ePublishing

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2002)

3ο Συνέδριο ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»

Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας - Συσχετισμοί και Αποκλίσεις, Προβλέψεις και Προβληματισμοί

Ελένη Ντρενογιάννη

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντρενογιάννη Ε. (2026). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας - Συσχετισμοί και Αποκλίσεις, Προβλέψεις και Προβληματισμοί . *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 543–552. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/8830

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 16/01/2026 03:54:48

Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας - Συσχετισμοί και Αποκλίσεις, Προβλέψεις και Προβληματισμοί

Ελένη Ντρενογιάννη
Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
541 24 Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
edren@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Η εισήγηση αυτή ασχολείται κριτικά με το ελληνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και μελετά τους συσχετισμούς και τις αποκλίσεις του από τα αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης του Ηνωμένου Βασιλείου και της Σουηδίας. Μία πρώτη επισκόπηση των προγραμμάτων σπουδών που ακολουθούνται σε κάθε χώρα καταλήγει στη βασική διαπίστωση πως το Ελληνικό πλαίσιο σπουδών δεν είναι παρά ένας συγκερασμός των σχεδίων δράσης των δύο άλλων χωρών. Στη συνέχεια και με γνώμονα αυτό το σημαντικό στοιχείο σύγκλισης που επιτρέπει την αξιοποίηση των δεδομένων από άλλες χώρες, επιχειρούνται μία σειρά από προβλέψεις αναφορικά με τις αιτίες που θα προκαλέσουν τη μερική επιτυχία ή την εν μέρει αποτυχία του εν λόγω προγράμματος επιμόρφωσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ΤΠΕ, NOF training, ITiS initiative*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ
"Είναι ιστορικά παρατηρημένο ότι τα μεγαλύτερα οφέλη από την εισαγωγή μιας νέας τεχνολογίας δεν προκύπτουν από την επινόηση και την παραγωγή της αλλά από τη χρήση της…Παρά την ευρύτατα διαδεδομένη φιλολογία για τα πλεονεκτήματα εκείνου που προηγείται και προπορεύεται, φαίνεται ότι η δεύτερη και η τρίτη θέση έχουν επίσης τα πλεονεκτήματά τους. Και αυτό…γιατί (οι κάτοχοι αυτών των θέσεων) μπορούν να αποφύγουν τους πειραματισμούς και τα αναπόφευκτα λάθη που συνόδευσαν την εισαγωγή της σχετικής τεχνολογίας στις ΗΠΑ" (Woodall, 2001)

Διαβάζοντας τέτοιες σκέψεις, εύλογα αναρωτιέται κανείς αν η χώρα μας θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί το πλεονέκτημα που διαθέτει εκείνος ο οποίος ακολουθεί τους πρωτοπόρους και να επωφεληθεί από αυτό, αναπτύσσοντας καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις που να αξιοποιούν την προϋπάρχουσα εμπειρία. Ενδεχομένως και να μπορούσε αλλά στην πράξη αυτό αποδεικνύεται ένα μάλλον αισιόδοξο εγχείρημα. Συχνά οι στρατηγικές των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων ακολουθούν τη σκιά εκείνων που προπορεύονται και αναλώνονται στην άκριτη μίμηση ξενόφερτων, ήδη δοκιμασμένων ενεργειών που προσαρμόζονται μονάχα στο βαθμό εκείνο που είναι απαραίτητος ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικό και επίκαιρο είναι το παράδειγμα του προγράμματος επιμόρφωσης 75.000 εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ

Ήταν το 1997 όταν το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης του Ηνωμένου Βασιλείου (σήμερα Υπουργείο Παιδείας και Δεξιοτήτων) έστειλε σε όλες τις Πανεπιστημιακές Παιδαγωγικές Σχολές το προσχέδιο ενός ενιαίου προπτυχιακού προγράμματος σπουδών που αναφερόταν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και σχετιζόταν με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οι αντιδράσεις τότε των πανεπιστημιακών δασκάλων ήταν και έκδηλες και έντονες γιατί οι απαιτήσεις του εν λόγω προγράμματος σπουδών τόσο σε χρόνο όσο και προσωπικό ήταν υπερβολικές, σχεδόν υπερφίαλες, ενώ η Εθνική Ένωση Εκπαιδευτικών (National Union of Teachers) το χαρακτήρισε ανέφικτο και ουτοπικό (NUT, 1999). Παρά τις αντιδράσεις και τις διαφωνίες, το Υπουργείο ένα χρόνο αργότερα προχωρεί στην επίσημη θεσμοθέτησή του (DfEE, 1998), ενώ το 1999 προκηρύσσει ένα από τα μεγαλύτερα επιμορφωτικά προγράμματα της χώρας (NOF, 1999). Αφορούσε όλους ανεξαιρέτως τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και την εξοικείωσή τους με τις παιδαγωγικές δυνατότητες των ΤΠΕ, ενώ αντλούσε τη χρηματοδότησή του (230 εκατ. λίρες) από τα αποθεματικά του Εθνικού Λαχείου (National Opportunities Fund training). Καθώς η πρόθεση του Υπουργείου ήταν η εξίσωση του επιπέδου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με το επίπεδο των νέων πτυχιούχων εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ και τη χρήση τους, το πρόγραμμα σπουδών στο οποίο βασίστηκε το σύνολο της επιμορφωτικής δράσης δεν ήταν άλλο από το πολυσυζητημένο και εξωπραγματικό ενιαίο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του 1998.

Την ίδια χρονιά (1999) και στα πλαίσια ενός Εθνικού προγράμματος για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση (The National Action Programme for ICT in Schools, ITIS) ένα αντίστοιχο πρόγραμμα επιμόρφωσης 60.000 εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ προκηρύσσεται και ξεκινά με τις καλύτερες προβλέψεις στη Σουηδία (Ministry of Education and Science, 1999; 1998). Η βασική του διαφοροποίηση σε σχέση με παραδοσιακά μοντέλα επιμόρφωσης ήταν η υιοθέτηση της λογικής και της μεθοδολογίας των ομάδων εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θα χωρίζονταν σε ομάδες και θα συνεργάζονταν μεταξύ τους για την εκπόνηση ενός ερευνητικού - αναπτυξιακού project σχετικού με τις ΤΠΕ.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο στη δική μας χώρα, σε ένα συνέδριο στα Γιάννενα (Μάιος του 1999) μία ομάδα συνεργατών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρουσιάζει την εκπόνηση ενός Πλαισίου Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Παπαδόπουλος και άλλοι, 1999), το οποίο δημοσιεύεται στα πρακτικά του εν λόγω συνεδρίου, και είναι σήμερα διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του δικτυακού τόπου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (http://www.infosociety.gr/infosoc/policies/policies-frame.html). Το συγκεκριμένο πλαίσιο επιμόρφωσης, αν και παρουσιάζεται ως πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εντούτοις δεν είναι παρά η αποτύπωση του Αγγλικού προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του 1998 στα Ελληνικά. Περίπου ένα χρόνο αργότερα το Υπουργείο Παιδείας προκηρύσσει το φιλόδοξο σχέδιο δράσης του για την επιμόρφωση 75.000 εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη. Για τις ανάγκες της επιμόρφωσης ένα Πλαίσιο Προγράμματος σπουδών εκπονείται για κάθε πρόγραμμα δράσης. Τα προγράμματα σπουδών τόσο του Π-1 όσο και του Π-2 απομιμούνται σε ένα μεγάλο βαθμό το πρόγραμμα σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου (DfEE, 1998) ενώ το πρόγραμμα του Π-3 προέρχεται από τις οδηγίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Σουηδίας (Ministry of Education and Science, 2000). Η προσεκτική μελέτη των κειμένων (δες Παράρτημα: λόγω μάκρους παρουσιάζονται μόνο δύο αποσπάσματα σε αντιπαραβολή), γρήγορα οδηγεί στο συμπέρασμα πως το πρόγραμμα επιμόρφωσης που ακολουθεί η χώρα μας είναι ένα υβρίδιο μεταξύ του Αγγλικού και του Σουηδικού προγράμματος. Στην παραπάνω διαπίστωση συμβάλλει και ο παρακάτω διευκρινιστικός πίνακας, ο οποίος παρουσιάζει βασικά στοιχεία συσχετισμών και αποκλίσεων και για τα 3 προαναφερθέντα προγράμματα:

Πρόγραμμα και Χώρα	NOF Training - Ηνωμένο Βασίλειο	IT IS Initiative - Σουηδία	Αρχική Επιμόρφωση στις ΤΠΕ - Ελλάδα
Επιδιωκόμενοι Στόχοι	Ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	Ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με το πότε, που, πως και γιατί η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να υποβοηθήσει το εκπαιδευτικό έργο	Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς
Πρόγραμμα Σπουδών	Ως πρόγραμμα σπουδών νοείται το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για τη χρήση των ΤΠΕ του 1998	Δεν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, μονάχα μερικοί οδηγοί που περιέχουν τους στόχους και το βασικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η επιμόρφωση	Χωρίζεται σε 3 μέρη. Το πρόγραμμα σπουδών του Π-1 και του Π-2 είναι πανομοιότυπα με το ΠΣ του Η.Β., ενώ το πρόγραμμα σπουδών του Π-3 βασίζεται στο Σουηδικό μοντέλο επιμόρφωσης των ομάδων εργασίας
Μοντέλα επιμόρφωσης	Υβρίδιο ενδοσχολικής, σεμιναρίων σε κέντρα επιμόρφωσης και εξ αποστάσεως	Συγκρότηση ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών με συμμετοχή των μαθητών τους. Οι ομάδες αυτές συντονίζονται από κατάλληλο βοηθό/ συντονιστή	Ενδοσχολική, Σε επιμορφωτικά κέντρα Από απόσταση Αυτο-μόρφωση (για το Π-3)
Υλικό Επιμόρφωσης	Κάθε επιμορφωτικός φορέας σχεδιάζει, αναπτύσσει, δημιουργεί και διαθέτει το δικό του εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό	Προσφέρεται πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορους εκπαιδευτικούς δικτυακούς τόπους, αλλά οι ομάδες εργασίας μπορούν να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε κρίνουν απαραίτητο	Το επιμορφωτικό υλικό και το λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες των προγραμμάτων Π-1 και Π-2 θα παραχθεί κεντρικά από το ΠΙ. Το ίδιο θα συμβεί και με το υλικό για το Π-3, αλλά το τελευταίο θα δημοσιευθεί στο διαδίκτυο.
Επιμορφωτές	Υπεύθυνοι για την επιλογή των επιμορφωτών είναι τα κέντρα επιμόρφωσης. Ωστόσο τα τελευταία περνούν από διαδικασίες ποιοτικού ελέγχου και πιστοποίησης κατά την οποία κρίνονται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια	Οι συντονιστές/ επιμορφωτές των ομάδων εργασίας προετοιμάζονται ενάμισι περίπου μήνα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αργότερα στις απαιτήσεις των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών	Η λίστα των πιστοποιημένων επιμορφωτών και των αντίστοιχών κέντρων επιμόρφωσης καταρτίζεται και ενημερώνεται κεντρικά από τις αρμόδιες υπηρεσίες που αξιολογούν τις αιτήσεις
Αξιολόγηση του προγράμματος	Είναι συνεχής και πραγματοποιείται τόσο από το ΤΤΑ όσο και από τον Ofsted	Είναι επίσης συνεχής και πραγματοποιείται από Πανεπιστημιακούς φορείς	Το πρόγραμμα δεν έχει ακόμη αρχίσει αλλά η αξιολόγησή του θα βασιστεί στις επιδόσεις των εκπαιδευτικών

Πίνακας 1: Συσχετισμοί και αποκλίσεις μεταξύ των προγραμμάτων επιμόρφωσης

ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Το Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ένα εξαιρετικά φιλόδοξο, αλλά ταυτόχρονα και σημαντικά απομακρυσμένο από την πραγματικότητα σχέδιο δράσης. Και αυτό όχι τόσο γιατί απομιμείται το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των επιμορφωτικών δράσεων άλλων χωρών, αλλά κυρίως γιατί τις οικειοποιείται και τις υιοθετεί παραγνωρίζοντας ότι οι δράσεις αυτές διαμορφώθηκαν έχοντας κατά νου άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ είναι ειδικά προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στις εν λόγω χώρες. Επιπλέον μια σειρά από ζητήματα (Eurydice, 2000) φαίνεται πως αγνοούνται εντελώς, όπως για παράδειγμα:

- Οτι και τα δύο αυτά κράτη έχουν αφήσει πίσω τους μία μακρόχρονη ιστορία πειραματισμών και διαθέτουν σημαντική εμπειρία στην εφαρμογή διαφορετικών μοντέλων επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες που ξεκινά από τα μέσα της δεκαετίας του '80.
- Οτι έχουν επίσημα εισάγει και θεσμοθετήσει την υποχρεωτική χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τις αρχές της δεκαετίας του '90
- Οτι είναι σχετικά δύσκολο τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και στη Σουηδία να συναντήσει κανείς εκπαιδευτικούς με μηδενική εμπειρία στη χρήση των ΤΠΕ
- Οτι στις χώρες αυτές οι ρυθμοί ανάπτυξης και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού είναι τουλάχιστον 10 φορές εντατικότεροι από αυτούς της δικής μας χώρας, και
- Οτι παρ' όλα αυτά, τα πρώτα συμπεράσματα από την αξιολόγηση των επιμορφωτικών τους δράσεων διακρίνονται από συγκρατημένη αισιοδοξία.

Αντιστρόφως ανάλογα είναι τα δεδομένα και οι συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα, γεγονός που ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες επιτυχίας του μακρόπνοου σχεδίου εθνικής κλίμακας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μας. Η αλήθεια είναι πως δεν είμαστε σε θέση να ανταποκριθούμε αποτελεσματικά στις φιλόδοξες απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών του για πολλούς και διαφορετικούς λόγους που αναφέρονται σε δύο τουλάχιστον βασικά ζητήματα: (α) Το περιεχόμενο και τους σκοπούς της επιμόρφωσης, και (β) Το ανθρώπινο δυναμικό που θα αναλάβει το έργο της επιμόρφωσης

Περιεχόμενο και στόχοι

Όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών, είναι προφανές οτι το επίπεδο των υπό επίτευξη στόχων είναι αρκετά υψηλότερο από αυτό που είναι δυνατό να επιτευχθεί σε δεδομένο χρόνο, με δεδομένες συνθήκες και με δεδομένο το προϋπάρχον χαμηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οποιοσδήποτε για παράδειγμα έχει εμπλακεί ενεργά σε αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων, γνωρίζει πως είναι τουλάχιστον ανέφικτο για έναν εκπαιδευτικό που δεν μπορεί να χειριστεί το ποντίκι να κατορθώσει μέσα σε 48 διδακτικές ώρες να συμπιέζει αρχεία, να διαχειρίζεται περιφερειακές συσκευές και να αντιμετωπίζει απλά προβλήματα υλικού και λογισμικού.

Ωστόσο, το εντυπωσιακό είναι πως οι πραγματικές απαιτήσεις του προγράμματος Π-1 επεκτείνονται πολύ πιο πέρα από την απόκτηση ικανών δεξιοτήτων χειρισμού των ΤΠΕ, αλλά ακόμη και εκείνοι που οικειοποιήθηκαν τους στόχους του από το αντίστοιχο Βρετανικό πρόγραμμα σπουδών δεν φαίνεται να το κατανοούν πλήρως. Η αναντιστοιχία μεταξύ του προγράμματος σπουδών και της προτεινόμενης ενδεικτικής κατανομής του περιεχομένου του είναι χαρακτηριστική. Στόχοι που αναφέρονται στην αξιολόγηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης ή στην παρουσίαση ιδεών με τη χρήση των καταλληλότερων μέσων (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2000: 9), δεν σχετίζονται με τον απλό χειρισμό των ΤΠΕ αλλά με την αποτελεσματική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων τους και με την απόκτηση δεξιοτήτων επεξεργασίας και διαχείρισης πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά κανένας από τους ειδικούς αυτούς στόχους δεν

συγκαταλέγεται στην κατανομή της διδακτέας ύλης του Π-1 (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2000: 25-29), η οποία περιορίζεται στη εκμάθηση της χρήσης συγκεκριμένων εφαρμογών.

Την ίδια ασυνέπεια και ασυμφωνία διαπιστώνει κανείς ανάμεσα στις υπερβολικές αξιώσεις του προγράμματος σπουδών του Π-2 και τα μετριοπαθή παραδείγματα δραστηριοτήτων που το συνοδεύουν. Οι στόχοι που περιγράφονται σε αυτό υπερβαίνουν κατά πολύ το επίπεδο της απλής επίδειξης - παρουσίασης επιτυχημένων δραστηριοτήτων με τις ΤΠΕ, ενώ η επιτυχία εφαρμογής του μπορεί να θεωρηθεί τουλάχιστον εξωπραγματική. Άλλωστε είναι απολύτως αδύνατο για έναν εκπαιδευτικό να μάθει μέσα σε 24 διδακτικές ώρες να οργανώνει, να σχεδιάζει και να υλοποιεί με επιτυχία δραστηριότητες με τις ΤΠΕ, να αξιολογεί εκπαιδευτικό λογισμικό και να γνωρίζει με σχετική σαφήνεια πότε, πως και γιατί χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ στη τάξη του.

Η δυσκολία επίτευξης των στόχων τόσο του Π-1 όσο και του Π-2 είναι εμφανής ακόμη και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εν λόγω επιμορφωτικών ενεργειών στο Ηνωμένο Βασίλειο. Όπως επισημαίνεται (Ofsted, 2001; Kenny, 2002) η επιμόρφωση τόνωσε την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και βοήθησε στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων χρήσης στις ΤΠΕ αλλά η συμβολή της ήταν περιορισμένη σε επίπεδο παιδαγωγικής αξιοποίησης και αποτελεσματικής εκμετάλλευσης των ΤΠΕ για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς. Στις καλύτερες των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν περισσότερο λογισμικό και κατόρθωσαν να ενσωματώσουν αποδοτικότερα τη χρήση τεχνολογικών μέσων στο μάθημά τους (Ofsted, 2001; TTA, 2001, NOF, 2001).

Παρ' ότι το πρόγραμμα είναι ακόμη σε εξέλιξη, η διάχυτη αίσθηση είναι πως δεν θα κατορθώσει να εκπληρώσει το σύνολο των αρχικών του επιδιώξεων. Κάτω από αυτό το πρίσμα αναμένεται οτι θα ενισχύσει αντί να αποθαρρύνει την ύπαρξη πολλών επιπέδων χρήσης και αξιοποίησης στις ΤΠΕ, θα δημιουργήσει νέες και εντονότερες επιμορφωτικές ανάγκες και όταν ολοκληρωθεί θα αφήσει πίσω του την ίδια στυφή και ανικανοποίητη γεύση που δημιουργούν όλα τα μισοτελειωμένα πράγματα.

Επιμορφωτές

Το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων του εκάστοτε επιμορφωτή σε συνδυασμό με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού αποτέλεσαν τους βασικούς και αποφασιστικούς παράγοντες επιτυχίας ή αναποτελεσματικότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Όπως μάλιστα επισημαίνει ο Οργανισμός για την Εκπαιδευτική Κατάρτιση και Επιμόρφωση (Teacher training Agency) (TTA, 2001:11) τα καλύτερα κέντρα επιμόρφωσης εξασφάλισαν την ποιότητα των επιμορφωτών τους με συγκεκριμένες μεθόδους και τακτικές όπως:

- Δίνοντας περισσότερη έμφαση στην παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη γνώση του αντικειμένου τους και λιγότερη στις τεχνικές τους δεξιότητες.
- Προσλαμβάνοντας προσωπικό που κατανοούσε πλήρως τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος σπουδών και ταυτόχρονα γνώριζε εμπειρικά το τρόπο με τον οποίο αυτοί οι στόχοι συνδέονται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα
- Επιλέγοντας ανθρώπους με αποδεδειγμένη εμπειρία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ικανότητες ευελιξίας που είχαν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τα μαθήματά τους και το διαθέσιμο υλικό στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα οι λιγότερο επιτυχημένοι επιμορφωτικοί φορείς επέλεξαν το διδακτικό τους προσωπικό είτε βασιζόμενοι σε ενδείξεις και υποθέσεις για τις ικανότητές του ή με γνώμονα το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων πληροφορικής τεχνογνωσίας (TTA, 2001:11)

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω εύκολα διαπιστώνει κανείς μία σειρά από θέματα που σχετίζονται με την περίπτωση της χώρας μας. Είναι σχεδόν βέβαιο πως μία από τις σημαντικότερες αιτίες για την αναμενόμενη μερική επιτυχία ή μερική αποτυχία των δικών μας προγραμμάτων επιμόρφωσης, θα είναι η έλλειψη εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, που διαθέτει την απαραίτητη για το εγχείρημα εμπειρία και τις απαιτούμενες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες. Και αυτό όχι γιατί δεν έχουμε ικανούς και άξιους επιμορφωτές, αλλά γιατί αυτοί είναι πολύ λίγοι ώστε να καλύψουν τις ομολογουμένως αυξημένες ανάγκες μιας επιμόρφωσης ευρείας κλίμακας.

Για παράδειγμα, οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις ενός συντονιστή/ επιμορφωτή του προγράμματος Π-3 συνιστούν το προφίλ ενός εξαιρετικά ικανού εκπαιδευτικού με πολλά και σημαντικά προσόντα, ο οποίος:

- Κατέχει εμπειρικά και σε βάθος τη διεπιστημονική εργασία και γι' αυτό μπορεί να υποστηρίξει και να κατευθύνει τις προσπάθειες εκείνων που επιχειρούν να την εφαρμόσουν.
- Είναι επιδέξιος/α και ευέλικτος/η σε επίπεδο οργάνωσης, επικοινωνίας και συντονισμού ομάδων εργασίας.
- Είναι ειδικευμένος σε ζητήματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- Διαθέτει βασικές γνώσεις ερευνητικής μεθοδολογίας και γνωρίζει θεωρητικά και πρακτικά τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης.

Εύλογα λοιπόν αναρωτιέται κανείς αν έχουμε πολλούς τέτοιους ανθρώπους στη χώρα μας, γιατί οι Σουηδικοί εκπαιδευτικοί φορείς που έχουν εμπειρία στις επιμορφώσεις τύπου ομάδων εργασίας (MES, 2000), και οι οποίοι εφαρμόζουν από το 1999 το πρόγραμμα Π-3, διαπίστωσαν πως δεν έχουν. Γι' αυτό το λόγο υποχρέωσαν όλους τους συντονιστές να παρακολουθήσουν μία ειδικού τύπου επιμόρφωση προκειμένου να προετοιμαστούν για το ρόλο τους στο πρόγραμμα Π-3 (MES, 1999). Επιπλέον, τα πρώτα συμπεράσματα από την πορεία εξέλιξης του προγράμματος Π-3 στη Σουηδία είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικά και προοιωνίζουν την επιτυχία της επιμόρφωσης. Όμως ταυτόχρονα επισημαίνουν πως η αξία των σεμιναριακών συναντήσεων των ομάδων εργασίας (διάρκειας 20 ωρών), που προτείνει και το αντίστοιχο Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για το Π-3 ήταν αμφιλεγόμενη γιατί η ατζέντα και το περιεχόμενό τους δεν είχαν προκαθοριστεί με ακρίβεια (MES, 2001; Chaib et al, 2001)

Τέλος και όσο αφορά στο Ελληνικό πρόγραμμα Π-1, ο μακροσκελής πίνακας των ήδη πιστοποιημένων επιμορφωτών, δημιουργεί την υποψία πως βασικό κριτήριο για την επιλογή τους ήταν η άρτια τεχνολογική τους κατάρτιση. Ωστόσο την ίδια στιγμή, τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων του ίδιου προγράμματος κατάρτισης στο Ηνωμένο Βασίλειο, μας διαβεβαιώνουν πως η αναγωγή των γνώσεων και δεξιοτήτων πληροφορικής σε κεντρικό κριτήριο επιλογής, αποτελεί παράγοντα ανάσχεσης της προόδου και της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων. Μήπως οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς της χώρας μας πρέπει να τα λάβουν σοβαρά υπόψη τους όλα αυτά;

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ως προς την οργάνωση, το σχέδιο εφαρμογής και την αξιολόγησή του, οι διαφορές που παρουσιάζει το επιμορφωτικό πρόγραμμα της χώρας μας σε σύγκριση με τα αντίστοιχα του Ηνωμένου Βασιλείου και της Σουηδίας, είναι σημαντικές. Μία , για παράδειγμα από τις βασικές του διαφοροποιήσεις είναι ο δήθεν ευέλικτος και αποκεντρωτικός του χαρακτήρας, γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται μία διαδεδομένη φιλολογία περί "εισβολής" των ιδιωτικών επιμορφωτικών κέντρων στη δημόσια εκπαίδευση. Επί της ουσίας πρόκειται για μία μάλλον εικονική και ελεγχόμενη "εισβολή".

Δίνεται ευρύτατα η εντύπωση πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν που και πως θα επιμορφωθούν, (ΠΙ, 2000), αλλά σε πρακτικό επίπεδο οι επιλογές τους είναι περιορισμένες και τα περιθώρια των αποφάσεών τους στενά. Από τη στιγμή που το διδακτικό και επιμορφωτικό υλικό αναπτύσσονται και δημιουργούνται κεντρικά, το εκπαιδευτικό λογισμικό ελέγχεται και διανέμεται επίσης κεντρικά (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ a, 2000) και η επιλογή των επιμορφωτών αποφασίζεται κεντρικά, αυτό που μένει να επιλέξει ο εκπαιδευτικός είναι το χώρο και το μοντέλο επιμόρφωσης. Ωστόσο καμία από τις δύο αυτές αποφάσεις δεν είναι τόσο σημαντική για την ποιότητα της επιμόρφωσης που θα λάβει γιατί οι κρισιμότερες έχουν ληφθεί σε κεντρικό επίπεδο.

Αυτός είναι άλλωστε και ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο η αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού, του λογισμικού και γενικότερα της συνολικής αξίας της προσφερόμενης επιμόρφωσης θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον τόσο για το παρόν, όσο και για το μέλλον της επιμόρφωσης στην Ελλάδα. Τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και τη Σουηδία, η αξιολόγηση των αντίστοιχων δράσεων ήταν και είναι κατά κανόνα συνεχής και εξαντλητική. Επικεντρώνεται δε στη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων για το επίπεδο και την πορεία εξέλιξης των έργων από όλους τους συμμετέχοντες φορείς, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, της συστηματικής παρατήρησης μαθημάτων και της πραγματοποίησης συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές και υπεύθυνους επιμορφωτικών κέντρων. Παρ' όλα αυτά και σε αντίθεση όχι μόνο με τις εν λόγω χώρες αλλά με όλη σχεδόν την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα αποτελέσματα του δικού μας έργου σύμφωνα με το έντυπο της πρόσκλησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ, 2000), θα αξιολογηθούν με βασικό κριτήριο τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι επιμορφωθέντες εκπαιδευτικοί. Αν και είναι σε όλους γνωστό πως η ανίχνευση και η μελέτη της διαδικασίας είναι πάντα πολύ πιο σημαντική για την κατανόηση ενός αποτελέσματος από την αποτίμηση του ίδιου του αποτελέσματος, οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς μάλλον το αγνοούν. Μήπως η μεταφορά της συνολικής ευθύνης για την ποιότητα της εκάστοτε δράσης, στο επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων του επιμορφούμενου εκπαιδευτικού, αποτελεί χαρακτηριστικό της ανασφάλειας που διακρίνει τους κατόχους των τρίτων, δέκατων ή εικοστών θέσεων;

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κανείς δεν μπορεί να πει με σιγουριά. Ύστερα, το να είναι κανείς τρίτος, δέκατος ή εικοστός σε μία λίστα, δεν είναι πάντα ένα αξιοσημείωτο γεγονός. Οπωσδήποτε όμως δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός. Μερικές από τις πιθανές αιτίες μπορούν να εντοπισθούν στις σελίδες που προηγήθηκαν. Το σίγουρο όμως είναι πως οι παράπλευρες επιπτώσεις τους σχετίζονται με την αναξιοπιστία, την ανικανότητα δέσμευσης και της τήρησης δεσμεύσεων, την υιοθέτηση λύσεων της τελευταίας στιγμής, και την έλλειψη ορθολογικού προγραμματισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Chaib, M., Backstrom, A. and Chaib, C. (2002) *Report from the qualitative evaluation* (Online) Available at: http://www.itis.gov.se/english

DfEE (1998) *Initial Teacher Training National Curriculum for the Use of Information and Communications Technology in Subject Teaching. Circular 4/98*. London: HMI

Eurydice (2000) *Information and Communication technology in the Education systems in Europe: National education policies, curricula, teacher training.* European Commission

Kenny Jack (2002) What did we get for our training money? In *TES Online*, January 4 2002, pg. 42

Ministry of Education and Science (1998) *Tools for Learning: IT - A National Programme for ICT in Schools*. Stockholm: MES

Ministry of Education and Science (1999) *ITIS - Delegation for ICT in Schools*. Stockholm: MES

Ministry of Education and Science (2000) *Study Guidance*. Stockholm. MES

Ministry of Education and Science (2002) *Press Release* (Online) Available at: http://www.itis.gov.se/english

National Opportunities Fund (2000) *ICT training for teachers and School Librarians - Information for Schools: England, Part One*. London: National Opportunities Fund

National Opportunities Fund (2001) *Case Studies* (Online) Available at: http://www.nof.org.uk/index.cfm?loc=ict&inc=studies

National Union of Teachers (1999) The Response of the NUT to the TTA Consultation "Initial Teacher Training National Curriculum: The Use of Information & Communications Technology in Subject Teaching". *NUT Key policies briefing Paper*, 17/8/1999.

OFSTED (2001) *ICT in Schools: The Impact of Government Initiatives - An interim report, April 2001*. London: HMI

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000) *Πρόσκληση Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος για τη Διεξαγωγή Επιμορφωτικών προγραμμάτων* (Online) Available at: http://www.pi-schools.gr/greek/announce/new-announce/gr_prokir114.html

Pam Woodall (2001) *Ο κόσμος τους 2001* (Online) Available at: http://www.geocities.com/gutsi1/search.htm

Παπαδόπουλος, Γ., Γόγουλου, Α., Γουλή, Ε., Ιωάννου, Β., Κασσιμάτης, Ν., Τριαντοπούλου, Θ. και Χούσου, Ε. (1999) Πλαίσιο Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Στα *πρακτικά του Πανελλήνιου συνεδρίου "Πληροφορική και Εκπαίδευση"*, 14-15 Μαίου 1999, Γιάννενα: Σύλλογος Καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου.

Teacher training Agency (2001) *The New Opportunities Fund ICT training for teachers and school librarians: a report on the quality assurance findings in England - March 2001*. London: TTA

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ a (2000) *Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας - Αρχική Επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Προδιαγραφές Επιμορφωτικού Υλικού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2000) *Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας - Αρχική Επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ

ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ Προετοιμασία του Δασκάλου της ΚτΠ: Αρχική Επιμόρφωση στις ΤΠΕ			INITIAL TEACHER TRAINING NATIONAL CURRICULUM FOR THE USE OF ICT IN SUBJECT TEACHING
ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ - Π1 (Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ)			Section B. TRAINEES KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING OF, AND COMPETENCE WITH ICT
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν βασικά θέματα για την έννοια, τις μορφές και τη διαχείριση της πληροφορίας *(Section 12b)*	να γνωρίζουν ότι οι πληροφορίες πρέπει να αξιολογούνται και να ελέγχονται ως προς την ακρίβεια, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αμεροληψία τους *(Section 12bi)* να μπορούν να αποθηκεύουν τις χρήσιμες πληροφορίες και να συμπιέζουν αρχεία, όταν κρίνεται σκόπιμο *(Section 12bii)* να μπορούν να μεταδίδουν και να χρησιμοποιούν από κοινού πληροφορίες και δεδομένα *(Section 12bvi)* να μπορούν να διακρίνουν και να χρησιμοποιούν τα διάφορα μέσα παρουσίασης της πληροφορίας *(Section 13ai)*	Αναζήτηση, έλεγχος και αξιολόγηση πληροφοριών από CD-ROM, από ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, από ηλεκτρονικά περιοδικά, από τον παγκόσμιο ιστό πληροφοριών κ.ά *(Section 12bi)* Μια πληροφορία μπορεί να αποθηκευτεί στη μνήμη, στο δίσκο, σε έναν τοπικό server, σε ένα server του Διαδικτύου *(Section12biii)* Η έγχρωμη εικόνα περιέχει περισσότερες πληροφορίες από την αντίστοιχη ασπρόμαυρη και μπορεί να αποθηκευθεί με διαφορετικούς τρόπους για να μειωθεί ο απαιτούμενος χώρος αποθήκευσης της *(Section 12bii)* Αρχεία που μεταφέρονται μέσω του Διαδικτύου (ανάλογα με το μέγεθός τους) θα πρέπει να συμπιέζονται Ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου Δημιουργία ηλεκτρονικής εφημερίδας μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών και σχολείων Κείμενο, στατικές εικόνες, κινούμενες εικόνες, video, ήχος	**12b. know and understand the characteristics of information, including:** i. that information must be evaluated in terms of its accuracy, validity, reliability, plausibility, bias; *e.g. drawing information from a CD-ROM (encyclopaedia or newspaper collection);* ii. that information takes up memory and that there are implications when saving and compressing files; *e.g. a colour image contains more information than its black and white equivalent and can be saved in different ways to increase the amount of available memory;* iii. that information has to be stored somewhere; *e.g. in memory, on disc, on a local server, on the Internet;* iv. that ICT systems can present static information or changing information; *static information e.g. a picture on the screen or a page of text; changing information, e.g. simulations, control programmes;* v. that information can be directly and dynamically linked between applications; *e.g. changes to numbers in a spreadsheet can link directly to changes in a word processed report; a video clip can be linked to a button on a multimedia application; a picture or text may be linked to on-line information on a network or the Internet;* *vi. that applications and information can be shared with other people at remote locations. e.g. for a collaborative project between pupils or teachers in the same or different locations;*

ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ - Π2 (Επιτυχημένα παραδείγματα δραστηριοτήτων)			Section A. EFFECTIVE TEACHING AND ASSESSMENT METHODS
2. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν και να προβληματι-σθούν για το πώς πρέπει να αξιολογούν το μαθησιακό αποτέλεσμα όταν χρησιμοποιούν τις *ΤΠΕ*	ότι θα πρέπει να μάθουν **α)** πώς να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών. *(Section 8a)*. Ειδικότερα, θα πρέπει να μάθουν • να θέτουν ουσιαστικές ερωτήσεις που θα απαιτούν από τους μαθητές να τεκμηριώσουν την καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποίησαν *(Section 8aiii)* • να παρακολουθούν και να παρεμβαίνουν στις δραστηριότητες των μαθητών, ώστε να υποστηρίζουν και να ελέγχουν την πρόοδο των μαθητών σε σχέση πάντα με τους καθορισμένους στόχους *(Section 8aii)* **β)** πώς να καθορίζουν τα πρότυπα επίδοσης των μαθητών, όταν χρησιμοποιούνται οι *ΤΠΕ*. *(Section 8b)*. Ειδικότερα, θα πρέπει να μάθουν: • να επαναπροσδιορίζουν αυτό που αναμένει ο εκπαιδευτικός από την απόδοση του μαθητή στο νέο μαθησιακό περιβάλλον, αφού κάποιες εργασίες υποστηρίζονται σημαντικά από τις δυνατότητες που προσφέρουν οι *ΤΠΕ* *(Section 8bi)* • να καθορίζουν τα κριτήρια με βάση τα οποία οι μαθητές θα μπορούν να αξιολογηθούν, εφαρμόζοντας τις γνώσεις που απέκτησαν και τις δεξιότητες που ανέπτυξαν από τη χρήση των *ΤΠΕ* αξιοποιώντας τις διάφορες πηγές αναφοράς *(Section 8bii)* • να διακρίνουν την ατομική απόδοση, όταν η εργασία είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας *(Section 8biii)* • πώς να διασφαλίζουν ότι η αξιολόγηση της εργασίας ελέγχει και δείχνει το επίπεδο απόδοσης των μαθητών και την ποιότητα της εργασίας τους και όχι απλά την ποιότητα της παρουσίασης ή της τεχνολογίας που χρησιμοποίησαν *(Section 8biv)* **γ)** πώς να χρησιμοποιούν μεθόδους διάγνωσης προβλημάτων και ανατροφοδότησης της όλης διαδικασίας. *(Section 8c)*	*π.χ. αυτόματος ορθογραφικός έλεγχος, αριθμητικοί υπολογισμοί, σχεδίαση εικόνων, κλπ. (Section 8bi)* *π.χ. οι εκπαιδευτικοί να ζητούν από τους μαθητές να ερμηνεύουν και να παρουσιάζουν τις πληροφορίες που πήραν από ένα CD-ROM και όχι απλά να τυπώνουν τις πληροφορίες αυτές (Section 8bii)* *Αυτό μπορεί να γίνει με παρατήρηση, καταγραφή, διάλογος με το μαθητή κλπ (Section 8biii)*	**8. In order to understand how to monitor, evaluate and assess their teaching and pupils' learning in the subject when using ICT, and to evaluate the contribution that ICT has made to the teaching of their subject, trainees must be taught:** **a. how to** monitor pupils' progress by: i. being clear about teaching objectives and the use of ICT in achieving them; ii. observing and intervening in pupils' ICT-based activities to monitor and support their progression towards the identified objectives; iii. asking key questions which require pupils to reflect on the appropriateness of their use of ICT; **b. how to recognise standards of attainment in the subject** when ICT resources are used, including: i. recognising how access to computer functions might change teacher expectation of pupil achievements, *e.g. automatic spell-checking, image-making, graphical representation*; ii. identifying criteria by which pupils can show what they have learnt as a result of using ICT-based resources from the Internet or CD-ROM, and insisting that pupils acknowledge the reference sources used in their work *e.g. requiring pupils to interpret and present the information gained from a CD-ROM for a specific purpose rather than simply printing off information*; iii. how to determine the achievement of individuals when the "product" is the result of a collaborative effort, through observation, record keeping, teacher intervention and pupil-teacher dialogue; iv. how to ensure that assessment of ICT-based work reflects pupils' learning and the quality of their work within the subject(s) rather than just the quality of presentation or the complexity of the technology used; **c.** how to use **formative, diagnostic and summative methods of assessing pupils' progress in the subject where ICT has been used,** including how to set up ICT activities with targeted objectives for assessment and make provision in those activities for all pupils to demonstrate achievement, conceptual understanding and learning through the use of ICT.