρχει μια συνολική ευθύνη.

γ) Δεν λειτούργησαν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς του έργου ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», παρότι η μετατροπή των οργανισμών σε «οργανισμούς που μαθαίνουν» είναι η νέα τάση στη σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι πέντε από τα έξι υποκείμενα της έρευνας είχαν κάποια σχέση με την οργάνωση και υλοποίηση του έργου και το υποκείμενο εκπαιδευτικός επιμορφώθηκε στο πλαίσιο του έργου. Εξάλλου, λόγω αυτής της σχέσης κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Ως εκ τούτου οι απαντήσεις τους θα πρέπει να αξιολογηθούν αφενός «κριτικά», με την έννοια ότι ως εμπλεκόμενοι θα μπορούσε να μην είναι πλήρως αντικειμενικοί στην οπτική τους για το έργο αλλά και στην τελική θετική κρίση τους για την καθαυτό υλοποίηση στα ΠΑΚΕ, αφετέρου «αδιαμφισβήτητα», με την έννοια ότι ως εμπλεκόμενοι στο όλο εγχείρημα ενδύονται τον μανδύα του «ειδικού» ή της «αυθεντίας». Υπό το πρίσμα της τελευταίας αυτής οπτικής, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στα στοιχεία που οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι στο έργο θεωρούν ότι προκάλεσαν οργανωτικές δυσλειτουργίες.

Σύγκριση των προβλημάτων επιμόρφωσης που ανέδειξε η παρούσα έρευνα με άλλα ευρωπαϊκά κράτη, δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε, δεδομένου ότι η έρευνά μας ήταν μικρής εμβέλειας και η επίσημη επιμόρφωση αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη, άρα υπάρχουν πολύ περιορισμένα στατιστικά στοιχεία με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Οι συγκριτικές αναλύσεις παραμένουν απροσδιόριστες έως ανύπαρκτες, τα βασικά ζητήματα, όμως, παραμένουν κοινά στις περισσότερες χώρες. Οι κύριες ομοιότητες βρίσκονται σε θέματα χρηματοδότησης και προϋπολογισμού, στην διαχείριση και στην οργάνωση της επιμόρφωσης, στα κίνητρα που δίνονται για την μεγιστοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, στο κρίσιμο ζήτημα του

εθελοντισμού ή της υποχρεωτικότητας και στο είδος και στον χρόνο που παρέχεται η επιμόρφωση.

Η βιωσιμότητα μιας επιμορφωτικής πολιτικής προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός συστήματος κινήτρων και παράλληλα την ανάπτυξη οργανωτικών δομών που θα καθιστούν το σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης παράγοντα επιτυχίας και όχι ανάσχεσης. Και εδώ, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο δάσκαλος δεν είναι αποκλειστικώς υποκείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και συνδιαμορφωτής της, υπό τις πολλαπλές κοινωνικο- επαγγελματικές του δραστηριοποιήσεις. Με τον τρόπο αυτό αφενός διασφαλίζεται η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, κεντρικό στοιχείο της αποτελεσματικής λειτουργίας του οποίου αποτελεί ο εκπαιδευτικός, και αφετέρου αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού, που αποτελεί και το κυρίως ζητούμενο για οποιαδήποτε επαγγελματική τάξη (Ματθαίου, 1997).

2.5 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, παρά τα πολλά οργανωτικά προβλήματα και τις καθυστερήσεις υλοποίησης, το πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ, όσον αφορά στο καθαυτό κομμάτι της υλοποίησης και στο περιεχόμενό του, κρίνεται γενικά θετικά από τα υποκείμενα της έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε πανεπιστημιακό επίπεδο στις ΤΠΕ και την ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει τέτοιες δράσεις, όπως αυτά εμφανίστηκαν στο θεωρητικό κομμάτι. Αναμφίβολα, η έννοια της επιμόρφωσης αποτελεί για τα εκπαιδευτικά πράγματα θεσμό στρατηγικής σημασίας *«... που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσεως του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη»* (Μαυρογιώργος, 1999). Η πολιτεία έχει την ευθύνη να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη λειτουργία της επιμορφωτικών θεσμών, ώστε να επιτευχθεί ο απώτερος στόχος της που είναι η στρατηγική ανάπτυξη, βελτίωση και προαγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος σε ανώτερα επίπεδα. Η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική όταν είναι συνεχής, καθολική, επαγγελματική, επικαιροποιημένη, ποικίλη, μορφωτική, πολύμορφη, σοβαρή, έγκαιρη και έγκυρη. Εντός αυτού του πλαισίου εύκολα διαπιστώνεται ότι αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο προβληματισμός σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 1999) και κυρίως ο σχεδιασμός του τρόπου επιμόρφωσής τους, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής (διδασκτικής και διοικητικής) πράξης.

Η επιμόρφωση δεν είναι απλώς η παρακολούθηση ορισμένων προαιρετικών ή υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, αλλά μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Καλογιαννάκης, 2007). Η επιμόρφωση, όμως, οφείλει να είναι και χρήσιμη και αποτελεσματική, συνεπώς η οργάνωση και υλοποίησή της οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των επιμορφούμενων. Η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο η πολιτεία θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα και αντιμετωπίζει τον

εκπαιδευτικό. Σε κυρίαρχο στοιχείο είναι απαραίτητο να αναδειχθεί η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα παραμένει παθητικός αποδέκτης διαφόρων πληροφοριακών στοιχείων, αλλά θα αντιμετωπίζεται από το σύστημα επιμόρφωσης ως υποκείμενο, φορέας και συνδιαμορφωτής (Κυνηγός, 2002) της καινοτομίας που προσφέρει η επιμόρφωση και παράλληλα θα υπάρχει ένα σύστημα οργάνωσης της επιμόρφωσης που εγγυάται άριτες συνθήκες υλοποίησης. Εξάλλου σύμφωνα με τον Sparks (1983) *«ακριβώς όπως κάποιες μέθοδοι αποδίδουν καλύτερα με κάποιους μαθητές και όχι με άλλους, τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ίσως να χρειάζεται να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ταιριάζουν με τα ποικίλα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις στάσεις τους»*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Chomsky, N. (1993). Εθνικισμός και νέα παγκόσμια τάξη, *Κοινωνία και Φύση*, 5, 11- 18.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- De Landsheere, G. (1989). *Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Λήμματα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, τ. 3, 1729-1735, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Debesse M. & Mialaret G. (1985). Το εκπαιδευτικό λειτούργημα και η μόρφωση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών, τ. 7. Στο *Παιδαγωγικές Επιστήμες*, μτφρ. Μάρω Φιλίππου, Αθήνα, Δίπτυχο.
- Depover, C. (2000). Quelle place pour les usages pédagogiques d'Internet dans un cursus universitaire? Elements de réponse à partir d'expériences en cours, Στο Β. Κόμης (Επιμ), *Οι ΙΠΕ στην Εκπαίδευση*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, ΕΤΠΕ, Πάτρα, 8-10 Οκτωβρίου, 2000.
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεοτερικότητας*, Αθήνα, Κριτική.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Επιστημονική επιμέλεια: Ν.Κυριαζή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Mazower, M. (2004). *Σκοτεινή ήπειρος, Ο ευρωπαϊκός εικοστός αιώνας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Sutton, C. (2002). *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*, επιμ. Π. Κόκκοτας, μτφρ: Μ. Κασούτας – Δ. Λαθούρης, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Torsten, H. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- TRENDS (n.d.). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.lrf.gr/english/trends/trends3.html>.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Α. Ροδή, Αθήνα, Γνώση.
- Αλμπανοπούλου, Α., Βεντούρης, Α., Μάνθος, Γ. & Φραγκοπούλου, Α. (2005). Η

- αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, *Μέντορας*, 8, 41-64.
- Αναστασιάδης, Π., Γκερτσάκης, Ν., Μαρινάτος, Γ. & Καρβούνης, Λ. (2007). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην σχολική πράξη*, Εισηγήση στο συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», 17-20 Μαΐου 2007, Ιωάννινα, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στο http://www.etpe.gr/files/proceedings/22/1234516350_5%20etpe%20803-812.pdf.
- Ανδρέου, Α (n.d.). *Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια εκδοχή*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/4.htm.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.(1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β΄, Πάτρα, εκδόσεις ΕΑΠ.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεσ, Γ. (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=141>.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεσ, Γ. (2007). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=195>.
- Βασιλάκης, Κ. & Καλογιαννάκης, Μ. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης από Απόσταση σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.
- Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, Ρετάλης Σ. (επιμ), *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Βρύζας, Κ. (1990). Μέσα επικοινωνίας και εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, Μαρτ.-Απρ. 1990, 77-89.
- Γεωργιάδου, Α., Κασκαντάμη, Μ. & Μαρνέλη, Λ. (2003). *Διαμορφωτική*

- Αξιολόγηση του Προγράμματος Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε., Πρακτικά 2ου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη: "Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο", Σύρος.*
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γκότοβος, Θ. (1983). *Ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής: μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων, τόμ. 12.
- Γκρίτση, Φ., Καμπεζά, Μ. & Κότσαρη, Μ. (2000). Απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στην πρώτη σχολική ηλικία, στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση"*, 601-607, Πάτρα
- Γρηγοριάδου, Μ., Γόγουλου, Α., & Γουλή, Ε., Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., Κορδάκη, Μ., Μικρόπουλος, Α., Μπακογιάννης, Σ., Παπαδόπουλος, Γ., Πολίτης, Π., Σφηκόπουλος, Θ. & Τζιμογιάννης Α. (2004). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Υπάρχουσα κατάσταση, προβλήματα, προτάσεις*, Στο Πολίτης Π. (Επιμ), Πρακτικά 2ης Δημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο: «Διδακτική της Πληροφορικής», Βόλος, Ιανουάριος 2004, 39-47.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www. pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).
- Δακοπούλου, Α. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και παγκοσμιοποίηση*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www.pee.gr /new_soft/ nees_eisigiseis /mer_g_th_en_vi/dakoroyloy.htm](http://www.pee.gr/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/dakoroyloy.htm).
- Δακοπούλου, Α. (2002). *Επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www.pee.gr /e27_11_03/ sin_ath/ mer_c_th_en_iii /dakoroyloy.htm](http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakoroyloy.htm).
- Δακοπούλου, Α. (2003). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www. elemedu. upatras.gr/ eriane /synedria/ synedrio2 /praktika/ dakoroulou.htm](http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/dakoroulou.htm).
- Δαπόντες, Ν. (2001). *Η κοινωνία της πληροφορίας: η εκπαιδευτική διάσταση*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της "Ελληνικής Επιστημονικής

- Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση" - Ε.Τ.Π.Ε., 41-48.
- Δημάκος, Γ. (1994). Ιδιωτική και κοινωνική αποδοτικότητα της εκπαίδευσης, *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 41, 17-32.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2003). *Διαστάσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην Ελληνική Εκπαίδευση: υπάρχουσα κατάσταση και ενέργειες βελτίωσης*, Πρακτικά 2ου Συνεδρίου στη Σύρο Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, 30-41.
- Δημητριάδης, Σ., Μπάρμπας, Α., Ψύλλος, Δ. & Πομπόρτσης, Α. (2004). *Μετασχηματιστικές διεργασίες στο πλαίσιο Εκπαίδευσης του παραδοσιακού σχολείου κατά την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της "Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση", Ε.Τ.Π.Ε..
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Οδηγός του Αξιολογητή*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ε.Α.Ι.Τ.Υ. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www.cti.gr/epimorfosi/journal/index.html](http://www.cti.gr/epimorfosi/journal/index.html).
- Ε.Τ.Π.Ε. (2001). *Μελέτη για την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www.etpe.gr](http://www.etpe.gr).
- Ε.Τ.Π.Ε. (2006). *Πρακτικά Συνεδρίων Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http:// www.etpe.gr/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=1](http://www.etpe.gr/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=1)
- Εμβαλωτής, Α. & Τζιμογιάννης, Α. (1999). *Στάσεις καθηγητών της περιοχής των Ιωαννίνων σχετικά με την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στο Ενιαίο Λύκειο*. Πανελλήνιο Συνέδριο καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου, επιμ. Τζιμογιάννης, 203-212.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Ε.Π. «ΚτΠ»), (2007). Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www.infosoc.gr/infosoc/el-GR/epktp/priority_actions/paideia-politismos](http://www.infosoc.gr/infosoc/el-GR/epktp/priority_actions/paideia-politismos).
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, Τόμος Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// europa.eu /scadplus/ leg/ el/ cha/ c11063.htm](http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11063.htm).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμπεράσματα της Προεδρίας για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας (23-24 Μαρτίου 2000). *Σημείωμα της Προεδρίας για την Απασχόληση, τις Οικονομικές Μεταρρυθμίσεις και την Κοινωνική Συνοχή. Για μια Ευρώπη της Καινοτομίας και των Γνώσεων*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://www.parliament.cy /parliamentgr/101/ conclusion_lisbon .pdf.
- Ιωάννου, Ι. & Χαραλάμπους, Κ. (2004). *Οι στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου έναντι της χρήσης του διαδικτύου ως εργαλείου μάθησης*, Στο Ε.Τ.Π.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, Πρακτικά 4ου πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή– Αθήνα 29 Σεπτεμβρίου - 3 Οκτωβρίου 2004-, (τομ. Α'), σελ. 217-226, Αθήνα, Νέες Τεχνολογίες.
- Καζαμιάς, Α. (1994). Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη φαντασιακή Ευρώπη, στους Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.), *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, σσ. 67-111, Ευρωπαϊκό συνέδριο – Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Εκπαιδευτήρια «Κωστέα – Γείτονα», Αθήνα.
- Καλογιαννάκης, Μ. (2007). *Το νέο Τεχνολογικό Περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι ΤΠΕ*, Εισήγηση στο συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 10-20 Μαΐου 2007.
- Καρακατσάνη, Δ. (2005). *Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού*, Εισήγηση στην ημερίδα «Ενεργοί Πολίτες και Εκπαίδευση» στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 12 Δεκεμβρίου 2005.
- Καρτσιώτης, Θ. (2002). *Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: η αναγκαιότητα, η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τα πρώτα συμπεράσματα*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.e-yliko.gr/genarticles.htm/plirarticle001.zip>.

- Καρτσιώτης, Θ. (2003). Αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης και του έργου «ΛΑΕΡΤΗΣ», προτάσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ΤΕΕ, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 4(2), 267-289
- Κασσωτάκης Μ., Κυνηγός Π., Καραγεώργος Δ., Βαβουράκη Α. & Γαβρίλη Κ., (2000). *Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου: "Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση", Θεσσαλονίκη,
- Κασσωτάκης, Μ. (1983), Από την Επιμόρφωση στη Μετεκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 72-78.
- Κάτσικας, Σ. & Λουκής, Ε. (2000). *Το μέλλον θα είναι ψηφιακό*, Άρθρο στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 16-04-2000, κωδικός άρθρου: B12906B161, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.netschoolbook.gr/ditital.html>.
- Καφαντάρης, Τ. (2003). *Οι 10 τεχνολογικές καινοτομίες που θα αλλάξουν την εκπαίδευση*, άρθρο στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 12-01-2003, κωδικός άρθρου: B13761H061, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://tonima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=13761&m=H06&aa=1.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διαβίου Μάθηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κένεντι, Π. (1994). *Προετοιμασία για τον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) (2006). *Έρευνες*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://www.kee.gr/html/research_main.php.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*, Τόμος Α', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κολτσάκης, Ε. (2006). *Διερεύνηση των περιορισμών και των δυνατοτήτων μιας σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. -Μια μελέτη περίπτωσης*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=156>.
- Κολυβά, Β. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία ... στην Τάξη*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://www.infosoc.gr/infosoc/el-GR/grafiotypou/informational/present_eyd/education.htm.

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα, Νέες Τεχνολογίες.
- Κονιδάρη, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και πεποιθήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους Η/Υ, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 143-156.
- Κοντάκος, Α. (2002). Παιδαγωγική των Μέσων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, Στο: Δημητρακοπούλου, Α. (Επιμ.), *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, τ. Α' , 393-401, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1992). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης νέων τεχνολογιών στο σχολείο, *Σύγχρονα θέματα*. 46-47, σ. 77-93.
- Κορδάκη, Μ (2008). *Η Εισαγωγή της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβληματισμοί και προτάσεις*, εισήγηση στη 2η Πανελλήνια Δημερίδα με διεθνή συμμετοχή «Διδακτική της Πληροφορικής», Ρόδος.
- Κοτζαμπασάκη, Ε. & Ιωαννίδης, Χ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση*, Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-79.
- Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Ν., Βαβουράκη Α. & Γαβρίλης Κ (2000). *Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση", Πάτρα.
- Κυνηγός, Χ. & Ξένου, Ν., (2000). *Νέες Πρακτικές με Νέα Εργαλεία στην Τάξη: Κατάρτιση Επιμορφωτών για τη Δημιουργία Κοινοτήτων Αξιοποίησης των ΝΤ στο Σχολείο*, 2ο Συνέδριο Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, Πάτρα, Οκτώβριος 2000.
- Κυνηγός, Χ., (2002). Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στη τάξη: Κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, στο Κυνηγός Χ. (επιμελ), *Νοητικά εργαλεία και*

- πληροφοριακά μέσα, 27-53, Αθήνα, Καστανιώτης
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Λιγνός, Δ. (2006). *Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// web.auth.gr /virtualschool/ 3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html](http://web.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html).
- Μακράκης, Β. & Κοντογιανοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικο – εποικοδομιστική προσέγγιση*, Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μάρκου, Γ. (1991). Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση και η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κομμάτων, *Λόγος και Πράξη*, 45, 19-27.
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε. & Σπυροπούλου, Δ. (1999). *Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996, (Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999, σ. 7-32), Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [www.pi-schools.gr/ download/ publications/ epitheorisi/ teyxos1/e1%207-32.doc](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos1/e1%207-32.doc).*
- Ματθαίου, Δ. (1997) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Ημερίδας: Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκδ. Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση, *Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου*, *Νέα Παιδεία*, 93, 13-26, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (2008). *Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού - Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις*, Στο 2ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της

- Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19 -20 Ιουνίου 2008, Βόλος, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www.primedu.uoa.gr/ ~dmatth/pdf/E0803.pdf](http://www.primedu.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0803.pdf).
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις – Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*, στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998) *Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 100, 41-45.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, 93-135, Πάτρα , ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μικρόπουλος, Α. (1999). *Εκπαιδευτικό λογισμικό υπερμέσων/ πολυμέσων*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Πληροφορική και Εκπαίδευση, Ιωάννινα, 105-114.
- Μικρόπουλος, Τ. & Λαδιάς, Τ. (2000). *Η LOGO στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μιχαηλίδης, Π.Γ., Κόλλιας, Α. & Μαργετουσάκη, Α. (1999). *Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο*, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Διδακτική των

- Μαθηματικών και Πληροφορική στην εκπαίδευση, Ρέθυμνο 1-3 Οκτώβρη 1999, 385-390.
- Μιχόπουλος, Α. (1994). *Νομικό Πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαλάσκας, Κ. (1995). Η νέα επιμορφωτική πρόταση, *Νέα Παιδεία*, 74, Αθήνα.
- Μπίκος, Κ. (1995), *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων και υπηρεσιών*, Αθήνα, Εκδόσεις ΟΕΔΒ.
- Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Μπράτισης, Θ. & Κοντάκος, Α. (1999). *ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ. Κέντρο Ηλεκτρονικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης Εκπαιδευτικών*, Θ' Παιδαγωγικό συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Βόλος, Οκτώβριο 1999.
- Μπρατίσης, Θ., Μιναΐδη, Α., Χλαπάνης, Ε. & Δημητρακοπούλου, Α. (2003). *Σχεδιασμός προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από απόσταση, με βάση δεδομένα έρευνας από τρέχουσα επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 2003.
- Ν. 1268/1982, *Δομή και Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, ΦΕΚ 87Α, 16/7/1982.
- Ν. 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 188Α, 23/9/1997.
- Ν. 2552/1997. *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 266 ΙΑ, 24/12/1997.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*,

Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολοπούλου, Κ. (2002). *Χρήση Υπολογιστή στο Σπίτι από Έφηβους Μαθητές και Μαθήτριες. Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*, Τόμος Β', Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 315-320, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Καστανιώτης.
- Ντράκερ, Π. (1996). *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα, Γιώργος Δαρδανός.
- Οδύσσεια. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://odysseia.cti.gr/>.
- Οικονόμου, Κ. (2004). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 172-186.
- Π.Ε.Κ. Πάτρας, *Οδηγοί Σπουδών*, Σχολικά έτη, 1994-95, 1995-96, 1996-97, 1997-98, 1998-99.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Πανάρετος, Ι., & Κορώνη, Α. (2001). *Δια βίου Εκπαίδευση: Μια Πραγματικότητα για Όλους*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://esyp.gr/esyp_mell_all.html.
- Παπαδούρης, Π. (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Δαρδανός.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2002). Το έργο ΣΕΠΠΕ: Μία εναλλακτική πρόταση υποστήριξης του Ελληνικού σχολείου απέναντι στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της καινοτομίας, *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, 273-286, Αθήνα, ΚΕΕ .
- Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ. & Τσαούσης, Γ. (2000). *Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ*,

- Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πάτρα, Οκτώβριος 2000.
- Προεδρικό Διάταγμα 250/1992. *Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των ΠΕΚ* (Φ.Ε.Κ. 138^Α).
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001, 2002, 2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Τόμος Α', Αθήνα, έκδοση ιδίων.
- Ρούσσο, Π. & Πολίτης, Π. (2004). *Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ*, Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (επιμ.), Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου - 3 Οκτωβρίου 2004, 177-186
- Σκόρδας, Α. (2001). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Ρόπτρο*, Μάιος, 3, 18-21.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Τζαβάρα Α. & Κόμης Β. (2004), *Μελλοντικές Νηπιαγωγοί και ΤΠΕ: στάσεις και αναπαραστάσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού*, Στο Γρηγοριάδου Μ., Ράπτης Α., Βοσνιάδου Σ., Κυνηγός Χ. (επιμ.), Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», 187-196, Αθήνα.
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*, στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (επιμ.), Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004, 165-176 .
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 55-65 .
- Τρούλης, Γ. (1986). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας και η Επιμόρφωση των Δασκάλων, 100-106, Στο *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης 11-13

- Ιουλίου 1982, Πανεπιστήμιο Κρήτης Φιλοσοφική Σχολή – Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών, Ρέθυμνο.
- Τρούλης, Γ. (1994). *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών*, 128-132, στα Πρακτικά Πανελληνίου Συμποσίου – «Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Παρόν και μέλλον», Αλεξανδρούπολη 11-13 Μαΐου 1990, Επιμέλεια: Γ. Παπάζογλου – Δαβάζογλου Α., Αθήνα, GUTENBERG.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο [http:// www. eled. auth.gr/ reds/ txt/ media /aygi_pagosm.htm](http://www.eled.auth.gr/reds/txt/media/aygi_pagosm.htm).
- Τσολάκης, Χ. (1994). Μελέτη Δυνατοτήτων Υλοποίησης για τα ΠΕΚ της Ουνέσκο, Τμήμα Ανώτατης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού (Γενάρης 1988), Στο Ανθόπουλος Κ, Δαγκλής Β, Μπουζάκης Σ, Τσολάκης Χ. (1994) *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, ART of TEXT.
- ΥΠΕΠΘ, Ενέργεια 1.3.α. *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Τεχνικό δελτίο ενέργειας, 1996*, (Επιστημονικός Υπεύθυνος για το 1996, Γ. Μαυρογιώργος), Αθήνα .
- ΥΠΕΠΘ, *επιμόρφωση Β' επίπεδο* (2008). Διαθέσιμο στο διαδίκτυο http://www.eyeprepth.gr/epimorfosi_b/index.php?p=306&m=354.
- ΥΠΕΠΘ, *Επιχειρησιακό σχέδιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*, Αθήνα, 1995
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1995). Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής εξουσίας, Στο Λαμπίρη-Δημάκη, Ιωάννα & Παναγιωτόπουλος Νίκος (επιμ.) (1995), *Κοινωνιολογία της παιδείας*, Αθήνα, Καρδαμίτσα – Δελφίνι.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1999). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση, *Κίνητρο*, 2, 9-26.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Αθήνα, Δαρδανός.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1994). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: συμπεράσματα από μια “μελέτη περίπτωσης” (case study),

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20-21, 105-134.

Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική Ταυτότητα στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

ACM (1997a). *ACM Model High School CS Curriculum*. Edited by Merritt, S., Bruen, J., C., Philip East, J., Grautham, D., Rice, C., Poulx, K., V., Segal, G & Wolf, C., [online] <http://www.acm.org/education/hscur/index.html>.

ACM (1997b). *IS' 97 Model Curriculum and Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Information systems*, [online] <http://www.acm.org/education/curricula.htmlIS97>.

ACM (1999). *ACM / K-12 Task Force – Issues*, [online] <http://www.acm.org/education/k12/>.

ACM (2001). *ACM Computing Curricula, Final Draft*, [online] <http://www.computer.org/education/cc2001/final/index.htm>.

AECT, Association for Educational Communications and Technology (1977). The definition of educational technology: A summary, In *The definition of educational technology*, 1-16, Washington, D.C.

AECT, Association for Educational Communications and Technology (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*, Washington, DC, Author.

Agalianos, A., Noss, R. & Whitty, G. (2001). Logo in mainstream schools: the struggle over the soul of an educational innovation, *British Journal of Sociology of Education*, 22, 479-500.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass, Addison-Wesley.

Aviram, A. (2001). From 'computers in the classroom' to mindful radical adaptation by education systems to the emerging cyber culture, *Journal of Educational Change*, 1, 331-352

Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Becker, G.S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago and London, University of

- Chicago Press, Third edition.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*, London, Routledge.
- Blackburn, V. & Moisan, C. (1987). *La formation continue des enseignants dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*, Maastricht, Presses interuniversitaires Européennes.
- Bolam, R. (1986). Final Report (draft 1981), In Hopkins D. (Ed): *Inservice training and educational development: An International Survey*, 18-34, London, Croom Helm.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (2000). Does the Internet constitute a Global Educational Community, In *Globalization and education: critical perspectives* (Eds, Burbules, N. C. and Torres, C. A.), 323-355, New York, Routledge.
- Burgess, R. (1984). *In the Field: An Introduction to Field research*, London, Allen and Unwin.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers, *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Carnell, E & Lodge, C. (2002). *Supporting effective learning*, London, Paul Chapman Publishing.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*, New York, Teachers College Press.
- Cuban, L. (2000). *So much high-tech money invested, so little use and change in practice: How come?* Paper presented at the January 2000 School Technology Leadership Conference of the Council of Chief State School Officers, Washington D.C.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*, Boston, MA, Harvard Business School Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*, London, DFEE.
- Demarest, M. (1997). Understanding knowledge management, *Journal of Long Range Planning*, 30 (3), 374-84.

- Dixon, N.M. (1994). *The organisational learning cycle: How we learn collectively*, Berkshire, McGraw-Hill.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*, New York, Butterworth-Heinemann.
- Duffy, M. T. & Jonassen, H. D. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Elmore, Sr. D., Olson, S., & Smith, P. (1993). *Reinventing School: The technology is now*, Convocation of NAS and NAE [on line] <http://www.nap.edu>.
- Evans – Jenings, S. & Okwuegbuzie, A. (2001). Computer attitudes as a function of age, gender, math attitude and developmental status, *Journal of Educational Computing Research*, 25 (4), 367-384.
- Evans, C. (2003). *Managing for knowledge: HR's strategic role*, Oxford, UK, Butterworth-Heinemann.
- Forsyth, D.L. (1999). *Group dynamics*, Belmont, CA, Wadsworth.
- Foster, W. (2004). The Decline of the Local: A Challenge to Educational Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 40, 176.
- Fullan, J. & Hargreaves, A. (1992). *Teachers' Development and Educational Change*, N.Y., The Falmer Press.
- Fullan, M. (1982). The principal as an agent of knowledge utilization, In: D. Hopkins & M. Widdon (eds), *Alternative perspectives in school improvement*, London, Falmer Press.
- Gamble, P. & Blackwell, J. (2004). *Knowledge management*, Αθήνα, Δίαυλος.
- Gates, B. (1995). *The Road Ahead*, New York, Penguin Books.
- Glover, D. & Law, S. (1996). *Managing professional development in education*, London, Kogan Page.
- Goddard, D. (1989). GRIST : the development of the design, In: R. McBride (ed), *The inservice training of teachers*, London, Falmer Press.
- Grant, R.M. (1997). The knowledge-based view of the firm: Implications and practice for management practice, *Long Range Planning*, 30, (3), 450-454.
- Griffin, G.A. (1983). *Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study*, Austin, TX, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Grossman, P. (1994). In pursuit of a dual agenda: Creating a middle level professional development school, In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession*, New

- York, Teachers College Press.
- Grunberg, J & Summers, M, (1992). Computer innovation in schools: a review of selected research literature, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1 (2), 255–76.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turrof, M. (1995). *Learning Networks: a field guide to Teaching and Learning*, [online] Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*, Oxford, Pergamon Press.
- Hargreaves, A. (1997). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25, 1, Jan/Feb 1996, 12-19.
- Harre, R. & Gillet, G. (1994). *The Discursive Mind*, London, Sage.
- Hawkins, J. (1996). *Technology in education: Transitions*. New York, Education Development Center/Center for Children & Technology.
- Hawkrige, D. (1996). Reforming educational technology, In D. Ely & B. B. Minor (Eds.), *Educational Media and Technology Yearbook 1995/1996*, 2-7, Englewood, CO, Libraries Unlimited.
- Healy, J. (1998). *Failure to connect*,. New York, Simon & Schuster
- House, E. R. (1979). Technology versus Craft: A ten-year perspective on innovation, *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.
- Johnson, D. (2007). Democracy, Technology, and Information Societies, In *IFIP International Federation for Information Processing*, Volume 233, The Information Society: Innovations, Legitimacy, Ethics and Democracy, eds. P. Goujon, Lavelle, S., Duquenoy, P., Kimppa, K. Laurent, V., 5-16, Boston, Springer.
- Jonassen, D. H., Carr, C. & Yueh, H-P. (1998). Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking, *Tech Trends*, 43(2), 24-32.
- Kalogiannakis, M. (2004). *Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles: de nouvelles perspectives pour les enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- Levine, T. & Donitsa – Schmidt, S. (1998). Computer use, confidence, attitudes, and Knowledge: a casual analysis, *Computers in human Behaviour*, 14, 125-146.
- Liebowitz, J. & Wright, K. (1999). Does measuring knowledge make cents? *Expert*

- Systems With Applications*, 17, 99–103.
- Macionis, J. & Plummer, K. (2005). *Sociology. A global introduction (third edition)*, Harlow, Pearson Education Limited.
- McGee-Cooper, A. (1998). Accountability as Covenant: The Taproot of Servant-Leadership, from the book *Insights on Leadership*, edited by Larry C. Spears.
- McKenzie, J. (2000). Scoring Power Points. In *From Now On: The Educational Technology Journal*, 10(1), [Online] [http:// www. fno. Rg /sept00 /powerpoints.html](http://www.fno.Rg/sept00/powerpoints.html).
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*, Dorset, Hyde Publications.
- Means, B., Ed. (1994). *Technology and education reform. San Francisco, CA, Jossey-Bass*.
- Meister, D. G. & Nolan, J. (2001). Out on a Limb on Our Own: Uncertainty and Doubt Moving from Subject-Centered to Interdisciplinary Teaching, *Teachers College Record*, 103 (4), 608-633.
- Metais, Le, J. (1997). Continuing Professional Development: The European Experience, in Tomlinson, H. (ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools*, London, Paul Chapman.
- Mohrman, S.A., Cohen, S.G. & Mohrman, A.M. (1995). *Designing team-based organization*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York, NY, Oxford University Press.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company, *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Noss, R. & Hoyles, C. (1996). *Windows on Mathematical meanings: Learning Cultures & Computers*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- O.E.C.D. (1990). *The teacher today*, O.E.C.D., Paris.
- O.E.C.D. (2006). *Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us*, [Online] [https:// www.oecd. org/ document/ 14 /0,2340,en _ 2649 _33723 _36002382 _1 _ 1 _ 1_1,00.html](https://www.oecd.org/document/14/0,2340,en_2649_33723_36002382_1_1_1_1,00.html) (6/7/2006).
- Papert, S. (1980). *MindStorms, Children, Computers and Powerful Ideas*, New

York, Basic Books.

- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and research Methods*, California, Sage Publications.
- Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1991). *The learning company: a strategy for sustainable development*, London, McGraw-Hill.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Prusak, L. (1997). Knowledge in organizations, Newton, MA., Butterworth-Heinemann.
- Prusak, L. (2001). Where did knowledge management come from?, *IBM Systems Journal*, 40, (4), 1002-1007.
- Ropp, M. M. (1999), Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation, *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (4), 402-423.
- Rosbottom, J. (2001). Hybrid learning - a safe route into web-based open and distance learning for the Computer Science teacher, *Acm association for computing machinery sigcse bulletin*, 33(3), 89-92
- Rosen, L. & Weil, M. (1995). Computer availability, computer experience, and technophobia among public school teachers, *Computers in Human Behavior*, 11, 9-31.
- Russel, A. L. (1995). Stages in Learning new technology: naive adult email users, *Computers & Education*, 25 (4), 173-178.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: implications for preservice and inservice teacher preparation, *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Saxe, G. B. (2002). Children's Developing Mathematics in Collective Practices: A Framework for Analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 11(2-3), 275-300.
- Seels, B. B. & Richey, R. C. (1994). *Instructional Technology: The definitions and domains of the field*, Washington DC, Association for Educational Communications and Technology.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*, New York, Double Day Currency.
- Sherry, L. (1998). An integrated technology adoption and diffusion model,

- International Journal of Educational Telecommunications*, 4 (2), 113-145.
- Sparks, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching, *Educational Leadership*, 41 (3), 65-72.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- Sveiby, K.E. (1997). *The New Organisational Wealth*, San Francisco, Berrett - Koehler Publishers Inc.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organisation: Beyond the Learning Curve*, Amsterdam, Addison-Wesley Publishing Company.
- Trinidad, S. (1997). Technology: changing the way we think and learn or maintaining the status quo? , *Australian Educational Computing*, 12(1), 3-8.
- Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2003). Early childhood education teachers' attitudes towards computer and information technology: the case of Greece, *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1, 187-207.
- Tucker, B. A. (1996). Strategic Directions in Computer Science Education, *ACM Computing Surveys* , 28(4), 836-845.
- Tuckman, B.W. & Jensen, M.A. (1977). Stages of small groups development revised, *Group and Organization Studies*, 2, 419-427.
- Tufte, E. R. (2003). *The Cognitive style of powerpoint: pitching out corrupts within*, Cheshire, Connecticut, Graphics Press LLC.
- Tuijman, A.C., & Hasan, A. (1986). *Making Lifelong Learning a Reality for All*, OECD.
- UNESCO (2005). *ICT in schools a handbook for teachers*, [Online] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf> (6/7/2006).
- Vosniadou, S. & Kollias, V. (2001). Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality, *Themes in Education*, vol. 2(4), 341-365.
- Vrasidas, C. & McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform, *Educational Media International*, 38(2-3), 127-132.
- Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2002). A conceptual framework for studying distance education, In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed*

- Learning* (31-56), Greenwich, CT, Information Age Publishing, Inc.
- Web-Based Education Commission (2000). *The power of the Internet for learning. Moving from promise to practice*, Washington DC, US Government Printing Office.
- Woodrow, J. E. J. (1994). The development of computer-related attitudes of secondary students, *Journal of Computing Research*, 11, 307-338.
- Yaghi, H. M. & Abu-Saba, M. B. (1998). Teachers' computer anxiety: an international perspective, *Computers in Human Behaviour*, 14 (2), 321-336.
- Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and inservice teacher: a discussion and analysis of attitudes and use, *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-496.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and Methods*, Newbury Park, Sage Publications.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Αντιστοιχία υποέργων ΤΔΕ και επιμέρους τομέων υλοποίησης	105
Πίνακας 2: Αρχικός σχεδιασμός του έργου σύμφωνα με το ΤΔΕ	107
Πίνακας 3: Ημερομηνίες αρχικού ΤΔΕ και τροποποιήσεων αυτού και λήξης του έργου	110
Πίνακας 4: Ημερομηνίες αρχικού σχεδιασμού και υλοποίησης υποέργων	110
Πίνακας 5: Χρονοδιάγραμμα διοίκησης του έργου και διοίκησης του ΥΠΕΠΘ	128

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 1: Η Διεργασία Διαχείρισης Έργου	66
Σχήμα 2: Δομή ΚΠΑ	72
Σχήμα 3: Το «μαγικό τρίγωνο» ενός Έργου	115

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Α

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον ελληνικό χώρο μια γενικότερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις για τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση.

Η συνέντευξη που ακολουθεί εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ που διεξήχθη στα πλαίσια του έργου «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία**».

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να το δηλώσει καθώς και ένα e-mail επικοινωνίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Η ερευνήτρια

Μακανίκα Σοφία

Για επικοινωνία με την ερευνήτρια: e-mail: somakani@uth.gr

ΗΜΙΔΙΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

A.A	Ημερομηνία συνέντευξης:	Ωρα συνέντευξης:
Τρόπος συνέντευξης	- Τηλεφωνική	
	- Προσωπική	
	- Γραπτή	

Τίτλος προγράμματος επιμόρφωσης:
«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ (Μόνο για την ερευνήτρια)

Όνοματεπώνυμο		
Ιδιότητα		
Ρόλος στο έργο		
Διεύθυνση (οδός, αριθμός, ΤΚ, πόλη)		
Τηλέφωνο		E-mail:
Επιθυμώ να πληροφορηθώ τα αποτελέσματα της έρευνας		

- 1. Έχετε απασχοληθεί σε όλες τις φάσεις του προγράμματος επιμόρφωσης των επιμορφωτών στο ΠΑΚΕ από την εκδήλωση ενδιαφέροντος μέχρι και την υλοποίησή του;**

Ναι, σε όλες.

- 2. Ποια ήταν σε αδρές γραμμές η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος;**

- Μάρτιος 2006: Προκήρυξη Ανοικτού Διεθνούς Διαγωνισμού του ΥπΠΕΠΘ για την επιμόρφωση των επιμορφωτών/-ριών στα ΠΑΚΕ
- Ιούνιος 2006: Κατάθεση των προτάσεων από τα ΑΕΙ (εν μέσω καταλήψεων και δυσκολιών)

- Οκτώβριος 2006: άνοιγμα των προτάσεων (εγκρίθηκαν 5 προτάσεις, απορρίφθηκαν 3)
- Μάιος 2007: άνοιγμα των τεχνικών προσφορών
- Ιούνιος 2007: άνοιγμα των οικονομικών προσφορών
- Οκτώβριος 2007: έγκριση των 5 από τις 8 προτάσεις για τη λειτουργία των ΠΑΚΕ Αθήνας, Πάτρας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Θεσσαλίας
- 19 Νοεμβρίου 2007: αρχή λειτουργίας των ΠΑΚΕ
- 26 Νοεμβρίου 2007: αρχή διδασκαλιών α' φάσης. Στο ΠΑΚΕ Θεσσαλίας υπήρχε η πρόταση για επιμόρφωση 20 επιμορφωτών των κλάδων ΠΕ04 και ΠΕ60/70, και τελικά επιμορφώθηκαν 13 άτομα των κλάδων αυτών.
- 31 Μαρτίου 2008: τέλος μαθημάτων α' φάσης
- 12 Μαΐου 2008: αρχή μαθημάτων β' φάσης. Στο ΠΑΚΕ Θεσσαλίας υπήρχε η πρόταση για επιμόρφωση 20 επιμορφωτών των κλάδων ΠΕ02 και ΠΕ03, και τελικά επιμορφώθηκαν 24 άτομα όλων των κλάδων: ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04 και ΠΕ60/70.
- 1 Ιουλίου έως 31 Αυγούστου 2008: διακοπή μαθημάτων β' φάσης
- 24 Οκτωβρίου 2008: τέλος μαθημάτων β' φάσης
- 31 Οκτωβρίου 2008: τέλος του προγράμματος
- 1-30 Νοεμβρίου 2008: άτυπη παράταση για ολοκλήρωση του προγράμματος και αποπληρωμή του έργου.

3. Πιστεύετε ότι τα χρήματα και η υποδομή που είχατε στη διάθεσή σας ήταν επαρκή για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του έργου της επιμόρφωσης; Τι προτείνετε για τα θέματα αυτά; Ποιες άλλες ενέργειες χρειάζονται για να διευκολυνθείτε στο έργο σας;

Δεν έχουμε ακόμα πληρωθεί ούτε καν την προκαταβολή. Η υποδομή που είχαμε στη διάθεσή μας ήταν επαρκής, καθώς ήταν αυτή των τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου ΧΨΖ τα οποία συνεργάστηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος, και με βάση την οποία αξιολογήθηκε θετικά η πρότασή μας. Τώρα χρειάζεται να πληρωθούμε για το έργο που φέραμε σε πέρας.

- i. Υπήρχε ο απαραίτητος τεχνικός εξοπλισμός, αίθουσες κλπ; Υπήρχε το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό; Έφτασε έγκαιρα; Πώς κρίνεται η ποιότητά του από επιμορφωτές και επιμορφούμενους;**

Εξοπλισμός υπήρχε και συμπληρώθηκε από το πρόγραμμα, καθώς το ΥΠΕΠΘ έστειλε κάποια έπιπλα και εξοπλισμός (υπολογιστές και κάποια περιφερειακά). Επίσης έφτασε έγκαιρα και το εκπαιδευτικό λογισμικό από το Ε.Α.ΙΤΥ, και συμπληρώθηκε από λογισμικό που έφερναν μαζί τους οι επιμορφωτές. Η ποιότητα του λογισμικού κρίνεται ιδιαίτερα θετικά από επιμορφωτές και επιμορφούμενους.

- ii. Υπήρχε η δυνατότητα οργανωτική και οικονομική να προσληφθούν οι απαιτούμενοι επιμορφωτές, βοηθητικό προσωπικό κτλ; Υπήρχε ευχέρεια-ευελιξία στην επιλογή προσωπικού ή υπήρχαν πολύ αυστηρά κεντρικά κριτήρια επιλογής;**

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης και τα άτομα που το υλοποίησαν ήταν αποκλειστικά δική μας ευθύνη, και με βάση αυτά τα κριτήρια αξιολογήθηκε θετικά η πρότασή μας. Δεν υπήρχαν κεντρικά κριτήρια επιλογής του προσωπικού. Το οικονομικό ζήτημα ήταν εκείνο που μας δυσκόλεψε, καθώς στη β' φάση μας πρότειναν –μας πίεσαν- από το ΥΠΕΠΘ να υλοποιήσουμε ένα άλλο πρόγραμμα ΠΕ04 και ΠΕ70/70 με ελάχιστα προβλεπόμενα ποσά, οπότε η αμοιβή όλων μειώθηκε. Επίσης λάθη της ΕΥΕ του ΥΠΕΠΘ χρειάστηκε να τα αντιμετωπίσουμε στην πορεία (παρακράτηση ΦΠΑ, ετεροχρονισμένες εγγυητικές επιστολές, πληρωμή τιμολογίου του ΥΠΕΠΘ για δημοσίευση της προκήρυξης στον τύπο, κλπ.).

- iii. Υπήρχε η κατάλληλη «ποιότητα» επιμορφούμενων; Υπήρξε εμπλοκή των ΠΑΚΕ στην επιλογή; Οι επιμορφούμενοι ήταν έγκαιρα στη διάθεση του ΠΑΚΕ;**

Η ποιότητα των επιμορφούμενων ήταν πολύ καλή. Το ΠΑΚΕ δεν είχε καμία εμπλοκή στην επιλογή τους, που έγινε από το ΥΠΕΠΘ.

- 4. Εφαρμόστηκε το πρόγραμμα όπως είχε σχεδιαστεί και εγκριθεί αρχικά ή κατά την υλοποίηση υπήρξαν αναγκαστικές αλλαγές και γιατί;**

Έγιναν αναγκαστικές αλλαγές. Υλοποιήθηκε ένα ακόμα πρόγραμμα ΠΕ04 και ΠΕ60/70 που δεν είχε προβλεφθεί, και έγιναν αλλαγές στο οικονομικό σκέλος.

5. Υπήρχε γενικά μεγάλη γραφειοκρατία; Ποια είναι η γνώμη σας για την ταχύτητα και ποιότητα διαδικασιών λήψης αποφάσεων; Έχετε προτάσεις για την επιτάχυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων;

Πολύ μεγάλη γραφειοκρατία υπήρχε και οι αποφάσεις από το ΥΠΕΠΘ λαμβάνονταν με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς. Το άνοιγμα των προσφορών και ο έλεγχος των δικαιολογητικών έγινε με καθυστέρηση 4,5 μηνών από την καταληκτική ημερομηνία κατάθεσης των προτάσεων, το άνοιγμα των τεχνικών προσφορών με καθυστέρηση άλλων 7 μηνών και το άνοιγμα των οικονομικών προσφορών με καθυστέρηση άλλων 2 μηνών. Η έναρξη του προγράμματος έγινε με συνολική καθυστέρηση 14 μηνών. Ενώ προβλέπονταν 6/μηνια επιμόρφωση σε κάθε φάση με 5/ωρες διδασκαλίες, αναγκαστικά έγινε τρίμηνη επιμόρφωση με 6/ωρες διδασκαλίες. Δεν καλύφθηκαν όλες οι θέσεις επιμόρφωσης και επιμορφώθηκαν συνολικά λιγότερα άτομα από ό,τι προβλεπόταν (φαίνεται ότι δεν υπήρχαν αρκετές αιτήσεις από εκπαιδευτικούς, καθώς πολλοί ενδιαφερόμενοι δεν πρόλαβαν την προθεσμία κατάθεσης αιτήσεων που έληγε μέσα σε ένα προηγούμενο καλοκαίρι και δεν δόθηκε δεύτερη ευκαιρία για κατάθεση αιτήσεων από εκπαιδευτικούς). Το αναλυτικό πρόγραμμα της επιμόρφωσης που πρότεινε το ΥΠΕΠΘ ήλθε με μεγάλη καθυστέρηση, όπως και το επιμορφωτικό υλικό (από το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ στη φάση α' και μόνον από το ΕΑΙΤΥ στη φάση β'). Επίσης η τροποποιημένη σύμβαση με το δεύτερο πρόγραμμα στη φάση β' υπογράφηκε μόλις στα μέσα Οκτωβρίου 2008, με αποτέλεσμα να καθυστερούν οι πληρωμές.

6. Υπήρχε βοήθεια και συνεργασία από τους φορείς που επόπτευαν το πρόγραμμα;

Η ΕΥΕ του ΥΠΕΠΘ όχι μόνο για δεν βοηθούσε στην αντιμετώπιση προβλημάτων, αλλά μας επιβάρυνε με πρόσθετα προβλήματα, και βέβαια μέχρι σήμερα καθυστερεί να καταβάλλει τα χρηματικά ποσά που απορρέουν από τις συμβατικές υποχρεώσεις του ΥΠΕΠΘ προς τα ΑΕΙ που υλοποιούν τα ΠΑΚΕ.

7. Ποια η γνώμη σας για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων; Ήταν σαφείς

οι διαχειριστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΕΠΘ, ΠΑΚΕ, ΕΕ, ΕΑ ΙΤΥ, ΠΙ, ΚΣΕ, ΚΕΠΙΣ);

Απάντησα προηγουμένως για τη συνεργασία των ΠΑΚΕ με τη διαχειριστική αρχή του ΥΠΕΠΘ, την ΕΥΕ. Οι υπόλοιποι φορείς εμπλέκονται μόνον περιφερειακά στο ΠΑΚΕ.

8. Υπήρξαν αποκλίσεις/καθυστερήσεις στην υλοποίηση του προγράμματος;

Απάντησα προηγουμένως.

9. Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες και πού οφειλόταν αυτές;

Δεν μπορώ να ξέρω πού οφειλόταν αυτές.

10. Σε ποιες από τις ενέργειες που κληθήκατε να υλοποιήσετε αντιμετωπίσατε περισσότερα προβλήματα ή δυσκολίες και πού οφείλονταν κατά τη γνώμη σας;

Προβλήματα αντιμετωπίσαμε στην υλοποίηση του 2^{ου} προγράμματος ΠΕ04 και ΠΕ60/70 στη φάση β', και γενικά στην υλοποίηση του προγράμματος δίχως τα απαιτούμενα (αναλυτικό πρόγραμμα, επιμορφωτικό υλικό) και μάλιστα δίχως καθόλου χρηματοδότηση. Κάποιοι συνεργάτες του ΠΑΚΕ δεν έχουν άλλη απασχόληση εκτός αυτού, και ενώ εργάζονται καθημερινά για το ΠΑΚΕ δεν έχουν λάβει το παραμικρό ποσό. Επιπλέον τα χρήματα αυτά κινδυνεύουν να χαθούν μετά το τέλος του οικονομικού έτους 2008.

11. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος;

Θετικά στοιχεία είναι η σύζευξη της τεχνολογίας με τη διδακτική μεθοδολογία και η πολύ υψηλού επιπέδου επιμόρφωση των επιμορφωτών από πανεπιστημιακούς και έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αρνητικά στοιχεία είναι η υλοποίησή του σε τρίμηνη βάση με 6/ωρες, πολύ κουραστικές διδασκαλίες, η έλλειψη πρακτικής άσκησης στα σχολεία και ανατροφοδότησης, και ο τρόπος διαχείρισης του προγράμματος από την ΕΥΕ του ΥΠΕΠΘ.

12. Μπορείτε να αναφέρετε κάποια σημεία που αφορούν στη διοίκηση – οργάνωση του προγράμματος που πρέπει να αλλάξουν σε επόμενο πρόγραμμα για να βελτιωθεί;

Ανέφερα προηγουμένως τα αρνητικά στοιχεία. Η αντιμετώπισή τους θα βελτιώσει το πρόγραμμα.

13. Ποια ήταν η γνώμη των επιμορφούμενων και των επιμορφωτών για τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος; Υπήρξαν παράπονα, προτάσεις βελτίωσης κλπ;

Η γνώμη των επιμορφούμενων και των επιμορφωτών για τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα θετική όσον αφορά την υλοποίησή του από το ΠΑΚΕ Θεσσαλίας. Το διοικητικό σκέλος (συντονισμός, γραμματεία, υπεύθυνος διαχείρισης, επιστημονικοί υπεύθυνοι) κρίθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητικό από επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Το ίδιο ισχύει για το σύνολο των επιμορφωτών που αξιολογήθηκαν πολύ θετικά από τους επιμορφούμενους.

14. Θεωρείτε ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ πρέπει να έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που δεν συναντώνται σε άλλα προγράμματα επιμόρφωσης; Ποια ήταν η καινοτομία αυτού του έργου;

Ανέφερα τα θετικά στοιχεία (σημείο 11).

15. Θεωρείτε απαραίτητο να εφαρμοσθούν και να επεκταθούν παρόμοια προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ; Μπορούν και πώς να προωθήσουν τη διαδικασία μάθησης και την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου;

Ναι. Ένα πρόγραμμα που έχει αυτά τα θετικά στοιχεία, εφόσον αντιμετωπιστούν τα αρνητικά του στοιχεία (σημείο 11), μπορεί να προωθήσει τη διαδικασία μάθησης και την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου.

16. Υπάρχει κάτι που θέλετε να επισημάνετε με έμφαση;

Περιμένουμε να πληρωθούμε!

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Β

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον ελληνικό χώρο μια γενικότερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις για τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση.

Η συνέντευξη που ακολουθεί εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ που διεξήχθη στα πλαίσια του έργου «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία**».

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να το δηλώσει καθώς και ένα e-mail επικοινωνίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Η ερευνήτρια

ΜΑΚΑΝΙΚΑ ΣΟΦΙΑ

Για επικοινωνία με την ερευνήτρια: e-mail: somakani@uth.gr

**ΗΜΙΔΙΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ**

A.A	Ημερομηνία συνέντευξης:	Ωρα συνέντευξης:
Τρόπος συνέντευξης	- Τηλεφωνική	
	- Προσωπική	
	- Γραπτή	

**Τίτλος προγράμματος επιμόρφωσης:
«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»**

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ (Μόνο για την ερευνήτρια)

Όνοματεπώνυμο		
Ιδιότητα		
Ρόλος στο έργο		
Διεύθυνση (οδός, αριθμός, ΤΚ, πόλη)		
Τηλέφωνο		E-mail:
Επιθυμώ να πληροφορηθώ τα αποτελέσματα της έρευνας		

1. Έχετε απασχοληθεί σε όλες τις φάσεις σύνταξης του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των επιμορφωτών στο ΠΑΚΕ;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	X
ΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ:	ΑΠΟ..... ΕΩΣ.....

2. Ποια ήταν σε αδρές γραμμές η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος;

ΑΡΧΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΑΠΟ.....	ΕΩΣ.....
--------------------------------	-----------------	-----------------

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΠΟ.....	ΕΩΣ.....
	Δεν γνωρίζω τις ακριβείς ημερομηνίες γιατί έγιναν πάρα πολλές τροποποιήσεις στην πορεία. Δείτε το από το επίσημο χρονοδιάγραμμα της δράσης	

3. Έχετε απασχοληθεί σε όλες τις φάσεις παραγωγής επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των επιμορφωτών στο ΠΑΚΕ;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	
ΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ:	ΑΠΟ Νοέμβριος 2005 ΕΩΣ Ιούνιος 2006

4. Ποια ήταν σε αδρές γραμμές η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος;

ΑΡΧΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΑΠΟ.....	ΕΩΣ.....
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΠΟ.....	ΕΩΣ.....
	βλ. σχόλιο παραπάνω	

5. Πιστεύετε ότι τα χρήματα και η υποδομή που είχατε στη διάθεσή σας ήταν επαρκή για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του έργου της επιμόρφωσης;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	X

6. Τι προτείνετε για τα θέματα αυτά; Ποιες άλλες ενέργειες χρειάζονται για να διευκολυνθείτε στο έργο σας;

#1. Επαρκείς υποδομές

#2. σαφής προγραμματισμός σε επίπεδο στόχων και παραδοτέων

7. Εφαρμόστηκε το πρόγραμμα όπως είχε σχεδιαστεί και εγκριθεί αρχικά ;

ΝΑΙ	
------------	--

OXI	X
-----	---

8. Κατά την υλοποίηση υπήρξαν αναγκαστικές αλλαγές και αν ναι γιατί;

OXI	
ΝΑΙ ΕΠΕΙΔΗ	Καθυστέρησε η παράδοση του υλικού, καθυστέρησε η έκδοση υπουργικής απόφασης για την πληρωμή, υπήρχε ασάφεια σε πολλά επίπεδα, έλλειψη συντονισμού, συνεννόησης και επικοινωνίας,

9. Υπήρχε γενικά μεγάλη γραφειοκρατία;

ΝΑΙ	X (σημ: <u>ανυπερθέτως</u> μεγάλη)
OXI	

10. Υπήρχε βοήθεια και συνεργασία από τους φορείς που επόπτευαν το πρόγραμμα;

ΝΑΙ	X (=αλλά ήταν τυπική και εθιμοτυπική. Εμείς έπρεπε να τρέχουμε για τις παραλήψεις τους)
OXI	

11. Ποια η γνώμη σας για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων;

ΚΑΛΗ	
ΚΑΚΗ	X (=χείριστη, επειδή το ΠΠ και το ΕΑΠΤΥ λειτούργησαν το ένα εναντίον του άλλου και όχι συνεργατικά)
ΜΕΤΡΙΑ	

12. Υπήρξαν αποκλίσεις/καθυστερήσεις στην υλοποίηση του προγράμματος;

ΝΑΙ	X
OXI	

13. Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες και πού οφειλόταν αυτές;

Αρχικά μας ζητήθηκε να ετοιμάσουμε το υλικό ΑΜΕΣΑ. Η λογική στην πρώτη συνάντηση τον Οκτώβριο του 2005 ήταν "θέλουμε το υλικό χθες γιατί έχουμε καθυστερήσει". Παραδώσαμε υλικό με πολύ αντίξοες συνθήκες (δεδομένων των άλλων τρεχουσών υποχρεώσεων που είχαμε), επενδύσαμε πάρα πολύ προσωπικό χρόνο, χρήματα (μετάβαση κάθε Παρασκευή στην Αθήνα με προσωπικά μας έξοδα). Στο τέλος πήρα 275 ευρώ για αμοιβή, έχοντας απασχοληθεί δεκάδες ώρες, έχοντας μεταβεί στην Αθήνα 15 τουλάχιστον φορές κτλ.

Τα άτομα που είχαν οριστεί ως επιστημονικοί υπεύθυνοι εκ μέρους του ΠΙ δεν είχαν καμία σχέση με το αντικείμενο (ΤΠΕ & Εκπαίδευση). Κάποιοι είχαν μόνο επαφτόμενη σχέση... Αυτό είχε ως συνέπεια να μην υπάρχει επιστημονική επάρκεια στο βασικό ζητούμενο...

14. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας τα θετικά στοιχεία του προγράμματος;

δεν νομίζω ότι είχε θετικά όπως το βίωσα τόσο στην ανάπτυξη υλικού όσο και στην εκπαίδευση στα ΠΑΚΕ.

15. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος;

ελλιπής προγραμματισμός σε όλα τα επίπεδα (επιστημονικό, οικονομικό, διαχειριστικό)

οι υπεύθυνοι διοικητικά δεν είχαν σχέση με το φυσικό αντικείμενο του έργου (ΤΠΕ & Εκπαίδευση, κατάρτιση επιμορφωτικού μοντέλου, υλοποίηση επιμόρφωσης)

υπήρξε ένα είδος κομματισμού στα εμπλεκόμενα άτομα και στον τρόπο επιλογής

16. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας η καινοτομία αυτού του έργου;

Δεν θεωρώ ότι αυτό που έγινε τελικά τόσο στα ΠΑΚΕ όσο και στα ΚΣΕ ήταν καινοτομικό. Επρόκειτο για άλλη μια σχεδιαζόμενη καινοτομία, η οποία έμεινε καινοτομική στα χαρτιά και στο σχεδιασμό αλλά όχι στην πράξη.

17. Υπάρχει κάτι που θέλετε να επισημάνετε με έμφαση;

Δεν φαίνεται να μαθαίνουμε από την ξένη εμπειρία όπως αυτή αποτυπώνεται στην ερευνητική βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, από το 1999 και μετά στην Αγγλία έχει

ξεκινήσει μια αντίστοιχη μεγάλη δράση με αποκαρδιωτικά αποτελέσματα. Οι λόγοι έχουν αναλυθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία. Αυτό είναι κοινή γνώση για όσους είναι του χώρου **ΟΧΙ** για τους υπόλοιπους και όχι φυσικά για αυτούς που ήταν επικεφαλείς της δράσης. Θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει πολλά περισσότερα αλλά τόσο η αναξιοκρατία, όσο τα bluetooths, όσο και η κόντρα ΠΠ-ΕΑΙΤΥ (που ξανακούστηκε να ετοιμάζει το κάθε ίδρυμα το δικό του υλικό επιμόρφωσης???) είχαν τα αποτελέσματα που γνωρίζουμε και που, δυστυχώς, θα βρούμε μπροστά μας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Γ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον ελληνικό χώρο μια γενικότερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις για τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση.

Η συνέντευξη που ακολουθεί εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ που διεξήχθη στα πλαίσια του έργου «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία**».

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να το δηλώσει καθώς και ένα e-mail επικοινωνίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Η ερευνήτρια

ΜΑΚΑΝΙΚΑ ΣΟΦΙΑ

Για επικοινωνία με την ερευνήτρια: e-mail: somakani@uth.gr

ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

A.A	Ημερομηνία συνέντευξης:	Ωρα συνέντευξης:
Τρόπος συνέντευξης	- Τηλεφωνική	
	- Προσωπική	
	- Γραπτή	

Τίτλος προγράμματος επιμόρφωσης:
«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ (Μόνο για την ερευνήτρια)

Όνοματεπώνυμο		
Ιδιότητα		
Ρόλος στο έργο		
Διεύθυνση (οδός, αριθμός, ΤΚ, πόλη)		
Τηλέφωνο		E-mail:
Επιθυμώ να πληροφορηθώ τα αποτελέσματα της έρευνας		

- Έχετε απασχοληθεί σε όλες τις φάσεις του προγράμματος επιμόρφωσης των επιμορφωτών στο ΠΑΚΕ από την εκδήλωση ενδιαφέροντος μέχρι και την υλοποίησή του;**

Ναι, σε όλη τη διάρκεια του έργου.

- Ποια ήταν σε αδρές γραμμές η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος;**

Το έργο της επιμόρφωσης επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2006, με την προκήρυξη διεθνούς ανοικτού διαγωνισμού για την επιλογή των ΠΑΚΕ και προθεσμία κατάθεσης προσφορών 52 ημερών, όπως ορίζεται από την σχετική νομοθεσία. Στη συνέχεια συστήθηκε η Επιτροπή Αξιολόγησης των προσφορών, όπως ορίζεται από την σχετική νομοθεσία. Οι προσφορές αποτελούνται από τα δικαιολογητικά, την τεχνική προσφορά και την οικονομική προσφορά που

αξιολογούνται κατά στάδιο από την εν λόγω επιτροπή. Σε κάθε στάδιο χρειάζεται έγκριση (κατάλληλη διοικητική πράξη) για τα ΠΑΚΕ που εγκρίνονται κάθε φορά. Όπως είναι φυσικό απαιτείται κάποιο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η οποία όμως πρέπει να τηρηθεί απαρέγκλιτα, δεδομένου ότι πρόκειται για πάγιες διαδικασίες υλοποίησης προγραμμάτων – ιδιαίτερα αυτών που συγχρηματοδοτούνται από την ΕΕ.

Τελικά τον Ιούνιο του 2007 έγινε η κατοκύρωση των ΠΑΚΕ (εγκρίθηκαν 5 ΠΑΚΕ). Αλλά υπήρχαν ακόμη και άλλες απαραίτητες γραφειοκρατικές ενέργειες. Συγκεκριμένα:

Κατάρτιση των σχεδίων συμβάσεων.

Αποστολή συμβάσεων για προληπτικό έλεγχο νομιμότητας 1) στο ελεγκτικό συνέδριο και 2) στη διαχειριστική αρχή του ΕΠΕΑΕΚ, όπως ορίζεται από την σχετική νομοθεσία.

Υπογραφή των συμβάσεων.

Τελικά ολοκληρώθηκαν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες τον Νοέμβριο του 2007 και ξεκίνησε η πρώτη περίοδος επιμόρφωσης των επιμορφωτών στα 5 ΠΑΚΕ που εγκρίθηκαν τελικά και διήρκησε μέχρι τον Φεβρουάριο του 2008. Στη φάση αυτή οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ήταν ήδη στη διάθεση των διευθύνσεων, οπότε δεν υπήρξε πρόβλημα καθυστέρησης των αποσπάσεων. Αντίθετα, προέκυψε πρόβλημα καθυστέρησης στον διαγωνισμό για την διαμονή – διατροφή των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα επιμορφωνόταν. Ως γνωστόν τα ΠΑΚΕ καλύπτουν εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα, οπότε έπρεπε να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για διαμονή – μετακίνηση.

Το β' εξάμηνο επιμόρφωσης θα έπρεπε να αρχίσει αμέσως. Όμως υπήρξε μια καθυστέρηση στην υλοποίηση αποσπάσεων εκπαιδευτικών για να το παρακολουθήσουν και στην απομάκρυνση από τα σχολεία. Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2008, σταμάτησε τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο, και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2008.

- 3. Υπήρξε μια σημαντική καθυστέρηση στην υλοποίηση του έργου (κατά 14 -16 μήνες κατά μέσο όρο). Το ΤΔΕ τροποποιήθηκε 3 φορές κυρίως ως προς το χρόνο λήξης της Πράξης. Γιατί χρειάστηκε να γίνουν οι ανωτέρω τροποποιήσεις του ΤΔΕ; Μπορούμε να αναφέρουμε κάποιους λόγους για την καθυστέρηση αυτή;**

Ο λόγος των καθυστερήσεων είναι κυρίως η γραφειοκρατία στις διαδικασίες. Επιπλέον υπήρξε μια καθυστέρηση στο χρόνο έναρξης των διαδικασιών επιλογής των ΠΑΚΕ. Ενώ στο αρχικό ΤΔΕ προβλεπόταν η υλοποίηση τους να ολοκληρωθεί τον Ιούνιο του 2006, τότε ξεκίνησε η προκήρυξη επιλογής των ΠΑΚΕ. Αυτό είχε και μια ακόμη συνέπεια , τον πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας για τους διαχειριστές του έργου που έπρεπε σε σύντομο χρονικό διάστημα να συμπτύξουν όλες τις διαδικασίες. Ενώ αν το έργο είχε απλωθεί η πίεση θα ήταν μικρότερη.

- 4. Υπήρξαν άλλοι συνεμπλεκόμενοι φορείς οι οποίοι για κάποιους λόγους καθυστέρησαν την υλοποίηση; Ποια η γνώμη σας για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων;**

Δεν υπήρξαν ιδιαίτερες καθυστερήσεις, πέρα από τις προβλεπόμενες γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι οποίες όμως είναι πολύ χρονοβόρες, αλλά ανελαστικές.

- 5. Υπήρχε γενικά μεγάλη γραφειοκρατία; Ποια είναι η γνώμη σας για την ταχύτητα και ποιότητα διαδικασιών λήψης αποφάσεων; Έχετε προτάσεις για την επιτάχυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων;**

Απάντησα ήδη στην ερώτηση. Υπήρξε αλλά δεν μπορούμε να αλλάξουμε πάγιες απαιτούμενες διαδικασίες

- 6. Σε ποιες από τις ενέργειες που κληθήκατε να υλοποιήσετε αντιμετωπίσατε περισσότερα προβλήματα ή δυσκολίες και πού οφείλονταν κατά τη γνώμη σας;**

Το πιο δύσκολο σημείο που προκάλεσε μεγάλες καθυστερήσεις και περαιτέρω δυσκολίες ήταν οι διαδικασίες διαγωνισμών κάλυψης διαμονής – διατροφής.

7. Ποια ήταν τα θετικά και ποια τα αρνητικά σημεία στην οργάνωση του συγκεκριμένου έργου;

Τα θετικά σημεία ήταν η διοργάνωση επιμόρφωσης σε πανεπιστημιακό επίπεδο ενώ τα αρνητικά ήταν οι δυσκολίες στις διαδικασίες αποσπάσεων εκπαιδευτικών και κάλυψης αναγκών διαμονής – διατροφής.

8. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας η οργανωτική- διοικητική καινοτομία του συγκεκριμένου έργου;

Δεν υπήρξαν ιδιαίτερες καινοτομίες. Ακολουθήθηκαν οι πάγιες διαδικασίες οργάνωσης και διαχείρισης που ορίζει ο νόμος.

9. Μπορείτε να αναφέρετε κάποια σημεία που αφορούν στη διοίκηση – οργάνωση του προγράμματος που πρέπει να αλλάξουν σε επόμενο πρόγραμμα για να βελτιωθεί;

Να υλοποιηθεί η επιμόρφωση από απόσταση, ώστε να υπερπηδηθούν πολλά οργανωτικά προβλήματα (όπως αναφέρθηκε αποσπάσεις, διαμονή, διατροφή, μετακινήσεις), αλλά και να διευκολυνθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί να το παρακολουθήσουν. Σήμερα, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιήσουμε τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, ιδιαίτερα σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ.

10. Υπάρχει κάτι που θέλετε να επισημάνετε με έμφαση;

Να μη ξαναλειτουργήσει με τον ίδιο τρόπο επόμενο πρόγραμμα, αλλά να γίνεται επιμόρφωση από απόσταση.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Δ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον ελληνικό χώρο μια γενικότερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις για τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση.

Η συνέντευξη που ακολουθεί εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ που διεξήχθη στα πλαίσια του έργου «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία**».

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να το δηλώσει καθώς και ένα e-mail επικοινωνίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Η ερευνήτρια
ΜΑΚΑΝΙΚΑ ΣΟΦΙΑ

Για επικοινωνία με την ερευνήτρια: e-mail: somakani@uth.gr

ΗΜΙΑΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΑΕΧΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

A.A	Ημερομηνία συνέντευξης:	Ώρα συνέντευξης:
Τρόπος συνέντευξης	- Τηλεφωνική	
	- Προσωπική	
	- Γραπτή	

Τίτλος προγράμματος επιμόρφωσης:
«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ (Μόνο για την ερευνήτρια)

Όνοματεπώνυμο		
Ιδιότητα		
Ρόλος στο έργο		
Διεύθυνση (οδός, αριθμός, ΤΚ, πόλη)		
Τηλέφωνο		E-mail:
Επιθυμώ να πληροφορηθώ τα αποτελέσματα της έρευνας		

- 1. Ποια είναι η εμπλοκή σας στις φάσεις του προγράμματος επιμόρφωσης των επιμορφωτών στο ΠΑΚΕ από την εκδήλωση ενδιαφέροντος μέχρι και την υλοποίησή του;**

Είχα εμπλακεί στον τομέα οργάνωσης του έργου εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπου υπηρετούσα, στην σύνταξη Προγράμματος σπουδών και στην Παραγωγή Επιμορφωτικού Υλικού ανά ειδικότητα Επίσης είχα την εμπειρία του επιμορφωτή στο ίδιο πρόγραμμα κατά την υλοποίησή του σε πανεπιστημιακό ΠΑΚΕ.

- 2. Ποια ήταν σε αδρές γραμμές η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος; Υπήρξαν αποκλίσεις/καθυστερήσεις στην υλοποίηση του προγράμματος; Γνωρίζετε γιατί;**

Τέλος του 2004 μας ενημέρωσαν ως ΠΙ να ετοιμάσουμε άμεσα ΠΣ και το επιμορφωτικό υλικό ανά ειδικότητα δηλ. ΠΕ60-70, ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4, η κάθε μία όμως περιλάμβανε και υποειδικότητες (πχ η ΠΕ4 είχε φυσικούς, χημικούς, βιολόγους κλπ). Ενώ ξεκινήσαμε να δουλεύουμε εντατικά δεν είχαμε καμία επίσημη γραπτή ενημέρωση για την υλοποίηση του έργου. Το τοπίο ήταν θολό, δεν γνωρίζαμε τι να κάνουμε, ούτε μάθαμε τα αίτια της καθυστέρησης. Εκ των υστέρων, μάθαμε ότι δεν μπορούσε η ΕΥΕ να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις διοργάνωσης του έργου. Ένα έργο που μπορεί να φαίνεται απλό απαιτεί πολλές λεπτομερείς προετοιμασίες και πάρα πολύ γραφειοκρατία. Γενικά από πλευράς ΠΙ τα θέματα σκαλώνανε στη γραφειοκρατία. Υπήρξε μεγάλη καθυστέρηση τα ακριβή αίτια της οποίας δεν γνωρίζω. Ξέρω, όμως, ότι ήταν θέμα οργάνωσης και διοίκησης του έργου. Ενώ στην αρχή (τέλος του 2004 με αρχές του 2005) δουλεύαμε το έργο με εντατικούς ρυθμούς, αφού δεν υπήρχε η ενημέρωση από την ΕΥΕ οι διαδικασίες χαλάρωσαν. Τελικά το 2006 έρχεται η εντολή «ξεκινάμε». Μας εστάλη εγκύκλιος από το ΥΠΕΠΘ με τα ονόματα των επιτροπών κλπ και ημερομηνία έναρξης του έργου Απρίλιο ή Μάιο (δεν θυμάμαι ακριβώς) του 2006. Ξεκινάμε με όλες μας τις δυνάμεις την παραγωγή του υλικού. Έχουμε δυο φορείς που παρήγαγαν το ίδιο επιμορφωτικό υλικό το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ. Στη συνέχεια και ενώ το ΠΙ είναι το κατεξοχήν αρμόδιο όργανο για τα παιδαγωγικά, λόγω πολιτικών συγκυριών χρησιμοποιήθηκε το επιμορφωτικό υλικό του ΙΤΥ. Το ΠΙ αποκλείστηκε από όλα σχεδόν τα άλλα υποέργα πλην του επιμορφωτικού υλικού και κράτησε τα Προγράμματα Σπουδών και κάποια λογισμικά. Αλλαγές ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και κατά συνέπεια των στελεχών του ΠΙ έχουν ως αποτέλεσμα το έργο να φύγει από την καθοδήγηση του ΠΙ και από ένα σημείο και μετά την όλη ευθύνη του έργου ανέλαβε το ΙΤΥ. Ως συνέπεια άνθρωποι που εργάστηκαν για το ΠΙ (στελέχη και εξωτερικοί συνεργάτες) να μην έχουν πληρωθεί.

Βέβαια και το ίδιο το ΠΙ δεν είχε τις δυνάμεις να υλοποιήσει το συγκεκριμένο έργο με την υπάρχουσα δομή και το υπάρχον δυναμικό. Ούτε επιστημονική κάλυψη είχε, ούτε οργανωτική κάλυψη. Δεν μπορείς να διοικείς μιας τέτοιας εμβέλειας έργο με δυο ανθρώπους. Το ίδιο συνέβη και με την ΕΥΕ. Στο ΕΑΙΤΥ υπάρχει βέβαια μια πολύ καλά οργανωμένη ομάδα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, όμως κατά την γνώμη μου, και αυτή δεν δούλεψε όπως έπρεπε στο συγκεκριμένο έργο. Στα ΠΑΚΕ. δόθηκε εκ μέρους του ΙΤΥ επιμορφωτικό υλικό που ήδη υπήρχε από άλλα έργα. Δεν

δούλεψαν ειδικά για το έργο. Ενώ λοιπόν υπήρχαν άτομα που μπορούσαν να συνεργαστούν για να παραχθεί κάτι πολύ καλό αυτό δεν έγινε.

3. Υπήρξε μια σημαντική καθυστέρηση στην υλοποίηση του έργου (κατά 14 -16 μήνες κατά μέσο όρο). Το ΤΔΕ τροποποιήθηκε 3 φορές κυρίως ως προς το χρόνο λήξης της Πράξης. Γιατί χρειάστηκε να γίνουν οι ανωτέρω τροποποιήσεις του ΤΔΕ; Μπορούμε να αναφέρουμε κάποιους λόγους για την καθυστέρηση αυτή;

Το έργο λοιπόν καθυστέρησε και δεν υλοποιήθηκε όπως έπρεπε για λόγους προχειρότητας, διαφωνιών. Στην υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου γίνανε τραγικά πράγματα. Στην Ελλάδα έχουμε καταντήσει όταν συμβαίνουν πολιτικές αλλαγές να γκρεμίζεται όλο το σύστημα και να στήνεται από την αρχή, σαν να μην υπάρχει κρατική συνέχεια. Σημαντικός λόγος καθυστέρησης θεωρώ ότι ήταν και η «κόντρα» μεταξύ των προσώπων της Κεντρικής Επιτροπής, αλλά και μεταξύ ΠΙ , ΙΤΥ, ΕΥΕ. Ακόμη, στο έργο αυτό ενεπλάκησαν άτομα ανίκανα να διαχειριστούν τέτοιας εμβέλειας έργα.

4. Υπήρξαν άλλοι συνεμπλεκόμενοι φορείς οι οποίοι για κάποιους λόγους καθυστέρησαν την υλοποίηση; Ποια η γνώμη σας για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων;

Το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ ήταν οι επιστημονικοί σύμβουλοι του έργου και παρήγαγαν ανεξάρτητα ο καθένας το επιμορφωτικό υλικό για το ίδιο πρόγραμμα σπουδών. Αρχικά στο ΠΙ ανατέθηκαν σύμφωνα με το ΤΔΕ εννέα συνολικά υποέργα, μεταξύ των οποίων Προγράμματα Σπουδών, Επιμορφωτικό Υλικό, Λογισμικό, Παρακολούθηση του έργου, Αξιολόγηση του έργου. Το έργο της επιμόρφωσης των επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ το είχε αναλάβει η ΕΥΕ. Κεντρικό διοικητικό όργανο του έργου ήταν η ΚΕΕΒΕΠ, που απαρτιζόταν από μέλη της ΕΥΕ, του ΠΙ (τον αντιπρόεδρο του τμήματος επιμόρφωσης) και του ΕΑΙΤΥ.

Έχουμε δυο φορείς που παρήγαγαν επιμορφωτικό υλικό για την ίδια επιμόρφωση. Είναι μια ιστορία που ξεκινά από παλιά και σχετίζεται με το ότι το ΕΑΙΤΥ δεν

διεκδικεί μόνο την γνώση τη σχετική με τους υπολογιστές αλλά και την παιδαγωγική-θεωρητική γνώση. Ξέρει τα πάντα...Επειδή το ΙΤΥ διεκδικεί το κομμάτι της πίτας που λέγεται διδακτική αξιοποίηση και επειδή υπήρχαν και λόγοι πληρωμών (οικονομικοί) δηλ. έπρεπε να παραχθεί συγκεκριμένο έργο για να γίνουν πληρωμές καταλήξαμε να παράγουν επιμορφωτικό υλικό και το ΠΙ και το ΕΑΙΤΥ. Δεν υπήρξε κανένας συντονισμός και συνεργασία, αντίθετα πολλές κόντρες και προσωπικές αντιπαραθέσεις.

5. Οι επιμορφούμενοι ήταν έγκαιρα στη διάθεση του ΠΑΚΕ;

Όχι. Ένας από τους λόγους που αναβλήθηκε η πρώτη περίοδος επιμόρφωσης ήταν ότι υπήρξαν τραγικά προβλήματα στις διαδικασίες αποσπάσεων και αντικατάστασης των εκπαιδευτικών.

6. Υπήρχε γενικά μεγάλη γραφειοκρατία; Ποια είναι η γνώμη σας για την ταχύτητα και ποιότητα διαδικασιών λήψης αποφάσεων; Έχετε προτάσεις για την επιτάχυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων;

Υπήρξε πολύ μεγάλη γραφειοκρατία και καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων. Μια συνέπεια τούτων ήταν και η καθυστέρηση πληρωμής των ατόμων που ενεπλάκησαν στο έργο και ίσως να μην πληρωθούν καθόλου. Οι εμπλεκόμενοι στην οργάνωση – διαχείριση του έργου δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη οργάνωσης και να επικρατεί χάος.

7. Υπήρχε βοήθεια και συνεργασία από τους φορείς που επόπτευαν το πρόγραμμα;

Οι φορείς που επόπτευαν το πρόγραμμα ΕΥΕ, ΕΑΙΤΥ και ΠΙ δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν λόγω κυρίως προσωπικών αντιπαραθέσεων και αδυναμίας συνεννόησης μεταξύ των προσώπων. Ενώ λοιπόν θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να παραχθεί κάτι σημαντικό αυτό δεν έγινε.

8. Ποια η γνώμη σας για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων; Ήταν σαφείς οι διαχειριστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΕΠΘ, ΠΑΚΕ, ΕΕ, ΕΑ ΙΤΥ, ΠΙ, ΚΣΕ, ΚΕΠΙΣ);

Το έργο αυτό χάθηκε από έλλειψη οργάνωσης και συνεργασίας και από αναρμοδιότητα ανθρώπων. Οι εμπλεκόμενοι φορείς δεν είχαν τη γνώση και τη δύναμη να χειριστούν το έργο.

9. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος;

Η όλη οργάνωση του έργου ήταν προβληματική. Αρκετά θετική εκτιμώ ότι ήταν η καθαυτό υλοποίηση στα ΠΑΚΕ, αν και άργησε να ξεκινήσει λόγω των καθυστερήσεων που αναφέρθηκαν. Θα μπορούσαν όμως να λειτουργήσουν πολύ καλύτερα, μιας και υπήρχε η προηγούμενη εμπειρία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα πλαίσια του πιλοτικού έργου Ε42. Το πλέον αρνητικό σημείο ήταν η ανεπάρκεια των φορέων υλοποίησης του έργου, η έλλειψη τεχνογνωσίας και προσωπικού, η έλλειψη εμπειρου προσωπικού, η ασυνεννοησία φορέων και η έλλειψη συνεργασίας.

10. Μπορείτε να αναφέρετε κάποια σημεία που αφορούν στη διοίκηση – οργάνωση του προγράμματος που πρέπει να αλλάξουν σε επόμενο πρόγραμμα για να βελτιωθεί;

Οι άνθρωποι που χειρίστηκαν το έργο δεν ήταν αρκετοί, ούτε διέθεταν την απαραίτητη τεχνογνωσία. Αυτό πρέπει οπωσδήποτε να αλλάξει για να βελτιωθεί κάποιο επόμενο πρόγραμμα. Επιπλέον πρέπει να υπάρχει αρμονική συνεργασία και συνεννόηση.

11. Θεωρείτε ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ πρέπει να έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που δεν συναντώνται σε άλλα προγράμματα επιμόρφωσης; Ποια ήταν η καινοτομία αυτού του έργου;

Η επιμόρφωση σε πανεπιστημιακό επίπεδο ήταν πολύ σημαντική για τη διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων.

12. Υπάρχει κάτι που θέλετε να επισημάνετε με έμφαση;

Εδώ θέλω να τονίσω με έμφαση σε σχέση με το επιστημονικό κομμάτι του έργου, όχι το διοικητικό, ότι η αντίληψη που επικρατεί στην εκπαιδευτική κοινότητα σε σχέση με τις ΤΠΕ είναι ότι «νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση σημαίνει πληροφορική». Όμως το πνεύμα του έργου είναι τελείως διαφορετικό. Πρόκειται για διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων. Συνήθως όμως υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ θεωρητικού πλαισίου και πράξης...Οι άνθρωποι όμως που ενεπλάκησαν με το έργο δεν ξέρανε όσα έπρεπε, με αποτέλεσμα να κάνουν αυτά που ξέρανε και όχι αυτά που όριζε το πνεύμα του έργου. Ως συνέπεια (εκτός ελαχίστων φωτεινών εξαιρέσεων) το εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη δεν ανταποκρινόταν στο αρχικό θεωρητικό πλαίσιο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΑΥ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ε

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον ελληνικό χώρο μια γενικότερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις για τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση.

Η συνέντευξη που ακολουθεί εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ που διεξήχθη στα πλαίσια του έργου «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία**».

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να το δηλώσει καθώς και ένα e-mail επικοινωνίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Η ερευνήτρια
Μακανίκα Σοφία

Για επικοινωνία με την ερευνήτρια: e-mail: somakani@uth.gr

ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

A.A	Ημερομηνία συνέντευξης:	Ωρα συνέντευξης:
Τρόπος συνέντευξης	- Τηλεφωνική	
	- Προσωπική	
	- Γραπτή	

Τίτλος προγράμματος επιμόρφωσης:
«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ (Μόνο για την ερευνήτρια)

Όνοματεπώνυμο		
Ιδιότητα		
Ρόλος στο έργο		
Διεύθυνση (οδός, αριθμός, ΤΚ, πόλη)		
Τηλέφωνο		E-mail:
Επιθυμώ να πληροφορηθώ τα αποτελέσματα της έρευνας		

- 1. Ποια ήταν σε αδρές γραμμές η χρονολογική εξέλιξη του προγράμματος; Πότε υποβάλατε αίτηση συμμετοχής, πότε άρχισε η επιμόρφωση;**

Η αίτηση συμμετοχής στο πρόγραμμα ως επιμορφωτής β' επιπέδου και ο πλήρης φάκελος όλων των δικαιολογητικών υποβλήθηκε την άνοιξη του 2005. Η ανακοίνωση των ονομάτων όσων έγιναν δεκτοί ως επιμορφωτές έγινε αρκετούς μήνες αργότερα.

Τελικά η δική μας επιμόρφωση στα ΠΑΚΕ άρχισε το Νοέμβριο του 2007, με πάρα πολύ μεγάλη καθυστέρηση.

- 2. Υπήρξαν κάποιες καθυστερήσεις στην υλοποίηση. Σας εξήγησαν τους λόγους καθυστέρησης; Προσωπικά ποιοι πιστεύετε ότι ήταν οι λόγοι καθυστέρησης;**

Οι καθυστερήσεις στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν συνεχείς, άπειρες και χωρίς να μας δίνεται κάποια σαφής δικαιολόγηση. Η μόνιμη απάντηση ήταν ότι εντός του «επομένου χρονικού διαστήματος» ξεκινάει η επιμόρφωσή μας, αλλά τελικά αντί για το Σεπτέμβριο του 2005, άρχισε το Νοέμβριο του 2007.

Οι λόγοι της καθυστέρησης, πιστεύω ότι ήταν η «γνωστή» έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, η συχνή αλλαγή υπευθύνων διαχειριστών του έργου και ο χειρισμός του έργου από ανθρώπους που δεν έχουν γνώση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση του στα σχολεία. Δεν έχουν γνώση των συνθηκών που επικρατούν μέσα στα σχολεία. Και αυτό, γιατί, συχνά, προέκυπταν απλά και λειτουργικά προβλήματα και η απάντηση των υπευθύνων ήταν ότι «αυτό δεν το φανταστήκαμε».

Για παράδειγμα, η δική μας επιμόρφωση στα ΠΑΚΕ, άρχισε το Νοέμβριο του 2007 και τελείωσε την Παρασκευή 29 Φεβρουαρίου 2008. Όλο αυτό το διάστημα μετακινούμασταν, σχεδόν, καθημερινά από διάφορες περιοχές της κεντρικής Ελλάδας, από και προς το Βόλο. Για όλες αυτές τις μετακινήσεις δεν είχε υπογραφεί όλο αυτό το διάστημα υπουργική απόφαση που να μας καλύπτει. Η απόφαση υπογράφηκε το απόγευμα της Παρασκευής 29 Φεβρουαρίου 2008, αφού είχε λήξει η επιμόρφωση, με πολλά λάθη και διορθώθηκε στο ορθό τη Δευτέρα 3 Μαρτίου 2008!.

3. Υπήρξαν κάποια προσωπικά προβλήματα, που δυσκόλεψαν ίσως την παρακολούθηση του προγράμματος, λόγω των καθυστερήσεων;

Το πολύ σοβαρό πρόβλημα που υπήρχε ήταν ότι η συνεχής αναβλητικότητα και η ασαφής αναμονή για το ξεκίνημα της επιμόρφωσης, μας δημιούργησε σοβαρά προβλήματα προγραμματισμού της προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής μας ζωής.

4. Πιστεύετε ότι τα χρήματα και η υποδομή που είχατε στη διάθεσή σας ήταν επαρκή για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του έργου της επιμόρφωσης; Τι προτείνετε για τα θέματα αυτά; Ποιες άλλες ενέργειες χρειάζονται για να διευκολυνθείτε στο έργο σας;

Θα έπρεπε να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών και επιμορφωτικού υλικού.

iv. Υπήρχε ο απαραίτητος τεχνικός εξοπλισμός, αίθουσες κλπ; Υπήρχε το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό; Έφτασε έγκαιρα; Πώς κρίνεται η ποιότητά του από επιμορφωτές και επιμορφούμενους;

Γενικά, ο τεχνικός εξοπλισμός ήταν, μάλλον, επαρκής. Απαιτούνταν, όμως, καλύτερη τεχνική υποστήριξη και προετοιμασία των εργαστηρίων πληροφορικής, γρηγορότερη γραμμή internet και έγκαιρη διάθεση περισσότερου επιμορφωτικού υλικού.

5. Εφαρμόστηκε το πρόγραμμα όπως είχε σχεδιαστεί και εγκριθεί αρχικά ή κατά την υλοποίηση υπήρξαν αναγκαστικές αλλαγές και γιατί;

Εξαιτίας της υπερβολικής καθυστέρησης στην υλοποίηση του προγράμματος, αυτό εφαρμόστηκε με μεγάλη πίεση χρόνου, γεγονός που επέδρασε αρνητικά στην ποιότητα εφαρμογής.

6. Υπήρχε γενικά μεγάλη γραφειοκρατία; Ποια είναι η γνώμη σας για την ταχύτητα και ποιότητα διαδικασιών λήψης αποφάσεων; Έχετε προτάσεις για την επιτάχυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων;

Η γραφειοκρατία ήταν αρκετή. Το πρόβλημα, πιστεύω προέκυπτε επειδή σε θέσεις κλειδιά βρισκόταν άνθρωποι οι οποίοι δεν γνώριζαν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων βασικών δομών και λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος

7. Υπήρχε βοήθεια και συνεργασία από τους φορείς που επόπτευαν το πρόγραμμα;

Από τους περισσότερους υπεύθυνους του έργου υπήρχε διάθεση για βοήθεια, αλλά όταν προέκυπταν προβλήματα, δήλωναν αναρμόδιοι και από εκεί άρχιζε το πρόβλημα.

8. Ποια η γνώμη σας για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων; Ήταν σαφείς

οι διαχειριστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΕΠΘ, ΠΑΚΕ, ΕΕ, ΕΑ ΙΤΥ, ΠΙ, ΚΣΕ, ΚΕΠΙΣ);

Τα περισσότερα προβλήματα, πιστεύω ότι προέκυπταν από εδώ. Ο συντονισμός ήταν, μάλλον, ανύπαρκτος. Ανέφερα ένα παράδειγμα στην 1^η ερώτηση.

Άλλο παράδειγμα. Το πρόγραμμα έληξε στις 31-12-2008. Είναι αρχές 2009 και τώρα η διαχειριστική αρχή του ΥΠΕΠΘ ανακάλυψε ότι δεν έχει τη νομική κάλυψη για να πληρώσει τους επιμορφωτές του προγράμματος. Μας δηλώνει ότι υπάρχει νομικό κενό, ότι θα πρέπει να ψηφιστεί από τη βουλή μια νομοθετική ρύθμιση που να επιτρέπει στο διαχειριστή του έργου να κάνει την εκταμίευση. Και μάλιστα, υπάρχει ο ορατός κίνδυνος οι επιμορφωτές να πάρουν, μόνο, το 50% των αμοιβών που δικαιούνται, γιατί αν δεν ψηφιστεί αυτή η ρύθμιση οι πρόσθετες μηνιαίες αποδοχές από το πρόγραμμα δεν μπορούν να είναι, τουλάχιστον, ίσες με τις τακτικές μηνιαίες αποδοχές. Και να σκεφτεί κανείς, ότι ο προγραμματισμός των σεμιναρίων έγινε σύμφωνα με επίσημες γραπτές οδηγίες των υπευθύνων του έργου από το ΥΠΕΠΘ. Και οι ίδιοι άνθρωποι τώρα, ναι μεν αναγνωρίζουν το πρόβλημα, αλλά δεν έχουν καμία σαφή απάντηση.

- 9. Σε ποιες από τις ενέργειες που κληθήκατε να υλοποιήσετε αντιμετωπίσατε περισσότερα προβλήματα ή δυσκολίες και πού οφείλονταν κατά τη γνώμη σας;**

Στον προγραμματισμό του σεμιναρίου, στον τρόπο εξέτασης και πιστοποίησης των επιμορφούμενων, στη διδακτέα ύλη του σεμιναρίου η οποία ποτέ –και μετά τη λήξη του προγράμματος – δεν δόθηκε ολοκληρωμένη.

- 10. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος;**

Το θετικό είναι ότι ήταν ένα πρόγραμμα πάρα πολύ σημαντικό για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή των ΤΠΕ και των συνεπακόλουθων καινοτομιών και μάλιστα με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση.

Το αρνητικό ήταν ότι οι αρμόδιοι και υπεύθυνοι για την οργάνωση και διαχείριση του έργου αποδείχθηκαν κατώτεροι των περιστάσεων και της αποστολής τους.

11. Μπορείτε να αναφέρετε κάποια σημεία που αφορούν στη διοίκηση – οργάνωση του προγράμματος που πρέπει να αλλάξουν σε επόμενο πρόγραμμα για να βελτιωθεί;

Βασική αλλαγή απαιτείται στην οργάνωση και διαχείριση του έργου. Ένα βασικό και πολύ απλό θα ήταν ορισμένοι έμπειροι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι των υπεύθυνων διαχειριστών του έργου, για να προλαμβάνονται και να επιλύονται προβλήματα από ανθρώπους οι οποίοι γνωρίζουν τα πράγματα

12. Ποια ήταν η γνώμη των επιμορφούμενων και των επιμορφωτών για τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος; Υπήρξαν παράπονα, προτάσεις βελτίωσης κλπ;

Η γνώμη και το συνεχές παράπονο επιμορφωτών και επιμορφούμενων ήταν ότι πρόκειται για ένα πάρα πολύ άσχημα οργανωμένο και υλοποιούμενο πρόγραμμα, στο οποίο «δεν γνώριζε η δεξιά τους ενός τι ποιούσε η αριστερά του άλλου».

13. Θεωρείτε ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ πρέπει να έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που δεν συναντώνται σε άλλα προγράμματα επιμόρφωσης; Ποια ήταν η καινοτομία αυτού του έργου;

Το βασικό χαρακτηριστικό πρέπει να είναι η απάντηση σε συγκεκριμένα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής και η παροχή συγκεκριμένων και σαφών οδηγιών, παραδειγμάτων και διδακτικών προτάσεων, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις καθημερινές και πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Και παράλληλα να παρέχουν στον εκπαιδευτικό το όραμα, τη σιγουριά, την υποστήριξη και τις δυνατότητες της περαιτέρω καινοτόμου δράσης του.

Το πρόγραμμα αυτό ήταν στη σύλληψή του και στη φιλοσοφία του καινοτόμο, αφού κλήθηκαν να επιμορφωθούν χιλιάδες εκπαιδευτικοί σε μια ιδιαίτερα καινοτόμο δράση όπως η εισαγωγή των ΤΠΕ και η αναμόρφωση των διδακτικών

τους πρακτικών. Αλλά, ο τρόπος οργάνωσης και εφαρμογής του, μάλλον, το οδήγησε σε μερική, τουλάχιστον, αποτυχία.

14. Θεωρείτε απαραίτητο να εφαρμοσθούν και να επεκταθούν παρόμοια προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ; Μπορούν και πώς να προωθήσουν τη διαδικασία μάθησης και την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου;

Είναι απόλυτα αναγκαία η περαιτέρω συνέχιση εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων, τα οποία μπορούν και πρέπει να προωθήσουν όχι απλά την αναβάθμιση αλλά την εκ βάθρων, αναγκαία, αναδόμηση όλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Με τη βασική προϋπόθεση του σοβαρού, μακροπρόθεσμου και μελετημένου σχεδιασμού και εφαρμογής.

15. Υπάρχει κάτι που θέλετε να επισημάνετε με έμφαση;

Ότι, όλη η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος κινείται προς λάθος κατεύθυνση και ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ με την παράλληλη αλλαγή των διδακτικών και παιδαγωγικών μας πρακτικών, μπορεί να αποτελέσει την ελπίδα για τη σωτηρία του.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον ελληνικό χώρο μια γενικότερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις για τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση.

Η συνέντευξη που ακολουθεί εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης επιμορφωτών στις ΤΠΕ που διεξήχθη στα πλαίσια του έργου «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία**».

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να το δηλώσει καθώς και ένα e-mail επικοινωνίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Η ερευνήτρια

ΜΑΚΑΝΙΚΑ ΣΟΦΙΑ

Για επικοινωνία με την ερευνήτρια: e-mail: somakani@uth.gr

**ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΑΕΧΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ**

A.A	Ημερομηνία συνέντευξης:	Ωρα συνέντευξης:
Τρόπος συνέντευξης	- Τηλεφωνική	
	- Προσωπική	
	- Γραπτή	

**Τίτλος προγράμματος επιμόρφωσης:
«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»**

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ (Μόνο για την ερευνήτρια)

Όνοματεπώνυμο	
Ιδιότητα	
Ρόλος στο έργο	
Διεύθυνση (οδός, αριθμός, ΤΚ, πόλη)	
Τηλέφωνο	
Επιθυμώ να πληροφορηθώ τα αποτελέσματα της έρευνας	

- Έχετε απασχοληθεί σε όλες τις φάσεις του προγράμματος επιμόρφωσης των επιμορφωτών στο ΠΑΚΕ από την εκδήλωση ενδιαφέροντος μέχρι και την υλοποίησή του;**

Ναι, σε όλες.

- Ποια ήταν η σύνθεση της ΚΕΕΒΕΠ κατά την εξέλιξη του προγράμματος; Είχαμε αλλαγές μελών;**

- Πρόεδρος της ΚΕΕΒΕΠ ήταν ο εκάστοτε αντιπρόεδρος και πρόεδρος του Τμήματος Επιμόρφωσης του ΠΙ ο οποίος και άλλαξε, ως εκ τούτου είχαμε μια αλλαγή προέδρου.
- Επίσης, μέλος της επιτροπής ήταν ο Προϊστάμενος της μονάδας Α1β της ΕΥΕ- ΥΠΕΠΘ και υπεύθυνος έργου, ο οποίος άλλαξε δυο φορές. Ως εκ τούτου είχαμε τρεις υπευθύνους που χειρίστηκαν το έργο.

3. Υπάρχει μια γενική διαπίστωση ότι το έργο της επιμόρφωσης στα ΠΑΚΕ παρουσίασε σημαντική χρονική καθυστέρηση και εμφάνισε αρκετούς οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες που αποτέλεσαν τροχοπέδη στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του. Υπήρξαν παράγοντες κατά τη γνώμη σας που επηρέασαν το ρυθμό υλοποίησης του έργου;

Πράγματι το έργο της επιμόρφωσης των επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ παρουσίασε μεγάλες καθυστερήσεις υλοποίησης. Αυτό αποτελεί γενική παραδοχή. Θα μπορούσαμε να επικαλεσθούμε αρκετούς παράγοντες που οδήγησαν στην αρνητική αυτή εξέλιξη.

4. Μπορείτε να αναφέρετε κάποιους παράγοντες που θεωρείτε ανασταλτικούς για την ομαλή υλοποίηση του προγράμματος;

Τα προβλήματα στα οποία θα μπορούσαμε να εστιάσουμε είναι κατά τη γνώμη μου τα εξής:

- i. Κακός αρχικός σχεδιασμός του ΤΔΕ
- ii. ΕΥΕ, ΕΑΙΤΥ και ΠΙ είναι τρεις φορείς υλοποίησης του έργου που δεν εμφάνιζαν καλό συντονισμό
- iii. Γραφειοκρατικές διαδικασίες στις εσωτερικές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ (πχ η ρύθμιση αποσπάσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών)
- iv. Ο υπεύθυνος έργου δεν είχε τις αποφασιστικές αρμοδιότητες που έπρεπε, ώστε να αποφασίζει άμεσα για τις ενέργειες που έπρεπε να γίνουν. Έπρεπε να περιμένει την εισήγηση της ΚΕΕΒΕΠ και αυτό σημαίνει καθυστερήσεις.
- v. Το όλο σχήμα διοίκησης παρήγαγε γραφειοκρατία
- vi. Υπήρξε μια ευθυνοφοβία και δυσπραγία γενικώς
- vii. Υπήρξαν δυσκολίες σε διαπροσωπική επικοινωνία

- viii. Το EAITY διεκδικούσε εκτός του "τεχνικού" και το παιδαγωγικό μέρος του έργου
- ix. Παρήγαγαν το ίδιο περίπου επιμορφωτικό υλικό δυο φορές (ΠΙ, EAITY)
- x. Η επιμόρφωση ποτέ δεν πέρασε στην τάξη, ώστε να ωφεληθούν οι μαθητές
- xi. Υπήρξαν πολλές αλλαγές προσώπων και αυτό συνεπάγεται καθυστερήσεις κάθε φορά για ενημέρωση του νέου υπευθύνου

5. Υπήρχε γενικά μεγάλη γραφειοκρατία; Ποια είναι η γνώμη σας για την ταχύτητα και ποιότητα διαδικασιών λήψης αποφάσεων; Έχετε προτάσεις για την επιτάχυνση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων;

Πολύ μεγάλη γραφειοκρατία υπήρχε και οι αποφάσεις λαμβάνονταν με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς. Αυτό οφείλεται στο όλο σχήμα οργάνωσης και διοίκησης του έργου. Υπήρχαν συνυπευθυνότητες, συνεδριάσεις κλπ για να ληφθεί η απόφαση. Έτσι έχουμε καθυστερήσεις και προβλήματα. Αντίθετα, ένα σχήμα οργάνωσης που θα έδινε αποφασιστικές αρμοδιότητες σε κάποιο άτομο, τον υπεύθυνο έργου ή κάποιο συντονιστή έργου κλπ, θα μπορούσε να επιλύσει τέτοιες δυσλειτουργίες. Ο κεντρικός συντονισμός και η λήψη αποφάσεων με ευελιξία (όχι ανεξέλεγκτα) θα είχε πολύ καλύτερα αποτελέσματα.

6. Ποια η γνώμη σας για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων; Ήταν σαφείς οι διαχειριστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΕΠΘ, ΠΑΚΕ, ΕΕ, EAITY, ΠΙ, ΚΣΕ, ΚΕΠΙΣ);

Απάντησα προηγουμένως για τη συνεργασία των φορέων. Το δίπολο στη διοίκηση του έργου, Πρόεδρος ΚΕΕΒΕΠ – Υπεύθυνος έργου, αλλά και η δυσκολία συντονισμού μεταξύ ΠΙ και EAITY που ήταν οι τεχνικοί σύμβουλοι του έργου δημιουργούσαν προβλήματα. Επιπλέον η ΕΥΕ – ΥΠΕΠΘ είχε την ευθύνη χειρισμού και άλλων έργων με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν τις απαιτήσεις του έργου.

7. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος;

Θετικά στοιχεία είναι η πολύ υψηλού επιπέδου επιμόρφωση των επιμορφωτών από πανεπιστημιακούς και έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αρνητικά στοιχεία είναι η

υλοποίησή του σε τρίμηνη βάση με 6/ωρες, πολύ κουραστικές διδασκαλίες, η έλλειψη πρακτικής άσκησης στα σχολεία και ανατροφοδότησης, και ο τρόπος διαχείρισης του προγράμματος.

8. Μπορείτε να αναφέρετε κάποια σημεία που αφορούν στη διοίκηση – οργάνωση του προγράμματος που πρέπει να αλλάξουν σε επόμενο πρόγραμμα για να βελτιωθεί;

Ανέφερα κάποια από τα αρνητικά στοιχεία. Η αντιμετώπισή τους θα βελτιώσει το πρόγραμμα. Κυρίως ο συντονισμός και η επιτάχυνση λήψης αποφάσεων θα ήταν σημαντικοί παράγοντες βελτίωσης.

9. Θεωρείτε ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ πρέπει να έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που δεν συναντώνται σε άλλα προγράμματα επιμόρφωσης; Ποια ήταν η καινοτομία αυτού του έργου;

Το έργο προσπάθησε να συνδυάσει την τεχνολογία με την παιδαγωγική και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Η υλοποίηση στα ΠΑΚΕ – παρά τις καθυστερήσεις- ήταν τελικά αρκετά επιτυχής και αποτελεί πρωτοπορία στο θεσμό της επιμόρφωσης.

10. Θεωρείτε απαραίτητο να εφαρμοσθούν και να επεκταθούν παρόμοια προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ; Μπορούν και πώς να προωθήσουν τη διαδικασία μάθησης και την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου;

Ναι. Ένα πρόγραμμα που έχει αυτά τα θετικά στοιχεία, εφόσον αντιμετωπιστούν τα αρνητικά του στοιχεία μπορεί να προωθήσει τη διαδικασία μάθησης και την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου.

11. Υπάρχει κάτι που θέλετε να επισημάνετε με έμφαση;

Θα πρέπει οι επιμορφωθέντες εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν όσα έμαθαν στην τάξη. Η επιμόρφωση οφείλει να περάσει στην καθημερινή σχολική πρακτική

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ