



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και υλικό: Τυπική, Άτυπη και
Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e – Μορφές)

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**Η αξιολογική διαδικασία επιμορφωτικού προγράμματος
βραχείας διάρκειας για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης: σχεδιασμός, διαδικασίες και δρώντα
υποκείμενα**

ΜΑΓΓΑΝΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Κόρινθος, 2015

*Σε εκείνους...
τους απλά ομιλούντας
αλλά τεχνηέντως πράττοντας*

Ευχαριστίες

Ας μου επιτραπεί να αποδώσω τιμή σε όλα τα πρόσωπα εκείνα που συνέβαλαν με τρόπο ουσιαστικό στην επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, που καθοδηγητικά, επικουρικά και υποστηρικτικά συνέπραξε τα βέλτιστα τόσο σε επιστημονικό όσο και σε ανθρώπινο πλαίσιο. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. καθηγητή, Κατσή Αθανάσιο, όπως επίσης τον κ. καθηγητή, Μπαγάκη Γεώργιο, για το γεγονός ότι δέχτηκαν να συμμετέχουν στην τριμελή επιτροπή και να συνεξετάσουν το παρόν πόνημα. Ευχαριστίες, επίσης, οφείλω στην προϊσταμένη Διεύθυνσης της Βιβλιοθήκης αλλά και στους υπαλλήλους του παραρτήματος Κορίνθου για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Τέλος, θα ήθελα να κάνω ειδική μνεία και σε ανθρώπους εκτός του στενού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, που με περιέβαλλαν με πίστη και με υποστήριξαν με ζέση στο εγχείρημά μου. Καταρχάς, λόγια ευχαριστίας χρωστώ στον σύζυγό μου Σπύρο για την αμέριστη αρωγή και συμπαράστασή του καθόλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, στα παιδιά μου Σταυρούλα και Λάμπρο, που στάθηκαν τόσο γλυκά δίπλα μου και, τέλος, στους γονείς μου που βρέθηκαν αλόγγιστα στο πλευρό μου σε κάθε περίπτωση που τους είχα πραγματικά ανάγκη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μία εποχή που η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάγεται δικαιολογημένα σε θέμα υψίστης σημασίας για τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης επικεντρώθηκε, ειδικότερα, στην αξιολογική διαδικασία του επιμορφωτικού προγράμματος βραχείας διάρκειας για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της Πράξης «*Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*» του Ε.Π. «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» (2007-2013). Η εμπειρική έρευνα αφορά στη χρήση ερωτηματολογίου ως εργαλείου αξιολόγησης της τέταρτης (4^{ης}) Επιμορφωτικής Περιόδου, Απρίλιος 2013-Δεκέμβριος 2013, το οποίο και διαμοιράστηκε στους δικαιούχους κατά τον Ιούνιο-Ιούλιο 2014. Με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου και δη της ημιδομημένης συνέντευξης η διερεύνηση εστιάστηκε σε μια ομάδα δεκαεννέα (19) εκπαιδευτικών, δώδεκα (12) επιμορφούμενων και επτά (7) επιμορφωτών, που επιλέχθηκαν με την τεχνική της δειγματοληψίας ποσόστωσης. Ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν να διερευνηθεί η επάρκεια, η καταλληλότητα και η λειτουργικότητα του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου αλλά και ο τρόπος, με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αποτίμησαν το εννοιολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης και ως διαδικασίας και ως μέρος του συγκεκριμένου προγράμματος. Την ίδια στιγμή εξετάστηκε και ο βαθμός πραξιακού προσανατολισμού της όσο και ο βαθμός ενίσχυσης της εμπλοκής ή της αποστασιοποίησης των συμμετεχόντων στην αξιολογική διαδικασία και, κατά συνέπεια, αναζητήθηκε ο ρόλος της στον αναστοχασμό των δρώντων υποκειμένων. Τέλος, αναδείχθηκε εάν και κατά πόσο αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και εκτιμήθηκε, γενικότερα, ως εργαλείο λήψης αποφάσεων προς την κατεύθυνση αποτίμησης της πολιτικής των κυβερνήσεων και των διεθνών οργανισμών ή προς την κατεύθυνση του ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά: Δια βίου μάθηση, εκπαιδευτική πολιτική, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση.

ABSTRACT

In a period where the evaluation of professional training courses have become of high importance for implementing educational policies at national and international level, the scope of this research was focused on the evaluation procedure of the short-term training courses for teachers of secondary schools, which is part of the theme “Teachers training for the exploitation and implementation of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching practice” of the Operational Program “Education and Life-long learning” (2007-2013). The empirical research was based on the use of a questionnaire as an instrument to evaluate the fourth (4th) Training Period, April 2013 – December 2013, which was distributed to the trainees during the period June-July 2014. Following qualitative method with semi-structured questions, personal interviews took place in a group of nineteen (19) teachers, twelve (12) trainers and seven (7) trainees, who were selected following the quota sampling technique. The aim of this research was to study the completeness, suitability and efficiency of the specific research instrument and the way with which the trainers and trainees assess the conceptual content of the evaluation, both as a procedure as well as a part of the specific program. At the same time, this research studied the evaluation's practical orientation, as well as the degree of supporting the participation or detachment of the people involved in the evaluation procedure and, as a consequence, its role was sought in the self-reflection of actors. Finally, it was revealed whether and to what extent the results of the evaluation are exploited and it is considered as a decision making tool towards the evaluation of governmental policies and international organizations or towards the control of the educational system.

Keywords: Life-long learning, educational policy, teachers training, evaluation

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	
ABSTRACT.....	
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΔΒΜ ΣΤΟΝ ΘΕΣΜΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ	4
1.1 Εισαγωγή	4
1.2 Η ΔΒΜ στις εκπαιδευτικές πολιτικές διεθνών οργανισμών και Ε.Ε.	4
1.3 Η ΔΒΜ στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας.....	10
1.4 Σύνοψη κεφαλαίου	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑ.....	16
2.1 Εισαγωγή	16
2.2 Βασικές παράμετροι της επιμορφωτικής πολιτικής	16
2.2.1 Το εννοιολογικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης ως σύγχρονη ανάγκη της εκπαίδευσης.....	16
2.2.2 Οι επιδιωκόμενοι στόχοι της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών.....	18
2.2.3 Η επιμορφωτική δραστηριότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	20
2.3 Θεσμικό πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών σε Ε.Ε.	22
2.4 Θεσμικό πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	30
2.4.1 Επιμόρφωση στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή	30
2.4.2 Πρακτικές σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	33
2.5 Σύνοψη κεφαλαίου	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ.....	38
3.1 Εισαγωγή	38
3.2 Το επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης.....	38
3.3 Η αξιολόγηση ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	41
3.4 Το πεδίο αξιολόγησης προγραμμάτων	43
3.4.1 Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης.....	45
3.4.2 Σχεδιασμός, διεξαγωγή και κοινοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	50
3.4.3 Οριοθέτηση ελέγχου – αξιολόγησης.....	54
3.5 Διαστάσεις της αξιολόγησης στην Ευρώπη	55
3.6 Σύνοψη κεφαλαίου	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	62
4.1 Εισαγωγή	62
4.2 Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα	62
4.3 Η ανατροφοδότηση ως λειτουργία του συστήματος	65
4.4 Εκπαιδευτικός οργανισμός και οργανωσιακή κουλτούρα	66
4.5 Σύνοψη κεφαλαίου	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΤΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΒΜ» ΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΜΟΧΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	69
5.1 Β' Επίπεδο ΤΠΕ ως επιμορφωτική δράση: σχεδιασμός, οργάνωση, διεξαγωγή.....	69
5.2 ΕΠ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΒΜ» και μεθοδολογία αξιολόγησης	72
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ	76
6.1 Στοχοθεσία και αντικείμενο της έρευνας	76
6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	77
6.2.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	77
6.2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	78
6.2.3 Η διαμόρφωση του Πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	79
6.2.4 Το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας	80
6.2.5 Θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	85
7.1 Παρουσίαση ευρημάτων.....	85
7.1.1 Η «τεχνική» της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.....	88
7.1.2 Νοηματοδότηση της αξιολογικής διαδικασίας	92
7.1.3 Τρόπος συμβολής της αξιολόγησης στην επιμορφωτική διαδικασία.....	98
7.1.4 Τρόπος εμπλοκής δρώντων υποκειμένων.....	101
7.1.5 Επιπτώσεις στην Επιμορφωτική Πολιτική	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.....	107
8.1 Συζήτηση – συμπεράσματα.....	107
8.2 Προβληματισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	112
Α. Ξενόγλωσση	112
Β. Ελληνόγλωσση	114
Γ. Νόμοι – Κείμενα	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – Οδηγός ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης Επιμορφούμενων.....	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – Οδηγός ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης Επιμορφωτών.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ – Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Επιμορφούμενου	132

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV – Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Επιμορφωτή	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Ερωτηματολόγια Επιμορφούμενων/Επιμορφωτών	164

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια κοινωνία που αλλάζει ραγδαία με την εμφάνιση νέων προκλήσεων από μια σειρά διεθνών συντελεστών, όπως της παγκοσμιοποίησης, της έλευσης της Κοινωνίας της Γνώσης, της πορείας προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση αλλά και του ‘λόγου’ των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, UNESCO, ΕΕ), το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αναζητήσει στη λειτουργία του νέες μεθόδους και διαδικασίες προσαρμογής στα αναδυόμενα “φαινόμενα”. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι, μεταξύ άλλων, τόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Καινούριες έννοιες κάνουν την εμφάνισή τους στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όροι, όπως η ποιότητα της εκπαίδευσης, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα αλλά και η Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ), κερδίζουν έδαφος διαμορφώνοντας μια πολιτική στρατηγική για την ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνικής συνοχής και της απασχόλησης (Πασιάς, 2002). Η παραγόμενη διεθνής ρητορική εξετάζει τη ΔΒΜ, ειδικότερα, όχι μόνο ως απλή έννοια αλλά και ως παράμετρο αποτύπωσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, ευρύτερα, ως πολιτική σε ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο. Και είναι η ίδια η διεθνής εκπαιδευτική ρητορική που παράγεται, ώστε να παράγει και αυτή με τη σειρά της ‘λόγο’ και πρακτικές σε κείμενα εθνικής πολιτικής για να *«εξυπηρετεί συγκεκριμένες πολιτικές λειτουργίες και (να) σηματοδοτεί πραγματικές αλλαγές στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης»* (Green, 2006:15).

Εντάσσοντας την επιμόρφωση, ως πολυσχιδή και πολυδιάστατη διαδικασία, στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης αλλά και, ως μορφή εκπαίδευσης, στον ευρύτερο κύκλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2002) αναδεικνύονται δύο βασικές αφηρητικές παράμετροί της, τόσο οι προτεραιότητες της ασκούμενης (ή σχεδιαζόμενης) εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012). Με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και τύπων της εκπαίδευσης, ως θεσμός στρατηγικής σημασίας, καθίσταται σε διεθνές επίπεδο μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αντανακλώντας τον εκάστοτε προσανατολισμό της.

Στα πλαίσια αυτά η αξιολόγηση, ως βασική μεταβλητή ενός εκπαιδευτικού συστήματος, εκτιμάται ως προς το ρόλο που της αναλογεί στο πεδίο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των βασικών του συστατικών στοιχείων και αναζητούνται οι επιπτώσεις της στην ομαλή λειτουργία του.

Ειδικότερα, ο ρόλος της ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας και παρακολούθησης συνυφαίνεται οργανικά με την ίδια την ποιότητα της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση και αναθεώρησή της. Την ίδια στιγμή, που γίνεται αντιληπτή ως ερευνητική δραστηριότητα (Ardoino, 1993), η αξιολόγηση εκλαμβάνεται και με όρους πολιτικής διάστασης που υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον αφού με τη λήψη αποφάσεων, που τεκμηριώνονται με δεδομένα, ελέγχει το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ικανοποιείται ή όχι η απαίτηση διαφόρων φορέων για παρουσίαση αναφορών, που νομιμοποιούν τις αποφάσεις τους ή βελτιώνουν τη δημόσια εικόνα τους (Worthen & Sanders, 1987). Ταυτόχρονα, λογίζεται και ως βασική μεταβλητή του εκπαιδευτικού συστήματος με πολιτικό χαρακτήρα, που ελέγχει τον κοινωνικό του ρόλο και τη μορφή συγκρότησης των παιδαγωγικών του ταυτοτήτων (Broadfoot, 1996 & Owen, 1997, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1998).

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται το θέμα της αξιολογικής διαδικασίας ενός συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος βραχείας διάρκειας, που αφορά σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, ανασκαλεύονται θέματα που άπτονται του σχεδιασμού του, των διαδικασιών εφαρμογής του και του ρόλου των δρώντων υποκειμένων. Αναδιφώντας στις αντιλήψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων, όσον αφορά στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος, επιδιώκουμε να αναδείξουμε τις λογικές που διέπουν αυτές τις αξιολογήσεις αλλά και τις επιπτώσεις που σημειώνουν τόσο στη λήψη απόφασης της σχετικής με την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική όσο και στις αναστοχαστικές στάσεις των δρώντων υποκειμένων.

Το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης εμπειρικής έρευνας έγκειται στο βαθμό που θα καταγράψει τις απόψεις των εμπλεκόμενων στην επιμορφωτική διαδικασία παρατηρώντας τη δράση τους και, ταυτόχρονα, αναζητώντας πιθανές ταυτίσεις, συνέχειες και ασυνέχειες που φωτίζουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη σχέση που αναπτύσσει η ΔΒΜ, ως έννοια με σημαντικές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προεκτάσεις, με τον παραγόμενο 'λόγο' που ηγεμονεύει σε αντίστοιχα επίπεδα από άλλα θεσμικά κέντρα (όπως UNESCO, ΟΟΣΑ, ΕΕ), επηρεαζόμενη ταυτόχρονα από τις ευρύτερες έννοιες της παγκοσμιοποίησης αλλά και προσαρμοζόμενη στο εκάστοτε υφιστάμενο εθνικό πλαίσιο. Την ίδια στιγμή επιχειρείται να αναδειχθούν τα όρια του εξευρωπαϊσμού της στρατηγικής της ΔΒΜ στην Ελλάδα και του κατά πόσο ο 'λόγος' περί ΔΒΜ αναδείχθηκε σε κομβικό σημείο οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού 'λόγου'.

Η προσέγγιση, που ακολουθείται στο δεύτερο κεφάλαιο, αφορά στην αναζήτηση των ποικίλων διαστάσεων του όρου της επιμορφωτικής πολιτικής και αναζητούνται οι επιδιωκόμενοι στόχοι της και ο αναδυόμενος ρόλος της στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ και της Ελλάδας.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου της αξιολόγησης και τη διάκρισή της από την πρακτική του ελέγχου αλλά, ταυτόχρονα, ιχνηλατείται ο τρόπος που εγγράφεται ως επιστημονικό πεδίο και ο τρόπος που εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η θεωρία των οργανώσεων στο τέταρτο κεφάλαιο αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό οργανισμό της επιμόρφωσης ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, που διαθέτει τη διαδικασία της αξιολόγησης ως μηχανισμό ελέγχου της φύσης, της ποσότητας και της ποιότητας των εισροών και των εκροών του και, κατ'έπекταση, ως ανατροφοδοτική λειτουργία της διδακτικής πράξης επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται εκτενής αναφορά στο Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και ΔΒΜ», μέρος του οποίου αποτελεί και το επιμορφωτικό πρόγραμμα που άπτεται του ενδιαφέροντός μας, και στις βασικές του παραμέτρους ως βασικού μοχλού ανάπτυξης της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται διεξοδικά τα ερευνητικά μας ερωτήματα και επιλέγεται η μεθοδολογική προσέγγιση της ποιοτικής μεθόδου με χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, ενώ τίγονται ζητήματα επιλογής του δείγματος, τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και αναδυόμενων θεμάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Ειδική μνεία γίνεται και στη διαμόρφωση του Πρωτοκόλλου συνέντευξης, που αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της συγκεκριμένης εμπειρικής έρευνας.

Στο προτελευταίο κεφάλαιο σταχυολογούνται τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις με επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Με τη χρήση της αφηγηματικής συζήτησης αποτυπώνονται οι συγκλίσεις και προσδιορίζονται οι όποιες αντιφάσεις στις ατομικές εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων κατηγοριοποιημένες σε πέντε (5) ευρύτερα γενικά θέματα ως απάντηση στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Επιλογικά, στο όγδοο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης οδηγούμαστε στα συμπεράσματα της έρευνας ως απαύγασμα της προηγηθείσης συζήτησης δεδομένων και εντασσόμενα στο ήδη δομημένο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Με άλλα λόγια, καταβλήθηκε προσπάθεια να θιγούν ζητήματα που αφορούσαν στη νοηματοδότηση της αξιολογικής διαδικασίας μέσα από τις αντιλήψεις των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων, στην ανάδειξη ή μη του τρόπου συμβολής της αξιολόγησης στην επιμορφωτική διαδικασία είτε ως ευκαιρία αναστοχασμού είτε, απλά, διατηρώντας έναν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, στον τρόπο εμπλοκής των δρώντων υποκειμένων και, τέλος, στη διερεύνηση των επιπτώσεών της ως θεσμικής διαδικασίας στην κύρωση ή κατακύρωση της ακολουθούμενης επιμορφωτικής πολιτικής.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΔΒΜ ΣΤΟΝ ΘΕΣΜΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

1.1 Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πολιτική, στα πλαίσια της οποίας εξετάζεται η ΔΒΜ ως στρατηγικό εργαλείο υλοποίησης των εθνικών πολιτικών επιλογών, αποτελεί γενικότερα έναν κρίσιμο μοχλό διαμόρφωσης των συνθηκών βαθύτερης εμπλοκής του κράτους στο διεθνές σύστημα. Ως έννοια που χαρακτηρίζεται από ευκαμνία στο χώρο, στο χρόνο και στο περιεχόμενο, η ΔΒΜ διακρίνεται για τις σημαντικές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές της προεκτάσεις. Στο πρώτο κεφάλαιο, που ακολουθεί, γίνεται λόγος για τη σχέση που αναπτύσσει με τον παραγόμενο 'λόγο' που ηγεμονεύει σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο από άλλα θεσμικά κέντρα (όπως UNESCO, ΟΟΣΑ, ΕΕ) επηρεαζόμενη από τις ευρύτερες έννοιες της παγκοσμιοποίησης και προσαρμοζόμενη, ταυτόχρονα, στο εκάστοτε υφιστάμενο εθνικό πλαίσιο. Η προσέγγιση, που ακολουθείται στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρεί ειδικότερα να αναδείξει τα όρια του εξευρωπαϊσμού της στρατηγικής της ΔΒΜ στην Ελλάδα και του κατά πόσο ο 'λόγος' περί ΔΒΜ αναδείχθηκε σε κομβικό σημείο οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού 'λόγου'.

1.2 Η ΔΒΜ στις εκπαιδευτικές πολιτικές διεθνών οργανισμών και Ε.Ε.

Η σύνθετη έννοια της *παγκοσμιοποίησης*, ως «[...] ένα πολύπλοκο σύνολο διεργασιών» (Giddens, 2002:47), δεν θα μπορούσε να εκλείψει από μια μελέτη που σχετίζεται με τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κι αυτό γιατί αποτελεί την ευρύτερη έννοια που ορίζει το πλαίσιο, το οποίο θέτει με τη σειρά του τους όρους και τις παραμέτρους στη συγκρότηση και υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Κι αυτό γιατί « η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί έναν κρίσιμο μοχλό διαμόρφωσης των συνθηκών βαθύτερης εμπλοκής του κράτους στο διεθνές σύστημα.» (Γεωργαράς, 2012).

Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της παγκοσμιοποίησης είναι δυνατή η αναφορά στη δυαδική της διάσταση, αυτή της έκτασης δηλαδή, σύμφωνα με την οποία πρόκειται για μια παγκόσμια διαδικασία αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων-κοινωνιών-κρατών, και αυτή της έντασης, που εντατικοποιεί το επίπεδο αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα προαναφερόμενα άτομα, κοινωνίες, κράτη (Newman, 1998). Οι πολυποίκιλες συνέπειές της εδράζονται σε τομείς, όπως της οικονομίας, της

πολιτικής και του πολιτισμού αναπτύσσοντας ένα διαφοροποιημένο κάθε φορά περιβάλλον.

Το σύγχρονο μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης δίνει έμφαση στα άυλα στοιχεία της παραγωγής (Βεργίδης, 2004), αφού έχει ανάγκη από εργαζόμενους που να είναι ικανοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις με υπευθυνότητα, να επιλύουν σύνθετα προβλήματα, να προσαρμόζονται σε πρωτόγνωρα περιβάλλοντα, να κάνουν συνολικές εκτιμήσεις των καταστάσεων, να έχουν ομαδικό πνεύμα κ.ά. (Μάρδας, 2001). Σαφώς, εν προκειμένω, η γνώση *«εκφράζει το αποτέλεσμα μιας ικανότητας αναζήτησης, συνδυασμού και δημιουργίας. Δεν εκφράζει τόσο την έννοια της σώρευσης πληροφοριών όσο την έννοια της άσκησης και της κατάκτησης μιας ικανότητας αντιμετώπισης και επίλυσης συγκεκριμένων τύπων ή καινοφανών μορφών προβλημάτων. Η γνώση από αυταξία έχει αναχθεί σε μέσο, σε ικανότητα και σε προσόν»* (Γσαούσης, 2007:285). Η επιβεβαίωση έρχεται και από τον συμβουλευτικό ρόλο παγκόσμιων οργανισμών, όπως την Παγκόσμια Τράπεζα και τον ΟΟΣΑ, σε θέματα γνώσης και τεχνολογικών ικανοτήτων (Marginson, 1999). *«Στο άμεσο μέλλον η γνώση, και ειδικά η τεχνολογική γνώση, θα είναι η κύρια πηγή οικονομικής ανάπτυξης και εξέλιξης στην ποιότητα ζωής [...]. Αυτός ο στρατηγικός ρόλος της γνώσης αποτελεί τη βασική εξήγηση της αύξησης των επενδύσεων στην έρευνα και στην ανάπτυξη, στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση και σε άλλες παρόμοιες άυλες επενδύσεις»* (OECD, 1996). Το διακύβευμα, με άλλα λόγια, δεν είναι να γίνει κάποιος καλός διαχειριστής της γνώσης και της τεχνολογίας, αλλά να αναπτύξει τις ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης, ώστε αξιοποιώντας κριτικά την παραδομένη γνώση να μπορέσει να συμβάλει ουσιαστικά στην παραγωγή, στην ανανέωση και στην ανάδειξή της (Ρομπόλης & Δημουλάς, 2003). Κατά συνέπεια, η έρευνα και η γνώση, με έμφαση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθίστανται κεντρικές έννοιες για την ανάπτυξη των σύγχρονων οικονομιών και καθοριστικές για την οργάνωση του κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι. Οι εθνικές οικονομίες, ενταγμένες στα πλαίσια του παγκόσμιου ανταγωνισμού, υιοθετούν νεοφιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές, που συνδέονται με τη μεγιστοποίηση του οικονομικού οφέλους από τις επενδύσεις στην εκπαίδευση μέσω της αύξησης της αποδοτικότητας και την επιδίωξη περισσότερο οικονομικών παρά κοινωνικών και πολιτικών στόχων (Young, 1998).

Στον τομέα της πολιτικής, η παγκοσμιοποίηση αντιμετωπίζεται ως σύνθετη διαδικασία πολιτικών σχηματισμών μέσα από πολυεπίπεδες διεργασίες σε διάφορα θεσμικά πεδία, καθώς και στο εσωτερικό των εθνικών κρατών, με τομείς που ενώ παραδοσιακά ανήκαν στην αρμοδιότητα των εθνικών κρατών να περιέρχονται τώρα στην αρμοδιότητα υπερεθνικών σχηματισμών, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης είναι σαφείς και σύνθετες παρέχοντας στην εκπαίδευση ένα ρόλο υποκειμένου και αντικειμένου ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης επιδρώντας στα εθνικά κράτη διαμορφώνει την εκπαίδευση, όσο και η ίδια η εκπαίδευση αποτελεί κυρίαρχο όργανο των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης

(Marginson, 1999). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση κατέχει κυρίαρχο ρόλο στα κυβερνητικά προγράμματα, που στόχο έχουν να μεγιστοποιήσουν την οικονομική ανταγωνιστικότητα, για την οποία έγινε ήδη λόγος.

Κατ'επέκταση, οι προαναφερόμενες αλλαγές που συντελούνται σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο οφείλονται σε μια σειρά από παγκόσμιους συντελεστές, στους οποίους εκτός από την Παγκοσμιοποίηση και την έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995), που προαναφέρθηκαν, συγκαταλέγονται και η πορεία προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση, καθώς και ο 'λόγος' των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, UNESCO, ΕΕ). Οι παράγοντες αυτοί ως 'λόγος' και ως 'πρακτική' λειτουργούν εξαρθρωτικά στο υπάρχον πλαίσιο 'λόγων' μέσα από τις συγκρούσεις, τις προκλήσεις ή τους κλονισμούς που δημιουργούν με τους υφιστάμενους 'λόγους' δημιουργώντας νέους που αντικειμενοποιούν την υφιστάμενη πραγματικότητα (Πασιάς & Ρουσάκης, 2002).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο νέες έννοιες κάνουν την εμφάνισή τους στην διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όροι, όπως η ποιότητα της εκπαίδευσης, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η *δια βίου μάθηση* (ΔΒΜ), κυριαρχούν στη συγκρότηση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια.

Ειδικότερα στο θέμα της ΔΒΜ, υπάρχει ευρεία συναίνεση στις ευρωπαϊκές χώρες, καθώς θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα τόσο για τις εξελίξεις στο χώρο της οικονομίας όσο και της κοινωνίας σε παγκόσμια κλίμακα. Δεν αποτελεί μια μόνο πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά την αξιωματική αρχή, *«η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης και των αντίστοιχων πολιτικών»* (Δακοπούλου, χ.χ.:5). Είναι στενά συνδεδεμένη με την οικονομική και πολιτιστική παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική ανάπτυξη και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Αναλυτικότερα για την ιδέα της ΔΒΜ, ευρεία αναφορά στο όνομά της ως κορυφαίο διεθνές εκπαιδευτικό ζήτημα σημειώνεται στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970 μέσα σε ένα κλίμα αισιοδοξίας όσο και γόνιμου προβληματισμού για την ουσιαστική βελτίωση της ζωής των μελών της ανθρώπινης κοινωνίας. Είναι η εποχή που οι διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσα από τη χρήση διαφορετικής ορολογίας, προτεραιοτήτων και στοχεύσεων, παρουσιάζουν το ολοκληρωμένο πρόγραμμά τους σχετικά με τη ΔΒΜ. Σε κείμενο της UNESCO η έννοια της ΔΒΜ γίνεται αντιληπτή ως *«[..]ένα χωρίς όρια σχήμα, που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος [..]. Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες, στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε*

μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο» (UNESCO 1976:2). Είναι εμφανής, σύμφωνα με το απόσπασμα, ο επαναπροσδιορισμός των οργανωτικών αρχών της εκπαίδευσης με την αναγνώριση της δυνατότητας μάθησης όχι μόνο στις τυπικές αλλά και σε μη-τυπικές και σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Είναι εμφανής, επίσης, η διφυής κατηγοριοποίησή της σε δύο διαστάσεις, στην κάθετη/δια βίου διάρθρωσή της και στην οριζόντια/ καθ'όλο το εύρος της ανθρώπινης δραστηριότητας δυναμική της (Tuijnman & Bostrom, 2002). Από τη δεκαετία του 1970 ο όρος εντάσσεται στην ημερήσια διάταξη κειμένων τόσο εκπαιδευτικού όσο και οικονομικού περιεχομένου και μετατρέπεται σε βασική έννοια γύρω από την οποία θα περιστρέφεται η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής τα προσεχή έτη .

Με το πέρας των δεκαετιών η έννοια εξελίσσεται και μετασχηματίζεται επηρεαζόμενη από το εκάστοτε πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι.

Κατά τη δεκαετία του 1990, σε μια εποχή που η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης και δευτερευόντως ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής, σημειώνεται ραγδαία ανάπτυξη της ΔΒΜ στην ατζέντα των υπερεθνικών οργανισμών, καθώς αναδεικνύεται σε κεντρικό ζήτημα του εκπαιδευτικού τους λόγου διαμορφώνοντας τις γενικές τάσεις για την εκπαίδευση, την εργασία και την κατάρτιση σε παγκόσμια κλίμακα.

Ειδικότερα, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, στη διά βίου διάστασή τους, τοποθετούνται στο επίκεντρο των πολιτικών της ΕΕ, εξυπηρετώντας και υποστηρίζοντας την οικονομική και πολιτική στόχευση της Κοινότητας (Πασιάς, 2006). Η συγκεκριμένη θέση της για την ανάγκη διαπερατότητας όλων των κρατών μελών από την έννοια της δια βίου μάθησης ως αναγκαίας προϋπόθεσης για οικονομική ανάπτυξη σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο συμβάλλει στην ανακήρυξη του 1996 σε ευρωπαϊκό έτος αφιερωμένο στην έννοια αυτή. Είναι η εποχή που αναδεικνύεται η σταδιακά εξέχουσα θέση που αποκτά η ΔΒΜ στις προτεραιότητες της Κοινότητας που αφορούσαν όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και την απασχόληση και την ανάπτυξη.

Η σημασία, βέβαια, που αποδίδεται στην ανάπτυξη και στις κύριες διαστάσεις της έννοιας μέσα από τις εφαρμοζόμενες πολιτικές υλοποίησής της δεν συνεπάγεται και ενιαία προσέγγισή της στην Ευρώπη. Μελέτες του δικτύου Eurydice διαπιστώνουν μια διαφορετική θεσμική εικόνα μέσα από τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσής της, με περισσότερο οικονομικό ή κοινωνικό-ανθρωπιστικό προσανατολισμό, παρεχόμενη είτε από το κράτος (π.χ. Γαλλία) είτε από τους μηχανισμούς της αγοράς (π.χ. Μεγάλη Βρετανία).

Με την αλλαγή της χιλιετίας, σχεδόν όλες οι αποφάσεις της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεριλαμβάνοντας χαρακτηριστικά στη ΔΒΜ *«όλες τις σκόπιμες μαθησιακές δραστηριότητες, τυπικές ή άτυπες, που αναλαμβάνονται σε μια συνεχή βάση με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της αποδοτικότητας»* (European Commission, 1999), συνδέουν την έννοια με την ατομική ευθύνη του εκπαιδευόμενου ως μέσου προσωπικής ολοκλήρωσης και επίτευξης οικονομικών στόχων (υποβαθμίζοντας καμιά φορά ή συχνά συγκαλύπτοντας την

ευθύνη των οργανωμένων εκπαιδευτικών θεσμών). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού η ΔΒΜ εκλαμβάνεται « [...] ως μοχλός και ως προϋπόθεση για την αναβάθμιση των παραγωγικών δραστηριοτήτων» (Βιτσιλάκη, 2002:37). Είναι σαφές ότι τείνει η ΔΒΜ να αντιμετωπίζεται ως απαραίτητο συστατικό στοιχείο της επιτυχούς μετάβασης στην οικονομία της γνώσης συνδεδεμένη άμεσα με την «απασχολησιμότητα» για τη βελτίωση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και ευημερίας. Οι επικεφαλής των κρατών-μελών της ΕΕ, με άλλα λόγια, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης (ΚτΓ), θέτουν στο επίκεντρο των πολιτικών τους τη ‘γνώση’ και τη ‘μάθηση’ στη διά βίου διάστασή τους, «με σκοπό την επιδίωξη της οικονομικής μεγέθυνσης και ανταγωνιστικότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής» (Πασιάς, 2002:238). Έτσι, σιγά-σιγά η έννοια της ΔΒΜ συνδέεται με έννοιες όπως παραγωγικότητα, ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα, στα πλαίσια της οικονομικής συνιστώσας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς κρίνεται αναγκαία για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των ατόμων στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας. Την ίδια στιγμή, η ΔΒΜ συνδέεται με τις έννοιες του ενεργού πολίτη, της κοινωνικής συνοχής, του κοινωνικού αποκλεισμού, στα πλαίσια της πολιτικής συνιστώσας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς θεωρείται αποτελεσματική για την ενεργητική προσαρμοστικότητα των ατόμων στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και χαρακτηρίζεται ως μέσο αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού για περιθωριοποιημένες ομάδες του πληθυσμού (Κυριάκης, 2013). Με τον τρόπο αυτό καταδεικνύεται ότι η ΔΒΜ αποτελεί πολιτική στρατηγική και καθίσταται σημείο σύγκλισης και τομής για την ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνικής συνοχής και της απασχόλησης (ΕΣ, 2000, παρ. 5, 24, 25).

Κατ’ επέκταση, είναι φανερή η διεύρυνση του στόχου της ΔΒΜ από τα στενά οικονομικά όρια της δεκαετίας του 1990 σε μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Στα ευρύτερα αυτά πλαίσια της η έννοια θεωρείται ως αιτιατό της νέας δομής οργάνωσης της παραγωγής δημιουργώντας έναν νέο κοινωνικό τύπο, την ΚτΓ και της πληροφορίας, ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης (Κυριάκης, 2009). Αλλά και η υιοθέτησή της σε υπερ-εθνικό επίπεδο «συνιστά μια ευθεία αναγνώριση από τα κράτη [...] των αλλαγών στην πολιτική οικονομία των διεθνών σχέσεων και της εντεινόμενης ανάγκης για μια μορφή εκπαίδευσης, που θα συμβάλλει στην πολιτική και οικονομική επιβίωση των κρατών [...]» (Murphy, 2005: 129).

Από το 2000, πιο συγκεκριμένα, η ΔΒΜ αποτελεί τον κοινό παρανομαστή τεσσάρων αλληλένδετων τομέων δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι όποιοι κυρώνονται από τα ακόλουθα θεσμικά κείμενα:

- ♦ Αποτελεί οργανικό μέρος ως έννοια-κλειδί στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας. Συνιστά το κύριο μέσο παροχής των «νέων βασικών δεξιοτήτων», που χρειάζονται για την βιώσιμη ανάπτυξη της Ένωσης, και λειτουργεί ως βασική συνιστώσα του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου (Ευρωπαϊκό

Συμβούλιο, 2000). Συνδέεται με τους βασικούς άξονες της στρατηγικής και ιδιαίτερα με τις πολιτικές ανάπτυξης και απασχόλησης, ενώ επιδιώκεται η ανάπτυξή της μέσω της «Ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης»,

- ◆ Εντάσσεται στους «συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους» των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και αποτελεί στόχο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Ταυτόχρονα, εντάσσεται στα «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς» για την εκπαίδευση και κατάρτιση,
- ◆ Συνιστά το βασικό αντικείμενο της νέας γενιάς προγραμμάτων δράσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση «Δια βίου Μάθηση 2007-2013»,
- ◆ Εκλαμβάνεται ως βασικός στόχος ενός νέου στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020».

Μελετώντας τα συγκεκριμένα κείμενα της ΕΕ και των διεθνών οργανισμών, γενικότερα, είναι εύκολο να διακρίνει κανείς μια διεθνή εκπαιδευτική ρητορική, που παράγεται, ώστε να παράγει και η ίδια με τη σειρά της 'λόγο' και πρακτικές σε κείμενα εθνικής πολιτικής για να *«εξυπηρετεί συγκεκριμένες πολιτικές λειτουργίες και (να) σηματοδοτεί πραγματικές αλλαγές στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης»* (Green, 2006:15).

Αναζητώντας την εν λόγω διεθνή ρητορική για τη ΔΒΜ, όπως σκιαγραφείται μέσα στα επίσημα πολιτικά κείμενα, συνοψίζουμε επιγραμματικά τις ακόλουθες παρατηρήσεις. Τα αρμόδια Ευρωπαϊκά όργανα και τα κράτη-μέλη την:

- ◆ Επικαλούνται ως στρατηγικό στόχο των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- ◆ Αντιλαμβάνονται ως μέσο για την επιτυχία των πολιτικών απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής,
- ◆ Θεωρούν ως προϋπόθεση για την ανταγωνιστικότητα της κοινωνίας και τη βιώσιμη οικονομική της ανάπτυξη,
- ◆ Εκλαμβάνουν ως αντίληψη που συγκεφαλαιώνει τις αξίες, τις ιδέες και το περιεχόμενο της αναδυόμενης Ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης,
- ◆ Προσδιορίζουν ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης και αυτοπραγμάτωσης των πολιτών,
- ◆ Αντιμετωπίζουν ως μέσο αντιμετώπισης της συλλογικής και ατομικής αβεβαιότητας/ανασφάλειας για το μέλλον (Γκόβαρης, Ρουσάκης, 2008).

Θα μπορούσε κανείς, συμπερασματικά, να υποθέσει πως η διεθνής ρητορική εξετάζει τη ΔΒΜ όχι μόνο ως απλή έννοια, αλλά και ως παράμετρο αποτύπωσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, ευρύτερα, ως πολιτική σε ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο.

Κατά συνέπεια, η ρητορική για τη ΔΒΜ διαμορφώνει μια πραγματικότητα που την προωθεί σε κυρίαρχη τάση χωρίς να την αντιμετωπίζει ως ένα απλό ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο να εκπληρώσει με επιτυχία το νέο ρόλο που καλείται να επιτελέσει. Έτσι, η εκπαίδευση στη διά βίου διάστασή της καλείται

πλέον, όχι απλώς να συνεχίσει να επιτελεί τον αναπαραγωγικό και οικονομικό της ρόλο, αλλά να συντελέσει στην επίλυση των προβλημάτων της οικονομικής μεγέθυνσης και της κοινωνικής συνοχής.

1.3 Η ΔΒΜ στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας

Σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης του πεδίου εξέλιξης της ΔΒΜ στην Ελλάδα θα ήταν αδύνατο να μην λάβουμε υπόψη μας το διεθνές και, κυρίως, το ευρωπαϊκό συγκείμενο, που προηγήθηκε, μέσα από το οποίο έχει προκύψει ως πολιτική προτεραιότητα. Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα η επιτακτική ανάγκη διαρκούς προσαρμογής στο παγκόσμιο περιβάλλον της γνώσης γίνεται αποδεκτή με χρονική υστέρηση.

Κατά τη δεκαετία του 1980 τα νομοθετικά κείμενα της περιόδου προβάλλουν ως περιορισμένη στόχευση κυρίως την κατάρτιση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων και την αναβάθμιση της δημόσιας διοίκησης, καθώς και τη σύζευξη εκπαίδευσης και απασχόλησης. Η θεσμοθέτηση, μεταξύ άλλων, του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης και του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, η αναβάθμιση της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και η εκπόνηση υποχρεωτικών προγραμμάτων διοικητικής εκπαίδευσης για δημοσίους υπαλλήλους αποτελούν αποσπασματικές μεταρρυθμιστικές δράσεις χωρίς να συγκροτούν ένα συνεκτικό πλαίσιο δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Με την έλευση της δεκαετίας του 1990, οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης (Πασιάς, 2006) σε συνδυασμό με τις κατευθύνσεις της ΕΕ συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου και της ρητορικής των συναφών πολιτικών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, οι πολιτικές της ΔΒΜ εστιάζονται στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό με σκοπό την καταπολέμηση της ανεργίας και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας. Με τη θεσμοθέτηση μιας σειράς εκπαιδευτικών δράσεων και δομών, μέσω χρηματοδότησης πρωτίστως από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) και ειδικότερα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και δευτερευόντως από τον τακτικό προϋπολογισμό, το σύστημα της ΔΒΜ επεκτείνεται. Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) (Ν.2009/1992, ΦΕΚ 18/τεύχος Α'), η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) (Ν.2083/1992, ΦΕΚ 159/τεύχος Α'), η θεσμοθέτηση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) (ΠΔ.67/1997, ΦΕΚ 61/τεύχος Α') και η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (Ν.2525/1997, ΦΕΚ 188/τεύχος Α') αποτελούν ένα αρχικό πλαίσιο ανάπτυξης, οργάνωσης και πιστοποίησης υπηρεσιών (Καραλής, 2009). Το νέο θεσμικό πλαίσιο, που δημιουργείται, με την καταφανή αύξηση παροχής προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στα οποία επιχειρείται η συναρμογή τους με την

απασχόληση, τονίζει και προωθεί μόνο ορισμένες όψεις της διά βίου εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη ενός συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης (Βεργίδης, 2005), που διαμορφώνεται στη βάση του στόχου της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής (Πρόκου, 2007). Ο ισχυρός κρατικός έλεγχος, με τα Υπουργεία Παιδείας και Απασχόλησης να ασκούν τον έλεγχο μέσα από τα αρμόδια επιτελικά όργανα (Prokou, 2008), είναι σύμφωνος με την παράδοση του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Παρά το γεγονός ότι μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90 σημειώθηκαν φαινόμενα αλληλοεπικαλύψεων και προστριβών μεταξύ των δημόσιων φορέων κατάρτισης, σπατάλης πόρων και έλλειψης κεντρικού σχεδιασμού και συντονισμού των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πρόκου, 2007), μπορεί να γίνει λόγος για μια πολιτική που αρχίζει σταδιακά να σχηματοποιείται συνοδευόμενη από μια εσωστρεφή λογική (Γεωργαράς, 2012), σε πλήρη αντίθεση με τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή της σε υπερεθνικά μορφώματα, όπως σε αυτό της Ε.Ε.

Ακολούθως, στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1990 η υιοθέτηση της στρατηγικής πολιτικής του 'εξευρωπαϊσμού' σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και κατ'επέκταση εκπαιδευτικό επίπεδο, στα πλαίσια της απάντησης τόσο σε διεθνείς όσο και σε ευρωπαϊκούς παράγοντες/τελεστές -όπως ενδεικτικά αναφέρουμε αυτών της παγκοσμιοποίησης, της χαμηλής ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας, της αθρόας εισροής οικονομικών μεταναστών και της ύπαρξης μεγάλων κονδυλίων από την ΕΕ- θα προκύψει και η θεσμοθέτηση της ΔΒΜ. Κι αυτό γιατί, σύμφωνα με την Εισηγητική Έκθεση του Ν.2525/97 (ΦΕΚ 188/τεύχος Α'), οι σύγχρονες προκλήσεις *«δημιουργούν την ανάγκη [για] νέες και ριζικές μεταρρυθμίσεις και τομές σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να αντιμετωπίσουμε τα σημερινά προβλήματα»* (Βούλγαρης, 2003:45). Είναι η εποχή που ο ελληνικός θεσμικός 'λόγος' εμπλουτίζεται με έννοιες οικονομικού περιεχομένου, όπως *«ανταγωνιστικότητα / ανάπτυξη της χώρας / ανάπτυξη δεξιοτήτων / μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας / διεθνοποίηση της οικονομίας»* αλλά και με έννοιες που αφορούν στην κοινωνική συνοχή, όπως *«ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας / ανθρωπιστική παιδεία / κατανόηση και αποδοχή του άλλου / πολυπολιτισμική κοινωνία / ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων»*. Σε μια προσπάθεια σύζευξης των πολιτικών προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης, που ενυπήρχαν, με τις οικονομικές που απορρέουν από τις σύγχρονες παγκόσμιες και ευρωπαϊκές εξελίξεις (Περσιάνης, 2001), συνθέτεται μια ρητορική αλλαγής μέσα από μια λογική αναγκαιότητας, που αποκαλύπτεται με τη χρήση φράσεων ή ρημάτων, όπως *«αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις / είναι ανάγκη / να μπορέσει να ανταποκριθεί/ να προωθήσουμε / να δημιουργήσουμε / να αντιμετωπίσουμε»* (Γεωργαράς, 2012).

Με το πέρασμα στη νέα χιλιετία, καθώς η κοινοτική συνεργασία σε θέματα εκπαίδευσης γίνεται στενότερη, η πολιτική στρατηγική της Ε.Ε. για τη ΔΒΜ μεταλαμπαδεύεται μέσω θεσμικών κειμένων σε επίπεδο ρητορικής στο εσωτερικό της χώρας. Ως απόρροια τούτου, στα πλαίσια της δέσμευσης της Ελλάδας για την

υλοποίηση της ατζέντας της Λισσαβόνας, υιοθετούνται μέτρα με στόχευση έναν κοινωνικοοικονομικό εκσυγχρονισμό μέσω της αύξησης της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Η ρητορική των θεσμικών κειμένων της περιόδου αυτής, που παραπέμπει ωστόσο σε κείμενα της Επιτροπής, κάνει λόγο για την αναγκαιότητα μεν διαμόρφωσης ενός σύγχρονου ενδυναμωμένου «ευέλικτου» πολίτη, προσαρμοστικού σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα όσο και ικανού να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στην πορεία προς την κοινωνία της γνώσης και τη μεγέθυνση της οικονομίας (Ν. 3149/2003, ΦΕΚ 141/τεύχος Α'), αλλά, ταυτόχρονα, κάνει λόγο και για την αναγκαιότητα έμφασης στην τόνωση της κοινωνικής συνοχής (Ν. 3144/2003, ΦΕΚ Α'111/τεύχος Α'), που νομιμοποιεί και ενισχύει την ίδια αυτή οικονομική μεγέθυνση. Οι αναφορές στην έννοια της ΔΒΜ πληθαίνουν συνεχώς, καθώς, μεταξύ άλλων, θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.) (Ν. 3191/2003, ΦΕΚ 258/τεύχος Α'), καθιερώνεται το θεσμικό πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν.3369/2005, ΦΕΚ 171/τεύχος Α') και δημιουργείται τόσο το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης (Ν. 3879/2010, ΦΕΚ 163/τεύχος Α'), αποτελούμενο από το σύνολο φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, όσο και συγκροτείται το ενιαίο εθνικό πλαίσιο αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης δομών, εκπαιδευτών, συστημάτων συνεχούς ελέγχου, παρακολούθησης πιστοποιημένων φορέων, προγραμμάτων δια βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και διαδικασιών πιστοποίησης γνώσεων - δεξιοτήτων - ικανοτήτων, σύμφωνα με το στρατηγικό πλαίσιο «Ευρώπη 2020».

Ειδικότερα, στην έκθεση του νόμου με τίτλο «Η Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης» (Ν. 3369/2005, ΦΕΚ 171/τεύχος Α'), ο οποίος επιχειρεί να διευθετήσει το έλλειμμα θεσμικού πλαισίου και τις επικαλύψεις αρμοδιοτήτων, τη σπατάλη πόρων, την απουσία δράσης και την ελλειμματική αξιολόγηση που αυτό δημιούργησε, διαφαίνεται η ίδια λογική της μονοδιάστατης κυριαρχίας των οικονομικών προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης, εμπλουτισμένη από τις θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου (Φραγκουδάκη, 1985). Ο προσανατολισμός προς τις έννοιες της απασχολησιμότητας, της προσαρμοστικότητας του ανθρώπινου δυναμικού και της ικανότητας για επαγγελματική κινητικότητα επιδιώκεται μέσα από την επίρρωση του τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης (επιμόρφωση/εξειδίκευση), με έμφαση «στην ανάπτυξη και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού». Την ίδια στιγμή ο ελληνικός θεσμικός 'λόγος', σε μια προσπάθεια να ενισχύσει την κοινωνική διάσταση της ΔΒΜ, «η οποία αφορά στη θέση και στις ανάγκες των ατόμων, τόσο ως αυτοτελών υποστάσεων όσο και ως κοινωνικού συνόλου» (Ν. 3369/2005, ΦΕΚ 171/τεύχος Α'), παρουσιάζει ένα έλλειμμα στις έννοιες της προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών και της κοινωνικής συνοχής, καθώς η αντιμετώπιση του αποκλεισμού έγκειται περισσότερο της εξατομίκευσης της ευθύνης με την ιδιωτική αξιοποίηση των προσφερόμενων ευκαιριών. Παρόλ' αυτά, πρόκειται για τα χρόνια που η έννοια της ΔΒΜ αρχίζει στην Ελλάδα να λαμβάνει τη δέουσα προσοχή και να συνδέεται με τον όποιο εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας (Commission of the European Communities, 2005).

Ενδεικτικό στοιχείο του επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της αναπροσαρμογής των στοχεύσεων της ΔΒΜ στην Ελλάδα είναι και η διπλή μετονομασία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) αρχικά σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) το 2001 (Ν.2909/2001, ΦΕΚ 90/τεύχος Α΄) και, κατόπιν, σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) το 2008 (Ν.3699/2008, ΦΕΚ 199/τεύχος Α΄), «ενσωματώνοντας τη διεθνή προσέγγιση στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση». Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ταυτόχρονα, προσπάθειας προώθησης της ΔΒΜ σε στρατηγικό πυλώνα πολιτικής αποτελεί και η μετονομασία του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), το 2010, σε Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ), αν και διήρκεσε μόνο για 2 έτη.

Ιδιαίτερος ο τομέας της επαγγελματικής κατάρτισης, τόσο στην Ελλάδα όσο και στα άλλα κράτη μέλη της ΕΕ, παρουσιάζει την τελευταία δεκαετία στοιχεία έντονης κινητικότητας, καθώς διεκδικεί όλο και πιο στρατηγική θέση στις πολιτικές απασχόλησης και ανάπτυξης. Οι σύγχρονες συνθήκες πολύπλευρης οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής κρίσης αποτελούν τη βασική αιτιολογία, που ανατρέπει κατά πολύ τα υπάρχοντα δεδομένα, καθώς συμβάλλει στη μετασχηματοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης από εφιαλτήριο για μια ανταγωνιστική, σε παγκόσμια κλίμακα, Ευρώπη σε μια αναγκαία παρέμβαση πολιτικο-οικονομικής φύσεως στην προσπάθεια αντιμετώπισης του, ραγδαίως αυξανόμενου, φαινομένου της ανεργίας και της επανεκκίνησης της οικονομίας (Παϊδούση, 2012).

Εντούτοις, παρά τις όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα για τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου της ΔΒΜ και την εναρμόνισή του με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, η χώρα σημειώνει εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά συμμετοχής του ενήλικου πληθυσμού της, ηλικίας 25-64 ετών, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με τον μέσο όρο της ΕΕ. Στον ακόλουθο Πίνακα 1 διαφαίνεται ο δείκτης συμμετοχής των πολιτών της ΕΕ και της Ελλάδας σε προγράμματα ΔΒΜ.

Πίνακας 1

Ποσοστό ενήλικου πληθυσμού (ηλικίας 25-64 ετών) που συμμετέχει στην εκπαίδευση και κατάρτιση

	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012
ΕΕ (27χώρες)	7,1	7,2	9,2	9,5	9,4	9,1	9,0
Ελλάδα	1,0	1,1	1,8	1,9	2,9	3,0	2,9

Πηγή Eurostat, 2013

Η καθυστέρηση της χώρας να παρακολουθήσει τους ρυθμούς ανάπτυξης και μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πολιτικών σε θέματα ΔΒΜ, η αδυναμία της να αποκτήσει συνεκτική και ολοκληρωμένη στρατηγική ΔΒΜ σε αντιπαράθεση με το αποσπασματικό, κατακερματισμένο και με έλλειψη συντονισμού πλαίσιο παροχής

των σχετικών υπηρεσιών, η πρόσδεση της χρηματοδότησης της πλειονότητας των δομών και των προγραμμάτων από ευρωπαϊκά κονδύλια και η επικράτηση της λογικής της απορρόφησης τους σε πλαίσια αυτοσκοπού (Commission of the European Communities, 2005) αποτελούν μερικές από τις αιτίες που λειτούργησαν εις βάρος της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των μεταρρυθμίσεων και των συνεπαγόμενων κοινωνικοοικονομικών οφελών. Η Ελλάδα για κάποιες δεκαετίες αντιμετώπισε την ΔΒΜ περισσότερο ως περιθωριακή δημόσια δράση, παρά ως μια ανοικτή διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα συστήματα εκπαίδευσης-κατάρτισης και την κοινωνία, ανάμεσα σε τοπικό και υπερτοπικό/ευρωπαϊκό επίπεδο και, εν τέλει, ανάμεσα στο τυπικό, στο μη τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

1.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Θα μπορούσε κανείς, συμπερασματικά, να υποθέσει πως η διεθνής ρητορική εξετάζει τη ΔΒΜ όχι μόνο ως απλή δραστηριότητα αλλά και ως παράμετρο αποτύπωσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, ευρύτερα, ως πολιτική σε ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο. Και ως πολιτική προσέγγιση, η προώθησή της συνιστά, σε μια ΚτΓ, ταυτόχρονα και ανάγκη και απαίτηση και πρόκληση και απειλή, χωρίς να απεμπολεί την αυταξία που διαθέτει.

Τούτο σημαίνει, συνοψίζοντας, σύμφωνα με την Πανιτσίδου (2012) ότι η ΔΒΜ στο σύνολό της εκλαμβάνεται ως:

- ◆ *Ανάγκη βιωσιμότητας* των οικονομιών, των κοινωνιών και των ατόμων που ζουν σε αυτές,
- ◆ *Απαίτηση* είτε των παραγωγικών δυνάμεων για αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού είτε των κυβερνήσεων για ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας είτε, τέλος, των ίδιων των ατόμων για διατήρηση της απασχολησιμότητάς τους,
- ◆ *Πρόκληση*, για την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την περιφρούρηση των δημοκρατικών θεσμών,
- ◆ *Απειλή* για πιθανή περιχαράκωση της σε γνωστικά αντικείμενα που υπαγορεύει η οικονομία μέσα από την πρόταξη των όρων της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας ως των κύριων παραμέτρων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ταυτόχρονα, πιθανολογούμενη απειλή καταστρατήγησης παγιωμένων δημοκρατικών δικαιωμάτων μέσα από την αυξανόμενη επικέντρωση στην αυτοχρηματοδότηση της μάθησης, που επισείει τον κίνδυνο ενίσχυσης ανισοτήτων μεταξύ ατόμων, περιοχών ή κρατών και μετατροπής της ΔΒΜ σε βιομηχανία παραγωγής και κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Στο ελληνικό συγκείμενο, ειδικότερα, η έννοια συνιστά έναν 'λόγο' εξ αντανάκλασεως του έξω από αυτήν παραγόμενου 'λόγου', που επηρεάζεται άμεσα χωρίς, όμως, να δεσμεύεται απόλυτα από αυτόν (Δοξιάδης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 Εισαγωγή

Ο θεσμός της εκπαίδευσης στο σύνολό του, εκφραζόμενος μέσω της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, ως ευαίσθητος δείκτης του κοινωνικού γίγνεσθαι, βρίσκεται αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού περιεχομένου, που αναφέρονται σήμερα δημιουργώντας νέα δεδομένα παγκοσμίων διαστάσεων. Η έννοια της παιδείας, πολύπλευρη και πολυδύναμη στην ολότητά της, νοείται ως μια συνεχής πρόοδος που, υπό το καθεστώς αυτό, μπορεί να ταυτιστεί με την επιμόρφωση. Καθώς *«το διδακτικό μοντέλο της μεταβίβασης της γνώσης δεν ικανοποιεί πια τις ανάγκες της νέας γενιάς της εποχής μας»* (Huber, 1995:15), ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αναμόρφωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική ανάγκη. Στα πλαίσια των προκλήσεων μιας αδήριτης παγκόσμιας πραγματικότητας, οι προοπτικές που διαγράφονται για την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούνται ζωτικής σημασίας. Αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος αυτής της επαγγελματικής σταδιοδρομίας καθίσταται και η διαρκής επιμόρφωση. Κι αυτό γιατί ως μέρος ενός συνεχούς ή, κατά άλλους, ως «εποικοδόμημα» που εδράζεται στην προηγηθείσα μόρφωση, η επιμόρφωση νοείται ως οργανικό μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής «δια βίου» διαδικασίας (Στράντζαλος 1990). Είναι η εποχή που η εξάπλωση του λόγου για τη δια βίου εκπαίδευση δεν είναι καθόλου τυχαία, άμεσα συνδεδεμένη με την έκρηξη των σχετικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Δακοπούλου, χ.χ.:8).

2.2 Βασικές παράμετροι της επιμορφωτικής πολιτικής

2.2.1 Το εννοιολογικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης ως σύγχρονη ανάγκη της εκπαίδευσης

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αυξημένης κινητικότητας στον νευραλγικό τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι και η ορολογία που υιοθετείται από χώρα σε χώρα στην Ευρώπη. Η ποικιλία όρων που απαντάται οφείλεται σε σημαντικές διαφοροποιήσεις, που υφίστανται, ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας, αλλά και ως προς το ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης (Eurgydice, 1994). Τέτοια παραδείγματα μπορούν να θεωρηθούν η *«επαγγελματική κατάρτιση»* (training), η *«ανάπτυξη του προσωπικού»* (staff development), η *«δια βίου μόρφωση»* και η *«συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη»* (continuing professional development, CPD). Η αδυναμία, όμως, να οριστεί το ακριβές περιγράμματά της, καθώς η διαρκής μεταβολή της το καθιστά αδύνατο

(Eurydice, 1995), διευκολύνει τη χρήση της έννοιας της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης / επιμόρφωσης, που περιλαμβάνει τις «ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές προσεγγίσεις τους». Πρόκειται, δηλαδή, για την επιμόρφωση εκείνη που θεωρείται, σύμφωνα με την προηγούμενη προσέγγιση, ικανή να συμβάλει «στην 'επαγγελματοποίηση' των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη γνώση των τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και στη βελτίωση της ικανότητας να αντεπεξέρχονται [οι εκπαιδευτικοί] στις αλλαγές» (Eurydice, 1995: 8).

Κατά κύριο λόγο, όμως, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, και, πρωτίστως, από την αρχή της επόμενης δεκαετίας, σε πολλές χώρες του Βορρά, αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ευρεία χρήση του όρου «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» αρχίζει να αντικαθίσταται σταδιακά από τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη / βελτίωση» («*professional development*»). Σχετική μελέτη του ΟΟΣΑ υποστηρίζει την ευρύτητα του όρου της «επαγγελματικής ανάπτυξης» έναντι αυτού της επιμόρφωσης αλλά και την καταλληλότητά της σε μια προσπάθεια να εκφράσει την ανάγκη να υιοθετηθούν νέες προσεγγίσεις πληρέστερες στη σύγχρονη αντίληψη των εκπαιδευτικών θεσμών ως «οργανισμών μάθησης» (OECD, 1998). Κατά μία άλλη άποψη, πρόκειται για μια αλλαγή που αντανακλά «την επίδραση των ιδεών που σχετίζονται με τη σπουδαιότητα της διά βίου μάθησης και της συνεχούς προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες» (Zafeirakou, 2002: 255). Άλλωστε, στη ρίζα της έννοιας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στηρίζεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του ως ευρύτερου όρου, καθώς η επιμόρφωση, ενταγμένη στην προοπτική της προσωπικής του ανάπτυξης, αντιμετωπίζεται ως τέτοια (Μπαγάκης, 2005).

Το εννοιολογικό περιεχόμενο της έννοιας της επιμόρφωσης, ειδικότερα, ως αντικείμενο πολλών συζητήσεων τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, έφερε στην επιφάνεια πολλές διαστάσεις του όρου, όπως αυτή που έχει να κάνει «με την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται από κάποιο φορέα (δημόσιο ή ιδιωτικό) και απευθύνεται σε ευρύ ή σε ένα ειδικό κοινό, όσο και σε μεμονωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας, εμβέλειας και σημασίας μέσω των οποίων επιδιώκεται η κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών, προβλημάτων ή αιτημάτων» (Δασκολιά, 2000:12). Ειδικότερα, όσον αφορά στη δεύτερη διάσταση, πρόκειται για «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999:101).

Όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. αποδέχονται την αναγκαιότητα ανάπτυξης καινοτομιών, αναγνωρίζοντας τον κινητήριο ρόλο της συνεχούς επιμόρφωσης. Η

επισταμένη ενασχόληση των εκπαιδευτικών μηχανισμών των κρατών αυτών με τη διαμόρφωση μιας αρμόζουσας επιμορφωτικής πολιτικής στηρίζεται, ταυτόχρονα, και στην αναγκαιότητα, που περιβάλλει το θεσμό της επιμόρφωσης και η οποία εξάγεται από μια σειρά παραγόντων, που υφίστανται στη σύγχρονη εποχή.

Αν λάβει κανείς υπόψη τα δεδομένα που παρέχει η εκπαίδευση των ευρωπαϊκών χωρών, νομιμοποιείται να διαπιστώσει τη σύμπτωση εκτιμήσεων στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δύναται να ολοκληρωθεί μέσω μιας πολυφασικής εξελικτικής διαδικασίας, μέρος της οποίας αποτελεί και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση (επιμόρφωση). Η ανάγκη για συνεχή ανανέωση των επιστημονικών και των επαγγελματικών εφοδίων του, οι διαφορετικές συνθήκες αρχικής κατάρτισης όσο και οι ελλείψεις σε αυτήν, η συνεχής εξέλιξη-απαξίωση-παραγωγή νέων γνώσεων και η συνακόλουθη ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, οι αλλαγές στις ανάγκες μάθησης των παιδιών με δεδομένη την πολυμορφία και την αυξανόμενη κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού, αλλά και ο συνεχής εμπλουτισμός των ερευνών πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, η τεχνολογική πρόοδος και η συνακόλουθη απαίτηση για εξειδικευμένο προσωπικό, όσο και η ενίσχυση των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι μερικές από της αιτίες που συμβάλλουν καθοριστικά στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για αυτοελεγχόμενη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, η γήρανση του πληθυσμού κυρίως λόγω υπογεννητικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες, η επιμήκυνση της παραγωγικά και κοινωνικά ωφέλιμης ζωής του ανθρώπου με την αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης, καθώς και το φαινόμενο της ανεργίας (European Commission, 1995), αλλά και η μεσολάβηση αρκετού χρόνου μεταξύ της αποφοίτησης από τη σχολή βασικής κατάρτισης και του διορισμού (Μαντάς, 2002) όσο και η έλλειψη ενιαίου επαγγελματικού status στην Ευρώπη (Eurymdice, 2005a) κρίνονται, ταυτόχρονα, ως σημαντικοί παράγοντες για την ευδόκιμη συνέχιση του επαγγελματικού βίου του εκπαιδευτικού.

2.2.2 Οι επιδιωκόμενοι στόχοι της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών

Δύο είναι τα εννοιολογικά μοντέλα επιμόρφωσης, βάσει των οποίων σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα:

- α) το μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος,
- β) το μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Day, 2003· Ματσαγγούρας, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Το πρώτο μοντέλο είναι προσανατολισμένο στην εκπλήρωση των σκοπών της κοινωνίας με τη μεσολάβηση του σχολείου, ενώ το δεύτερο στρέφεται προς την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, επιδιώκει τη συλλογική ή ατομική του προαγωγή και την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας του. Η διάκριση αυτή οδηγεί σε διαφοροποιήσεις ακόμα και στις βασικές επιδιώξεις της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Κατ'επέκταση, οι στόχοι προς ικανοποίηση του πρώτου μοντέλου αναφέρονται:

- ◆ Στην προετοιμασία του κοινωνικού συστήματος να διαθέτει ένα βιώσιμο, ισχυρό και ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηπαναγιώτου, 2001),
- ◆ Στη σύνδεση Πανεπιστημίου και σχολικής μονάδας,
- ◆ Στην καλλιέργεια της παιδαγωγικής έρευνας και στην παραγωγή γνώσης,
- ◆ Στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, με την ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στη θεωρητική διδασκαλία, την έρευνα και την επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού,
- ◆ Στην επισήμανση προβλημάτων της σχολικής μονάδας και στην αναζήτηση λύσης για την αντιμετώπισή τους,
- ◆ Στην ενθάρρυνση καινοτομιών με την εφαρμογή εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων,
- ◆ Στην προώθηση της διεπιστημονικότητας και την ανάπτυξη της συλλογικής εργασίας,
- ◆ Στην προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων μέσα από ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας,
- ◆ Στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Αναφορικά με το δεύτερο μοντέλο της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, οι επιμέρους επιδιωκόμενοι στόχοι στον γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα (Χατζηπαναγιώτου, 2001) μέσω των ποικίλων επιμορφωτικών δράσεων συγκλίνουν:

- ◆ Στη συμπλήρωση της ελλιπούς βασικής εκπαίδευσης των διδασκόντων με αντισταθμιστικό χαρακτήρα,
- ◆ Στον εκσυγχρονισμό των γνωστικών τους αποσκευών μέσω της επίκαιρης πληροφόρησής τους στις νέες εξελίξεις της επιστήμης τους (Ματθαίου, 2000), με απώτερο σκοπό την επιστημονική και επαγγελματική τους υποστήριξη και κατάρτιση,
- ◆ Στην ενημέρωσή τους σε νέες διδακτικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας (Eurymdice, 1995),
- ◆ Στη μύησή τους στις μεθόδους εκπαιδευτικής έρευνας με την υιοθέτηση ερευνητικής στάσης,
- ◆ Στην ανάπτυξη της ικανότητας τους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους (Μαυρογιώργος, 1989),
- ◆ Στη δυνατότητα να εργάζονται δημιουργικά και να είναι σε θέση να μετασχηματίζουν το πλαίσιο, στο οποίο λειτουργούν (Μαυρογιώργος, 1983),

μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων,

- ◆ Στην αξιοποίηση των διαθέσιμων παιδαγωγικών γνώσεων και των τεχνικών αγωγής,
- ◆ Στην παροχή βοήθειας στον έλληνα εκπαιδευτικό για να ξεπεράσει τη νοοτροπία της αυθεντίας στην τάξη και να μεταμορφωθεί σε συμπαραστάτη, συνεργάτη και πραγματικό καθοδηγητή του μαθητή (Καραγεώργος, 1991),
- ◆ Στην ικανότητα διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων,
- ◆ Στην κινητοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού, ώστε να συντελέσει στη σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών του,
- ◆ Στην υιοθέτηση νέων ενδιαφερόντων και την αλλαγή στάσεων,
- ◆ Στην εξυπηρέτηση πρόσβασης ή επιστροφής στο χώρο της εργασίας, όσο και στην πολιτική συμπεριφορά (Νικολακάκη, 2003),
- ◆ Στην εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες που αυτές παρέχουν για περαιτέρω γνώση,
- ◆ Στην αφύπνιση του φιλοπερίεργου, στα πλαίσια διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, και στην ανάπτυξη της τάσης για συνεχή ανανέωση και, τέλος,
- ◆ Στην καλλιέργεια της ετοιμότητάς του για αυτοελεγχόμενη δια βίου μάθηση μέσω της ενίσχυσης της προσωπικής του πρωτοβουλίας και της κοινωνικής του υπευθυνότητας.

Σε γενικά πλαίσια, η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να αναφέρεται στο σύνολο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, ώστε να καταστεί ικανός να ανταποκριθεί στο βάρος των αυξημένων επαγγελματικών του υποχρεώσεων, καθώς και στο ρόλο του, που μετεξελίσσεται ως περισσότερο καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητα του σχολικού συστήματος.

Οι σκοποί της επιμόρφωσης, στο σύνολό τους, είναι δυνατόν να χαρακτηριστούν ως γενικοί ή ειδικοί με προσανατολισμό την κάλυψη ατομικών - ομαδικών και τοπικών - περιφερειακών - εθνικών αναγκών, ανάλογα με το γενικό πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής στο οποίο εντάσσονται. Την ίδια στιγμή, συναποτελούν τους παράγοντες εκείνους, που καθορίζουν την επιτυχή διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και ορίζονται ως δείκτες της αποτελεσματικής λειτουργίας αυτών των επιμορφωτικών δράσεων.

2.2.3 Η επιμορφωτική δραστηριότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Εντασόμενη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως υποσύστημά της (Κόκκος, 2002), η επιμόρφωση θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές μάθησης που την περιβάλλουν. Η αρχή της ανταποδοτικότητας των γνώσεων, για μάθηση που

καθίσταται αποδοτική όταν σχετίζεται με τη επαγγελματική σταδιοδρομία των επιμορφούμενων, και η αρχή της κατανόησης και δημιουργικής αφομοίωσης αυτών των παρεχόμενων γνώσεων, μέσα από απλές και άμεσα κατανοητές και αφομοιώσιμες γνώσεις, είναι μερικές από αυτές (Zemke R. & Zemke S., 1982). Ταυτόχρονα, η αρχή της συνεργατικότητας, μέσω της ομαδικής διερεύνησης των γνώσεων (Αθανασίου, 1993), όσο και η αρχή της ανακάλυψής τους (Broomer, 1987) αλλά και η αρχή της πρακτικότητας, για γνώσεις που διευκολύνουν τους επιμορφούμενους στο διδακτικό τους έργο προσφερόμενες με τρόπο ανάλογο της μεθόδου εργασίας στη σχολική μονάδα, αποτελούν το ίδιο αναγκαίες αρχές για την επίτευξη των στόχων της επιμόρφωσης.

Και είναι αυτές οι αρχές, που για να υλοποιηθούν, αναζητούν τη βάση τους στις απόψεις του J. Dewey περί της ανάπτυξης, της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και της σχέσης εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων. Με πιο αναλυτική ματιά, κατά τον J. Dewey, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται πνευματικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, καθότι η ανάπτυξη αποτελεί την αμοιβή της εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, το πώς διδάσκουμε είναι σχετικό με το γιατί διδάσκουμε και τι διδάσκουμε. Η ευθύνη του διδάσκοντα, από τη μια μεριά, είναι να οργανώνει, να κινητοποιεί και να αξιολογεί τη σύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης. Είναι υπεύθυνος για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μιας ομάδας προσφέροντας κατάλληλη καθοδήγηση και κατεύθυνση. Οι εκπαιδευόμενοι, από την άλλη, πρέπει να αντιμετωπίζονται με άξονα τις προσωπικές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους (Dewey, 1964).

Η ελληνική και ξένη εμπειρία στοιχειοθετεί, ταυτόχρονα, επιπλέον χαρακτηριστικά που συμβάλλουν, με τη σειρά τους, στη λειτουργία της επιμόρφωσης με περισσότερο εποικοδομητικούς όρους.

Προσθετικά στις αναγκαίες αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, καίριο είναι να λαμβάνεται υπόψη μια σειρά παραγόντων, όπως αυτή της εθελουσίας και ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην αναγνώριση των αναγκών τους, στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του εκάστοτε προγράμματος (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2006). Κατ'επέκταση, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές δυνατότητες των επιμορφούμενων θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας με στόχευση την ενεργητική, κριτικά σκεπτόμενη συμμετοχή τους και την καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκομένων. Και με δεδομένο την αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως μια διαδικασία μάθησης και για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (Fullan & Hargreaves, 1992), που φέρει το δικό του βιογραφικό φορτίο διανύοντας κάθε φορά και διαφορετικό στάδιο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη όχι οι προαναφερθείσες ανάγκες ενός ομοιογενούς πληθυσμιακού συνόλου αλλά ενός διαφοροποιημένου πληθυσμού εκπαιδευομένων. Την ίδια στιγμή, το κατάλληλο κλίμα μάθησης με έμφαση στην ειλικρίνεια και την ανεκτικότητα σε συμφωνία με την εξέλιξη των Επιστημών της Αγωγής, η αναγνώριση του επιμορφούμενου ως οντότητα με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της

επιβράβευσής του, οι σαφείς κανόνες της όλης επιμορφωτικής διαδικασίας (Σιδέρης, 2003) αλλά και η ποικιλία φορέων παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων, όσο και η χρήση κατάλληλων εποπτικών μέσων αποτελούν τα κύρια δομικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης.

Σε όσα, ήδη, αναφέρθηκαν έρχονται να προστεθούν κι εκείνες οι προϋποθέσεις, που αναδείχθηκαν μέσω διεθνών επιστημονικών συζητήσεων όσο και πρακτικών εφαρμογών, για μια επιμορφωτική διαδικασία περισσότερο συστηματική, επικαιροποιημένη και ταυτόχρονα, αποτελεσματική. Οι απόψεις συγκλίνουν ως προς τα εξής χαρακτηριστικά της:

- ◆ Να είναι αποκεντρωμένη, παρεχόμενη από διάφορους φορείς, με ποικιλία μορφών και επιμορφωτικών δραστηριοτήτων,
- ◆ Να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη, όσο και μεγάλης εμβέλειας αναφορικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών,
- ◆ Να αποτελεί αντικείμενο διαρκούς αξιολόγησης, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες,
- ◆ Να βρίσκεται σε άμεσο συσχετισμό με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη,
- ◆ Να αποσκοπεί στη δημιουργία ενός ελεύθερου, κριτικά σκεπτόμενου και δημοκρατικά ενεργούντος εκπαιδευτικού, στα πλαίσια μιας ανοιχτής, πολυπολιτισμικής, δημοκρατικής και ανεκτικής κοινωνίας,
- ◆ Να συμβάλλει στη συνεμπλοκή της εξωσχολικής κοινότητας αλλά και της τοπικής κοινωνίας στην παιδαγωγική διαδικασία.

2.3 Θεσμικό πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών σε Ε.Ε.

Ήδη από τη δεκαετία του '80, με κορύφωση τη δεκαετία του '90, στην Ευρωπαϊκή Ένωση παρατηρείται μια προσπάθεια προσδιορισμού των βασικών εκπαιδευτικών προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών, αλλά και αντιμετώπισής τους μέσα από ευρείας κλίμακας μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών θεσμών. Στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας (Μάιος 1987), με δεδομένο ότι «Εκπαίδευση πριν απ' όλα σημαίνει Εκπαιδευτικός», γίνεται αναφορά για:

- ◆ Τη δημιουργία μεθοδικής – ευέλικτης επιμόρφωσης,
- ◆ Προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης,
- ◆ Αύξηση κονδυλίων συνεχούς επιμόρφωσης και
- ◆ Ανάπτυξη μεγαλύτερης συνοχής βασικών σπουδών και συνεχούς επιμόρφωσης.

Η γενικότερη αύξηση του ενδιαφέροντος των χωρών μελών της ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση αλλά, κυρίως, η εμπλοκή διεθνών οργανισμών μέσω σχετικών προτάσεων συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας νέας τάσης, που προωθεί τη διεύρυνση της εφαρμογής της συνεχούς επιμόρφωσης και της δια βίου παιδείας (Eurydice, 1995).

Ο ΟΟΣΑ, σε μια προσπάθεια αναζήτησης λύσεων, επισημαίνει την αναγκαιότητα για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και τη σημασία εξεύρεσης και ανάπτυξης στρατηγικών για υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς (OECD 2001). Κι αυτό γιατί σύμφωνα με το κείμενο του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο *«προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας ο εκπαιδευτικός θα αποτελέσει τον πλέον σημαντικό παράγοντα και ο ρόλος του θα αλλάξει σημαντικά στο μέλλον»* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1997:2). Η αναβάθμιση, κατ'έκταση, του ρόλου του επιβάλλει με τη σειρά της *«τη μεγάλης σημασίας συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ήδη είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα»* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1997:3).

Στη σύγκλιση του Συμβουλίου της Ευρώπης στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000, η εν λόγω *«Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών»* τίθεται ως ένας από τους βασικούς στόχους συνδέοντας εμφανώς τις αναζητούμενες λύσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας με την επιτακτική ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λόγω του αναντικατάστατου του ρόλου τους. Είναι η εποχή που οι ραγδαίες εξελίξεις, μεταξύ των οποίων αυτές σε τεχνολογικό επίπεδο με την περαιτέρω ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καταδεικνύουν την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών θεσμών να αντιμετωπίσουν τα νέα προβλήματα με τη χρήση παλιών πρακτικών. Ως εκ τούτου, ορίζεται ότι *«η αναβάθμιση της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών, έτσι ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους να ανταποκρίνονται τόσο στις μεταβολές όσο και στις προσδοκίες της κοινωνίας και των διαφόρων ομάδων τις οποίες εκπαιδεύουν και επιμορφώνουν, είναι μια σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα για τα επόμενα 10 χρόνια»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001) σηματοδοτώντας την χρονική προοπτική του εγχειρήματος, όπως αυτό υλοποιείται στα πλαίσια του Προγράμματος *«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»*.

Ειδική αναφορά στην ιδιαίτερη σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης αξίζει να γίνει με την αναφορά σε μία από τις κύριες πρωτοβουλίες της, που ορίζει ότι ένας από τους δεκαπέντε δείκτες αξιολόγησης της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση αφορά στη συμμετοχή των *«εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών»* (European Commission, 2002). Η ύπαρξη των εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας για την υλοποίηση των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων απασχολεί και την Ομάδα Εργασίας που συστήνεται το 2004, για να προβεί την επόμενη χρονιά σε συγκεκριμένες συστάσεις προς τις κυβερνήσεις με τίτλο *«Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες*

των Εκπαιδευτικών». Οι αρχές αυτές, που χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη, συνοψίζονται:

- ◆ Είναι επαγγέλματα υψηλών προσόντων και απαιτούν εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου τους αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού συγκείμενου,
- ◆ Είναι επαγγέλματα διά βίου μάθησης και απαιτούν συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους,
- ◆ Είναι επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από κινητικότητα τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχή κατάρτισή τους,
- ◆ Είναι επαγγέλματα που βασίζονται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων.

Συνεπώς, στα ζητήματα που εγείρονται σχετικά με τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και των προϋποθέσεων, που πρέπει να υφίστανται για την επαρκή υποστήριξή τους, εκπονούνται συναφείς ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες. Ως ποσοτικοί δείκτες, αρχικά, μεταξύ άλλων αναφέρονται η εξέλιξη του αριθμού εκείνων που αιτούν προγράμματα επιμόρφωσης (εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών), καθώς και το ποσοστό των ιδίων, που ακολουθούν συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση. Ως ποιοτικοί δείκτες, ακολούθως, συγκαταλέγονται η αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές και η συμπερίληψη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Σύμφωνα με τη διατύπωση των εν λόγω προκαθορισμένων μετρήσιμων δεικτών αφήνεται να εννοηθεί η υιοθέτηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση της προσέγγισης της συνεχούς αξιολόγησης μέσα από όρους βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αρχίζει να δημιουργείται με την Ευρωπαϊκή Ένωση να διαθέτει σημαντικά κονδύλια για να στηρίζει οικονομικά ή να συγχρηματοδοτήσει συναφείς πρωτοβουλίες, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε επίπεδο κρατών-μελών. Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν τη μορφή χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δράσης και αφορούν κυρίως στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με τη μορφή της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συμμετοχή στο πολιτικό μάρφωμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης διευκολύνει την άσκηση συγκεκριμένων επιδράσεων σε πολιτικές και πρακτικές τόσο επιμόρφωσης / επαγγελματικής ανάπτυξης, όσο αξιολόγησης και πιστοποίησης της επιμόρφωσης αυτής στα κράτη μέλη. Οι επιδράσεις αυτές εκκινούν από τις ακόλουθες αφετηρίες:

- ◆ Την αποδοχή των αρχών της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο αποτελεί την έκφραση υλοποίησής του,

- ◆ Τη συμμετοχή σχολικών μονάδων, επιμορφωτικών ιδρυμάτων αλλά και μεμονωμένων εκπαιδευτικών στις χρηματοδοτούμενες «οριζόντιες δραστηριότητες» της Ε.Ε.,
- ◆ Τη συμμετοχή εκπαιδευτικών αρχών, σχετικών φορέων και συλλογικών οργάνων σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά δίκτυα,
- ◆ Τη συμμετοχή σε πιλοτικές δράσεις, στα πλαίσια αναζήτησης ευρωπαϊκών προτύπων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η προσπάθεια ανάπτυξης ενός ρεύματος κινητικότητας των συμμετεχόντων στα προαναφερθέντα προγράμματα εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελέσουν σταδιακά τον πυρήνα των επαγγελματιών που θα διακρίνονται για την εμπειρία τους σε διεθνείς εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και η προσπάθεια δημιουργίας δικτύων για τον καθορισμό σχετικών πολιτικών σηματοδοτεί την ενίσχυση πολιτικών και πρακτικών, που οριοθετούν ένα κοινά συμφωνημένο πρότυπο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης. Μέσα από τους όρους της «σύγκλισης», της «αμοιβαίας αναγνώρισης» και «κατανόησης», γενικότερα, το Συμβούλιο της Ευρώπης επιδιώκει να προάγει τη συνείδηση της *ευρωπαϊκής ταυτότητας* μέσα και από τα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των χωρών μελών τόσο στα βασικά μαθήματα της αρχικής τους εκπαίδευσης, όσο και στη μετεκπαίδευση και την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (Παπούλια-Τζελέπη, 1991).

Υπό τη σκέπη της ευρωπαϊκής διάστασης αλλά και σε συνδυασμό με τις ευρύτερες πολιτικο – οικονομικο - κοινωνικές μεταβολές, που υφίστανται τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη έχει γνωρίσει σημαντικές αλλαγές χωρίς να λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα αλλά και χωρίς να σημειώνουν το ίδιο εύρος και βαθμό υλοποίησης (Eurydice, 2005b).

Σε ότι αφορά στις μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, που απαντώνται στις χώρες μέλη της Ε.Ε. και συγκεντρώνουν το πρωταρχικό ενδιαφέρον μας, αυτές διακρίνονται από την ευρύτητα του φάσματος των μορφών τους ανάλογα με τους σκοπούς, στους οποίους προσανατολίζονται. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνουν:

- ◆ Επιμορφωτικά προγράμματα, συνήθως καινοτομικού χαρακτήρα, για τη διευκόλυνση της εμπλοκής του εκπαιδευτικού σε μικρής κλίμακας παρεμβάσεις. Απευθύνονται σε μικρό αριθμό ενδιαφερομένων για αλλαγές σε επιμέρους λειτουργίες της εκπαίδευσης ή, ως επί το πλείστον, της σχολικής μονάδας,
- ◆ Επιμορφωτικά προγράμματα μακροπρόθεσμου ορίζοντα, για τη διευκόλυνση της εφαρμογής μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ή, ευρύτερα, πολιτικών επιλογών. Απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό ενδιαφερομένων για αλλαγές σε εθνική ή περιφερειακή κλίμακα,
- ◆ Επιμορφωτικά προγράμματα ενδοσχολικής εμβέλειας, για την καλλιέργεια της ικανότητας των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας να

ανταποκρίνονται σε αναδυόμενα προβλήματα, με απώτερη στόχευση τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της,

- ◆ Επιμορφωτικά προγράμματα, που εδράζονται στην ανάγκη του εκπαιδευτικού για προσωπική επαγγελματική ανέλιξη, μέσα από τον εμπλουτισμό των ανάλογων επαγγελματικών του γνώσεων και την ικανοποίηση των ατομικών του ενδιαφερόντων.

Οι σημαντικότερες θεσμικές διαφοροποιήσεις στις ευρωπαϊκές χώρες ως προς τον ευρύτερο τομέα της επιμόρφωσης αφορούν κυρίως:

- ◆ στο επίπεδο θεσμικής ρύθμισης και ελέγχου της επιμόρφωσης (συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση),
- ◆ στον υποχρεωτικό χαρακτήρα ή μη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές διαδικασίες,
- ◆ στη θεσμικά καθορισμένη ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης,
- ◆ στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, στις περισσότερες των περιπτώσεων ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής και ο καθορισμός των επιμέρους στόχων της πραγματοποιείται σε κεντρικό επίπεδο οριοθετώντας την εθνική στρατηγική. Παράλληλα, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες οι κεντρικές κυβερνήσεις επιδεικνύουν απροθυμία να νομοθετήσουν ένα εθνικό ρυθμιστικό πλαίσιο επιμόρφωσης, έχοντας παραχωρήσει την αρμοδιότητα ρύθμισής του είτε σε αρμόδιους περιφερειακούς ή τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς είτε στις σχολικές μονάδες, όταν εφαρμόζονται πολιτικές σχολικής αυτονομίας είτε, τέλος, σε ιδρύματα με αυτόνομο θεσμικό πλαίσιο, όπως τα πανεπιστήμια. Στα πλαίσια της εν λόγω αποκέντρωσης ενισχύεται ο ρόλος της σχολικής μονάδας, που επιφορτίζεται, επιπλέον, με την κατάλληλη κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις ανάγκες του προσωπικού της, τη διαχείριση των σχετικών κονδυλίων και την επιλογή του φορέα υλοποίησής τους.

Ένα ευρύ φάσμα φορέων παροχής επιμόρφωσης –ειδικότερα ενδοϋπηρεσιακής– προσφέρεται, καθώς γίνεται σαφή αναφορά σε έξι (6) βασικούς τύπους (Ευρυδίκη, 2006):

- ◆ ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης,
- ◆ ιδρύματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών,
- ◆ κέντρα του δημοσίου για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών,
- ◆ σωματεία ή ενώσεις εκπαιδευτικών,
- ◆ κέντρα κατάρτισης του ιδιωτικού τομέα (π.χ. σχολές ξένων γλωσσών) και, γενικώς,
- ◆ άλλοι φορείς παροχής (π.χ. μη κυβερνητικές οργανώσεις, ιδιωτικές εταιρίες).

Στη μεγάλη πλειονότητα των κρατών-μελών συνυπάρχουν όλοι, ή σχεδόν όλοι, οι προηγούμενοι φορείς παροχής κινούμενοι σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια με πιο συνήθη περίπτωση αυτή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Εξίσου βασικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κρατικοί φορείς και, γενικότερα, οι κρατικές υπηρεσίες. Εξαιρέση αποτελούν η Ελλάδα, η Κύπρος και η Νορβηγία με την ύπαρξη ενός μοναδικού φορέα, όπως των κέντρων του δημοσίου για τις δύο πρώτες χώρες και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης για την τρίτη.

Ακολουθεί ο Πίνακας 2 με συγκεκριμένα σχετικά παραδείγματα σε επιλεγμένες χώρες της Ε.Ε.:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Πρακτικές επιμορφωτικής πολιτικής σε χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΧΩΡΕΣ	ΦΟΡΕΙΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΦΟΡΕΙΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΦΟΡΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΚΥΡΙΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	Το Υπουργείο Παιδείας σε κάθε γερμανικό κρατίδιο	Η κυβέρνηση του κάθε γερμανικού κρατιδίου	<ul style="list-style-type: none"> • In Service Training • Οργανισμοί περιφερειακού χαρακτήρα • Σχολεία 	<p>Διαμόρφωση πολιτικής επιμόρφωσης σε επίπεδο γερμανικού κρατιδίου</p> <p>Κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων κεντρικά σε κάθε γερμανικό κρατίδιο από τα in service training institutions</p>
ΙΤΑΛΙΑ	Το Υπουργείο Παιδείας	Το κράτος	<ul style="list-style-type: none"> • Κρατικά κέντρα επιμόρφωσης • Σχολεία • Πανεπιστήμια • Δημόσια ινστιτούτα ερευνών • Επαγγελματικά σωματεία ή οργανισμοί 	<p>Κεντρικός σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής.</p> <p>Ενδυνάμωση του ρόλου της σχολικής διοίκησης και του σχολείου.</p>
ΙΣΠΑΝΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Το Υπουργείο Παιδείας • Τα τμήματα εκπαίδευσης των αυτόνομων ισπανικών κοινοτήτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Το κράτος • Οι αυτόνομες ισπανικές κοινότητες μέσω των τμημάτων εκπαίδευσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Τοπικά κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Teachers Centres) • Ινστιτούτα • Πανεπιστήμια • Ιδιωτικοί φορείς • Higher Institute for Teacher Training (εποπτευόμενος φορέας του Υπουργείου Παιδείας της Ισπανίας) 	<p>Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών έχουν μεταφερθεί στις αυτόνομες κοινότητες.</p> <p>Το Υπουργείο Παιδείας διατηρεί το σχεδιασμό και την ευθύνη υλοποίησης για συνολικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών εθνικής εμβέλειας</p>

<p>ΣΟΥΗΔΙΑ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Το Υπουργείο Παιδείας και το Swedish National Agency for Education. • Η τοπική αυτοδιοίκηση (δήμοι) 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης • Το κράτος μέσω του Swedish National Agency for Education 	<ul style="list-style-type: none"> • Πανεπιστήμια • Κολέγια • Περιφερειακά εκπαιδευτικά / αναπτυξιακά κέντρα 	<p>Αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων σχεδιασμού και υλοποίησης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ενδυνάμωση του ρόλου των φορέων Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Δήμων).</p> <p>Το Υπουργείο Παιδείας και το Swedish National Agency for Education διατηρούν την αρμοδιότητα στοχοθέτησης, σχεδιασμού και παρακολούθησης επιμορφωτικών δράσεων σε τομείς που έχουν εθνική σημασία</p>
<p>ΦΙΛΑΝΔΙΑ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υπουργείο Παιδείας και Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης • Συμβούλια εκπαιδευτικών ιδρυμάτων 	<ul style="list-style-type: none"> • 90% της χρηματοδότησης από το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης • 10% μέσω των κρατικών επαρχιακών γραφείων (Provincial State Offices) 	<ul style="list-style-type: none"> • Κρατικά εκπαιδευτικά κέντρα • Πανεπιστημιακές μονάδες συνεχούς εκπαίδευσης • Ιδιωτικοί φορείς 	<p>Αποκέντρωση του σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής με μεταβίβαση της ευθύνης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα συμβούλια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Διατήρηση ευθύνης σχεδιασμού από το κράτος σε τομείς που συνδέονται με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.</p>
<p>ΓΑΛΛΙΑ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Το Υπουργείο Παιδείας και η Διεύθυνση Σχολικής Εκπαίδευσης • Το Recteurs d'Academie • Τα IUMF 	<p>Το κράτος</p>	<p>IUMF – Instituts Universitaires de Formation des Maitres</p>	<p>Διαμόρφωση στόχων επιμορφωτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο.</p> <p>Σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων σε περιφερειακό επίπεδο.</p> <p>Συγκέντρωση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ένα φορέα περιφερειακής διάστασης με σημαντικές αρμοδιότητες.</p>
<p>ΟΛΛΑΝΔΙΑ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Το κράτος • Τα Σχολεία 	<p>Το κράτος</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών • Πανεπιστήμια με ανάλογα 	<p>Ενδυνάμωση του ρόλου του σχολείου στην αναγνώριση των επιμορφωτικών</p>

			τμήματα • Εκπαιδευτικά Συμβουλευτικά Κέντρα	αναγκών, στον σχεδιασμό προγραμμάτων και στην επιλογή των φορέων υλοποίησης της επιμόρφωσης.
--	--	--	--	--

(Πηγή Βουλτσίδης Παντελής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου)

Στο θέμα της υποχρεωτικότητας της επιμόρφωσης η τάση, που διαγράφεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, είναι ενισχυτική -και όχι δεσμευτική- υπέρ αυτής, συνδεδεμένη στενά με την προσπάθεια ένταξης της συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού σε ένα περισσότερο περιοριστικό πλαίσιο διά βίου μάθησης. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν η Φινλανδία, η Πορτογαλία, η Μάλτα, η Ουγγαρία καθώς και άλλες χώρες, στις οποίες, όμως, υπάρχει διαφοροποίηση στο περιεχόμενο αυτής της υποχρεωτικότητας ανάλογη με την αξιολόγηση των αναγκαίων προσόντων του εκπαιδευτικού, που θεωρούνται απαραίτητα για την ικανή ανταπόκρισή του στις όποιες επαγγελματικές απαιτήσεις. Ακραία έκφανση της τάσης των χωρών-μελών της ΕΕ να δίνουν έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών διδασκόντων αποτελεί η περίπτωση της Ελλάδας, όπου η επιμόρφωση καθίσταται υποχρεωτική για τους νεοεισερχόμενους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, ώστε να επικαιροποιούν την βασική τους κατάρτιση. Από την άλλη, υπάρχουν περιπτώσεις που η επιμόρφωση εντάσσεται στα βασικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών ως συμβατική υποχρέωσή τους καταλαμβάνοντας έναν ικανό χρόνο απασχόλησης στο ετήσιο πρόγραμμά τους, όπως αυτή της Γερμανίας και της Ολλανδίας, με την επιμόρφωση σε καινοτομικά αντικείμενα και στις νέες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης να θεωρείται επιβεβλημένη κατά την περίοδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Διαφοροποιήσεις ταυτόχρονα παρατηρούνται και ως προς την ελάχιστη, θεσμικά καθορισμένη ανά έτος, διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης, γεγονός που οφείλεται πρωτίστως στις διεκδικητικές παρεμβάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο σχετικός άξονας διακύμανσης ορίζει την υποχρεωτική επιμόρφωση από 15 έως 39 ώρες το χρόνο (π.χ. περίπτωση Ουγγαρίας 17, Ρουμανίας 19, Φινλανδίας 18, Βελγίου 21, Εσθονίας 32), που εκφράζονται σε τρεις έως πέντε ημέρες ανά έτος. Εξαιρέση αποτελούν οι 104 ώρες (περίπτωση Σουηδίας), οι 120 ώρες (περίπτωση Ουγγαρίας) ή, ακόμη, και οι 170 ώρες που αποτελούν το 10% του ετήσιου χρόνου απασχόλησης των εκπαιδευτικών (περίπτωση Ολλανδίας). Την ίδια στιγμή, στην Αυστρία, τη Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και το Λιχτενστάιν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει κυμαινόμενη διάρκεια.

Όσον αφορά στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ο συσχετισμός σε πολλές χώρες είναι άμεσος, καθώς η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα συνεξετάζεται κατά την προσπάθεια κατάληψης μιας θέσης στελέχους στην εκπαιδευτική αρένα. Ακριβέστερα, η συμμετοχή αυτή είτε έχει

υποχρεωτικό και ακυρωτικό χαρακτήρα (Βρετανία, Ιρλανδία), είτε αποτελεί ένα από τα κριτήρια που συνεκτιμώνται κατά την επιλογή των εκπαιδευτικών στελεχών (Ελλάδα, Ουγγαρία). Ταυτόχρονα, παρατηρούνται και φαινόμενα συνάφειας της επιμόρφωσης με την αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών, όπως στην περίπτωση της Ισπανίας με τους εκπαιδευτικούς, που εγγράφονται για κατάρτιση συγκεκριμένης διάρκειας, να δικαιούνται επιμίσθιο.

Επιπρόσθετα στα όσα ήδη αναφέρθηκαν, τα συστήματα επιμόρφωσης των χωρών της Ε.Ε. παρουσιάζουν και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Ανδρέου, 1997-98):

- ◆ Η χρηματοδότησή τους, προερχόμενη είτε από τον κρατικό κορβανά είτε από τοπικούς προϋπολογισμούς, χαρακτηρίζεται ανεπαρκής,
- ◆ Το δίκτυο των επιμορφωτών παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Το στελεχιακό δυναμικό του αποτελείται από μόνιμους επιμορφωτές των επιμορφωτικών κέντρων, εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης, ακαδημαϊκό προσωπικό, εμπειρογνώμονες και ερευνητές του ευρύτερου εργασιακού χώρου,
- ◆ Η ύπαρξη αξιολογικής διαδικασίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων παρουσιάζει ποικιλία αλλά και ελλείψεις από χώρα σε χώρα, καθώς διαφοροποιείται από την ανυπαρξία (Ελλάδα) έως την εφαρμογή κεντρικού αξιολογικού συστήματος (Πορτογαλία, Ολλανδία, Βέλγιο, Ιταλία), ενώ υφίσταται από επιθεωρητές ή εξωτερικούς αξιολογητές (Βέλγιο, Ολλανδία, Ιρλανδία), καθώς και εμπλεκόμενους στην επιμορφωτική διαδικασία.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η τάση που παρατηρείται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σύνδεση της επιμόρφωσης με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, η εξαιρετική σημασία της επιμορφωτικής πολιτικής δεν μεταφράζεται σε αντίστοιχα μέτρα βελτίωσης της παροχής της, λόγω της διάθεσης περιορισμένων οικονομικών πόρων ως γενικευμένη πρακτική σε όλες τις χώρες μέλη της ΕΕ.

2.4 Θεσμικό πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

2.4.1 Επιμόρφωση στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή

Αν «η κατάρτιση και η επιμόρφωση του στελεχιακού δυναμικού της εκπαίδευσης όλων των μορφών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την εφαρμογή και ανάπτυξη των αρχών της δια βίου εκπαίδευσης» (Βεργίδης 2001:142-143), είναι κατανοητό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του αλλά και η επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών, ειδικότερα, επηρεάζεται από τη δια βίου μάθηση, καθώς εντάσσεται στα πλαίσιά της. Κι αν η εκπαίδευση ως

στρατηγική επένδυση αποτελεί έννοια που περικλείει προβληματισμό, αντιφάσεις και συγκρούσεις, η επιμορφωτική πολιτική, που αποτελεί άμεση συνάρτησή της, αξιολογεί στην ιστορική της πορεία όλους τους σύγχρονους προβληματισμούς και κατευθύνσεις προσδιορίζοντας την ποιότητα των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, με ειδικότερη αναφορά σε αυτούς της δευτεροβάθμιας λόγω του ειδικού επιστημονικού ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας, ως εκφραστές, εφαρμοστές, διαχειριστές και φορείς αισθητοποίησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κέρδισαν το ενδιαφέρον της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας στα χρόνια της νεότερης ιστορίας της μόλις στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Δια του λόγου το ακριβές, επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή του θεσμού, μόλις το 1910 ιδρύεται το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης με σκοπό να παράσχει στους λειτουργούς της μέσης βαθμίδας τη δέουσα θεωρητική παιδαγωγική μόρφωση και πρακτική άσκηση. Εδώ φοίτησαν τα περισσότερα στελέχη διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Εντούτοις, η επιμόρφωση μέχρι το 1979 δεν υπήρξε συστηματική και προγραμματισμένη και, ως εκ τούτου, δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Ταρατόρη, 2000).

Το 1979, πιο συγκεκριμένα, ιδρύονται οι μονοετείς Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. – Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.), ως δομές επιμόρφωσης μακράς διάρκειας, με στόχευση η συγκεκριμένη επιμόρφωση να δώσει σε σαφέστερα μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών «... όλα τα στοιχεία επιστημολογίας, θεωρίας, πράξης, ψυχοπαιδαγωγικής και ηθικοκοινωνικής ευθύνης, ώστε να σταθούν στα σχολεία ως πραγματικοί δημιουργοί ενός πνεύματος και ενός πραγματικά σύγχρονου ανθρώπου» (Φράγκος, 1982:23). Για το λόγο αυτό, δόθηκε η δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο σε όσους ήθελαν να εξελιχθούν σε στελέχη, να επιμορφωθούν από προσωπικό εξειδικευμένο στη διδακτική πράξη με νέα μέσα διδασκαλίας και σε υλικό, που με τη χρήση δειγματικών διδασκαλιών, συνδύαζε τη θεωρία με την πράξη.

Τα χρονικά όρια επιβίωσής τους, όμως, περιορίστηκαν στα δώδεκα (12) χρόνια, καθώς συνέτρεχαν αρκετοί λόγοι που συνέτειναν στην αποτυχία τους. Συνοπτικά, η μετακίνηση των επιμορφούμενων από τον τόπο κατοικίας τους προς την έδρα των Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. – Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. (Μπουζάκης, 2000) με τη συνεπαγόμενη άνηση γεωγραφική κατανομή τους, η απομάκρυνσή τους από τη σχολική μονάδα για ένα διδακτικό έτος (υψηλό κόστος), η έλλειψη ανταπόκρισης των προγραμμάτων στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η απουσία ευελιξίας των πρώτων (Αθανασίου κ.α., 1993) και η σχολειοποίησή τους ως προς τον τρόπο διοίκησης, τις μορφές εργασίας και το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών είναι κάποιοι από αυτούς. Επιπλέον, η ομάδα εργασίας του Π. Ξωχέλλη, σε πρότασή της το 1988, εντοπίζει τις αιτίες και στην αδυναμία επιμόρφωσης μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, στην απουσία έρευνας αναγκών και πρακτικής άσκησης στα σχολεία, στον μη ενδεδειγμένο τρόπο επιλογής των επιμορφούμενων λόγω κλήρωσης των εκπαιδευτικών, όσο και στο διαχωρισμό τους σε ευνοούμενους και μη (Ξωχέλλης, 2003).

Απόρροια όλων αυτών των αδυναμιών και του συγκεντρωτισμού στη διοίκηση και στα προγράμματα επιμόρφωσης υπήρξε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των δομών επιμόρφωσης με τη θεσμοθέτηση, μέσω του Ν.1566/85 (ΦΕΚ167/τεύχος Α'), μιας καινούριας περισσότερο ευέλικτης μορφής, των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, γνωστών ως Π.Ε.Κ., η λειτουργία των οποίων ξεκινά μόλις το 1992 ύστερα από αναβολές και παλινδρομήσεις. Αν και ο αρχικός σχεδιασμός τους κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 βασιζόταν σε προσπάθειες αποκέντρωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων τους και λειτουργίας τους με τρόπο αυτόνομο (Ν.1824/1988, ΦΕΚ 296/τεύχος Α'), ο Ν.2009/1992 (ΦΕΚ 18/τεύχος Α') λειτουργεί περισσότερο συγκεντρωτικά χωρίς διαφοροποιήσεις σε όλες τις περιφέρειες της χώρας, καθώς προβλέπει τη διεξαγωγή εισαγωγικής επιμόρφωσης, περιοδικής επιμόρφωσης και ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων βραχείας διάρκειας από 10 έως 100 ώρες για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Με τον ίδιο Ν.1566/85 (ΦΕΚ 167/τεύχος Α') προδιαγράφονται, επιπλέον, και οι σκοποί της επιμόρφωσης, που εξακολουθούν να ισχύουν ακόμη και σήμερα. Σε γενικές γραμμές αυτοί συνίστανται:

- ◆ στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής,
- ◆ στην ομαλή προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου,
- ◆ στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα στις όποιες μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και
- ◆ στην εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μαυρογιώργος, 1989).

Χαρακτηριστικά, « [...] όπως παρουσιάζονται οι σκοποί μέσα από τα σχετικά νομοθετήματα, αυτοί αναφέρονται περισσότερο σε μια λειτουργιστική – στατιστική αντίληψη της επιμόρφωσης και λιγότερο σε μια κριτική – απελευθερωτική διάστασή της. Είναι χαρακτηριστικές οι λέξεις που χρησιμοποιούνται κυρίως για τους νεοδιοριζόμενους: ενημέρωση και προσαρμογή» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1998:32). Αναλυτικότερα, η κριτική που τους ασκήθηκε εστιάστηκε σε δύο, κυρίως, σημεία. Στο γεγονός ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, χωρίς να αξιολογούνται από τους ίδιους, αξιολογούνται από την κεντρική εξουσία και, μάλιστα, σε ενιαία βάση για όλους και στο γεγονός, ταυτόχρονα, ότι το κράτος προσβλέπει σε ένα ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, που να εξυπηρετεί τις δικές του ανάγκες βαπτιζόμενες, την ίδια στιγμή, ως ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση, κατά συνέπεια, φαίνεται να προσανατολίζεται στην ανάγκη διασφάλισης της αποδοτικότητας του ήδη κατεστημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Γεγονός, πάντως, αποτελεί ότι δεν κατάφεραν να απαλλαγούν από αδυναμίες που είχαν εν μέρει και οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.-Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ενώ είναι εμφανής η έλλειψη επαρκούς έρευνας ως προς την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης που παρέχουν, η

πραγματοποίηση αυτής μέσα από σπασμωδικές κινήσεις με έλλειψη συντονισμού (Ο.Λ.Μ.Ε. 1995) και η απουσία συστηματικής χρηματοδότησης πέρα από προγράμματα χρηματοδοτούμενα με ευρωπαϊκά κονδύλια (π.χ. εισαγωγική επιμόρφωση).

Η σκληρή κριτική, που ασκείται στα Π.Ε.Κ. κυρίως από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών αλλά και από πανεπιστημιακούς δασκάλους κατά το ευρύτερο διάστημα 1988-1995, οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας σε σύσταση νέων ομάδων εργασίας για επανεξέταση του θέματος με τελικές υποβληθείσες προτάσεις για επιμόρφωση μικρής διάρκειας όσο και μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική.

Το επόμενο χρονικό διάστημα με το Ν.2986/2002 (ΦΕΚ 24/τεύχος Α') ιδρύεται ένα Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), που εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και αναπτύσσει δυνατότητες συνεργασίας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, με δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς, με ελληνικά ή ξένα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, καθώς και με ερευνητικά κέντρα. Έργο του ΟΕΠΕΚ θεωρείται ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο συντονισμός των μορφών και των τύπων επιμόρφωσης και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων. Αναλυτικότερα, το τελευταίο συνίσταται στην κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, την ανάθεση επιμορφωτικού έργου στους αρμόδιους φορείς, την κατανομή και διαχείριση των διαθέσιμων πόρων για την επιμόρφωση και την πιστοποίηση μορφών και τίτλων επιμόρφωσης.

2.4.2 Πρακτικές σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Για το διάστημα 1995-2007 με την υλοποίηση του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) και το διάστημα 2007-2013 με την υλοποίηση του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.), έστω και με την ανακατανομή των πόρων στο πλαίσιο του λόγω της επιδείνωσης της οικονομικής κατάστασης της χώρας, πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα μιας σειράς μορφών και τύπων (μοντέλων και τυπολογιών). Η στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα, επίσης, για το διάστημα 2014-2020 εντάσσει στις προθέσεις της να επιδιώξει, κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και με τις όποιες καθυστερήσεις λόγω οικονομικών αδυναμιών, μέσω της υλοποίησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» τη συνέχιση των θεσμικών αλλαγών που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στον ευρύτερο τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσα ήδη έλαβαν χώρα αφορούν σε προγράμματα που εξαντλούνται στην παροχή σεμιναριακής, σύντομης ή μακράς, επιμόρφωσης και χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

- ◆ Ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα, όπως τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικές αλλαγές και «ανάγκες αιχμής» του εκπαιδευτικού συστήματος και τα προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης.
- ◆ Ταχύρρυθμα ή μέσης διάρκειας προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά, όπως το πρόγραμμα «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη»).
- ◆ Μακράς διάρκειας προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (αφορά σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που επιλέγονται ύστερα από συγκεκριμένη κατά περίπτωση διαδικασία/διαγωνισμό).

Χαρακτηριζόμενα στο σύνολό τους από έλλειψη πολυτυπίας και ευελιξίας αποτελούν αντικείμενο κριτικής ως προς την αδυναμία τους να λάβουν υπόψη τόσο σημαντικούς παράγοντες διαφοροποίησης, όπως την ηλικία των επιμορφούμενων και τα στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξής τους, όσο και τις ανάγκες συσχέτισης των παρεχόμενων γνώσεων με την εκάστοτε σχολική πραγματικότητα και τις κατά περίπτωση επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στον τομέα της υλοποίησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων η επιμόρφωση προέρχεται είτε από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς (Π.Ε.Κ. κ.λπ.) είτε από ποικίλους φορείς δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα είτε, τέλος, μέσω προγραμμάτων στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ή άλλων, χρηματοδοτούμενων συνήθως, εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλης διάρκειας. Αναλυτικότερα, οι κυριότεροι επιμορφωτικοί φορείς στη χώρα μας, που χαρακτηρίζονται από ποικιλία, ωστόσο λειτουργούν ερήμην των άλλων αποφασίζοντας κατά τρόπο συγκυριακό - αποσπασματικό - συμπτωματικό, είναι οι ακόλουθοι:

- ◆ Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσω της συγχώνευσης των τεσσάρων επιτελικών οργανισμών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)
- ◆ Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ μέσω της συγχώνευσής του με το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.) και τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων Ο.Ε.Δ.Β. Πρόκειται για ινστιτούτο επιφορτισμένο με το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν στην εφαρμογή των

Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη (Ν. 3966/2011, ΦΕΚ 118/τεύχος Α')

- ◆ Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ)
- ◆ Τα Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ
- ◆ Οι σχολικοί σύμβουλοι και τα στελέχη της εκπαίδευσης,
- ◆ Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)
- ◆ Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.)
- ◆ Οι επιστημονικές ενώσεις, οι σύνδεσμοι εκπαιδευτικών, τα επιστημονικά ινστιτούτα και τα κέντρα συνδικαλιστικών φορέων
- ◆ ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.-Ο.Λ.Μ.Ε., Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε. κ.α.
- ◆ Ευρωπαϊκά ερευνητικά κέντρα και Διεθνείς Οργανισμοί
- ◆ Οι σχολικές μονάδες, οι συμπράξεις σχολείων και τα δίκτυα εκπαιδευτικών
- ◆ Τα μουσεία, διάφοροι φορείς άτυπης εκπαίδευσης (οργανισμοί, ιδρύματα, μη κυβερνητικές οργανώσεις, δήμοι, εταιρείες), ιδιώτες κ.α.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη μελέτη «Καταγραφή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά το Γ'ΚΠΣ» του Ο.ΕΠ.ΕΚ., που σκιαγραφεί τον επιμορφωτικό χάρτη στη χώρα μας, η συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων υλοποιείται στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης. Αυτό συνίσταται στο σχεδιασμό τους από έναν κεντρικό επιμορφωτικό φορέα, κυρίως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), συγχωνευμένο πια στον ενιαίο φορέα με την ονομασία «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Ι.Ε.Π), σε συνεργασία με τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) και χωρίς τη συμμετοχή των επιμορφούμενων και των επιμορφωτών/τριών. Ένας αρκετά μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός αποκεντρωτικού συστήματος, όπου περιφερειακά κέντρα, όπως τα Π.Ε.Κ., αναλαμβάνουν ύστερα από σχετική ανάθεση της περιφερειακής διοίκησης το συντονισμό της επιμορφωτικής δραστηριότητας με τη δυνατότητα της μερικής αυτονομίας της ως προς τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο. Τέλος, ένας ελάχιστος αριθμός προγραμμάτων πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας αυτοεπιμορφωτικής κίνησης από σχολικές μονάδες ή συμπράξεις σχολείων ή δίκτυα εκπαιδευτικών ή αυτοδιοικούμενους φορείς ή επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Κοινός παρανομαστής αποτελεί η συγχρηματοδότηση από κοινοτικούς πόρους και ο εναρμονισμός των πρακτικών με τις απαιτήσεις των επιχειρησιακών προγραμμάτων.

Οι πρακτικές, που ακολουθούνται, αρχικά περιλαμβάνουν την αναλυτική καταγραφή των ποιοτικών και ποσοτικών στόχων του εκάστοτε προγράμματος, ώστε να υπάρξει σαφήνεια ως προς τις ανάγκες για κάλυψη και ως προς τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ακολούθως, συμπεριλαμβάνουν τον καθορισμό του πληθυσμού

στόχου με τη συμβολή του Τελικού Δικαιούχου σε συνεννόηση με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΑΙΘ και, τέλος, τον αναλυτικό καθορισμό της δομής, των θεματικών ενοτήτων, της συνολικής όσο και της ημερήσιας διάρκειας, του αριθμού των τμημάτων, καθώς και άλλων σχετικών λεπτομερειών του.

Η επιλογή των επιμορφωτών/τριών (σχολικών συμβούλων, μελών ΔΕΠ Πανεπιστημίων και ΤΕΙ, διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης, έμπειρων εκπαιδευτικών) γίνεται κατά κύριο λόγο μέσω προκήρυξης, η οποία καθορίζει αναλυτικά τα απαιτούμενα επιστημονικά και διδακτικά προσόντα τους. Οι διαθέσιμοι εκπαιδευτές δεν αποτελούν εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, μερικής ή πλήρους απασχόλησης (Χατζηπαναγιώτου, 2001), αποδεικνύοντας την έλλειψη συστηματικής και συνεκτικής πολιτικής και στην κατάλληλη προετοιμασία των ίδιων των επιμορφωτών.

Συγκεντρωτικά, σε μια προσπάθεια κριτικής θεώρησης των δεκαετιών που προηγήθηκαν διακρίνεται μια αδυναμία συγκρότησης ενός σαφούς, αναγνωρίσιμου, εύρωστου και με κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα επιμορφωτικού δικτύου. Λαμβάνοντας υπόψη την επικράτηση μιας λογικής, που χαρακτηρίζεται από άναρχη, αδιαβάθμητη και μη συντονισμένη προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων, η αναζήτηση των αδυναμιών της ευρύτερης πολιτικής, που στέκεται άπραγη στο να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει δυνατότητες αυτοβελτίωσης και επαγγελματικού αναστοχασμού, συνίσταται:

- ♦ στην απουσία σχετικής επιστημονικής έρευνας και συστημάτων αξιολόγησης, που συντελούν στην ελάχιστη αξιοποίηση ουσιαστικών νομικών προβλέψεων, έτσι ώστε το θεσμικό πλαίσιο που ορίζεται από τα κατά καιρούς νομικά κείμενα να μην ανταποκρίνεται στα όσα εφαρμόζονται στην πράξη,
- ♦ στην άμεση εποπτεία από το ΥΠΑΙΘ όλων των λειτουργιών της επιμόρφωσης (σκοποί, περιεχόμενο, ορισμός εισηγητών κ.α.) (Μαυρογιώργος, 1999),
- ♦ στον συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε υπαλληλική νοοτροπία και σε υιοθέτηση ρόλου παθητικού σε θέματα επιλογών και αποφάσεων που αφορούν στην επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002),
- ♦ στην αφανή και ανενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αναζήτηση των αναγκών του, στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος που συμμετέχει, ώστε να αναδεικνύεται η απουσία εφαρμογής των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαναούμ, 2003) και η επικράτηση ενός «ακαδημαϊσμού» - θεωρητικολογίας ως προς το χαρακτήρα της επιμόρφωσης.

Με ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα η Ελλάδα εντάσσεται, και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις χώρες που επιδιώκουν τη στρατηγική ρύθμισής του με διακριτά τα χαρακτηριστικά

των επικαλύψεων, του ευκαιριακού χαρακτήρα και της έλλειψης συντονισμού και οργάνωσης.

Αν και οι επιμορφωτικές πρακτικές, με τον σχολειοποιημένο τρόπο διεξαγωγής τους, δεν έχουν στοιχειωδώς αξιολογηθεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, ώστε να συμβάλλουν σε μια ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης και στη διεξαγωγή αποτελεσματικότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων, κρίνεται απαραίτητη η λήψη αναγκαίων μέτρων, όπως η αποκέντρωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, η διαπραγμάτευση των αναγκών μεταξύ των εκπαιδευτικών - εκπαιδευτών - ερευνητών, καθώς και η συστηματικότητα στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση κάθε επιμέρους επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ταυτόχρονα, ως ρεαλιστική προϋπόθεση θα μπορούσε να θεωρηθεί και η οικοδόμηση ενός επιμορφωτικού δικτύου για το συστηματικό συντονισμό μιας διαφοροποιημένης επιμόρφωσης σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο.

Καταλήγοντας, ο θεσμός της επιμόρφωσης στη χώρα μας είτε ως εποικοδόμημα της εκπαιδευτικής πολιτικής της είτε ως αποτέλεσμα επίδρασης από επικρατούσες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις σε κράτη μέλη της ΕΕ χρήζει ανάγκης για περαιτέρω διερεύνηση και αξιολόγηση και ως προς το σύνολο της επιμορφωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ως προς τις συγκεκριμένες επιμορφωτικές πρακτικές, που έχουν αναπτυχθεί, ώστε να είμαστε σε θέση να αποφανθούμε ποιες από αυτές αποτελούν καλές εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές πρακτικές και ποιες όχι.

2.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται, απλώς, μέσα από τη συμμετοχή τους σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξής τους, η οποία με τη σειρά της ανακτά συνδετικούς κρίκους με τη συνολική διαδικασία ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι σαφές, επίσης, ότι η επιμόρφωσή τους σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους της εκπαίδευσης καθίσταται σε διεθνές επίπεδο μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Την ίδια στιγμή, ως θεσμός στρατηγικής σημασίας, αντανακλά μέσω της οργάνωσης, της μορφής και του περιεχομένου της με ξεκάθαρο τρόπο τον προσανατολισμό της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Κι αν ο ρόλος της, τα τελευταία χρόνια, παρουσιάζεται ενδυναμωμένος, καθώς συνδέεται όχι μόνο με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και με την εξασφάλιση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων να παρακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις, είναι δυνατό, ταυτόχρονα, να αποτελεί ισχυρό δείκτη της διάθεσης και του βαθμού ανταπόκρισης ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές εξελίξεις γενικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

3.1 Εισαγωγή

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Ως επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, λοιπόν, συνδέεται με οποιαδήποτε δραστηριότητα και το αποτέλεσμά της.

Οι σύγχρονες αξιολογικές διαδικασίες σε ότι αφορά στο «εκπαιδευτικό έργο» βρίσκουν πεδίο εφαρμογής σε πολλά επίπεδα, που αφορούν στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στη διδακτική τους πράξη, στη σχολική μονάδα, στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια και στον μαθητή. Κατά μία άλλη διάκριση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση λαμβάνει τις εξής τρεις μορφές: αξιολόγηση προσωπικού, αξιολόγηση μαθησιακών επιτευγμάτων και αξιολόγηση προγραμμάτων. Δεχόμενοι είτε τη μία είτε την άλλη διάκριση, γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για μια συλλογική διαδικασία, κατά την οποία μέσα από την εκτίμηση της λειτουργίας των προσώπων, των φορέων και των θεσμών δύναται να αξιολογηθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2 Το επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης

Οι απαρχές της έρευνας αξιολόγησης εντοπίζονται στη Μεγάλη Βρετανία και, κυρίως, τις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του '60. Η διαφοροποίηση προέκυψε από τις κυβερνητικές συστάσεις που συνέστησαν στις δημόσιες υπηρεσίες να αφιερώνεται ένα ποσό από τη χρηματοδότηση διαφόρων κοινωνικών προγραμμάτων στην αξιολόγησή τους κατά το παράδειγμα των ιδιωτικών επιχειρήσεων, που ήδη διενεργούσαν παρόμοιες αξιολογήσεις για τον έλεγχο των κερδών τους.

Με τη συστηματική ανάπτυξη της ως επιστημονική περιοχή από τη δεκαετία του '80 πληθαίνουν οι όροι που εμπεριέχουν την έννοια της αξιολόγησης, όπως *evaluation, assessment, audit, measurement, appraisal, έλεγχος, monitoring*. Χωρίς να είναι συνώνυμοι, εμπεριέχουν μεταξύ άλλων στοιχεία αποτίμησης, όπως της μαθησιακής προόδου των εκπαιδευόμενων, στοιχεία παρακολούθησης της εξέλιξης του προγράμματος και στοιχεία λογιστικού ελέγχου του με τη μορφή του απολογισμού.

Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του περιεχομένου της η διεθνής βιβλιογραφία παρέχει πλήθος ορισμών της έννοιας.

Κατά τον Scriven της αποδίδεται ένας γενικευτικός ορισμός, ικανός να αποδώσει όλη την ποικιλία εκδοχών της αξιολόγησης, καθώς την αντιλαμβάνεται ως « [...] διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου» (Scriven 1991, όπ.

αναφ. στο Καραλής 2003). Ως “διαδικασία” γιατί πρόκειται για μια συγκεκριμένη αλληλουχία ενεργειών με σαφή σκοπό, ως “προσδιορισμό” καθώς υπονοείται το θεωρητικό της υπόβαθρο και “ενός αντικειμένου” καθότι υπαινίσσονται τα πεδία της. Τέλος, στον όρο “αξία” συμπυκνώνεται ο πυρήνας του προβληματισμού της επιστημονικής περιοχής της είτε με την ταύτιση της έννοιας με το υλικό όφελος του αξιολογούμενου αντικειμένου είτε με την παραπομπή σε καθολικά αποδεκτές αρχές, που λειτουργούν ως ρυθμιστικοί κανόνες προσδιορισμού στάσεων και συμπεριφορών. « [...] “Αξιολογώ” σημαίνει εν τέλει “κρίνω”, έχοντας υιοθετήσει μια οπτική γωνία και εισάγοντας μια ή περισσότερες αξίες ως παραμέτρους της διερεύνησης, προκειμένου να εκτιμήσω μια κατάσταση, ένα αντικείμενο, μια ενέργεια [...] » (Ardoino, 1993:1).

Σε ότι αφορά, ειδικότερα, στην αξιολόγηση προγραμμάτων, που αποτελεί και το αντικείμενο εστίασης της υφιστάμενης εργασίας, ο εντοπισμός ενός και μόνο ορισμού στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας περιέχει ένα βαθμό δυσκολίας.

Και τούτο γιατί, αρχικά, γίνεται αντιληπτή ως μια ερευνητική διαδικασία, καθώς «η αξιολόγηση [...] είναι η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων. Με άλλα λόγια, οι αξιολογητές χρησιμοποιούν μεθόδους των κοινωνικών επιστημών προκειμένου να εκτιμήσουν και να βελτιώσουν τους τρόπους με τους οποίους κοινωνικές υπηρεσίες, προγράμματα και πολιτικές υλοποιούνται, από τα αρχικά στάδια του καθορισμού και του σχεδιασμού τους έως την ανάπτυξη και την εφαρμογή τους» (Rossi & Freeman 1993, όπ. αναφ. στο Καραλής 2003).

Την ίδια στιγμή, εκλαμβάνεται ως συστηματική συλλογή πληροφοριών με διευρυμένα πεδία αποτίμησης, όπως είναι τα *χαρακτηριστικά*, οι *δραστηριότητες* και τα *αποτελέσματα* των προγραμμάτων αυτών (Anderson και Postlethwaite, 2007). Με τον όρο *χαρακτηριστικά* γίνεται αναφορά στο συγκεκριμένο ενός προγράμματος, τους πόρους που το στηρίζουν και το προσωπικό που το εφαρμόζει, με τις *δραστηριότητες* στις δράσεις για εφαρμογή (π.χ. διδακτικές πρακτικές, συμπεριφορές επιμορφωτών-επιμορφούμενων, εργασίες), ενώ με τα *αποτελέσματα* στους εκ των προτέρων προσδιορισμένους στόχους ως συνέπειες/επιδράσεις στους πληθυσμούς εστίασης.

Κι αν οι αξιολογήσεις προγραμμάτων επιμόρφωσης συνίστανται στην καθιέρωση μιας βασικής μεθοδολογίας/έρευνας που περιλαμβάνει τη συλλογή, καταγραφή και ανάλυση στοιχείων ποικίλων πεδίων, για την αξιόπιστη εφαρμογή τους θα πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, Evaluation EU Expenditures Programmes) το 1997, στα πλαίσια αυτά, ορίζει ότι αυτές θα «...πρέπει να είναι αναλυτικές και θεμελιωμένες σε αναγνωρισμένες ερευνητικές τεχνικές. Να είναι συστηματικές, απαιτείται ο αυστηρός σχεδιασμός και η σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι έγκυρες, τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης πρέπει να είναι αναπαραγώγιμα από έναν άλλο αξιολογητή που έχει πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι σκοποθετημένες,

να στοχεύουν στην επεξεργασία των σημαντικότερων ερωτημάτων που θέτει το πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης της καταλληλότητας και σαφήνειας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των χρηστών, δηλαδή οι επιτυχημένες αξιολογήσεις πρέπει να σχεδιάζονται και να εκπονούνται με τρόπο, ώστε να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους αποφασίζοντες, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές συγκυρίες και τους διαθέσιμους πόρους» (Βεργίδης, 2001:42).

Στην αναγκαία προϋπόθεση οι αξιολογήσεις να διαθέτουν σκοποθεσία και, μάλιστα, ευρέως προσανατολισμένη συμφωνούν και πολλές αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας. Σταχυολογώντας, ενδεικτικά, κάποιες διακρίνουμε ένα ευρύ φάσμα στόχων της αξιολόγησης, που κυμαίνεται από την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος για τους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτό μέχρι την αξιοποίηση των δεδομένων της από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής για τη λήψη ανάλογων εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Είναι σαφής στο πρόγραμμα United Nations Development Programme (UNDP) του ΟΗΕ η αναφορά στην ανάγκη προσδιορισμού και εκτίμησης της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος με κριτήρια βασισμένα στους στόχους του, καθώς «αξιολόγηση είναι η διαδικασία καθορισμού, όσο συστηματικά και αντικειμενικά είναι δυνατόν, της συνοχής, της αποτελεσματικότητας και των επιπτώσεων των δραστηριοτήτων ενός προγράμματος υπό το πρίσμα των στόχων του» (Καραλής, 1999:14).

Και, ίσως, αν «με τον όρο Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, όπ. αναφ. στο Ανδρέου, 1992), τότε θεωρείται επιβεβλημένη η ακριβής εκτίμηση του βαθμού θετικής ή αρνητικής συμβολής των βασικών δραστηριοτήτων, των χαρακτηριστικών και των στόχων ενός προγράμματος στη διαμόρφωση της εκτιμώμενης αποτελεσματικότητας και ποιότητάς του.

Επειδή, λοιπόν, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οδηγούν σε εισηγήσεις για τη συνέχιση, την επέκταση, την αναδιαμόρφωση και την πιστοποίηση υφιστάμενων προγραμμάτων ή για την εισαγωγή νέων, τεκμηριώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευρεία αποδοχή ή την απόρριψή τους και συμβάλλοντας στην κατανόηση των βασικών τους παραμέτρων (Δημητρόπουλος, 1999), θεωρείται επιτακτική η λειτουργία της ανατροφοδότησης των σχεδιαστών προγραμμάτων με δυναμικά δεδομένα για τον επανακαθορισμό των στόχων και τον επανασχεδιασμό θεματικών και διδακτικών ενοτήτων της επιμόρφωσης.

Με δεδομένο ότι η διαμόρφωση κρίσεων και συστάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων προβάλλει ως ένας ακόμη στόχος στο χώρο της εκπαίδευσης, η ανάγκη αυτή προκύπτει έντονη και σε σχέση με την οικονομική πτυχή τους, ώστε να διασφαλιστεί η ορθολογιστική αξιοποίηση των

πόρων στη δημόσια εκπαίδευση, που συνήθως δεν είναι ανεξάντλητοι (Worthen & Sanders, 1987).

Τέλος, οι βιβλιογραφικές αναφορές εξακολουθούν να εμμένουν στο θέμα της αξιοποίησης των δεδομένων μιας αξιολόγησης, με στόχο την εξακρίβωση καιρίων αποφάσεων και την ανάλυση πληροφοριών προς τους αρμόδιους για τη λήψη της κατάλληλης εκπαιδευτικής απόφασης. Σύμφωνα με τους Worthen και Sanders (1987), η αξιολόγηση αποτελεί πολιτική δραστηριότητα που υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον, αφού με τη λήψη αποφάσεων, που τεκμηριώνονται με δεδομένα, ικανοποιείται η απαίτηση διαφόρων φορέων για παρουσίαση αναφορών που νομιμοποιούν τις αποφάσεις τους ή βελτιώνουν τη δημόσια εικόνα τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα προηγήθηκαν, η αξιολόγηση στο σύνολό της εκλαμβάνεται ως (Βεργίδης, 2001):

- ◆ Ερευνητική δραστηριότητα,
- ◆ Προσέγγιση που προϋποθέτει τη συγκρότηση ερευνητικής ομάδας,
- ◆ Εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών των κοινωνικών επιστημών,
- ◆ Εργαλείο λήψης αποφάσεων,
- ◆ Παρακίνηση για συλλογική μάθηση.

Κατά πόσο η αξιολόγηση, όμως, διέπεται από πολιτικές επιδράσεις και με ποιο τρόπο εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής;

3.3 Η αξιολόγηση ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ήδη από τη δεκαετία του '90, σύμφωνα με τη Weiss (1991, όπ. αναφ. στο Βεργίδης, 2009), η σχέση πολιτικής και αξιολόγησης είναι ισχυρή για έναν αριθμό λόγων:

- ◆ οι αξιολογήσεις, όπως και τα προγράμματα, είναι προϊόν πολιτικών αποφάσεων και χρηματοδοτήσεων, άρα υπόκεινται σε πολιτικές πιέσεις,
- ◆ οι πολιτικές διαδικασίες επηρεάζονται από τα αποτελέσματα των εκθέσεων αξιολόγησης, καθώς η αξιολόγηση τροφοδοτεί τη λήψη σχετικών αποφάσεων,
- ◆ η ίδια η αξιολόγηση έχει πολιτικό χαρακτήρα, καθώς διαπιστώνει προβλήματα, αναλύει τη νομιμότητα των στόχων και των διαδικασιών και προτείνει τη συνέχιση ή την υπονόμηση προγραμμάτων.

Επιπροσθέτως, η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης είναι ορατή από τη στιγμή που πολιτικές αντιπαραθέσεις είναι σε θέση να διαστρεβλώσουν τα πορίσματα μιας αξιολόγησης και, παράλληλα, μια αξιολόγηση που δεν λαμβάνει υπόψη τις πολιτικές συνθήκες μπορεί να διαστρεβλωθεί. Η μόνη περίπτωση, στην οποία η αξιολόγηση δεν αποτελεί πολιτική απόφαση, είναι όταν ένα πρόγραμμα παραμένει

άγνωστο ή δεν προσελκύει τις ενδιαφερόμενες πλευρές ή δεν αποτελεί αντικείμενο επενδυτικού ενδιαφέροντος, υποθέσεις που αποκλείεται να ισχύουν. Για το λόγο αυτό θα πρέπει η διαδικασία της αξιολόγησης να λειτουργεί σε πλαίσιο επαγγελματισμού αποφεύγοντας παραλείψεις και διαστρεβλώσεις της μορφής (Βεργίδης, 2009):

- ◆ των επιφανειακών διαδικασιών,
- ◆ της συγκάλυψης των προβλημάτων του προγράμματος,
- ◆ της υπονόμησης για την κατάργηση μιας δράσης,
- ◆ της τυπικής διενέργειας λόγω συμβατικής υποχρέωσης του φορέα,
- ◆ της αναβλητικότητας ως δικαιολογία για την αναβολή του ίδιου του προγράμματος.

Όταν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε μιλάμε για *εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Για να διερευνηθεί, λοιπόν, ο ρόλος της αξιολόγησης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής δίνεται βαρύτητα στη σχέση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Στο πλαίσιο αναζήτησης αυτής της σχέσης, οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποια κι αν είναι κι απ' όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία ή ρητορική με την οποία συνοδεύονται, αφορούν ακριβώς, και πάνω απ' όλα στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του και εντέλει τη μορφή συγκρότησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων. (Broadfoot, 1996 και Owen, 1997, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1998).

Ο κοινωνικός ρόλος, επιπλέον, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναδεικνύεται όλο και πιο έντονα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι κυβερνήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, έχοντας να αντιμετωπίσουν επιτακτικά προβλήματα, τις διάφορες απαιτήσεις για δημόσιες παροχές και την ανάγκη να υπάρξουν διεθνώς ανταγωνιστικές, αναζήτησαν λύσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία τείνουν να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες εθνικές προτεραιότητες που τίθενται και να προσπαθούν να είναι πιο αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων και στην ικανοποίηση των όποιων προτεραιοτήτων (Υφαντή, 2001).

Σε ότι αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική αυτή συναποτελείται από στοιχεία, όπως:

- ◆ ο σχεδιασμός μέτρων πολιτικής σε ένα συγκεκριμένο τομέα εκφράζοντας την πολιτική βούληση για παρέμβαση στον συγκεκριμένο τομέα,
- ◆ το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο και οι επιχειρούμενες μεταβολές του, που αναδύουν τις προθέσεις, τις επιδιώξεις και τη στοχοθεσία της πολιτικής,
- ◆ τα μέσα υλοποίησης αποτελούμενα από τους υλικούς πόρους, το ανθρώπινο δυναμικό και τις διαδικασίες/μηχανισμούς στήριξης της πολιτικής,

- ◆ η δράση των επιμέρους φορέων,
- ◆ τα αποτελέσματα της εφαρμογής, αναμενόμενα και μη (Καραλής, χ.χ).

Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πολιτική με αφετηρία την ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, ως «σώμα» ισχυρισμών, δηλώσεων και εντολών (Παπαδάκης, 2009):

- ◆ αφορά στη διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων και προβλημάτων που σχετίζονται με συγκεκριμένες εκφάνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος,
- ◆ επιχειρεί να μεταδώσει πολιτισμικές αξίες και κοινωνικούς ρόλους διασφαλίζοντας τις επικρατούσες συνθήκες. Κατ'έκταση, το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποδεικνύοντας ένα σκοπό που πρέπει να επιτευχθεί και μία δράση που πρέπει να υλοποιηθεί ώστε να διασφαλιστεί η επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, οδηγεί σε σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων και στη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων καθιστώντας την αξιολόγησή της ως αναγκαία διάσταση, στο βαθμό που αυτή αποσκοπεί στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, των προϊόντων, των αποτελεσμάτων και των γενικότερων επιπτώσεών της (Βεργίδης, 2001). Η αμφίδρομη αυτή σχέση αναπτύσσεται, την ίδια στιγμή, και αντίστροφα. Με τη συστηματική υλοποίηση της αξιολόγησης, μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων της, ενισχύεται η λήψη των αναγκαίων αποφάσεων για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, μέσα από μία οπτική γενίκευσης, καθορίζεται αντίστοιχα και η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική των φορέων που υλοποιούν τα συγκεκριμένα προγράμματα με το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, όπως ανάλογων νομοθετικών ρυθμίσεων και ευρύτερων θεσμικών αλλαγών.

3.4 Το πεδίο αξιολόγησης προγραμμάτων

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999:23) «κάθε συντελεστής και παράγων, που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζει την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεπώς την έκταση της επιτυχίας ή αποτυχίας του, πρέπει να αξιολογείται».

Σε ό,τι αφορά στα πιο περιορισμένα πεδία της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» και δη των προγραμμάτων θα πρέπει αυτά να αναζητηθούν κατά τους Shadish, Cook & Leviton (1991) :

- ◆ στην εσωτερική δομή και τις εσωτερικές λειτουργίες του προγράμματος, που περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, τους επωφελούμενους, τους πόρους, τη διοίκηση και οργάνωση του προγράμματος αλλά και τα αποτελέσματά του (ενδεικτικά αναφέρουμε στο πεδίο των έμψυχων στοιχείων τους επιμορφούμενους και επιμορφωτές, των άψυχων το εκπαιδευτικό υλικό και τις

οικονομικές παροχές και των γενικών λειτουργικών τη διαδικασία επιλογής επιμορφωτών-επιμορφούμενων και τη διάρθρωση και εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος επιμόρφωσης).

- ◆ στο εξωτερικό πλαίσιο (context), τις επιδράσεις του δηλαδή και τους περιορισμούς που διαμορφώνει το πρόγραμμα (αξίζει να σημειωθεί ότι το πλαίσιο διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, αφού τα προγράμματα επιδρούν αλλά και δέχονται επιδράσεις από άλλους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς και διαδικασίες).
- ◆ στο πώς συμβαίνει η κοινωνική αλλαγή, πώς το πρόγραμμα αλλάζει και πώς αυτή η αλλαγή του προγράμματος συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή (κατά την αναφορά στα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν υπονοούνται μόνο τα αναμενόμενα σύμφωνα με τους επίσημους στόχους αλλά εξίσου και τα μη αναμενόμενα, όπως τα άμεσα ή/και έμμεσα, τα βραχυπρόθεσμα ή/και μεσοπρόθεσμα, τα ποσοτικά ή/και ποιοτικά και, τέλος, τα μετρήσιμα ή/και μη μετρήσιμα (Βεργίδης, 2001).

Η διαδικασία της αξιολόγησης, κατ'επέκταση, αποσκοπεί στη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο πλαίσιο, τους παράγοντες και τους συντελεστές ενός προγράμματος, καθώς δεν θεωρεί παγιωμένες τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά διαρκώς διαπραγματεύσιμες και μεταβαλλόμενες. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο από τη στιγμή που η αξιολόγηση αποσκοπεί σε ένα ευρύ φάσμα αποτελεσμάτων, όπως προαναφέρθηκε, που μπορούν να οδηγήσουν -σε αρκετές περιπτώσεις- με μεγαλύτερη ασφάλεια στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντικές παρεμβάσεις.

Ειδική αναφορά, ιδιαίτερα σε σχέση με την αξιολόγηση προγραμμάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξίζει να γίνει στα πέντε επίπεδα εστίασης που προτείνει ο Guskey (2002):

- ◆ Το πρώτο επίπεδο έχει να κάνει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και το βαθμό ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και τη διοργάνωσή του (αφορά σε θέματα αξιοποίησης χρόνου, τρόπου προσέγγισης, βαθμού επάρκειας του εισηγητή κ.λπ.),
- ◆ Στο δεύτερο επίπεδο η αξιολόγηση προσανατολίζεται στη μέτρηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν/ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί μέσω γραπτών εργασιών, αναφορών και παρουσιάσεων,
- ◆ Στο τρίτο επίπεδο το ενδιαφέρον εστιάζεται στους οργανισμούς -στη συγκεκριμένη περίπτωση του συστήματος επιμόρφωσης και, κατ'επέκταση, ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος- για να διαπιστωθεί κατά πόσο το περιβάλλον (που συναποτελείται από παραμέτρους, όπως το όραμα, οι πόροι και τα μέσα των οργανισμών) λειτουργεί υποστηρικτικά ή όχι ως προς την επιτυχή εφαρμογή των όσων αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι από το πρόγραμμα εκπαίδευσης,

- ◆ Το τέταρτο επίπεδο αφορά στην πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, στον βαθμό δηλαδή και στην ποιότητα διαφοροποίησης της εφαρμογής της. Αναγκαία προϋπόθεση, βέβαια, για την αποτίμηση των νέων εφαρμογών καθίσταται η πάροδος του χρόνου,
- ◆ Στο πέμπτο επίπεδο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επίδραση της επιμορφωτικής δραστηριότητας στους ίδιους τους μαθητές με απώτερο σκοπό να αναζητηθούν και επιρροές μη αναμενόμενες όσο και μη επιθυμητές. Η αξιολόγηση σε αυτό το επίπεδο παρέχει πληροφορίες για την όλη αξία της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δραστηριότητας και δίνει κατευθύνσεις για τη συνολική επανεκτίμησή της.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, «όταν μιλάμε σήμερα για την αξιολόγηση, είτε μέσα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων [...] ή ακόμη και των διεθνών οργανισμών, και πάλι στην ουσία μιλάμε για πρακτικές αξιολόγησης, αλλά πρακτικές μελετημένες, ορθολογικά εκλογικευμένες και σχετικά εργαλειοποιημένες» (Ardoino, 1993:2). Με τον τρόπο αυτό τίθενται οι βάσεις διαφοροποίησής της από άλλες πρακτικές, καθώς εκλαμβάνεται ως ερευνητική δραστηριότητα που προϋποθέτει τη χρήση εξορθολογισμένων μεθόδων και πρακτικών.

3.4.1 Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης

Η επιλογή του τύπου ή των τύπων αξιολόγησης συνιστά την επιτυχή έκβαση των διαδικασιών αξιολόγησης (Καραλής, 2006). Η ευθύνη της επιλογής του/τους δεν βαραίνει αποκλειστικά τον αξιολογητή, αλλά συναρτάται με επιπλέον παραμέτρους, όπως είναι ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος, οι απαιτήσεις της Αναθέτουσας Αρχής και των φορέων χρηματοδότησης, το πλαίσιο υλοποίησης, καθώς και οι συμμετέχοντες. Στην αναλυτική περιγραφή, που ακολουθεί, επιχειρείται ταξινόμηση των τύπων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και χαρακτηριστικών.

- ◆ Με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης.

Πρώτος ο Scriven (1967) εισήγαγε τους όρους *διαμορφωτική* (formative) και *απολογιστική* (summative) αξιολόγηση (Καραλής, 2005).

- ⇒ Η *διαμορφωτική αξιολόγηση* εστιάζεται κυρίως σε προγράμματα ή δραστηριότητες σε εξέλιξη, με στόχο την περαιτέρω βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας τους και την ανάπτυξη των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Έχει αξία στο βαθμό που εντοπίζει τις αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος ανιχνεύοντας τα ισχυρά και ασθενή του σημεία και στο βαθμό που μέσα από μια διαδικασία ανατροφοδότησης των συντελεστών του προγράμματος υποδεικνύει τροποποιήσεις και αναδεικνύει πιθανές εναλλακτικές λύσεις για τον αναπροσανατολισμό και τη βελτίωση της ποιότητας υλοποίησής του.

⇒ Η *απολογιστική αξιολόγηση* αναφέρεται σε διαδικασίες μέτρησης αποκλίσεων στο τέλος του προγράμματος για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τεκμηριωμένων κρίσεων που προσδιορίζουν την αξία και το βαθμό επιτυχίας του. Συχνά εστιάζεται στην αξιολόγηση των συνεπειών και των αποτελεσμάτων του σε σχέση με τους αρχικούς του στόχους, για να συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων είτε με την επικύρωση της αξιοπιστίας του και την πιστοποίηση της συνέχισης και της επέκτασής του είτε με την πληροφόρηση του φορέα χρηματοδότησης ή/και υλοποίησης για τη διακοπή του.

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο διαχωρισμός των δυο αυτών μορφών αξιολόγησης δεν είναι ξεκάθαρος, καθώς τόσο η διαμορφωτική όσο και η απολογιστική έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν τόσο στην αξιολόγηση της διαδικασίας όσο και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος.

◆ Με κριτήριο τη θέση/προέλευση του αξιολογητή.

Πρόκειται για την *εσωτερική αξιολόγηση* (internal), στην περίπτωση που ο αξιολογητής ανήκει στον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα και, κατά συνέπεια, αποτελεί και ο ίδιος τμήμα του και την *εξωτερική αξιολόγηση* (external), στην περίπτωση που ο αξιολογητής δεν ανήκει στο προσωπικό του οργανισμού και λειτουργεί ως εξωτερικός εμπειρογνώμονας.

Θετικά στοιχεία αποτιμούνται και στις δύο περιπτώσεις.

⇒ Στην πρώτη εκτιμάται το γεγονός ότι ο αξιολογητής γνωρίζει εκ των έσω τον οργανισμό, τους στόχους και τις ιδιαίτερες συνθήκες του, δύναται να αντλήσει ευκολότερα πληροφορίες από το προσωπικό λόγω εύλογης συγκριτικά εμπιστοσύνης στο πρόσωπό του, ενδιαφέρεται σαφώς για την πορεία του οργανισμού μέσω της πορείας του προγράμματος και, τέλος, είναι σε θέση να εφαρμόσει έμπρακτα τα πορίσματα προς το συμφέρον των λειτουργιών του οργανισμού.

⇒ Στη δεύτερη περίπτωση αποτιμάται θετικά το γεγονός ότι ο αξιολογητής δεν έχει σχέση εξάρτησης με τον οργανισμό, άρα δε δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και από την εξέλιξη του προγράμματος και, την ίδια στιγμή, διαθέτει εμπειρία και ολοκληρωμένη άποψη έχοντας φέρει εις πέρας αξιολογήσεις και άλλων οργανισμών (Καραλής, 2005).

Στο θέμα της εμπλοκής του αξιολογητή στη δράση και της πολυπόθητης αντικειμενικότητάς του, ανεξαρτήτως επιλογής τυπολογίας και μεθόδου, ο ίδιος συχνά οχυρώνεται πίσω από τη γενικά αποδεκτή αρχή της εξωτερικής ουδετερότητας. Δεν παύει, όμως, να είναι ένα «κοινωνικά δρών υποκείμενο» ανάμεσα σε άλλα, που τίποτα δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι υποκειμενικές, θετικές ή αρνητικές, κρίσεις δεν μπορούν να βρουν ασπίδα κάλυψης πίσω από το μανδύα της εξωτερικής ουδετερότητας και αποστασιοποίησης (Demunter, 2001).

- ◆ Με κριτήριο *το χρόνο αξιολόγησης*

Διακρίνουμε την:

- ⇒ *εκ των προτέρων* (ex ante), για την αξιολόγηση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω της καταλληλότητας και της συνάφειας των στόχων, όσο και της σκοπιμότητας των αναμενόμενων αποτελεσμάτων,
- ⇒ *ενδιάμεση* κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής της παρέμβασης,
- ⇒ *διαρκή* (on going) καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης,
- ⇒ *εκ των υστέρων* (ex post) για την ανάλυση της συμβολής της παρέμβασης συνολικά (Βεργίδης, 2003).

Διακρίνουμε και μια σειρά ακόμη κατηγοριοποιήσεων αξιολόγησης με κριτήρια:

- ◆ *τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης (ποσοτικές, ποιοτικές),*
- ◆ *το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος (συμμετοχικές και μη-συμμετοχικές),*
- ◆ *την επικέντρωση σε συγκεκριμένες φάσεις/παραμέτρους του προγράμματος (αξιολογήσεις εισόδου, διαδικασίας και αποτελέσματος)*
- ◆ *την επικέντρωση στο σκοπό και στους στόχους (την αξιολόγηση με βάση τους στόχους-goal based evaluation και την ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση-goal free evaluation) (Καραλής, 2006).*

Ο όρος *μοντέλο αξιολόγησης*, από την άλλη πλευρά, αντανακλά το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο εμπεριέχονται προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, την εμβέλεια εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και, τέλος, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης (Καραλής, 2003). Τα διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνδέονται με διαφορετικές πολιτικές και θέσεις, ιδεολογικές και κοινωνικές, σε ό,τι αφορά στον κοινωνικό έλεγχο και τη συγκρότηση των παιδαγωγικών υποκειμένων (Σολομών, 1998). Τα επικρατέστερα μοντέλα, που έχουν χρησιμοποιηθεί από μεγάλο αριθμό φορέων και οργανισμών, βάσει των ταξινομήσεων και των ομαδοποιήσεων από τους θεωρητικούς της αξιολόγησης ανάγονται σε τέσσερα ακολουθώντας κάποιες συγκεκριμένες βασικές αρχές.

1. *Ανταποδοτική αξιολόγηση (responsive evaluation)*

Προτάθηκε από τον Robert Stake με στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή όλων των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε ενθαρρύνοντάς τους –ιδιαίτερα τους πιο αρνητικούς– να διατυπώσουν κρίσεις και να συμμετέχουν στις

διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για ένα μοντέλο που βασίζεται στην ανταποδοτικότητα, καθώς επικεντρώνεται περισσότερο στις ενέργειες του προγράμματος, προωθεί την επαναδιαπραγματεύσή του και ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συμμετεχόντων για ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την πορεία του (Καραλής, 2003).

Διεξοδικότερα, αναλύει τις σχέσεις με το σχηματικό τρόπο:

υπάρχουσα κατάσταση \Rightarrow *παρέμβαση* \Rightarrow *αποτελέσματα*

- ♦ Στην *υπάρχουσα κατάσταση* προβαίνει σε περιγραφή της κατάστασης κατά την έναρξη με την ανάλυση των χαρακτηριστικών του φορέα υλοποίησης, των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτών, των στελεχών και των άμεσα ή έμμεσα επωφελούμενων
- ♦ Στην *παρέμβαση* επιδιώκει την αναλυτική περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης με έμφαση στην αλληλεπίδραση των διαφόρων συντελεστών του προγράμματος
- ♦ Στα *αποτελέσματα* προβαίνει, επίσης, στην περιγραφή των αποτελεσμάτων κυρίως για τους εκπαιδευόμενους.

Επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να προσδιορίσει τα κρίσιμα σημεία για την εξέλιξη ενός προγράμματος, ο αξιολογητής προβαίνει σε ανάλυση των δεδομένων του διαπιστώνοντας κατά πόσο ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος και, κατόπιν, διατυπώνει τις τελικές κρίσεις (Καραλής, 2005).

2. *Ενδυναμωτική αξιολόγηση (empowerment evaluation)*

Ως η περισσότερο συμμετοχική αξιολόγηση αλλά και η πλέον πρόσφατα προτεινόμενη από τον David Fetterman (1993), η ενδυναμωτική αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή βελτίωση του προγράμματος μέσω της ενεργούς συμμετοχής και της ενδυνάμωσης όλως των συντελεστών του, ειδικότερα των εκπαιδευόμενων. Με τον αξιολογητή σε ρόλο παρατηρητή, συνεργάτη και διευκολυντή των εκπαιδευόμενων οι τελευταίοι ουσιαστικά ενδυναμώνονται, ώστε να μετατραπούν οι ίδιοι σε αξιολογητές του προγράμματος (Καραλής, 2003). Καινοτόμο στοιχείο του μοντέλου αποτελεί η ίδια η διαδικασία αξιολόγησης, που συνεισφέρει στη δημιουργία μιας δυναμικής κοινότητας μετασχηματιστικής μάθησης.

3. Το μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων (four level model)

Ως το πρώτο ιστορικά μοντέλο αξιολόγησης που δίνει έμφαση στο πλαίσιο αναφοράς του προγράμματος, προτάθηκε από τον Donald L. Kirkpatrick (1959) με σημείο επικέντρωσης την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά γνωρίσματά του είναι ότι η διαδικασία της αξιολόγησης εξυπηρετεί κατά μία άποψη τη στρατηγική ανάπτυξη του φορέα υλοποίησης και χρηματοδότησης του προγράμματος με τον αξιολογητή να

λειτουργεί περισσότερο ως σύμβουλος του φορέα και λιγότερο ως παράγοντας βελτίωσης της ίδιας της επιμορφωτικής παρέμβασης (Καραλής, 2005). Σύμφωνα με την άποψη του δημιουργού (1994):

“Ο λόγος που ανέπτυξα το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ήταν για να αποσαφηνίσω αυτόν τον απροσδιόριστο όρο αξιολόγηση. Ορισμένοι από τους ασχολούμενους με τους τομείς της εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού πιστεύουν πως αξιολόγηση σημαίνει μέτρηση των αλλαγών στη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης. Άλλοι υποστηρίζουν πως η μόνη πραγματική αξιολόγηση είναι εκείνη που αφορά στον προσδιορισμό των τελικών αποτελεσμάτων ενός προγράμματος κατάρτισης. Κάποιοι άλλοι επίσης έχουν στο μυαλό τους τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του προγράμματος. Μερικοί τέλος ασχολούνται με τη μάθηση στο χώρο της τάξης, που προσδιορίζεται με την αύξηση των γνώσεων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεων. Και όλοι αυτοί έχουν δίκιο - αλλά ταυτόχρονα και άδικο, στο βαθμό που δεν αντιλαμβάνονται ότι και οι τέσσερις αυτές προσεγγίσεις είναι μέρη αυτού που εννοούμε με τον όρο αξιολόγηση” (Kirkpatrick, 1994, όπ. αν. στο Καραλής, χ.χ.).

Το μοντέλο αναπτύσσεται σε τέσσερα επίπεδα:

- ⇒ της ανταπόκρισης (reaction) των συμμετεχόντων απέναντι στις επιμέρους λειτουργίες του προγράμματος,
- ⇒ της μάθησης (learning) ως βαθμού αλλαγής στάσεων, αύξησης γνώσεων και βελτίωσης δεξιοτήτων,
- ⇒ της συμπεριφοράς (behavior) ως αλλαγής της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων και,
- ⇒ του αποτελέσματος (results) που αφορά στην αύξηση της παραγωγικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας και των υπηρεσιών, τη μείωση του κόστους κ.α.

4. Το μοντέλο CIPP

Πρόκειται για το μοντέλο που προτάθηκε από τον Daniel L. Stufflebeam (1966) και βασίζεται στην άποψή του ότι «[...] ο πιο σημαντικός στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η απόδειξη, αλλά η βελτίωση [...] εδώ η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα εργαλείο με το οποίο υποστηρίζεται η καλύτερη λειτουργία των προγραμμάτων σε σχέση με τους ανθρώπους που αυτά προσπαθούν να εξυπηρετήσουν [...]. Προωθώντας την κατάρτιση των αποτυχημένων προγραμμάτων, οι αξιολογήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως διαδικασίες βελτίωσης, με την έννοια πως συμβάλλουν στην απελευθέρωση πόρων που θα μπορούσαν να διατεθούν σε άλλες περισσότερο αξιολογες προσπάθειες» (Stufflebeam, 1983, όπ. αν. στο Καραλής, χ.χ.).

Οι φάσεις που το συναποτελούν και αποδίδουν και τα αρχικά του ακρωνυμίου (CIPP) είναι:

- ⇒ *Αξιολόγηση πλαισίου (Context)* που αφορά στην αποτίμηση των αναγκών, των δυνατών και αδύνατων σημείων, των στρατηγικών του προγράμματος και στη διερεύνηση της συμβατότητας των στόχων και των προτεραιοτήτων του με τις ανάγκες των επωφελούμενων,
- ⇒ *Αξιολόγηση εισόδου (Input)* που αφορά στην αξιολόγηση των διατιθέμενων πόρων, των διαφορετικών εναλλακτικών στρατηγικών και των περιορισμών για την αναζήτηση της βέλτιστης στρατηγικής,
- ⇒ *Αξιολόγηση διαδικασίας (Process)* που αφορά στη συνεχή παρακολούθηση της υλοποίησης των στόχων του προγράμματος, στην καταγραφή των πιθανών προβλημάτων και αποκλίσεων, την ανατροφοδότηση των συντελεστών του προγράμματος και την ανάληψη των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων,
- ⇒ *Αξιολόγηση αποτελέσματος (Product)* που αφορά στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, στον εντοπισμό των παρατηρούμενων θετικών και αρνητικών συνεπειών του, ώστε να λαμβάνονται αποφάσεις για τη συνέχιση, την επανάληψη, τη βελτίωση ή, ακόμα, και τη διακοπή του (Καραλής, 2003).

3.4.2 Σχεδιασμός, διεξαγωγή και κοινοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης -ως τελική φάση της συνολικής διαδικασίας οργάνωσης ενός θεσμού περιοδικής επιμόρφωσης, που έπεται των φάσεων της ανάλυσης, του σχεδιασμού και της υλοποίησης- οργανώνεται κι αυτή με τη σειρά της σε επιμέρους στάδια, που ορίζονται από αυτό του αναλυτικού **Σχεδιασμού**, της **Διεξαγωγής** και της **Κοινοποίησης των αποτελεσμάτων**. Κάθε στάδιο επιμερίζεται σε επιμέρους βήματα, τα οποία προσαρμόζονται και διαφοροποιούνται κατά περίπτωση βάσει της επιλογής από τον εκάστοτε αξιολογητή του μοντέλου και του τύπου της αξιολόγησης, καθώς και των ιδιαίτερων παραμέτρων ενός προγράμματος. Ακολουθεί αναλυτικός πίνακας με εποπτική απεικόνιση των σταδίων και των εμπεριεχόμενων βημάτων τους (Καραλής, 2003):

Τα στάδια της αξιολόγησης		
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ
<ul style="list-style-type: none"> • ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ 	<ul style="list-style-type: none"> • ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ, ΑΞΟΝΩΝ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΩΝ 	<ul style="list-style-type: none"> • ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΟΔΕΚΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<ul style="list-style-type: none"> • ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 	<ul style="list-style-type: none"> • ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ, ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 	<ul style="list-style-type: none"> • ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΚΘΕΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

<ul style="list-style-type: none"> • ΕΠΟΛΟΓΗ ΤΥΠΟΥ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 	<ul style="list-style-type: none"> • ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ 	<ul style="list-style-type: none"> • ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> • ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 		

Το στάδιο του **σχεδιασμού** ως ολοκληρωμένη πρόταση φιλοδοξεί να συγκροτήσει ένα πλέγμα αξιολόγησης για να συνδέσει τα γεγονότα, τα δεδομένα και τις μετρήσεις.

Στο πλαίσιο αυτό αναφοράς και στο βήμα, ειδικότερα, της διερεύνησης αναγκών περιλαμβάνονται ζητήματα, όπως είναι:

- ⇒ η διερεύνηση αναγκών του προγράμματος (η ανάλυση του σκοπού και των στόχων του, το πλαίσιο υλοποίησης, η επισκόπηση εκθέσεων αξιολόγησης από ανάλογα ήδη υλοποιημένα προγράμματα),
- ⇒ η ανάλυση αναγκών του φορέα υλοποίησης (οι συνθήκες οργανισμού, η ανάγκη ανατροφοδότησης) και η ανάλυση χαρακτηριστικών της ομάδας των συμμετεχόντων (ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών και των προσδοκιών τους, καθώς και των υποκειμενικών-αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν),
- ⇒ ο προσδιορισμός των απαιτήσεων των φορέων ανάθεσης και χρηματοδότησης (σε περίπτωση μη ταύτισής τους με τον φορέα υλοποίησης για τον εντοπισμό ενδεχόμενων συγκρούσεων),
- ⇒ ο προσδιορισμός των αποδεκτών της αξιολόγησης (είτε πρόκειται για φορείς, οργανισμούς ή φυσικά πρόσωπα, ώστε και να αποτελέσουν πηγές πληροφόρησης αλλά και να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων (Καραλής, 2003).

Στο βήμα του προσδιορισμού των στόχων αξίζει να γίνει σαφής η πιθανή ταύτιση ή μη των στόχων του προγράμματος με τους στόχους της αξιολόγησης.

Στην επιλογή τύπου και μοντέλου αξιολόγησης, που διαμορφώνουν και τη στρατηγική της αξιολόγησης στο σύνολό της, οι συνιστώσες που σαφώς λαμβάνονται υπόψη είναι οι απαιτήσεις/προδιαγραφές των Αρχών και των φορέων χρηματοδότησης, η διάρκεια του προγράμματος, τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, το είδος του προγράμματος, το πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης του οργανισμού υλοποίησης και ο βαθμός συμμετοχής των συντελεστών του (Καραλής, 2005). Στη φάση αυτή καθορίζονται και τα *κριτήρια αξιολόγησης*, που αφορούν τόσο στη διεξαγωγή της αξιολόγησης όσο και τη μετα-αξιολόγηση, δηλαδή στην αξιολόγηση της αξιολόγησης (Davidson, 2005). Καθοριζόμενα από νομοθεσίες, εθνικούς δείκτες και μη τα κριτήρια είναι ποικίλα και αναφέρονται στην *εγκυρότητα* (κατά πόσο τα αποτελέσματα είναι δικαιολογημένα), τη *χρησιμότητα* (κατά πόσο τα αποτελέσματα είναι αξιοποιήσιμα από τους αρμόδιους φορείς), την *αξιοπιστία* (που

συνάδει με την ανεξαρτησία του αξιολογητή, την απουσία προκαταλήψεων και την τεχνική γνώση διεξαγωγής μιας αξιολογικής διαδικασίας) και το *κόστος* (για τη διεξαγωγή της έρευνας) (Davidson, 2005). Κατά έναν διαφορετικό διαχωρισμό τα *κριτήρια αξιολόγησης* αναφέρονται στη *συνέπεια* (υλοποίησης του προγράμματος σύμφωνα με τον προγραμματισμό), την *αποτελεσματικότητα* (του βαθμού επίτευξης των στόχων), την *αποδοτικότητα* (ως προς το κόστος), την *κατάλληλότητα* (της επάρκειας των στόχων ως προς το πρόβλημα επίλυσης), τη *συνάφεια* (ως προς τη συνεκτικότητα των ενεργειών υλοποίησης μεταξύ τους), την *κατάλληλη οργάνωση* (ως προς το συσχετισμό των ενεργειών με την κατάλληλη χρονική στιγμή) (Καραλής, 2005), αλλά και τη *δυνατότητα υλοποίησης* (της πολιτικής-πρακτικής-οικονομικής πτυχής), την *τεχνική επάρκεια του ερευνητή*, τη *λειτουργικότητα* (ως προς το βαθμό υλοποίησης μιας αξιολόγησης), την *«ευγένεια»* (ως προς την τήρηση ηθικών και νομικών πλαισίων) και την *ακρίβεια* (και επάρκεια παρουσίας των πληροφοριών) (Yarbrough κ.ά., 2011).

Η επιτυχής αξιολόγηση ενός προγράμματος εξαρτάται και από το στάδιο ακριβούς χρονοδιαγράμματος και ανάλυσης του προϋπολογισμού της. Κι αυτό γιατί με τον τρόπο αυτό καθορίζονται παράμετροι, όπως ο χρόνος συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων, το προσωπικό ενασχόλησης με τη διαδικασία της αξιολόγησης, ο χρόνος παράδοσης της τελικής έκθεσης αλλά και οι ενέργειες που ακολουθούν ως προς την κοινοποίησή της στους αποδέκτες. Κατά την εκτίμηση του Scriven ο προϋπολογισμός της αξιολόγησης θα πρέπει να κυμαίνεται στο ποσοστό του 5-10%.

Ακολουθώντας, στο δεύτερο στάδιο της **διεξαγωγής του προγράμματος** έγκειται ο προσδιορισμός των αντικειμένων, των γενικών δηλαδή κατηγοριών της αξιολόγησης είτε πρόκειται για κοινά αντικείμενα είτε για περιπτώσιακά του συγκεκριμένου προγράμματος, των επιμέρους αξόνων, των ειδικών δηλαδή κατηγοριών κατά αντιστοιχία στο κάθε προηγούμενο αντικείμενο και των δεικτών, των ποιοτικών ή ποσοτικών παραμέτρων, με τα οποία αξιολογούμε καθέναν από τους παραπάνω άξονες. Πρόκειται για ένα πλέγμα αλληλοεξαρτώμενων και αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων, πάνω στο οποίο διατυπώνονται κρίσεις σχετικά με το αξιολογούμενο πρόγραμμα βάσει των γενικών κριτηρίων, τα οποία έχουν τεθεί (Καραλής, 2003).

Στο επόμενο ερευνητικό βήμα, η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας και των τεχνικών εξαρτάται από παράγοντες, όπως το ήδη επιλεγμένο μοντέλο αξιολόγησης, τα καθορισμένα αντικείμενα και οι άξονες, τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου και η διαθεσιμότητα εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού. Οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, χωρίς να είναι κατάλληλες για όλα τα προγράμματα, είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η μελέτη περίπτωσης, η παρατήρηση, η έρευνα-δράση κ.α..

Σε ότι αφορά στο *ερωτηματολόγιο*, ως το βασικότερο γραπτό μέσο συλλογής των πληροφοριών/στάσεων/απόψεων των «υποκειμένων» της αξιολόγησης, αποτελείται από ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων, που οφείλουν να καλύπτουν

τους σκοπούς της αξιολόγησης. Για την διαμόρφωσή του χρησιμοποιούνται ερωτήσεις κλειστού τύπου, με κλίμακες διαβάθμισης αριθμητικής ή γραμμικής μορφής (ποτέ, σπάνια, ενίοτε συχνά....) ή με κλίμακα διαθέσεων-στάσεων (κλίμακα του Likert με 5 σημεία από το θετικό στο αρνητικό: συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, δεν ξέρω, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα ή 5,4,3,2,1), και ανοιχτού τύπου για τη δυνατότητα ελεύθερης ανάπτυξης μιας άποψης.

Ένα αποτελεσματικό ερωτηματολόγιο οφείλει να είναι σαφέστατο, κατανοητό και ευχάριστο για τον αξιολογούμενο. Να περιλαμβάνει, επίσης, ερωτήσεις με ποιότητα, δηλαδή γραμματικοσυντακτικά και αισθητικά ορθές, χωρίς να είναι σύνθετες και πολλαπλές αλλά, αντιθέτως, να στοχεύει στην αναζήτηση ξεκάθαρων πληροφοριών.

Τα βασικά του πλεονεκτήματα είναι ότι είναι συγκριτικά εύκολη η κατασκευή του, επιτρέπει τη συγκέντρωση υλικού από όλη την επικράτεια και είναι ένας σαφώς οικονομικός τρόπος συλλογής πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, βασικά του μειονεκτήματα είναι η πιθανότητα αοριστίας στις απαντήσεις και παρερμηνείας των ερωτήσεων, εφόσον αυτές δεν έχουν κατασκευαστεί με βάση τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά.

Κατόπιν της φάσης της ανάλυσης των δεδομένων και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων ακολουθεί η διατύπωση των συμπερασμάτων και προτάσεων, που αποτελεί και το τελικό βήμα της αξιολόγησης. Τα συμπεράσματα αυτά αναφέρονται σε μια σειρά θεμάτων που έχουν να κάνουν με την υλοποίηση ή μη των αρχικών στόχων, την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν και τις λύσεις που δόθηκαν και, τέλος, με τις προτάσεις για συνέχιση, βελτίωση ή τροποποίηση του προγράμματος στο μέλλον (Καραλής, 2003).

Στο ευρύτερο θέμα της χρήσης των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων μέσω της διάδοσής τους -ειδικά στην περίπτωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος που αποτελεί και το ερευνητικό μας ζητούμενο- τα πιθανά αποτελέσματα εκλαμβάνονται:

- ◆ ως συνέπεια αναδιαμόρφωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων,
- ◆ ως συνέπεια αξιολόγησης του προσωπικού του φορέα επιμόρφωσης, των επιμορφούμενων και του ευρύτερου κοινού ,
- ◆ ως επίπτωση στην εκπόνηση δεικτών ή εθνικών εκθέσεων για την κατάσταση του συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως σύνολο,
- ◆ ως επίπτωση στη χάραξη νέων πολιτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον τομέα της επιμόρφωσης.

Στο στάδιο της **κοινοποίησης των αποτελεσμάτων** ενσωματώνονται πρακτικά θέματα, που έχουν να κάνουν με την επιλογή των αποδεκτών της αξιολόγησης, στους οποίους περιλαμβάνονται οι ενδιαφερόμενοι φορείς και φυσικά πρόσωπα, όπως οι φορείς χρηματοδότησης και ανάθεσης προγραμμάτων, οι οργανισμοί επιμόρφωσης, οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (επιμορφωτές,

επιμορφούμενοι, προσωπικό του οργανισμού) και, γενικότερα, οι άμεσα και έμμεσα επωφελούμενοι.

Για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, καθώς και των συμπερασμάτων που προέκυψαν, ο αξιολογητής συντάσσει μια έκθεση αξιολόγησης, το περιεχόμενο της οποίας μπορεί να λάβει τη μορφή σύνοψης, περιγραφής προγράμματος, περιγραφής της διαδικασίας αξιολόγησης, παρουσίασης δεδομένων και συμπερασμάτων (Καραλής, 2005).

Στο τελικό βήμα της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων στους αποδέκτες γίνεται σαφές πώς η έκθεση αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων, από τη στιγμή που πιθανές κατηγορίες αποδεκτών δεν είναι σε θέση να ερμηνεύουν εκθέσεις πλήρως τεχνικών όρων. Για την αντιμετώπιση της έλλειψης χρηστικότητάς της συμπεριλαμβάνονται στην τελική αυτή φάση και άλλοι πιθανοί τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων, όπως μεταξύ άλλων οι συναντήσεις, οι παρουσιάσεις, τα ενημερωτικά φυλλάδια και οι συνεντεύξεις τύπου.

3.4.3 Οριοθέτηση ελέγχου – αξιολόγησης

Ο Βεργίδης (2003) κάνει μια σαφή διάκριση μεταξύ ελέγχου και αξιολόγησης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο θεωρητικός προβληματισμός του επισημαίνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Ο έλεγχος:

1. Πραγματοποιείται με αφηρητά ένα προϋπάρχον εξωτερικό μοντέλο αναφοράς,
2. Απαιτεί σαφείς κανόνες της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων του προγράμματος,
3. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές θεωρούνται προβλέψιμες, αναπαραγωγίμες και ομοιογενείς,
4. Διεξάγεται από μια ιεραρχημένη υπηρεσία με πλήρη διαχωρισμό των ελεγκτών από τους ελεγχόμενους,
5. Είναι κλειστή διαδικασία που συνήθως καταλήγει σε κυρώσεις ή επιβράβευση.

Κατά την αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία:

1. Υπάρχει, πιθανώς, μοντέλο αναφοράς, όμως αυτό κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης υπόκειται σε αναθεώρηση, εμπλουτισμό και αλλαγές,
2. Χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές,
3. Η έρευνα αξιολόγησης διεξάγεται σε συγκεκριμένη συγκυρία και πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο,

4. Διενεργείται από ερευνητές με συγκεκριμένες θεωρητικές επιλογές και δίνεται έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών του προγράμματος, στις διαφορές, τις αντιθέσεις, τις συγκρούσεις και τις συνεργασίες τους,
5. Είναι ανοικτή διαδικασία που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

«Βρισκόμαστε, λοιπόν, στο πεδίο της ερμηνευτικής και μιας προσέγγισης αναγκαστικά πολυεπίπεδης. Ενώ, δηλαδή, ο έλεγχος και η επαλήθευση περιορίζονται σε διαδικασίες με τη μορφή κλειστών, διαδοχικών φάσεων ανεπηρέαστων από την διάρκεια, η αξιολόγηση είναι μια συνολικότερη προσέγγιση, ένα παιχνίδι φάσεων και διαδικασιών που, ταυτόχρονα, εντάσσονται μέσα σε μια διάρκεια, αλλά, επίσης, συγκροτούνται σε μεγάλο βαθμό απ' αυτήν» (Ardoino, 1993:4-5). Κατ'επέκταση, η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο πρακτικών έγκειται στη συνθετική και διαλεκτική προσέγγιση της δεύτερης.

Αξιολογώ, με άλλα λόγια, σημαίνει επιχειρώ να διατυπώσω μια κρίση στα αποτελέσματα, που συνέλεξα, και να διερευνήσω το νόημα που ενέχουν όλα όσα συνέβησαν. Αυτός είναι και ο λόγος που αναζητούμε ερευνητή και όχι ελεγκτή (Demunter, 2001), καθώς « [...] οι προθετικότητες που βρίσκονται στο σημείο εκκίνησης της κάθε μιας δεν είναι όμοιες, όπως ούτε, ενδεχομένως, και “η θέαση του κόσμου”, η συνολική δηλαδή αντίληψη των πραγμάτων, με την οποία κάθε μια λειτουργεί.» (Ardoino, 1993:3).

Άλλωστε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, που αποτελεί και το ερευνητικό μας αντικείμενο, συνιστά εκπαιδευτική παρέμβαση που διεξάγεται κάτω από δεδομένες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και υπόκειται σε αναθεωρήσεις, βελτιώσεις και εμπλουτισμό. Αυτό δεν αναιρεί, βέβαια, τον ελεγκτικό χαρακτήρα που μπορεί να λάβει μία αξιολόγηση, όταν εστιάζει στα αποτελέσματα και τις εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όταν μετρά το βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων της στόχων.

3.5 Διαστάσεις της αξιολόγησης στην Ευρώπη

Πρωταρχικό στόχο για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης αποτελεί η διασφάλιση και η βελτίωση της «ποιότητας» της εκπαίδευσης. Η τάση αυτή έχει καταστήσει την αξιολόγηση ως ζήτημα ζωτικής σημασίας, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση στον ευρωπαϊκό χώρο πολυεπίπεδων, πολυδιάστατων και πολύμορφων συστημάτων αξιολόγησης, που διαφέρουν ως προς τη φιλοσοφία, τις αρχές και τις μεθόδους εφαρμογής τους.

Το περίγραμμα ενός μοντέλου αξιολόγησης, σύμφωνα με τον «Κοινό Οδηγό Αξιολόγησης» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (“Common Guide for Monitoring and Interim Evaluation”) το 1997, εξετάζει τόσο το πλαίσιο και τις διαδικασίες σχεδιασμού του προγράμματος, τις διαδικασίες εφαρμογής/διαχείρισής του, τη

συνάφεια των στόχων και των δράσεών του με τον επιδιωκόμενο σκοπό μέσω της ανάπτυξης της ορθολογικής λειτουργίας του, όσο και διερευνά τα αποτελέσματά του.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα του δικτύου Eurydice για τα αξιολογικά συστήματα της Ευρώπης εντοπίζονται σημαντικές διαφορές:

- ♦ ως προς το ποια στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων αξιολογούνται στην Ευρώπη,
- ♦ ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση,
- ♦ ως προς τον φορέα που έχει την ευθύνη γι' αυτή και
- ♦ ως προς τη χρήση των στοιχείων που προκύπτουν από τη διαδικασία (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007).

Τόσο σε Κοινοτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κρατών-μελών ειδική αναφορά γίνεται στο ζήτημα της πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται πριν ή κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών. Για τον όρο πιστοποίηση το δίκτυο Eurydice χρησιμοποιεί τον ακόλουθο ορισμό:

«Πιστοποίηση [Accreditation] είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης εκπαιδευτικών και απονομής των αντίστοιχων προσόντων (όπου αυτά υφίστανται). Η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν, υπόκεινται σε αξιολόγηση» (Ευρυδική, 2006:7).

Είναι σαφές, όπως τονίζεται και στις Εκθέσεις Προόδου του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», ότι η πιστοποίηση της επιμόρφωσης συνδέεται στενά με τις διαδικασίες που αφορούν στην αξιολόγηση, τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στην ελληνική εκδοχή, τόσο με το άρθρο 4 του Ν.2986/2002 (ΦΕΚ 24/τεύχος Α΄) όσο και με το Π..Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/τεύχος Α΄, αρθ.2, παρ.1) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την ανατροφοδότηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση των δομών και της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Χρησιμοποιώντας τα συγκριτικά στοιχεία που παρέχει το δίκτυο Ευρυδική (2006) για τις ευρωπαϊκές χώρες, οι ενδιαφέρουσες πληροφορίες που αποκομίζονται έχουν να κάνουν με πολλές παραμέτρους.

Στο θέμα των φορέων παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και στο αν υπάρχουν κανονισμοί για την αξιολόγηση ή/και την πιστοποίησή τους το Σχήμα 1 είναι κατατοπιστικό:

Σχήμα 1: Τύποι φορέα παροχής και κανονισμοί διαπίστευσης ή/και αξιολόγησης της κατάρτισης κατά την εργασία εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση (ISCED 1-3), 2005/2006.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης		▲	⊙	▼	▼	▼▲	▲	⊙	▼▲		▼	▲	⊙	▼		▼	▼▲
Ιδρύματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών		⊙	▼▲	▼	▼	▼▲	▲	⊙	▼▲		▼▲	▲	⊙	▼		▼	▼▲
Κέντρα του Δημοσίου για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών	▲	⊙	⊙	▼		▼▲	▲	▲	▼▲	⊙	⊙			▼		⊙	▼▲
Σωματεία ή ενώσεις εκπαιδευτικών		⊙	⊙	▼		▼▲	▲	⊙	▼▲		▼▲	▼▲	⊙	▼		⊙	▼▲
Κέντρα κατάρτισης του ιδιωτικού τομέα (π.χ. σχολές ξένων γλωσσών)			⊙	▼	⊙	▼▲	▲	⊙	▼▲		⊙	▼▲	⊙	▼		⊙	▼▲
Άλλοι φορείς παροχής (π.χ. ΜΚΟ. Ιδιωτικές εταιρίες)				▼	⊙	▼▲	▲	⊙	▼▲		▼▲	▼▲	⊙	▼		⊙	▼▲

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης	⊙	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	▼	▼	▲				▲		▲	▼▲	▼▲
Ιδρύματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών	⊙	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	▼	▼	▲			⊙		⊙	▼▲	▼▲	
Κέντρα του Δημοσίου για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών		⊙		▼▲	▼▲	▼▲	▼						>>	⊙	▼▲	▼▲	
Σωματεία ή ενώσεις εκπαιδευτικών	⊙	⊙		▼▲	▼▲	▼▲	⊙							⊙	⊙	⊙	
Κέντρα κατάρτισης του ιδιωτικού τομέα (π.χ. σχολές ξένων γλωσσών)	⊙	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	⊙							⊙	⊙	▼▲	
Άλλοι φορείς παροχής (π.χ. ΜΚΟ. Ιδιωτικές εταιρίες)	⊙	⊙		▼▲	▼▲	▼▲	▼					⊙		⊙	⊙	▼▲	

▼ Κανονισμοί για τη διαπίστευση ▲ Κανονισμοί για την αξιολόγηση ⊙ Δεν υπάρχει φορέας παροχής
 Υπάρχει φορέας αλλά δεν υπάρχουν κανονισμοί για την αξιολόγηση/διαπίστευση >> Κατάρτιση κατά την εργασία των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό

Πηγή: Ευρυδίκη.

Ειδικότερα για την Ελλάδα και την Κύπρο οι μόνοι φορείς που προσφέρουν κατάρτιση είναι τα κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δημόσιων αρχών. Στο θέμα της ύπαρξης ή όχι κανονισμών για την διαπίστευση ή/και αξιολόγηση των φορέων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι εμφανής στις περισσότερες χώρες η ύπαρξη ανάλογων κανονισμών ή η δυνατότητα αυτοί οι κανονισμοί να ισχύουν για ορισμένους μόνο από τους υπάρχοντες φορείς παροχής.

Στο θέμα της αξιολόγησης/πιστοποίησης των εν λόγω φορέων επιμόρφωσης, καθώς και των προγραμμάτων που αυτοί υλοποιούν, ακολουθεί το Σχήμα 2, όπου και καταγράφονται ανά χώρα οι εξής βασικές διαδικασίες:

- ◆ η εξωτερική αξιολόγηση/πιστοποίηση, που μπορεί να περιλαμβάνει: επιτόπιες επισκέψεις μελέτης από τους αξιολογητές/αρμόδιους για την πιστοποίηση, ανάλυση του υποβληθέντος γραπτού σχεδίου επιμόρφωσης, ανάλυση των υποβληθέντων αναφορών αυτοαξιολόγησης και εξέταση άλλων συναφών στοιχείων ή/ και εγγράφων.
- ◆ η εσωτερική αξιολόγηση, που λαμβάνει χώρα από τον πάροχο σύμφωνα με τους γενικούς κανόνες που ισχύουν για τη διαδικασία αυτή στη συγκεκριμένη χώρα.

Σχήμα 2: Βασικές διαδικασίες στη διεξαγωγή διαπίστευσης ή/και αξιολόγησης της κατάρτισης κατά την εργασία εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση (ISCED 1-3), 2005/2006.

Εξωτερική αξιολόγηση/ διαπίστευση που περιλαμβάνει:	BE	BE	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT		CY	LV	LT	LU	HU	MT	
	fr	de	nl										1	2						
Επί τόπου επίσκεψη	○	●	●			○		○	○		●			○		●			○	
Ανάλυση γραποτού σχεδίου	●	●	●	●		●	●	●	●		●			●		●			●	
Ανάλυση των εκθέσεων αυτό-αξιολόγησης	●		●			■		●	●		●			●		●			●	
Εξέταση άλλων βασικών εγγράφων υποβάθρου	●		●	●	●				○		○			●		●			●	
Εσωτερική αξιολόγηση	●	●	●			●		●	●				●			●			●	

Εξωτερική αξιολόγηση/ διαπίστευση που περιλαμβάνει:	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT		IS	LI	NO	BG	RO	
	Επί τόπου επίσκεψη	●		●	●	○			●				●			●	●
Ανάλυση γραποτού σχεδίου	●		●	●	●	●										●	●
Ανάλυση των εκθέσεων αυτό-αξιολόγησης	●		●	●	○	●		●				●	>>		●	●	●
Εξέταση άλλων βασικών εγγράφων υποβάθρου	●		●	●	●	●										●	
Εσωτερική αξιολόγηση	●		●	●	○	●						●			●	●	●

● Υποχρεωτική ○ Facultatif >> Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό
 ● Συνιστάται ■ Απουσία κανονισμών ή καμία αναφορά που περιλαμβάνεται σε αυτούς

Πηγή: Ευρυδική.

Στο ακόλουθο Σχήμα 3 καταγράφονται ανά χώρα οι διαφορετικές πλευρές της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, στις οποίες επικεντρώνονται οι κανονισμοί των διαδικασιών αξιολόγησης/πιστοποίησης τους. Οι κυριότερες από αυτές είναι: το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δραστηριότητας, οι μέθοδοι επιμόρφωσης, οι ικανότητες που αναπτύσσουν οι επιμορφούμενοι, οι απόψεις των επιμορφούμενων για το πρόγραμμα συμμετοχής και η υλικοτεχνική υποδομή του παρόχου επιμόρφωσης.

Σχήμα 3: Το πεδίο διαπίστευσης ή/και αξιολόγησης της κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση (ISCED 1-3), 2005/2006.

	BE	BE	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Το περιεχόμενο της δραστηριότητας	●	●		●	●		●	●	●			●		●			●	
Μέθοδοι διδασκαλίας	●	●		●			●	●	●		●	●		●			●	
Αρμοδιότητες των εκπαιδευτών	●	●		●		(:)		●	●		●	●					●	
Απόψεις των συμμετεχόντων για την κατάρτιση που λαμβάνουν	●	●						●	●								●	
Υποδομή (εξοπλισμός ΤΠΕ, διδακτικό υλικό κτλ.)	●	●		●			●		●		●	●					●	

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT		IS	LI	NO		BG	RO	
Το περιεχόμενο της δραστηριότητας			●	●	●							●					●	●
Μέθοδοι διδασκαλίας				●	●							●					●	●
Αρμοδιότητες των εκπαιδευτών			●	●	●							●	>>				●	●
Απόψεις των συμμετεχόντων για την κατάρτιση που λαμβάνουν				●	●							●					●	●
Υποδομή (εξοπλισμός ΤΠΕ, διδακτικό υλικό κτλ.)			●	●	●							●					●	●

● Πτυχή που καλύπτεται από τους κανονισμούς ■ Απουσία κανονισμών ή αναφορά σε αυτούς
 >> Ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό

Πηγή: Ευρυδική.

Στις μισές, σχεδόν, από τις υπό εξέταση χώρες δεν υπάρχουν κανονισμοί για τα πεδία διαπίστευσης ή/και αξιολόγησης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι τα θέματα που αναφέρονται στο Σχήμα 3 συνήθως δεν καλύπτονται.

Οι φορείς που έχουν την ευθύνη για την τελική αξιολόγηση/πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τις διαδικασίες εσωτερικής ή/ και εξωτερικής αξιολόγησης των παρόχων καταγράφονται στο Σχήμα 4.

Σχήμα 4: Εξωτερικοί φορείς που πιστοποιούν ή/και αξιολογούν την κατάρτιση εκπαιδευτικών κατά την εργασία για τη γενική εκπαίδευση (ISCED 1-3), 2005/2006.

Φορέας αξιολόγησης ή επιτροπή αξιολόγησης	BE nl, DE (ορισμένα Länder), HU, SI, FI, NO, BG
Το υπουργείο παιδείας, τμήμα ή επιτροπή υπουργείου	CZ, DK, EE, EL, IT, LV, HU, PL, SK, IS
Ανεξάρτητος φορέας που εργάζεται για λογαριασμό της δημόσιας αρχής	DK, DE (ορισμένα Länder), NL, PT, RO
Σώμα επιθεωρητών για την σχολική εκπαίδευση	BE de, DE (ορισμένα Länder), IE, PL
Σώμα επιθεωρητών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά την εργασία	HU
Άλλοι φορείς	BE fr, ES

- Απουσία κανονισμών για την αξιολόγηση ή διαπίστευση φορέων παροχής κατάρτισης των εκπαιδευτικών κατά την εργασία: **CY, FR, MT, AT, UK**
- Απουσία κανονισμών σχετικά με τους φορείς που πραγματοποιούν την κατάρτιση ή αξιολόγηση: **LU**
- Κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά την εργασία στο εξωτερικό **LI**
- Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία **SE**

Πηγή: Ευρυδική.

Στις περισσότερες χώρες και περιφέρειες ένας μόνο φορέας είναι αρμόδιος για αυτό το είδος αξιολόγησης και, συνήθως, αυτός είναι ή επιτροπή αξιολόγησης ή το Υπουργείο Παιδείας.

Η συχνότητα των διαδικασιών αξιολόγησης ή/και διαπίστευσης υπόκεινται σε κανονισμούς σε 12 χώρες μόνο (Σχήμα 5).

Σχήμα 5: Συχνότητα των διαδικασιών αξιολόγησης ή/και διαπίστευσης (ISCED 1-3), 2005/2006.

Συχνότητα που ορίζεται από κανονισμούς	Απουσία κανονισμών
Ετήσια	BE fr, EL, PL, SI
Μεταξύ ενός και τριών ετών	LV, EE
Ανά τρία έτη	CZ (διαπίστευση του προγράμματος)
Ανά τέσσερα έτη	RO
Ανά πέντε έτη	BE de, HU, PL
Ανά έξι έτη	CZ (διαπίστευση του ιδρύματος), NL, SE

- Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στο εξωτερικό **LI**
- Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία: **BE nl, LU**

Πηγή: Ευρυδική.

Τα αποτελέσματα της διαπίστευσης και της αξιολόγησης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μπορούν να χρησιμοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους στο ευρωπαϊκό πλαίσιο εφαρμογής τους. Μπορούν να επιφέρουν επιπτώσεις στα αντίστοιχα ιδρύματα παροχής, στα προγράμματα εφαρμογής, στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή να παρασχεθούν ως στοιχεία στον γενικότερο

σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να συγκροτήσουν γενικά σχέδια βελτίωσης. Δεν φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχει σαφές επαναλαμβανόμενο σχέδιο σχετικά με την δημοσίευση των αποτελεσμάτων.

Στην Ελλάδα, ειδικότερα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται ως στοιχεία προσαρμογής για τη βελτίωση της ανάπτυξης του προγράμματος το επόμενο έτος.

Η ελληνική εκπαίδευση δεν γνώρισε ποτέ μέχρι σήμερα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η όποια συζήτηση πραγματοποιήθηκε παρέμεινε σε θεωρητικό και υποθετικό πλαίσιο με σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις να παραμένουν ανενεργές και ανεφάρμοστες. Το τίμημα ήταν η χώρα να αποκλίνει σημαντικά από την εξέλιξη των συστημάτων αξιολόγησης των χωρών της Ε.Ε. αλλά και αυτών παγκοσμίως. Στην έκθεση του ΟΟΣΑ το 2011 για το ελληνικό εκπαιδευτικό ζήτημα με γλαφυρό τρόπο περιγράφεται η κατάσταση, καθώς « [...] δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες για την παροχή πληροφοριών αναφορικά με την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το σύστημα δεν μπορεί να βασίζεται σε ομοιογενή εργαλεία για τη μέτρηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και την πραγματική επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς δεν υπάρχει ούτε εξωτερική αξιολόγηση μάθησης, η οποία να βασίζεται σε τυποποιημένη αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο, ούτε εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας και διδασκαλίας [...]. Η Ελλάδα αντιμετωπίζει μείζονα πρόκληση στη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς ιστορικά επικρατεί κλίμα δυσπιστίας ως προς τις εξωτερικές αξιολογήσεις, ειδικότερα όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η καλλιέργεια εξειδίκευσης στο σύστημα, συμπεριλαμβανομένων των αξιολογητών κατάρτισης, είναι δαπανηρή και προϋποθέτει χρόνο, η διενέργεια διαδικασιών αξιολόγησης σημαίνει επιπλέον φόρτο εργασίας για τους σχολικούς παράγοντες και η ευθυγράμμιση ευρύτερων σχολικών μεταρρυθμίσεων, όπως ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, με τις στρατηγικές αξιολόγησης απαιτεί περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους (OECD, 2011).

Κατά, συνέπεια, σε μια περίοδο που προσδιορίζεται από ένα ασφυκτικό περιβάλλον οικονομικής κρίσης και που η απαίτηση αναγκαίων εκπαιδευτικών τομών προβάλλει επιτακτική, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα μπορούσε να αποτελέσει βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

3.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Ως απαραίτητο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, λοιπόν, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της. Χωρίς την ύπαρξη συστηματικής διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θεσμών, δεν μπορούν να εφαρμοστούν ουσιαστικές αλλαγές και πολύ περισσότερο δεν μπορεί να συντελεστεί

καμία προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο πλαίσιο αυτό καλό είναι να αναζητηθούν και να αξιολογηθούν αρκετές παράμετροι, όπως μεταξύ άλλων ποιος είναι αυτός που αποφασίζει για τη διενέργεια μιας αξιολόγησης και ποιο το σύστημα των αξιών του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

4.1 Εισαγωγή

Η εισαγωγή της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αφορά άμεσα στο υπό εξέταση επιμορφωτικό πρόγραμμα, και η συνεπαγόμενη ανάγκη παρακολούθησης ανάλογων επιμορφωτικών δράσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες αναταραχής του εκπαιδευτικού συστήματος. Με ποιο τρόπο μπορούν οι μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος και η γενικότερη περιρρέουσα αβεβαιότητα να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο σύνολό τους και ποιοι είναι οι μηχανισμοί εκείνοι που ενεργοποιούνται σε κάθε ανάλογη περίπτωση για την ορθολογική λειτουργία του;

4.2 Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα

Αξιοποιώντας την αναφορά του Ο.Ο.Σ.Α. (1997) ότι *«οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους»* (Βεργίδης, 2001) γίνεται αντιληπτό ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο του προβληματισμού βρίσκονται ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης που εξετάζονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών, με στόχο την κατανόηση, τη βελτίωση και το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2008). Κι αν λάβουμε υπόψη, ως συνέχεια της αναφοράς, ότι *«ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας»* (Βεργίδης, 2001), αποκομίζουμε την εντύπωση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως ανοικτών κοινωνικών συστημάτων αναφορικά με τη δομή και τη λειτουργία τους, που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το εγγύτερο ή ευρύτερο περιβάλλον τους (Ζαβλανός, 1999).

Μελετώντας τις διαφορετικές προσεγγίσεις της διοίκησης κατά τη διαδοχή των χρόνων με αφετηριακό σημείο την κλασική προσέγγιση (1900-1930) στις απαρχές του 20^{ου} αιώνα για να ακολουθήσει, ως προέκταση της προηγούμενης, η διοίκηση των ανθρώπινων σχέσεων (1930-1950), με έμφαση στην ανθρώπινη συμπεριφορά, εστιάζουμε στη σύγχρονη προσέγγιση της θεωρίας των συστημάτων από το 1950 και εφεξής.

Αν και δεν υπάρχει στις βιβλιογραφικές αναφορές ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας *σύστημα*, εντούτοις νοείται ως *«ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων»* (Σαΐτης, 2005:30). Είναι σαφές ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε δύο βασικά

χαρακτηριστικά του όρου, αυτό της αλληλοσυσχέτισης των στοιχείων που το συναποτελούν και της ύπαρξης ενός αντικειμενικού σκοπού. Κατ'επέκταση, σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση κάθε οργάνωση εξετάζεται ως ένα υποσύστημα, ως λειτουργική μονάδα ενός μεγαλύτερου συστήματος, αποτελούμενο από επιμέρους λειτουργικές μονάδες-υποσυστήματα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), τα οποία αλληλοεπηρεάζονται συνεισφέροντας στην αποτελεσματική λειτουργία της «ολότητας» (Μπουραντάς, 2005).

Η διάκριση των κοινωνικών συστημάτων σε ανοικτά και κλειστά, σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές πηγές, αφορά στη δυνατότητα εσωστρέφειας ή εξωστρέφειας που έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν. Στη σχέση δηλαδή αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που εκδηλώνουν με το περιβάλλον, ώστε ή να δέχονται στοιχεία (εισροές) από αυτό μετασχηματίζοντάς τα σε παραγόμενα προϊόντα (εκροές) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) ή να χαρακτηρίζονται από απουσία υφιστάμενης αλλά και ασκούμενης επίδρασης σε αυτό αντίστοιχα.

Διεξοδικότερα, βασικά γνωρίσματα ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος μπορούν να αποτελούν (Hoy et al, 1987):

- ◆ Οι *εισροές* (αντικατοπτρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό, τα υλικά στοιχεία, τις πληροφορίες κ.α.), που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό περιβάλλον, κινούνται και ενεργούν μέσα σε αυτό και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του,
- ◆ Η *επεξεργασία* ή η *διαδικασία*, γνωστή και ως «μαύρο κουτί των διεργασιών» (Πασιαρδής, 2004), η μεταβλητή δηλαδή του μετασχηματισμού των εισροών σε εκροές, σε προϊόν δηλαδή ή υπηρεσία, βάσει προκαθορισμένων στόχων και σύμφωνα με τις επιρροές από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Πρόκειται για διεργασίες μέγιστης σημασίας που σχετίζονται με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, την απόδοση και την ευελιξία (Πασιαρδής, 2004),
- ◆ Οι *εκροές*, η διοχέτευση δηλαδή του τελικού προϊόντος στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο λειτουργεί το σύστημα. Η δέσμη αυτή των αποτελεσμάτων το επηρεάζει είτε σε συνάφεια με το χρόνο (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) είτε με την αποτελεσματικότητά τους (άμεσα, έμμεσα),
- ◆ Η *ανατροφοδότηση* (feedback), ως κυκλική διαδικασία συνεχούς ροής πληροφοριών, που συνιστά μηχανισμό τόσο επικοινωνίας του συστήματος με το περιβάλλον και τα υποσυστήματά του όσο και ελέγχου της λειτουργίας του,
- ◆ Τα *όρια*, που αποτελούν τα σύνορα οριοθέτησης του συστήματος έναντι του περιβάλλοντός του. Αφορά δηλαδή σε μία έννοια σχετική, από τη στιγμή που κάθε σύστημα αποτελεί υποσύστημα ενός ευρύτερου άλλου συστήματος. Με τον τρόπο αυτό η οριοθέτηση και ο προσδιορισμός της ολότητας του συστήματος καθίστανται άμεσα εξαρτώμενα από τον καθορισμό των επιθυμητών μεταβλητών του εκάστοτε ερευνητή.

Το περιβάλλον, τέλος, αποτελεί το σύνολο εκείνων των στοιχείων και των σχέσεων που ενεργούν πάνω στο σύστημα, καθώς προσφέρει τις εισδοχές και οριοθετεί τις διεργασίες στο μαύρο κουτί (Πασιαρδής, 2004), χωρίς να ανήκει σε αυτό. Αναλυτικότερα, «οι οργανώσεις [...] εξαρτώνται με δύο τρόπους από το περιβάλλον τους για την ικανοποιητική λειτουργία τους. Πρώτον, το περιβάλλον τροφοδοτεί την οργάνωση από ένα ευρύ φάσμα πόρων. Δεύτερον, το περιβάλλον πρέπει να απορροφά ό, τι «προϊόντα», η οργάνωση κατασκευάζει. Μέσω αυτής της διπλής εξάρτησης (η οποία μπορεί να είναι απείρως υποδιαιρούμενη, αφού ούτε οι απαιτούμενοι πόροι ούτε τα προϊόντα είναι μοναδικά, αλλά είναι πολυσχιδή και ποικίλα) μια ικανότητα του περιβάλλοντος να επιβάλει κυρώσεις σε μια οργάνωση είναι, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, εδραιωμένη. Αυτό εξηγεί γιατί οι τεχνικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον γίνονται δεσμευτικές για την οργάνωση, της οποίας η επιτυχία, ακόμη και η επιβίωση, εξαρτάται από αυτές τις συνθήκες» (Crozier, 1980:67-68). Επομένως, η πολυπλοκότητα του ρόλου του περιβάλλοντος στη λειτουργία του συστήματος είναι εμφανής, επειδή η έλλειψη επάρκειας ή η ανυπαρξία παροχής εισδοχών από την πλευρά του καθίσταται περιορισμός, που επενεργεί ανασταλτικά στην ίδια τη λειτουργία του συστήματος και στην επίτευξη των στόχων του (Πασιαρδής, 2004).

Η σχηματοποίηση των εν λόγω συστατικών στοιχείων ενός συστήματος αποδίδεται παραστατικά στο Σχεδιάγραμμα 1 (Πασιαρδής, 2004):



Σχεδιάγραμμα 1 : Τα βασικά συστατικά στοιχεία ενός συστήματος

Κατ'επέκταση, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να εκληφθεί ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα εντασσόμενο ως επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και ευρισκόμενο σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του (Κουτούζης, 1999). Το εκπαιδευτικό σύστημα με τη σειρά του, στα πλαίσια της συστημικής θεωρίας, μπορεί να θεωρηθεί ως υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος λειτουργώντας μέσα στο περιβάλλον που το τελευταίο ορίζει (Αθανασούλα – Ρέπα, 2008).

Ειδικότερα, στα πλαίσια της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών του δραστηριοτήτων οι

εισροές μετασχηματίζονται σε εκροές, σε «προϊόντα» δηλαδή, με σκοπό να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι του στόχοι. Για την επίλυση των προβλημάτων λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, ως περισσότερο ιδιόμορφου και πολύπλοκου σε αντιπαράθεση με τους άλλους, καθίσταται αναγκαίο να αξιοποιηθούν ορθολογικά οι υλικοί και άυλοι πόροι του. Κι αυτό μπορεί να είναι εφικτό μέσω ενός συστήματος διοίκησης, που δύναται να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό, αν εφαρμόζει βασικές αρχές και επιμέρους λειτουργίες, όπως είναι α) ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, β) η οργάνωση, γ) η διεύθυνση και δ) ο έλεγχος/αξιολόγηση (Κουτούζης, 1999), εντάσσοντας με τον τρόπο αυτό την αξιολόγηση ως δραστηριότητα στα πλαίσια του συστήματος.

Κατά ανάλογο τρόπο, το σύστημα της επιμόρφωσης μπορεί να θεωρηθεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με καθορισμένη αποστολή και συγκεκριμένους στόχους, ώστε μέσα από την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του να παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Κουτούζης, 1999). Την ίδια στιγμή βρίσκεται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης και διάδρασης τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον του στα πλαίσια της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Κι ως ανοικτό σύστημα η επιμόρφωση με πολλαπλότητα σκοπών, λειτουργιών και στόχων -μερικοί από τους οποίους ενδέχεται να έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους- καθιστά το ρόλο της αξιολόγησης στα πλαίσιά της περισσότερο εξισορροπητικό, ώστε να είναι σε θέση να αναζητά την καλύτερη δυνατή ισορροπία μεταξύ των διαφόρων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.3 Η ανατροφοδότηση ως λειτουργία του συστήματος

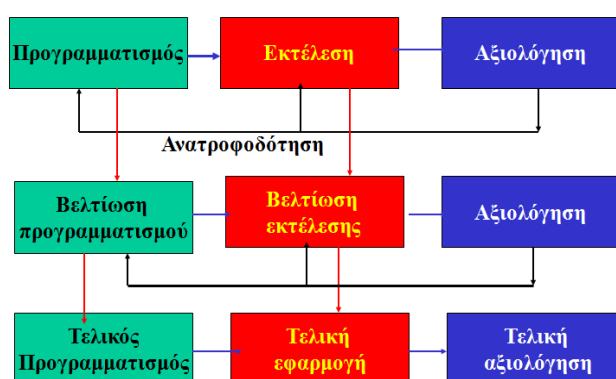
Η *ανατροφοδότηση* (feedback) αφορά μια διαδικασία μεταβολής των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού αναλόγως των αποτελεσμάτων που έχουν ήδη επιτευχθεί αλλά και, ταυτόχρονα, των χρειαζόμενων για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του (Πασιαρδής, 2004). Ως μηχανισμός διορθωτικού ελέγχου (Σχεδιάγραμμα 1), που αποσκοπεί στη βελτίωση των εισροών και των διαδικασιών ενός οργανισμού αλλά και στη διόρθωση των οργανωτικών και λειτουργικών του λαθών (Ζαβλανός, 2003), τον πληροφορεί κατ' επέκταση τόσο για την εσωτερική του λειτουργία όσο και, εξωτερικά, για την επίτευξη ή μη των στόχων του (Πασιαρδής, 2004). Κατά άλλους ανάδραση, η ανατροφοδότηση είναι φανερό ότι συμβάλλει ώστε το σύστημα να βρίσκεται συνεχώς σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του.

Αποτελεί, κατά συνέπεια, από κοινού με την *ισορροπία* (equilibrium) και την *προσαρμογή* (adaptation) μία από τις τρεις βασικές λειτουργίες των συστημάτων (Πασιαρδής, 2004). Η *ισορροπία* ενός συστήματος, ως κατάσταση ηρεμίας μεταξύ αντίθετων δυνάμεων και αλληλοαναιρούμενων επιδράσεων, αξιολογείται ως αναγκαία για τη διατήρηση της συνοχής και της ύπαρξής του. Η παρουσία

εσωτερικών ή εξωτερικών αλλαγών μπορούν να καταστούν απειλή για τη διατήρηση της ισορροπίας του με περιθώρια να οδηγηθεί στην εξαφάνιση. Η *προσαρμογή*, από την άλλη, αφορά στη διαδικασία εκείνη που καθιστά το σύστημα ικανό να επιδέχεται και να αφομοιώνει τις πιθανές συντελούμενες αλλαγές. Μέσω των μηχανισμών ελέγχου και αναπληροφόρησής του για την εξάλειψη της ανισορροπίας εισροών – εκροών το σύστημα κατορθώνει να επιβιώνει.

Με αυτά τα δεδομένα η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα (Κουτούζης, 2008), αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων, όπως για παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συνδέεται, δηλαδή, τόσο με την ανατροφοδότηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και με την ποιοτική αναβάθμιση των δομών και της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Σχεδιάγραμμα 2).

Η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης



Σχεδιάγραμμα 2 : Κασσωτάκης Μιχάλης, Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Επιλογικά η αξιολόγηση, ως πρακτική που ανατροφοδοτεί και ελέγχει το παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος, έχει αναδειχθεί στις μέρες μας σε αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής αλλά και της διοικητικής διαδικασίας.

4.4 Εκπαιδευτικός οργανισμός και οργανωσιακή κουλτούρα

Οι Getzels & Guba (1957) όρισαν μεταξύ άλλων και τις ακόλουθες παραδοχές για τα συστήματα:

- ◆ Το κάθε υποσύστημα συνεισφέρει στο όλο και ταυτόχρονα εξυπηρετείται από αυτό,

- ◆ Είναι στοχοκεντρικά επιδιώκοντας την εξυπηρέτησή τους και την προστασία των συμφερόντων τους,
- ◆ Είναι κυρωτικά κάθε φορά που το σύστημα πλήττεται, με αποτέλεσμα να υπάρχουν επιπτώσεις και στα άτομα που το αποτελούν και στο εξωτερικό περιβάλλον,
- ◆ Είναι εννοιολογικά και σχετικιστικά κατασκευάσματα και ως οντότητες αλλά και ως μέρος του ευρύτερου συστήματος,
- ◆ Έχουν διακριτές κουλτούρες με τη μορφή κυρίαρχων αξιών, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

Ως οργανωσιακή κουλτούρα, που διέπει τον εκπαιδευτικό οργανισμό, περιγράφεται το βαθύτερο επίπεδο παραδοχών και αντιλήψεων, που μοιράζονται τα μέλη του, λειτουργώντας ασυνείδητα και καθιστώντας αντιληπτή τη θεώρηση του οργανισμού με ένα συγκεκριμένο τρόπο, και ως αυταξία αλλά και στα πλαίσια του περιβάλλοντός του (Schein, 1999). Αντικείμενο ευρύτερων επιστημονικών συζητήσεων και προσεγγίσεων, νοείται ως δέσμευση ενός συνόλου ατόμων σε αποδεκτές αρχές και αναγνωρισμένα νοήματα, που τα συναποτελούν τα άυλα στοιχεία των άγραφων κανόνων, των διαπροσωπικών σχέσεων, των συνηθειών, του αξιακού συστήματος και του συστήματος αξιολόγησης, τονίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σημασία της προσωπικότητας στη διαμόρφωση της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Κι αυτό γιατί *«η σχέση μεταξύ του ατόμου και της οργάνωσης μπορεί να εξηγηθεί στη βάση της ανάλυσης του φορέα/δρώντα (actor), των στόχων του και της λογικής της δράσης του»* (Crozier, 1980:20).

Ως εκ τούτου, η οργανισμιακή και κοινωνική συμπεριφορά προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει το ατομικό στοιχείο στο σύστημα και της προσωπικότητάς του (Πασιαρδής, 2004):

$$\text{Συμπεριφορά} = (\text{Ρόλος}) \times (\text{Προσωπικότητα})$$

Τούτο είναι δυνατό γιατί *«..ο άνθρωπος δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως ένα χέρι, όπως το τεύλορικό μοντέλο της οργάνωσης, ή ακόμη και ως ένα χέρι και μια καρδιά, όπως οι υπερασπιστές του κινήματος των ανθρώπινων σχέσεων... Έχουμε επισημάνει ότι και τα δύο αυτά στρατόπεδα παραμελούν το γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι πρώτα και κύρια ένα κεφάλι, ή, με άλλα λόγια, ότι μπορεί να ασκεί την ελευθερία του, που πιο συγκεκριμένα σημαίνει ότι είναι ένας αυτόνομος παράγοντας ικανός για υπολογισμούς και χειραγώγηση, ο οποίος μπορεί να προσαρμόσει τον εαυτό του και να εφεύρει απαντήσεις ανάλογα με τις περιστάσεις και τους χειρισμούς των συνεργατών του»* (Crozier, 1980:19). Και για να μπορέσει η οργάνωση, ως *«θέατρο αντιπαράθεσης και σύγκρουσης»* (Crozier, 1980), να λειτουργήσει αρμονικά απαραίτητο είναι οι προσδοκίες των ατόμων, που το αποτελούν, να βρίσκονται σε συνάφεια και άμεση σχέση με τους στόχους του συστήματος. Γεγονός είναι ότι *« ..η οργάνωση δεν είναι στο τέλος τίποτα περισσότερο από μία σφαίρα από συγκρούσεις, και η λειτουργία της θεωρείται ως το αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης μεταξύ των απρόοπτων, πολλαπλών*

και αποκλινόντων εκλογικεύσεων, που χρησιμοποιούνται από σχετικά ελεύθερους φορείς (actors) κάνοντας χρήση των πηγών εξουσίας που έχουν στη διάθεσή τους» (Crozier, 1980:46).

Εύλογο είναι, λοιπόν, το ατομικό στοιχείο που περιλαμβάνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ατόμων, που συμμετέχουν στο σύστημα, μαζί με το θεσμικό στοιχείο, που συντίθεται από τους ρόλους, τις προσδοκίες και τους στόχους του συστήματος να αποτελούν από κοινού τα βασικά του συστατικά (Πασιαρδής, 2004).

4.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, ως μία από τις σημαντικότερες θεωρίες στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, εξετάζει όλες τις βασικές μεταβλητές ενός συστήματος, κατανοεί τις σημαντικές αλληλεπιδράσεις των βασικών του συστατικών στοιχείων και αναζητά τις επιπτώσεις τους στην ομαλή λειτουργία του.

Αποτέλεσμα του συνόλου όλων αυτών των χαρακτηριστικών, που προσλαμβάνουν διάφορες διαστάσεις σε κάθε σύστημα, είναι να αναπτύσσεται στο εσωτερικό των δομών του σταδιακά μία δυναμική, που το ωθεί είτε προς μια πιο οργανωμένη πολυπλοκότητα είτε προς την αποσύνθεσή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να επαχθεί ότι ένα σύστημα για να λειτουργήσει σωστά και να επιτελέσει την αποστολή του θα πρέπει η δομή του, τα ίδια τα άτομα, το περιβάλλον και η οργάνωσή του να μπορούν να συνυπάρχουν με όρους αρμονικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5⁰: ΤΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΒΜ» ΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΜΟΧΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1 Β' Επίπεδο ΤΠΕ ως επιμορφωτική δράση: σχεδιασμός, οργάνωση, διεξαγωγή

Η συγγραφή της ερευνητικής αναφοράς εστιάζεται στην τιτλοφορούμενη Πράξη «**Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη**», ενταγμένη στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος “Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση” [ΕΠΕΔΒΜ], ΕΣΠΑ (2007-2013). Ως γενικός του στόχος αναφέρεται ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα της τα επίπεδα μέσα από το τετράπτυχο Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Εκπαίδευση – Απασχόληση.

Πρόκειται για ένα Επιχειρησιακό Πρόγραμμα που στο σύνολό του επικεντρώνεται σε τέσσερις (4) Στρατηγικούς Στόχους, ο πρώτος εκ των οποίων (ΣΣ1) αφορά στην «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και (την) προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης» με ειδικότερο στόχο, μεταξύ άλλων, την «Ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στην καινοτομία και τις τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)». Η υλοποίησή του συντελείται με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και του Εθνικού Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων, ενώ καθήκοντα στρατηγικού σχεδιασμού και συντονισμού της εφαρμογής των Πράξεών του ασκεί η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης.

Παρενθετικά, οι επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν τις ΤΠΕ στη χώρα μας αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δύο δεκαετίες, καθώς η ταχύτατη εισχώρηση τους στην εκπαίδευση κατέστησε την επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο «τυπική», *ως μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς* (Μπαγάκης, 2011).

Ειδικότερα σε ότι αφορά στην προαναφερθείσα Πράξη του άμεσου ενδιαφέροντός μας, την αρχική ευθύνη της πραγμάτωσής της έφερε αρχικά η σύμπραξη του φορέα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), ως τελικού δικαιούχου, και του Ερευνητικού Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), ως

συνδικαιούχους-συμπράττοντες επιστημονικούς φορείς. Από τη χρονική αφετηρία της 24/2/2012 επήλθε αντικατάσταση του δικαιούχου φορέα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., διάδοχο του έργου έπειτα από την κατάργηση του Ο.Ε.Π.ΕΚ. και του Π.Ι. με βάση το Ν.3966/2011, ΦΕΚ 118/τεύχος Α΄) και του συμπράττοντα επιστημονικού φορέα από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (Ι.Τ.Υ.Ε., όπως μετονομάστηκε το Ε.Α.Ι.Τ.Υ., με βάση το Ν.3966/2011, ΦΕΚ 118/τεύχος Α΄),).

Αντικείμενο της Πράξης κατέστη ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεξαγωγή, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της επιμόρφωσης και πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών των ελληνικών σχολείων, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη διδακτική αξιοποίηση μέσα στην τάξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Ειδικότερα, μέσα από μια ποικιλία τεσσάρων (4) τύπων επιμόρφωσης, άμεσα σχετιζόμενων μεταξύ τους, στα πλαίσια της εν λόγω Πράξης η ενασχόλησή μας επικεντρώθηκε **στην επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ**, η υλοποίηση της οποίας ξεκίνησε στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα (το 2008) και εξακολουθεί να λαμβάνει χώρα και κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας μελέτης. Πρόκειται στο σύνολό τους για προγράμματα διάρκειας 96 διδακτικών ωρών και αφορούν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας (κλάδων ΠΕ02-Φιλολόγοι, ΠΕ03-Μαθηματικοί, ΠΕ04-Φυσικές Επιστήμες, ΠΕ19/20-Πληροφορικής, ΠΕ70-Δάσκαλοι, ΠΕ60-Νηπιαγωγοί αλλά και άλλων «συναφών» κλάδων με δυνατότητα πρώτης ή δεύτερης ανάθεσης των προηγούμενων διδακτικών αντικειμένων).

Τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα διεξάγονται σε ειδικά εξοπλισμένα κέντρα όλης της χώρας, τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.), από εξειδικευμένους επιμορφωτές κατάλληλα εκπαιδευμένους στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης (ΠΑΚΕ). Η υλοποίησή τους καθίσταται κατά ομάδες των 10 έως 15 ατόμων, ενώ η διδασκαλία των 96 ωρών -ορίζοντας μια επιμορφωτική περίοδο εξάμηνης περίπου διάρκειας- κατανέμεται κατά κανόνα σε 6 ωρών διδασκαλίες ανά εβδομάδα με τα μαθήματα να λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικού ωραρίου, ώστε να μην παρεμποδίζεται η κανονική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Ουσιαστικό αντικείμενο της κάθε επιμορφωτικής περιόδου Β΄ επιπέδου οφείλει να αποτελεί η εκμάθηση των αρχών παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, η απόκτηση δεξιοτήτων -ανά κλάδο εκπαιδευτικών- παιδαγωγικής αξιοποίησης εκπαιδευτικού λογισμικού/εργαλείων γενικής χρήσης/διαδικτύου (δίνοντας έμφαση στα εργαλεία και στις υπηρεσίες Web 2.0), καθώς και η καλλιέργεια του τρίπτυχου γνώσεων-δεξιοτήτων-στάσεων, ώστε να συμβάλλουν τόσο στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, στην προσωπική και επαγγελματική αναβάθμιση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, όσο και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη από τους ίδιους και τους μαθητές τους με στόχο την έρευνα, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την οικοδόμηση νέων γνώσεων.

Πιο αναλυτικά, οι επιδιωκόμενοι στόχοι του προγράμματος μετουσιώνονται στην ανάγκη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών:

- ◆ να προβούν σε κατανόηση των προϋποθέσεων και των δυνατοτήτων παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, με στόχευση την αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας για την επιτυχή εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών,
- ◆ να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες των ΤΠΕ, ώστε να συνδράμουν στην ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια κοινοτήτων μάθησης και του νέου διαμορφούμενου ρόλου των χρηστών ως συνδημιουργών του ψηφιακού περιεχομένου,
- ◆ να αποκτήσουν συνολική εποπτεία των υπαρχόντων Εκπαιδευτικών λογισμικών, των γενικών και ειδικών εργαλείων, όπως του Διαδικτύου και της ασφαλούς χρήσης του, των εργαλείων και υπηρεσιών Web 2.0 (blogs, wikis, podcasts, social networks κ.α.), των συστημάτων διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου (Learning Management Systems), της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και, τέλος, των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πλατφορμών και των αποθετηρίων συλλογής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού (πχ. «Ίφιγένεια»: βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, «Φωτόδενδρο»: σύστημα προβολής ηλεκτρονικών σχολικών βιβλίων),
- ◆ να είναι σε θέση κατάλληλης χρήσης, ανά ειδικότητα, εκπαιδευτικών λογισμικών και άλλων εργαλείων,
- ◆ να καταστήσουν αντιληπτή την αναγκαιότητα και το ρόλο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με εφαρμογή Τ.Π.Ε,
- ◆ να κατανοήσουν τις αρχές σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, για την ομαλή της εφαρμογή στη διδακτική πράξη με στόχευση τον θετικό μετασχηματισμό της,
- ◆ να είναι σε θέση αποδοτικής χρησιμοποίησης του διαδραστικού πίνακα
- ◆ να κατακτήσουν τη γνώση βασικών αρχών οργάνωσης και διαχείρισης της χρήσης των Τ.Π.Ε στην τάξη,
- ◆ να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με μαθητές και συναδέλφους τους.

Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων ως αναγκαίες προϋποθέσεις συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρήθηκαν τόσο η ανάγκη επιτυχούς πιστοποίησης όλων των κλάδων στις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ – Α΄ επιπέδου (εξαιρουμένων των καθηγητών πληροφορικής ΠΕ19/20 και όσων περιλαμβάνονταν σε μητρώα εκπαιδευτών Α΄ επιπέδου παλαιότερων έργων), όσο και η ανάγκη να υπηρετούν σε σχολείο κατά τη χρονική στιγμή της επιμόρφωσης τους ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων.

Η ύπαρξη των συγκεκριμένων δύο (2) προϋποθέσεων οφείλεται στην αναγκαιότητα εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων Β΄ επιπέδου ΤΠΕ στη σχολική τάξη με την υλοποίηση δράσεων «εφαρμογής στην τάξη», παρεμβάσεων δηλαδή από τους επιμορφούμενους, ως οργανικό κομμάτι της επιμορφωτικής

διαδικασίας με την υποστήριξη και καθοδήγηση των επιμορφωτών και των υποστηρικτικών δομών της Πράξης. Πρόκειται, δηλαδή, για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται σε αναλυτικά σενάρια και συνάδουν κατά το δυνατόν με τα προγράμματα σπουδών του σχολείου για τα συγκεκριμένα μαθήματα, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Για την επιτυχή διεξαγωγή τους εντάσσονται στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και «υποστηρικτικές συναντήσεις» επιμορφωτών-επιμορφούμενων, με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία των δευτέρων σε θέματα αξιοποίησης ΤΠΕ.

Το συγκεκριμένο έργο στο σύνολό του προϋποθέτει, ταυτόχρονα, και την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών, επιμορφωτικού υλικού και μελετών, τον/ην σχεδιασμό/οργάνωση/διεξαγωγή/παρακολούθηση και αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας, την πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των επιμορφούμενων στις ΤΠΕ και, τέλος, την ανάπτυξη και λειτουργία των υποστηρικτικών μηχανισμών οργάνωσης, υλοποίησης, παρακολούθησης, αξιολόγησης και ελέγχου της Πράξης. Αυτοί οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τα Μητρώα Επιμορφωτών, τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ), τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ), τα Κέντρα Πιστοποίησης, το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα της Πράξης και τη Βιβλιοθήκη/αποθετήριο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με αξιοποίηση ΤΠΕ – «Ιφιγένεια».

5.2 ΕΠ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΒΜ» και μεθοδολογία αξιολόγησης

Σε μια περίοδο οικονομικών δυσχερειών, όπως η ισχύουσα, στην οποία επιβάλλεται η ορθολογική διαχείριση των οικονομικών/εκπαιδευτικών/ανθρώπινων πόρων και η ανάπτυξη μεθόδων για μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία, κρίνεται αναγκαία η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Κατ'έκταση, η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάγεται δικαιολογημένα σε θέμα υψίστης σημασίας για τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, όπου η αποτελεσματικότητα χρήσης και ένταξης των ταχύτατα εισχωρούμενων ΤΠΕ συνιστά ζητούμενο για το Νέο Σχολείο.

Ως απόδειξη των προαναφερόμενων εξάγεται και η ανάγκη αξιολόγησης των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων της περιόδου 2007-2013, που προκύπτει κανονιστικά από τον Κανονισμό 1083/2006, άρθρο 48, παρ. 3 (όπως τροποποιήθηκε από τον Κανονισμό 539/2010 άρθρο 1, παρ. 5), όπου γενικός στόχος της αξιολόγησης είναι να βελτιωθεί η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και η συνέπεια της ενίσχυσης από τα Διαρθρωτικά Ταμεία.

Οι φορείς, οι οποίοι εμπλέκονται στο συντονισμό και την παρακολούθηση των αξιολογήσεων κατά την διάρκεια της υλοποίησης των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων της περιόδου 2007-2013, είναι η Εθνική Αρχή Συντονισμού, οι Διαχειριστικές Αρχές, οι Επιτροπές Παρακολούθησης, οι Επιτροπές Παρακολούθησης και Παραλαβής του έργου των Αξιολογήσεων, η Ειδική Τεχνική

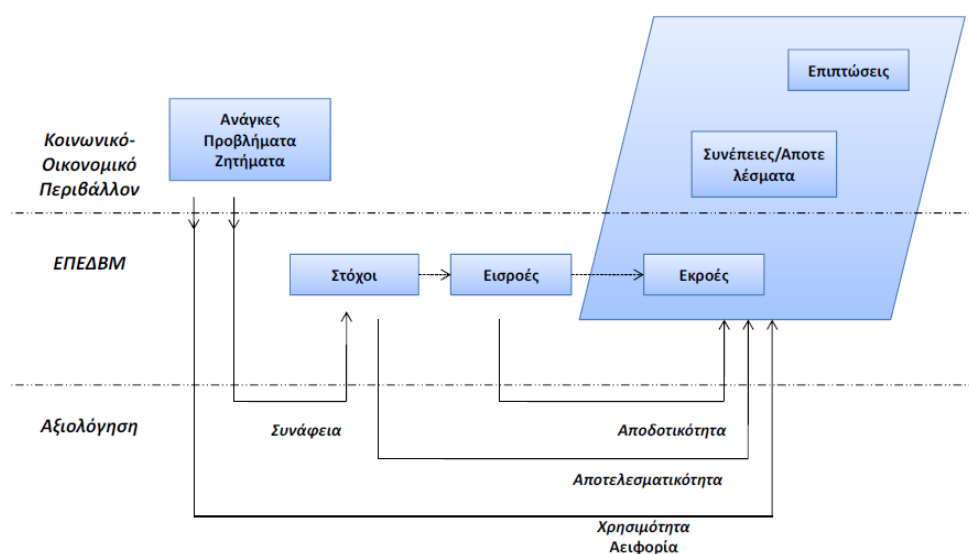
Επιτροπή για την Αξιολόγηση, το Δίκτυο Αξιολόγησης και η Επιτροπή για την Αξιολόγηση των παρεμβάσεων Ανθρωπίνων Πόρων (ΕΑΠΑΠ).

Ο βασικός στόχος της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΕΠΕΔΒΜ είναι η παροχή στους αρμόδιους φορείς λήψης αποφάσεων των κατάλληλων πληροφοριών, στοιχείων και εκτιμήσεων σχετικά με την ορθότητα της στρατηγικής, την επιτευξιμότητα των ποσοτικών στόχων, καθώς και την αποτελεσματικότητα, και την αποδοτικότητα των υλοποιούμενων παρεμβάσεων, ούτως ώστε να διαμορφωθεί μια έγκυρη και αντικειμενική εικόνα τόσο για τον βαθμό σταδιακής επίτευξης των προβλεπόμενων στόχων όσο και για την επικαιρότητά τους. Η αξιολόγηση, δηλαδή, αποτελεί μια διαδικασία κρίσης των παρεμβάσεων ανάλογα με τα αποτελέσματα, τις επιπτώσεις τους και τις ανάγκες που επιδιώκουν να καλύψουν.

Και για να γίνει περισσότερο σαφές με τον όρο αποτελεσματικότητα εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων, με τον όρο αποδοτικότητα η καλύτερη σχέση μεταξύ των πόρων που χρησιμοποιούνται και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται και με τον όρο καταλληλότητα μιας παρέμβασης ο βαθμός στον οποίο οι στόχοι της παρέμβασης ανταποκρίνονται σε ανάγκες, προβλήματα και ζητήματα.

Στο Σχεδιάγραμμα 3 απεικονίζεται σχηματικά το περιβάλλον του ΕΠΕΔΒΜ:

Σχεδιάγραμμα 3: Το περιβάλλον του ΕΠΕΔΒΜ



(Πηγή Μεθοδολογία της αξιολόγησης, 2011)

Οι παρεχόμενες πληροφορίες, μέσω της αξιολόγησης του ΕΠΕΔΒΜ, σχετικά με την υλοποίηση και τις επιπτώσεις των συγχρηματοδοτούμενων παρεμβάσεων επιδιώκουν με τη σειρά τους:

- ♦ την αύξηση της λογοδοσίας και της διαφάνειας στις νομικές και δημοσιονομικές αρχές, καθώς και στο ευρύ κοινό,

- ♦ τη βελτίωση της υλοποίησης των προγραμμάτων με τη συμβολή στην καλύτερη ενημέρωση (τεκμηρίωση) κατά τον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων, όσον αφορά στις ανάγκες/στους μηχανισμούς υλοποίησης/στην κατανομή των πόρων.

Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώνεται, ειδικότερα, στη μελέτη της 4^{ης} Περιόδου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ως μέρος της Πράξης του ΕΠ, που αφορά στο σύνολο της χώρας σε 290 ΚΣΕ, 516 προγράμματα, 435 επιμορφωτές Β' επιπέδου ΤΠΕ και 6.027 επιμορφούμενους. Χρονικό σημείο εκκίνησης ορίστηκε η Δευτέρα 08 Απριλίου 2013 και σημείο ολοκλήρωσης ο Δεκέμβριος 2013. Σύμφωνα με τα αναρτημένα στοιχεία που αφορούν στην περίοδο διεξαγωγής της αξιολογικής διαδικασίας του προγράμματος καθώς και στην περίοδο πιστοποίησής του, καταγεγραμμένα στον υποστηρικτικό κόμβο του έργου «Πύλη Ενημέρωσης και Συνεργασίας Β' Επιπέδου» (στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://b-epipedo2.cti.gr>), ακολούθησε η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης από επιμορφούμενους (βλ. Παράρτημα V) και επιμορφωτές εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα V), που έλαβε χώρα κατά τον Ιούνιο-Ιούλιο 2014, ενώ την ίδια περίοδο διεξήχθησαν και οι εξετάσεις πιστοποίησης για τους αποφοίτους Β' επιπέδου στα κέντρα πιστοποίησης (ΚΕΠΙΣ). Στο εύλογο ερώτημα γιατί η συγκεκριμένη έρευνα εντάσσει την προβληματική της στη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος και, ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, η δυνητική απάντηση βρίσκεται στην ανάγκη του γράφοντος να ερευνήσει την αξιολογική κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας και κατά πόσο αυτή με τη σειρά της εντάσσει στην εκπαιδευτική της πρακτική τον προβληματισμό που προκύπτει, αν προκύπτει, μέσα από τη συμμετοχή της σε μια αξιολογική διαδικασία ενός προγράμματος, η συμμετοχή στο οποίο δεν ήταν, τουλάχιστον ορατά, έξωθεν επιβεβλημένη.

Η επιλογή της Δ' επιμορφωτικής περιόδου έναντι των υπολοίπων, προηγούμενων ή επόμενων, οφείλεται στους ακόλουθους λόγους:

- ♦ η συγκεκριμένη περίοδος έχει ολοκληρώσει όλες τις φάσεις, που την συναποτελούν, και συνιστά μια ολοκληρωμένη επιμορφωτική περίοδο κατά τη χρονική διάρκεια σύνταξης της παρούσας εργασίας,
- ♦ αφορά σε μία περίοδο επιμόρφωσης που τα ποσοστά συμμετοχής επιμορφωτών και επιμορφούμενων υπήρξαν υψηλά έναντι των ακολουθούμενων περιόδων,
- ♦ η δυνατότητα αναζήτησης των επιλαχόντων επιμορφωτών και επιμορφούμενων, που αποτελούν και τους δράστες όσο και αποδέκτες της εν λόγω μελέτης, καθίστατο -ως άμεση συνέπεια του προαναφερθέντος λόγου- περισσότερο ομαλή και προσβάσιμη.

Στην προσπάθειά μας να αναζητήσουμε το θεωρητικό πλαίσιο, που καθιστά πιο συγκεκριμένες τις βασικές αρχές σχεδιασμού της αξιολογικής διαδικασίας του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος, δεν σταθήκαμε αποτελεσματικοί. Η επίσημη απάντηση από τον υπεύθυνο φορέα αξιολόγησης για τη δυνατότητα

πρόσβασης που θα μπορούσαμε να είχαμε σε αυτό υπήρξε αρνητική από τη στιγμή που, όπως μας αναφέρθηκε, δεν έχει κλείσει το έργο και δεν μπορεί να δοθεί οτιδήποτε δεν είναι ήδη δημοσιευμένο, καθώς γίνεται ακόμα επεξεργασία στοιχείων, τα οποία θα μπορούν να είναι διαθέσιμα/κοινοποιήσιμα με το κλείσιμο της διαδικασίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ

6.1 Στοχοθεσία και αντικείμενο της έρευνας

Γενικός σκοπός της μελέτης με τίτλο «*Η αξιολογική διαδικασία επιμορφωτικού προγράμματος βραχείας διάρκειας για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: σχεδιασμός, διαδικασίες και δράντα υποκείμενα*» είναι να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων, όσον αφορά στην αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος, προκειμένου να αναδείξουμε τις λογικές που διέπουν αυτές τις αξιολογήσεις αλλά και τις επιπτώσεις που σημειώνουν τόσο στη λήψη απόφασης της σχετικής με την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική όσο και στις αναστοχαστικές στάσεις των δρώντων υποκειμένων.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να φωτίσουμε τον τρόπο νοηματοδότησης/ερμηνείας της αξιολογικής διαδικασίας μέσα από τις αντιλήψεις των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων,
2. Να επισημάνουμε τον τρόπο εμπλοκής των δρώντων υποκειμένων στη διαδικασία αξιολόγησης,
3. Να αναδείξουμε τον τρόπο συμβολής της αξιολόγησης στην επιμορφωτική διαδικασία είτε ως ευκαιρία αναστοχασμού στο πλαίσιο ενός προβληματισμού είτε, απλά, διατηρώντας έναν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα,
4. Να διερευνήσουμε τις επιπτώσεις της αξιολόγησης ως θεσμικής διαδικασίας στην κύρωση ή κατακύρωση της ακολουθούμενης επιμορφωτικής πολιτικής.

Η πραγματοποίηση της παρούσας εμπειρικής έρευνας ξεκίνησε από τον έντονο προβληματισμό για το περιεχόμενο, τη μορφή και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας αλλά και το ρόλο που επιφυλάσσει η εκπαιδευτική επικαιρότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης. Είθισται ο εν λόγω ρόλος, κατ'επέκταση, να περιορίζεται σε διαδικασία ελεγκτικού-διαπιστωτικού χαρακτήρα ή έμπρακτα φέρει την ικανότητα να συνδέεται και με περισσότερο διευρυσμένους στόχους, που σχετίζονται με ευρύτερα θέματα καλλιέργειας μεταγνωστικών διαδικασιών των συμμετεχόντων αυτής αλλά και με θέματα ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της;

Η βασικότερη προσδοκία της είναι η ενδεικτική αποτύπωση, καταγραφή αλλά και αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, ώστε οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς να μπορούν να οδηγηθούν σε αναγκαίες προσαρμογές του περιεχομένου, των μορφών

και του σχήματος της αξιολογικής διαδικασίας σε πλαίσια θεωρητικά όσο και, κυρίως, πρακτικά.

(Αναλυτικότερη προσέγγιση των ερευνητικών στόχων ακολουθεί στο υποκεφάλαιο με τους ερευνητικούς άξονες του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης.)

6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

6.2.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η φύση του ερευνητικού προβλήματος, το υπό εξέταση πεδίο, τα ζητούμενα της έρευνας αλλά και η ανάγκη συνοχής των ερευνητικών ερωτημάτων με την ερευνητική μεθοδολογία μας οδήγησε στην επιλογή της *ποιοτικής μεθόδου*. Η υιοθέτησή της θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων αλλά και το επίπεδο ανάλυσης, στο οποίο επιθυμούμε να εστιάσουμε.

Οι ποιοτικές μέθοδοι, αναλυτικότερα, εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των νοημάτων και αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Έχουν ως στόχο, μεταξύ άλλων, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα, δηλαδή, στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001).

Ερωτήματα για το πώς νοηματοδοτούνται συγκεκριμένες δράσεις και πρακτικές, ποιες είναι οι διαφορετικές ερμηνείες των ίδιων διαδικασιών, φαινομένων ή πράξεων, ποιες είναι οι επιπτώσεις τους στην κοινωνική δράση, πώς συνδέονται οι διαφορετικές ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις με ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες και δομικούς-διαρθρωτικούς παράγοντες χρειάζονται να απαντηθούν με τη συμβολή της ποιοτικής έρευνας που επιδιώκει να αποκτήσει κάποιου τύπου άμεση ή έμμεση πρόσβαση στη βιωμένη εμπειρία των κοινωνικών υποκειμένων, δίνοντας προνομιακή έμφαση στα κοινωνικά παραγόμενα νοήματα και αναπαραστάσεις και στις ποικίλες επιπτώσεις τους στην κοινωνική ζωή (Ιωσηφίδης, 2003).

Πρόκειται για μια τεχνική, μερικά χαρακτηριστικά της οποίας συνοψίζονται στην ευελιξία της ως προς τις μεθόδους παραγωγής των δεδομένων της, στην ολιστική μορφή ανάλυσης και επεξήγησης που χρησιμοποιεί για την παραγωγή ολοκληρωμένων κατανοήσεων στη βάση πλούσιων, περιεκτικών και λεπτομερών δεδομένων πέρα από επιφανειακά μοτίβα, στην «ερμηνευτική» φιλοσοφική της θέση σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί και να περιγραφεί ο τρόπος αναπαράστασης και βίωσης της πολύπλοκης και πολυεπίπεδης κοινωνικής πραγματικότητας (Mason, 2003) και στην επαγωγική συλλογιστική της.

Επιπροσθέτως, η καταλληλότητα της εφαρμογής της ποιοτικής μεθοδολογίας στην συγκεκριμένη έρευνα ενισχύεται και από την:

- ◆ ικανότητά της να διερευνά σε λεπτομέρεια και βάθος και να αναζητά κοινωνικές «τάσεις»,
- ◆ δυνατότητά της για τυχόν διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών μη προβλεπόμενων εκ των προτέρων,
- ◆ εστίασή της στο υποκειμενικό νόημα μιας κοινωνικής κατάστασης ή φαινομένου με τη διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων και
- ◆ δυνατότητα να συμπεριλάβει τόσο λεκτικές όσο και εξω-λεκτικές συμπεριφορές.

Πρόκειται για μια τεχνική, κατά συνέπεια, που μας επιτρέπει να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες με διαφορετικό φακό και σε ένα διαφορετικό επίπεδο, μικρο-κοινωνιολογικά με μακρο-κοινωνιολογικές, όμως, προεκτάσεις (Βρυωνίδης & Βιτσιλάκη, 2008).

Την ίδια στιγμή, όμως, προσκρούει στο γεγονός ότι αφορά σε μικρά δείγματα, στις περιορισμένες δυνατότητές της για γενίκευση και σύγκριση, στην εξάρτηση από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και το βαθμό εμπλοκής του τελευταίου, που μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας. Για τα «αδύνατα σημεία», όμως, της ποιοτικής μεθόδου αλλά και τους τρόπους ενίσχυσής τους θα γίνει εκτενέστερα λόγος σε επόμενο υποκεφάλαιο.

6.2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως βασικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων και, κατ'έπекταση, παραγωγής γνώσης χρησιμοποιήθηκε η *συνέντευξη σε βάθος* (in depth interview), που αφορά ένα σύνολο γενικών ερωτήσεων σε θέματα που ο ερευνητής έχει προκαθορίσει, αλλά τα οποία δεν τα θέτει με συγκεκριμένη σειρά, ενώ τον «πρωταγωνιστικό» ρόλο τον κατέχει ο ερωτώμενος με την παρουσία του ερευνητή ως βοηθητική και διακριτικά καθοδηγητική (Κυριαζή, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της *ημιδομημένης συνέντευξης* (semi-structured interview), που χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, με στόχο την *«παραγωγή/συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία»* (Ιωσηφίδης, 2008:112). Η συγκεκριμένη επιλογή καθορίστηκε από ένα σύνολο δυνατοτήτων που μας παρείχε, όπως η αυξημένη ευελιξία που τη χαρακτηρίζει ως προς τη σειρά που θέτονται οι ερωτήσεις, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των τελευταίων ανάλογα με τον εκάστοτε ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων κατάλληλων για συζήτηση. Την ίδια στιγμή, όμως, πρόσφερε και μεγαλύτερα περιθώρια άντλησης δεδομένων και πληροφοριών σε βάθος, όσο και διερεύνησης και ανάδειξης θεμάτων που πιθανόν να μην είχαν προκαθοριστεί αρχικά από εμάς (Ιωσηφίδης, 2008).

Για την ακρίβεια, σχεδιάστηκε ένα Πρωτόκολλο συνέντευξης (interview protocol) με πληθώρα ανοικτών ερωτήσεων (open-ended questions) χωρισμένων σε θεματικές περιοχές/άξονες. Οι ανοιχτές ερωτήσεις, ως «εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους» (Cohen & Manion, 1994:381) για να μην περιορίζονται αυτές από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα, επιλέχθηκαν για τη σειρά πλεονεκτημάτων που παρουσιάζουν προσθετικά στα όσα ήδη έχουν αναφερθεί για την ποιοτική μέθοδο. Πέραν της ευελιξίας τους με τις διευρυμένες ευκαιρίες για διευκρίνιση απαντήσεων από οποιεσδήποτε παρανοήσεις και τις πιθανές ευκαιρίες για εμπάθυνση, μας έδωσαν τη δυνατότητα να ελέγξουμε τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, καθώς συνέβαλλαν στην ενθάρρυνση της μεταξύ μας συνεργασίας και στη δημιουργία επαφής. Κατ'έπекταση, μας επέτρεψαν πιο διευρυμένα όρια σωστής εκτίμησης των πεποιθήσεων του ερωτώμενου αλλά και πρόσβαση σε μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, που θα μπορούσαν να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν είχαμε εξετάσει ως εκείνη τη στιγμή (Cohen & Manion, 1994). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήσαμε και *βολιδοσκοπήσεις* (probes), υποερωτήματα δηλαδή κάτω από κάθε ερώτηση, για τη διατήρηση των προηγούμενων πλεονεκτημάτων και την εξασφάλιση των επιπλέον πληροφοριών.

6.2.3 Η διαμόρφωση του Πρωτοκόλλου συνέντευξης

Η σύνταξη των ερωτήσεων στα πλαίσια διαμόρφωσης του Πρωτοκόλλου συνέντευξης δεν αποτέλεσε μια απλή διεργασία, καθώς έπρεπε να ληφθούν υπόψη μια σειρά από παράγοντες. Η ανάγκη να ανταποκρίνονται επακριβώς στο ερευνητικό ζητούμενο αλλά και ο τρόπος εκφοράς τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην υποδαυλίζονται οι απαντήσεις του υποκειμένου, είναι μερικοί από αυτούς.

Προς αντιμετώπιση αυτών προκρίθηκε η οργάνωσή τους κατά θεματικές ενότητες/άξονες, που και έλαβαν υπόψη τον γενικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αλλά και συνέτειναν στη διευκόλυνση της οργάνωσης και της ανάλυσης του υλικού που είχε συλλεχθεί κατά το στάδιο της επεξεργασίας του. Ταυτόχρονα, κατεβλήθη προσπάθεια για σαφήνεια στη διατύπωσή τους και επιστρατεύτηκαν τεχνάσματα σαν αυτό της ενθάρρυνσης του υποκειμένου για την αποφυγή κατευθυνόμενων απαντήσεων.

Οι ερευνητικοί άξονες που διαμορφώθηκαν, συνολικά τρεις, ήταν κοινοί και στον οδηγό ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης επιμορφούμενων (βλ. Παράρτημα I) και στον αντίστοιχο επιμορφωτών (βλ. Παράρτημα II).

Στον πρώτο ερευνητικό άξονα, τιτλοφορούμενο ως «Η χρησιμοποιηθείσα μεθοδολογία αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος», αποτιμάται, μέσα από τις αντιλήψεις των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων ο σχεδιασμός και η οργάνωση της αξιολογικής διαδικασίας και διερευνάται η επάρκεια, η

καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου αξιολόγησης.

Στον δεύτερο ερευνητικό άξονα, τιτλοφορούμενο ως «Η διενέργεια της αξιολογικής διαδικασίας», διερευνάται το πώς οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως διαδικασία και ως μέρος του συγκεκριμένου προγράμματος και το πώς εντάσσεται αυτή στα πλαίσιά του. Επίσης, εξετάζεται ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι συμμετέχοντες στην όλη διαδικασία (ο βαθμός ενίσχυσης της εμπλοκής ή της αποστασιοποίησης των εμπλεκόμενων από τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης) και ανασκαλεύεται ο τρόπος που κατανοούν τη θέση του φορέα αξιολόγησης αλλά και ο βαθμός αναγνώρισης των όποιων περιθωρίων ελεύθερης έκφρασης τους αναγνωρίζονται.

Στον τρίτο ερευνητικό άξονα, τιτλοφορούμενο ως «Ο ρόλος και η σημασία της αξιολόγησης του προγράμματος», αποτιμάται το εννοιολογικό περιεχόμενο της αξιολογικής διαδικασίας, όσο και η ωφέλεια που απορρέει από αυτή. Της αποδίδεται, επίσης, ο κατάλληλος χαρακτηρισμός μέσα από μια σειρά προσδιορισμών της σχέσης της με το επιμορφωτικό πρόγραμμα και αξιολογείται ο βαθμός αναγκαιότητάς της όσον αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών του πληθυσμού - στόχου και την επίλυση προβλημάτων. Επίσης, αναδεικνύεται εάν και κατά πόσο αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και, κατ'έκταση, εάν και κατά πόσο συνίσταται σε διαδικασία βελτιωτικών παρεμβάσεων ή αποτελεί διαδικασία τυπικού προσανατολισμού. Την ίδια στιγμή, αναζητείται ο ρόλος της στον αναστοχασμό των εμπλεκόμενων και ο βαθμός πραξιακού προσανατολισμού της. Τέλος, αποτιμάται ως εργαλείο λήψης αποφάσεων προς την κατεύθυνση αποτίμησης της πολιτικής των κυβερνήσεων και των διεθνών οργανισμών ή προς την κατεύθυνση του ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος.

6.2.4 Το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Στην υλοποίηση έρευνας με ποιοτικές μεθόδους ανακύπτει θέμα δειγματοληψίας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Ως εκ τούτου, στα πλαίσια σχεδιασμού μιας λεπτομερούς και συνεκτικής ερευνητικής στρατηγικής επιλέχθηκε η τεχνική της *δειγματοληψίας ποσόστωσης* (quota sampling) για την επιλογή των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία με βάση κάποια ήδη γνωστά χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού (Ιωσηφίδης, 2008), όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τα επιπρόσθετα επαγγελματικά προσόντα και τα έτη εμπειρίας επιμορφωτικών περιόδων/έτος παρακολούθησης της επιμόρφωσης. Τα κριτήρια επιλογής υπαγορεύτηκαν από τη λογική το δείγμα να παρουσιάζει διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά έτσι, ώστε να συμβάλλει τα βέλτιστα μέσα από την αποτύπωση των εμπειριών του στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών.

Για το λόγο αυτό η ποιοτική μας διερεύνηση εστιάστηκε σε μια ομάδα δεκαεννέα (19) εκπαιδευτικών, εκ των οποίων οι δώδεκα (12) είναι επιμορφούμενοι

(με ειδικότητες μαθηματικών, φιλολόγων και φυσικών) και οι επτά (7) επιμορφωτές. Το μέγεθος του δείγματος εξαρτήθηκε από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων μας. Η αίσθηση της επάρκειάς του ενισχύθηκε όταν η συλλογή ή η παραγωγή των ποιοτικών δεδομένων οδηγήθηκε σε κάποιου είδους κορεσμό, όταν δηλαδή η συμπερίληψη και άλλων συμμετεχόντων ή περιπτώσεων στην ερευνητική διαδικασία δεν θα πρόσφερε κάτι καινούριο και πρωτότυπο από αναλυτικής και θεωρητικής πλευράς (θεωρητικός κορεσμός) (Merkens 2004:168).

Στους δημογραφικούς πίνακες, που ακολουθούν, παρουσιάζονται αναλυτικά τα προσωπικά στοιχεία του πληθυσμού έρευνας, επιμορφωτών (Πίνακας 3) και επιμορφούμενων (Πίνακας 4). Οι επιμορφωτές κωδικοποιούνται ως Ε με έναν αύξοντα αριθμό κατά την αλφαβητική τους σειρά, ενώ οι επιμορφούμενοι κωδικοποιούνται ανάλογα της ειδικότητάς τους με την προσθήκη του αύξοντα αριθμού της δικής τους αλφαβητικής σειράς (Μ1 για Μαθηματικούς, ΦΙ-1 για Φιλολόγους και ΦΥ-1 για Φυσικούς):

Πίνακας 3

Επιμ/τής	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Διδακτική Εμπειρία (χρόνια δημοσίου)	Επαγγελματικά Προσόντα (επιπλέον)	Έτος/η Εμπειρίας (επιμ. περίοδοι)
E1	ΘΗΛΥ	45	ΠΕ02	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	13	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1
E2	ΑΡΡΕΝ	57	ΠΕ03	ΣΧΟΛ/ΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ	22	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	2 (από ήμισυ)
E3	ΘΗΛΥ	51	ΠΕ60	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	21	Β' ΠΤΥΧΙΟ	8
E4	ΑΡΡΕΝ	49	ΠΕ02	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	23	-	3
E5	ΘΗΛΥ	46	ΠΕ02	ΛΥΚΕΙΟ	17	Β' ΠΤΥΧΙΟ	3
E6	ΑΡΡΕΝ	55	ΠΕ4.01	ΛΥΚΕΙΟ	12	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	1
E7	ΑΡΡΕΝ	43	ΠΕ4.01	ΛΥΚΕΙΟ	14	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	1/2

Δείγμα επιμορφωτών

Πίνακας 4

Επιμ/μενος	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Διδακτική Εμπειρία (χρόνια δημοσίου)	Επαγγελματικά προσόντα (επιπλέον)	Έτος παρακ/θησης
M1	ΘΗΛΥ	48	ΠΕ03	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	7	ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΕΙΔ.ΑΓΩΓΗΣ	2013
M2	ΘΗΛΥ	55	ΠΕ03	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	24	---	2013
M3	ΑΡΡΕΝ	61	ΠΕ03	ΛΥΚΕΙΟ	25	ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ	2013
M4	ΘΗΛΥ	48	ΠΕ03	ΛΥΚΕΙΟ	17	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	2013
ΦΙ-1	ΘΗΛΥ	48	ΠΕ02	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	22	---	2013
ΦΙ-2	ΘΗΛΥ	47	ΠΕ02	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	14	---	2013
ΦΙ-3	ΘΗΛΥ	41	ΠΕ02	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	16	---	2013
ΦΙ-4	ΑΡΡΕΝ	44	ΠΕ02	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	14	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	2013
ΦΥ-1	ΘΗΛΥ	43	ΠΕ04	ΛΥΚΕΙΟ	12	---	2013
ΦΥ-2	ΘΗΛΥ	51	ΠΕ04	ΛΥΚΕΙΟ	8	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	2013
ΦΥ-3	ΘΗΛΥ	46	ΠΕ04	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	12	---	2013
ΦΥ-4	ΑΡΡΕΝ	42	ΠΕ04	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	11	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	2013

Δείγμα επιμορφούμενων

Υπακούοντας σ'ένα σύνολο κανόνων ηθικής που καθορίζουν το πλαίσιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, διατύπωσης των ερωτήσεων και, γενικότερα, τέλεσης της επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή-υποκειμένου διαμορφώθηκε ένας δεοντολογικός κώδικας, απαραίτητο συστατικό του οποίου στάθηκε η αρχή της συνειδητής συναίνεσης (Cohen & Manion, 1994).

Ζητήθηκε, δηλαδή, από τους ερωτώμενους να συγκατατεθούν ως προς την συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία κάνοντάς τους γνωστά τα πραγματικά δεδομένα της έρευνας αλλά και ζητήματα που αφορούσαν σε τεχνικά θέματα. Διαφωτίστηκαν, δια του λόγου το ασφαλές, ως προς τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τους ζητήθηκε άδεια χρήσης μαγνητοφώνου για πιστή αναπαραγωγή των λεγομένων αλλά και καταγραφής σημειώσεων για να μην απουσιάσει το λανθάνον (η μη λεκτική επικοινωνία), τους δόθηκαν τόσο διαβεβαιώσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας με κωδικοποιημένη αναφορά σε κάθε συμμετέχοντα, όσο και πληροφορίες για τη διαθεσιμότητα/διασπορά των πληροφοριών και των αποτελεσμάτων και συμφωνήθηκε, τέλος, η παροχή ενός αντιγράφου με την περίληψη των ευρημάτων της έρευνας για πρόσβαση των συμμετεχόντων στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Κατόπιν, σε συνεργασία με τους συνεντευξιαζόμενους συμπληρώθηκε ένα Δελτίο ατομικών στοιχείων, ώστε να καταγραφούν στοιχεία που θα συνέβαλαν στην σκιαγράφηση του ατομικού και επαγγελματικού προφίλ των ατόμων αυτών για την περαιτέρω αξιοποίησή τους κατά την ανάλυση των δεδομένων, που ακολούθησε χρονικά της απομαγνητοφώνησης του υλικού (transcribing). Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων κρίθηκε σκόπιμη και η χρήση ερευνητικού ημερολογίου, που συντέλεσε σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, ερμηνείας, προβληματοποίησης, σχεδιασμού και αναστοχασμού της όλης ερευνητικής πορείας.

Η αρχική συνέντευξη, θεωρούμενη και ως πιλοτική, συνέβαλε στη βελτίωση των όποιων ατελειών και στην εξοικείωση μας με το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας. Οι περισσότερες των συνεντεύξεων έλαβαν χώρα είτε σε οικείες προς τους συνεντευξιαζόμενους σχολικές μονάδες είτε σε επιλεγμένους χώρους με γνώμονα την αίσθηση εξοικείωσης που είχαν οι συμμετέχοντες. Σε δύο περιπτώσεις η επικοινωνία συντελέστηκε και μέσω διαδικτυακού προγράμματος εξ αποστάσεως επικοινωνίας, όταν αυτή δεν ήταν εφικτή να πραγματοποιηθεί δια ζώσης. Ο χρόνος που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων κατά μέσο όρο ήταν της τάξεως των 45 λεπτών για τους επιμορφωτές και των 35 λεπτών για τους επιμορφούμενους. Σε ζητήματα πρόσβασης και εισόδου στο πεδίο προέκυψαν ελάχιστες περιπτώσεις υποψηφίων που είτε αρνήθηκαν να ηχογραφηθούν είτε δεν επέδειξαν τη διάθεση να αναθερμάνουν τη μνήμη τους και να καταθέσουν την εμπειρία τους. Σε γενικές γραμμές δεν αντιμετωπίσαμε αναπάντεχα και απρόβλεπτα περιστατικά που έχρηζαν προσεκτικής διαχείρισης και αντιμετώπισης.

Στη διαδικασία της ανάλυσης (analyzing) επιχειρήθηκε να γίνει θεωρητικοποίηση/εννοιολόγηση των εμπειρικών ποιοτικών δεδομένων μέσω της

ομαδοποίησης και της κατηγοριοποίησής τους με βάση τη συχνότητα που εμφανίστηκαν σε συνάφεια με τους τύπους και τις ταξινομήσεις των ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Για την ακρίβεια, μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης επιδιώχθηκε ο σχηματισμός περιγραφών με την ομαδοποίηση των πλεοναζόντων από αυτούς να καταλήγει στην ανάπτυξη βασικών θεμάτων, που περιελάμβαναν τις απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Πρόκειται, κατά συνέπεια, για μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία και ως προς το σχεδιασμό και ως προς την υλοποίησή της (με τα αναγκαία βήματα των απομαγνητοφωνήσεων και της οργάνωσης του υλικού) και, τέλος, ως προς τη διαστρωμάτωση της ανάλυσης προς όλο και ευρύτερα επίπεδα αφαίρεσης και αλληλοσύνδεσης των θεμάτων με στόχο την παρουσίαση της όποιας πολυπλοκότητας του φαινομένου.

Σχετικά με το στάδιο του ελέγχου (verifying), με χρήση τεχνικών για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας, ακολουθούν αναλυτικότερες πληροφορίες στο επόμενο υποκεφάλαιο.

6.2.5 Θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σοβαροί κίνδυνοι εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και τη χρήση της συνέντευξης ως μεθοδολογικό εργαλείο σε επίπεδο αξιοπιστίας, εγκυρότητας και δυνατότητας γενίκευσης.

Διεξοδικότερα, σε θέματα αξιοπιστίας στάθηκε αναγκαία η διασφάλιση εκ μέρους μας ότι η παραγωγή και η ανάλυση των δεδομένων υπήρξε διεξοδική, προσεκτική, έντιμη και ακριβής. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητη η πλήρης καταγραφή των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα, όπως των συνεντεύξεων, του ερευνητικού ημερολογίου και των λεπτομερειών κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Robson, 2007).

Παράλληλα, για την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας ο πιο πρακτικός τρόπος ήταν να ελαχιστοποιηθούν οι μεροληψίες ως προς τα χαρακτηριστικά του συνεντευκτή και του ερωτώμενου αλλά και ως προς το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων (Cohen & Manion, 1994). Κατ'επέκταση, για την αντιμετώπισή τους θεωρήθηκε αξιοσημείωτη κατά αντιστοιχία η έμφαση στη δυνατότητα επίγνωσης από εμάς των πιθανών προβλημάτων που θα μπορούσαν να προκύψουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η συγκρότηση του δείγματος των ερωτώμενων με επιστημονικό τρόπο και η σαφήνεια στη διατύπωση των ερωτήσεων.

Όσον αφορά στην ποιότητα και το εύρος των παραγόμενων πληροφοριών, αναγκαία προϋπόθεση θεωρήθηκε στην πράξη και η καλλιέργεια επικοινωνιακών δυνατοτήτων, ευελιξίας και γνήσιου ενδιαφέροντος από την πλευρά μας για την αποφυγή δημιουργίας κλίματος δυσπιστίας με τους συνεντευξιζόμενους αλλά και την αντιμετώπιση των όποιων κινδύνων διαστρέβλωσης των δεδομένων, είτε λόγω ηθελημένης προσπάθειας απόκρυψης πλευρών της πραγματικότητας από τους ερωτώμενους είτε λόγω αθέλητης έμμεσης καθοδήγησής τους από εμάς ως ερευνητές. Ψήγματα ερευνητικής ευαισθησίας θα μπορούσαν, την ίδια στιγμή, να θεωρηθούν

σημαντικά από την πλευρά μας, ώστε να συνδράμουν στην αποφυγή παραμερισμού σημαντικών τμημάτων της εξαγόμενης πληροφορίας από τη διαδικασία ανάλυσης αλλά και στην αντιμετώπιση της όποιας υποκειμενικότητας του συνεντευκτή.

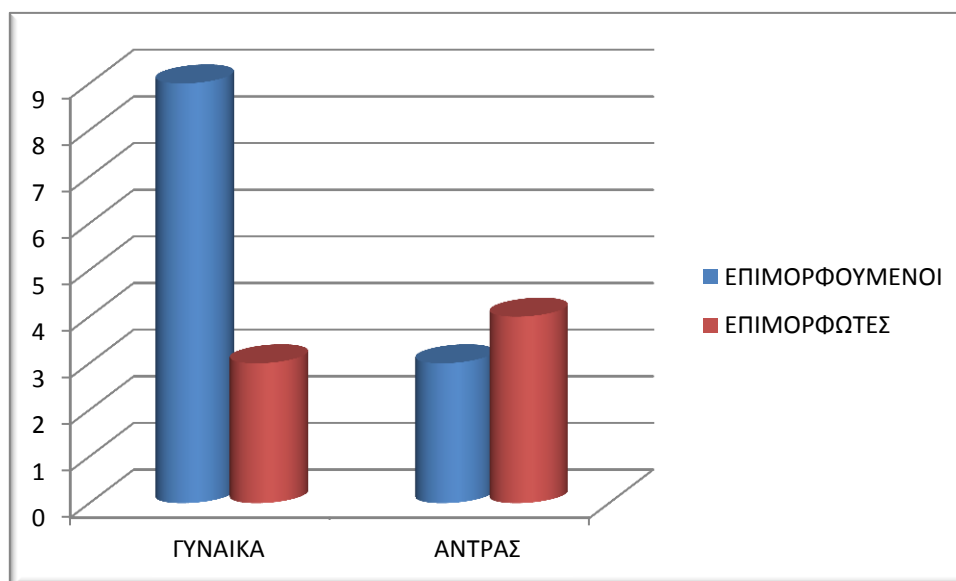
Άλλωστε, ο κώδικας δεοντολογικής πρακτικής, που αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα, συνέβαλε στην ηθική ακεραιότητα της ερευνητικής διαδικασίας, που χαρακτηρίζεται από συνεχή και έντονη αλληλεπίδραση όχι μόνο ανάμεσα σε ερευνητή – υποκείμενα αλλά και μεταξύ θεωρητικών κατασκευών – ερευνητικών ευρημάτων από το πεδίο (Ιωσηφίδης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7⁰: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.1 Παρουσίαση ευρημάτων

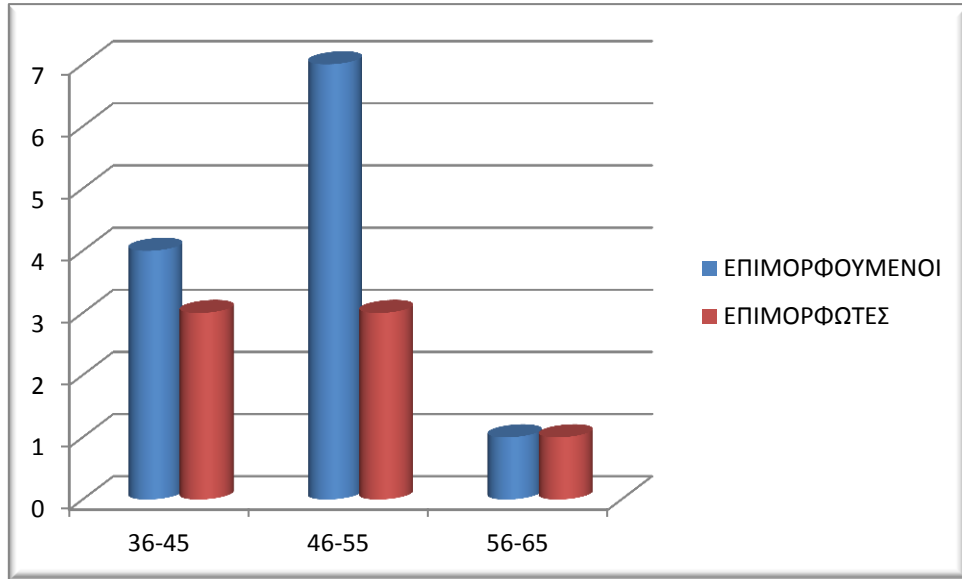
Σταχυολογώντας τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, όσα συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με επιμορφούμενους (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) και επιμορφωτές (βλ. Παράρτημα ΙV) που παρακολούθησαν το υπό εξέταση επιμορφωτικό πρόγραμμα, επιδιώκεται μέσω της χρήσης της αφηγηματικής συζήτησης (narrative discussion) να παρουσιαστούν, αρχικά, οι λεπτομέρειες εκείνες που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Για την πιο παραστατική παρουσίασή τους κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε (5) ευρύτερα γενικά θέματα. Ο επιδιωκόμενος στόχος είναι να αποτυπωθούν οι συγκλίσεις και να προσδιοριστούν οι όποιες αντιφάσεις στις ατομικές εμπειρίες των συνεντευξιζόμενων, ώστε να προσδιοριστούν οι στάσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ερευνητικών μας υποκειμένων.

Τα δημογραφικά στοιχεία του εν λόγω δείγματος, επτά (7) επιμορφωτών και δώδεκα (12) επιμορφούμενων, εκ των οποίων οι τέσσερις (4) είναι Μαθηματικοί (Μ), οι τέσσερις (4) Φιλολόγοι (ΦΙ) και οι τέσσερις (4) Φυσικοί (ΦΥ), σχηματοποιούνται στα ακόλουθα γραφήματα:



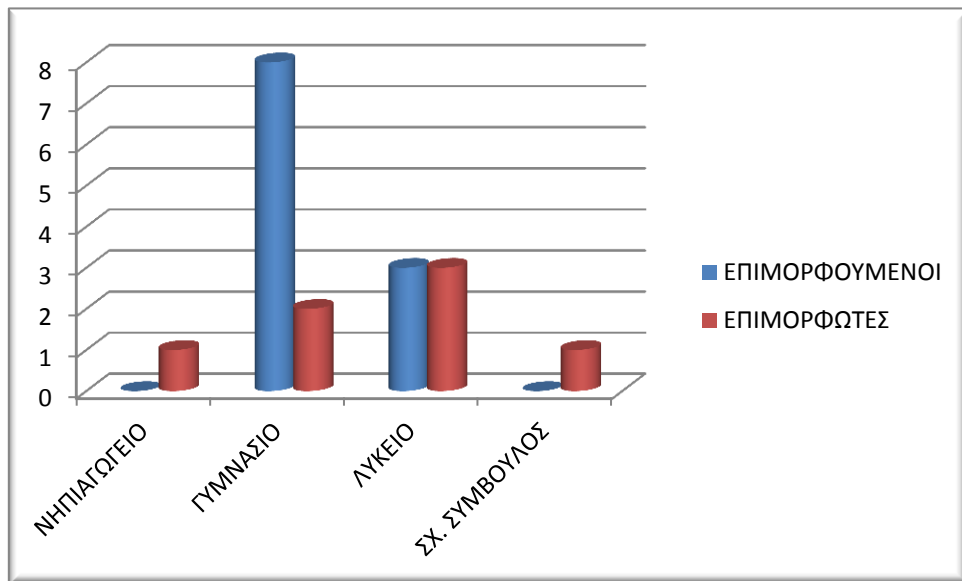
Γράφημα 1: ΦΥΛΟ

Το μεγαλύτερο ποσοστό συνολικά του δείγματος ανήκει σαφώς στο γυναικείο φύλο (Γράφημα 1), ενώ ηλικιακά είναι προερχόμενο από την ώριμη ηλικία με εύρος τα 36-55 έτη (Γράφημα 2).



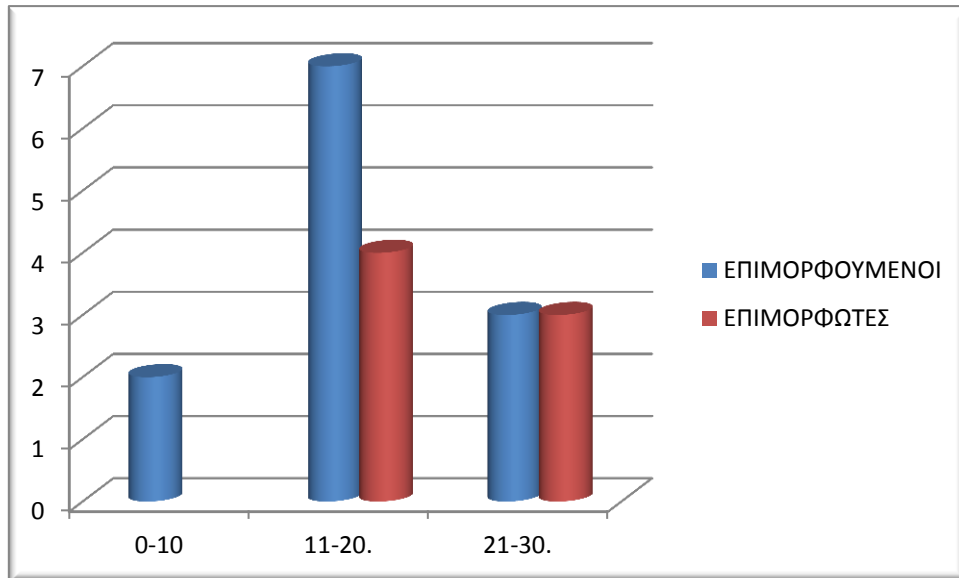
Γράφημα 2: ΗΛΙΚΙΑ

Οι συμμετέχοντες υπηρετούν, κυρίως, την εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου (Γράφημα 3),



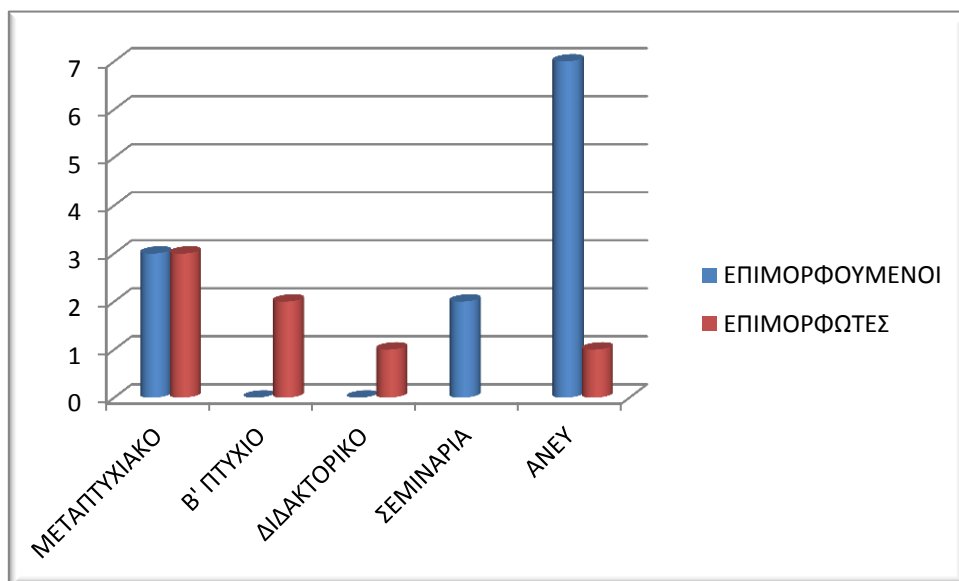
Γράφημα 3: ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ενώ η διδακτική εμπειρία για τους περισσότερους ξεπερνά τα έντεκα (11) έτη (Γράφημα 4).



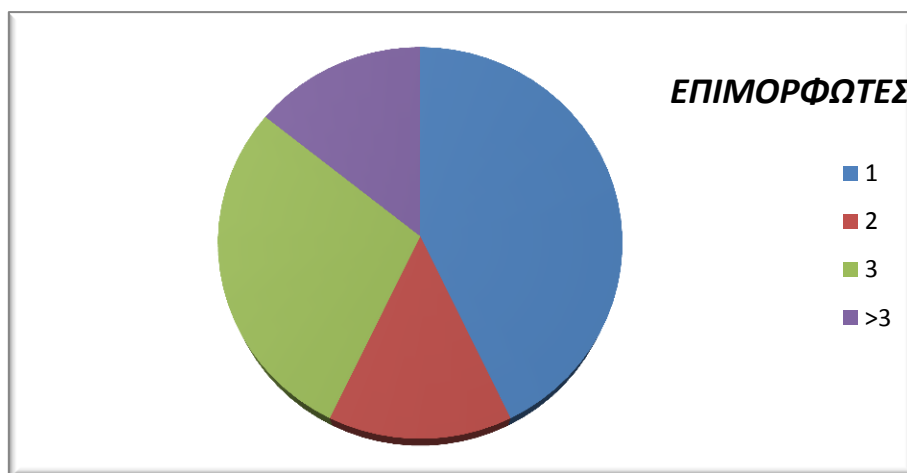
Γράφημα 4: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ (δημόσιο)

Τέλος, τα υψηλά επιπλέον εκπαιδευτικά προσόντα κυρίως των επιμορφωτών μαρτυρούν το υψηλό τους μορφωτικό επίπεδο (Γράφημα 5),



Γράφημα 5: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ (επιπλέον)

ενώ, ειδικότερα, τα έτη διδακτικής εμπειρίας των επιμορφωτών καταδεικνύουν τη σύντομη διάρκεια ζωής του προγράμματος, η οποία ξεκίνησε μόλις το 2008 με την πρώτη φάση εφαρμογής του (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: ΈΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Για τους επιμορφούμενους το έτος παρακολούθησης του προγράμματος επιλέχθηκε να είναι η Δ΄ επιμορφωτική περίοδος, που έλαβε χώρα το 2013, για λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα. Η επιλογή κοινής περιόδου παρακολούθησης για όλους τους συμμετέχοντες επιδιώχθηκε, ώστε να εξασφαλιστεί η σταθερά των δεδομένων ως απαραίτητο στοιχείο συγκριτικής προσέγγισης.

7.1.1 Η «τεχνική» της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

Στην ενότητα «Η χρησιμοποιηθείσα μεθοδολογία αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος» δίνονται πληροφορίες και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη για την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου προς αξιολόγηση κατά τη στιγμή λήξης του προγράμματος, με μικρή χρονική απόσταση από την περάτωσή του. Σύγχυση διακρίνεται και στους επιμορφωτές και στους επιμορφούμενους σχετικά με το χαρακτήρα υποχρεωτικότητας ή μη της συμμετοχής τους στην αξιολογική διαδικασία, γεγονός που καταδεικνύει τη διαφορετική αίσθηση των περιθωρίων ελευθερίας που τους δόθηκαν.

Το τοπίο γίνεται περισσότερο σαφές τόσο ως προς τον ανώνυμο τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, όσο και ως προς τη μη έγκαιρη ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τη διάθεσή του προς συμπλήρωση.

Σε διαδικαστικά θέματα, όπως αυτό της γνωστοποίησης εκ των προτέρων των στόχων της αξιολόγησης, της ύπαρξης καθοδηγητικών/υποστηρικτικών οδηγιών κατά τη διενέργειά της και της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων με την ολοκλήρωσή της, οι απαντήσεις που δόθηκαν και από επιμορφωτές και από επιμορφούμενους ταυτίζονταν στην απόλυτα αρνητική τους τιμή, ενώ ο μέσος όρος του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου φαίνεται να τείνει προς τη διάρκεια των 15 λεπτών.

Αντιπαραβάλλοντας το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με τη χρονική διάρκεια των ενενήντα έξι (96) ωρών του προγράμματος, χαρακτηριστική ήταν η απάντηση που δόθηκε στο θέμα επάρκειας του χρόνου, η οποία συνέδεσε την εμβριθέστερη ενασχόληση με την ύπαρξη αναγκαιότητας συγκεκριμένης στόχευσης μετά το πέρας του προγράμματος. *«Θεωρώ ότι θα έπρεπε η διαδικασία να έχει γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει μια τεκμηρίωση για την αναγκαιότητά της κι έτσι και εγώ, με τη σειρά μου, να νιώσω ότι πρέπει να αφιερώσω περισσότερο χρόνο, να το κοιτάζω καλύτερα. Αλλά, αν δεν υπάρχει αναγκαιότητα για μια διαδικασία, η διαδικασία καθίσταται τυπική. Και μετά αυτός που μπαίνει σ' αυτή τη διαδικασία την κάνει, πιστεύω, επιδερμικά, επιφανειακά, δεν εμβαθύνει. Η μεγάλη αναγκαιότητα είναι τα προγράμματα αυτά να έχουνε αντίκρισμα μετά το τέλος τους. Δηλαδή, θέλω να πω, οι επιμορφούμενοι να αρχίσουν να λειτουργούν διαφορετικά, όταν πια έχουν επιμορφωθεί κι έχουν πιστοποιηθεί»* (Ε7).

Η «τεχνική» συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απασχόλησε τους ερωτώμενους από διαφορετικές οπτικές.

Σε ζητήματα εντοπισμού πιθανών ερωτήσεων με σημαντικό βαθμό δυσκολίας, οι απόψεις υπήρξαν ταυτόσημες. Οι επιμορφωτές τόνισαν τα δυσδιάκριτα όρια συγκεκριμένων απαντήσεων, καθώς εντόπιζαν δυσκολία στην ιεράρχηση και τη σωστή επιλογή από κλίμακες αξιολόγησης που αφορούσαν σε αφηρημένες έννοιες. Ταυτόχρονα, δυσχέρεια επισημάνθηκε σε γενικόλογες έννοιες, όπως αυτή της «ποιότητας» και της «χρησιμότητας», ή σε όρους μη περιεκτικούς -περισσότερο για τους επιμορφωτές όπως ειπώθηκε- και ασαφείς, όπως ο όρος «αξιοποιήσιμο». Προβλήματα που ανέκυψαν ήταν ότι χαρακτηρίστηκε κουραστικό, χρονοβόρο, που απαιτούσε σκέψη, υπομονή και προϋπέθετε μια πλήρη άποψη και γνώση. Ειδικότερο πρόβλημα, επίσης, αποτέλεσε για επιμορφωτή το θέμα αξιολόγησης του ΚΣΕ, του Κέντρου Στήριξης Επιμόρφωσης, στο οποίο λάμβαναν χώρα οι επιμορφωτικές συναντήσεις, από τη στιγμή που ο ίδιος είχε αναπτύξει εργασιακή σχέση μαζί του. Η ίδια προσέγγιση εντοπίζεται και στους επιμορφούμενους, που εκφράζουν την αμφιβολία τους στην αριθμητική κλίμακα. *«Πολλές φορές η απάντησή μου μπορεί να έμπαινε στο μεταίχμιο, ούτε πολύ ούτε λίγο ας πούμε, και να μην υπήρχε η αντίστοιχη απάντηση. Οι αυτοπεριορισμοί που έχουνε έτσι και αλλιώς εκ κατασκευής τα ερωτηματολόγια»* (ΦΥ2). Εντοπίζουν, την ίδια στιγμή, την ανάγκη χρόνου προετοιμασίας σε εύστοχες και καίριες ερωτήσεις για αντικειμενικές και έγκυρες απαντήσεις. Ειδικό πρόβλημα αποτέλεσαν για επιμορφούμενο οι ερωτήσεις που αφορούσαν στον ίδιο τον επιμορφωτή του.

Αν και δεν υπήρξε άξονας του ερωτηματολογίου για τους ερωτηθέντες, στον οποίο δόθηκε προτεραιότητα εσκεμμένα για κάποιο συγκεκριμένο λόγο, οι ελλείψεις του ερωτηματολογίου που εντοπίστηκαν ήταν ποικίλες και από τις δύο πλευρές με μικρές διαφοροποιήσεις.

Ειδικότερα, οι επιμορφωτές επέμειναν στην ανάγκη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού και ανταπόκρισής του στο αναλυτικό πρόγραμμα. Υπογράμμισαν τη σημασία της αποτύπωσης των ξεπερασμένων λογισμικών, την

ανάγκη επικαιροποίησής τους στην εκάστοτε επιμορφωτική περίοδο και την υποχρέωση αποτίμησης του τρόπου διάθεσης των ψηφιακών εργαλείων στους εκπαιδευόμενους. Για τους επιμορφούμενους το θέμα θίχτηκε στη λεπτομέρειά του με επιπλέον αναφορά στην έλλειψη αξιολογικής κρίσης σχετικά με την ποσότητα των λογισμικών αναφορικά με το διατιθέμενο χρόνο επιμόρφωσης, την έκταση, τις επαναλήψεις και τα λήθη του εκπαιδευτικού υλικού και την έλλειψη επιλεκτικότητας των αναρτημένων σεναρίων στην Ιφιγένεια, την πύλη ενημέρωσης και επικοινωνίας του έργου. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η αδυναμία κριτικής θέσης του ερωτηματολογίου σε θέματα *«πολιτικής του προγράμματος»* (ΦΙ2), που αφορούν σε *«κάποια στοιχεία σχετικά με την όλη ιδεολογία του προγράμματος, με τον τρόπο δηλαδή που ανέπτυσαν στο εκπαιδευτικό υλικό ορισμένες αξίες, με την αντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό»* (ΦΙ2) έτσι, ώστε να δίνει το πρόγραμμα *«την εντύπωση κατήχησης»* (ΦΙ2), καθώς καλλιεργεί στους επιμορφούμενους την αντιφατική στάση ότι *«θα πρέπει να εφαρμόσουμε αυτά, να τα γράψουμε στην εξέταση, στη συνέχεια όμως ότι αυτά δεν είναι εφικτά, δεν μπορούν να εφαρμοστούν»* (ΦΙ2).

Την ίδια στιγμή κατά μόνας οι επιμορφωτές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην διενέργεια ελέγχου σε θέματα πραγματοποίησης προγραμμάτων, τη στιγμή που *«υπήρξαν προγράμματα μαϊμού»* (Ε5) και *«γιατί όσοι δουλέψανε θέλουνε παραπάνω έλεγχο»* (Ε5), αλλά και σε θέματα εφαρμογής των διδακτικών παρεμβάσεων των επιμορφούμενων στη σχολική τάξη, γιατί οι ίδιοι από την πλευρά τους δήλωσαν ότι *«ούτε εγώ επειδή είμαι συνάδελφος μπορώ να ελέγγω τους επιμορφούμενους και να παριστάνω εκεί τον αυταρχικό διευθυντή»* (Ε5). Επίσης, ήταν οι μόνοι που έθεσαν θέματα αξιολόγησης του φορέα διενέργειας του προγράμματος για την εξακρίβωση της δυνατότητας ανατροφοδότησής τους μέσω της διαπροσωπικής επαφής τους με την ηγεσία του αλλά και θέματα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του ίδιου του επιμορφωτή για τη διαπίστωση της αναγκαιότητας ή μη μιας νέας επιμορφωτικής στήριξης. Ως προς την τελευταία παράμετρο, που αφορά στους επιμορφωτές, οι εκπαιδευόμενοι επισήμαναν και αυτοί με τη σειρά τους τη χρεία ειδικής αναφοράς στη διδακτική τους επάρκεια, στον τρόπο εφαρμογής των σχεδίων μαθήματος και στην ίδια την εφαρμοζόμενη μέθοδο διδασκαλίας κατά τη διαδικασία της επιμόρφωσης, γιατί *«ενώ μιλάμε για νέες διαδικασίες μάθησης, σε εμάς απλά μας επιδεικνύονταν κάποια λογισμικά. Θα έπρεπε, λοιπόν, και εμείς με ενεργητικό τρόπο να δουλέψουμε πάνω σε αυτά τα λογισμικά»* (ΦΥ4), όταν κατά κύριο λόγο *«το απαιτούμε από τους μαθητές μας»* (ΦΥ4).

Θίχτηκαν, επίσης, από κοινού ζητήματα καταγραφής της εμπειρίας των επιμορφούμενων κατά την εφαρμογή των δράσεων στην τάξη αλλά και πιο εξειδικευμένα ζητήματα από τους επιμορφωτές, που αφορούσαν στην εκπαιδευτική ειδικότητα των επιμορφούμενων και κατά πόσο το πρόγραμμα στάθηκε ικανό να ανταποκριθεί στις απαραίτητες διαφοροποιήσεις.

Ενδιαφέρον αποτελεί το έλλειμμα που διαπιστώνεται και από τις δύο πλευρές σχετικά με τον τρόπο επιλογής των επιμορφούμενων, καθώς *«μερικοί που ήθελαν..*

έμειναν απέξω κι άλλοι.. ήρθαν μόνο για το χαρτί» (E5), αλλά και με την αξιολόγηση του αφετηριακού σημείου τους, του επαγγελματικού τους δηλαδή προφίλ πάνω σε θέματα επιπέδου γνώσεων ψηφιακού εγγραμματισμού στη διδακτική πράξη. Το θεωρητικό τους υπόβαθρο και η συμβολή του στην επίτευξη ομοιογένειας *«ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα από τη διαφορά ταχυτήτων μεταξύ των συναδέλφων»* (ΦΙ3) απασχόλησε πιο συνειδητά τους επιμορφούμενους κι *«αυτό οφείλεται στην ανάγκη συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων σε επίπεδο ομάδας, (στην ανάγκη) δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης και χρήση(ς) αλληλοδιδασκτικής και αυτοβελτίωσης»* (ΦΙ4) για την προώθηση πιο συνεργατικών μεθόδων μάθησης.

Στα ελλείμματα του ερωτηματολογίου έρχεται να αντιπαρατεθεί η γενικότερη άποψή τους για την ύπαρξη δυνατότητας, που τους παρέχεται, να εκφράσουν την προσωπική τους θέση σε θέματα βελτιωτικών παρεμβάσεων του προγράμματος μέσα από το πεδίο των ανοικτού τύπου ερωτήσεων στο τελείωμα του ερωτηματολογίου. Φαίνεται να συμφωνούν και οι δύο πλευρές ότι *«αν θες πραγματικά να γράψεις κάτι, θα το εντάξεις κάπου και θα το αναφέρεις»* (E3).

Απόλυτη συμφωνία απόψεων σκιαγραφείται από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν και τα δύο συμβαλλόμενα μέρη το ερωτηματολόγιο, αν εξαιρέσουμε ασφαλώς την επισήμανση των ελλείψεων, στην οποία ήδη έχει γίνει αναφορά. Εντοπίζουν και καταγράφουν αρκετά θετικά στοιχεία του με επισημάνσεις, βέβαια, που λειτουργούν ωφελιμιστικά για την κάθε πλευρά. Οι μεν επιμορφωτές το χαρακτηρίζουν πλήρες ως προς τη θεματοποίηση, πολύπλευρο, ευκρινές, με αντιστοιχία αξόνων προγράμματος και αξόνων ερωτηματολογίου, γραμμένο με σοβαρότητα και όχι με επιτόλαιη διάθεση, ικανό τέλος να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Ταυτόχρονα, το αξιολογούν ως αποτελεσματικό, από τη στιγμή που δύναται να βοηθήσει ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του επιμορφωτή στη διάρκεια της επόμενης επιμορφωτικής περιόδου, καθώς καθίσταται ικανό να εστιάσει σε ερωτήματα που θα έκανε και ο ίδιος ο διδάσκοντας για να καλουπάσει τη διδασκαλία του. Την ίδια στιγμή, σωστά δομημένο και στοχευμένο σε πραγματικά ζητήματα *«..με ανάγκασε ...να προσπαθώ να θυμηθώ πράγματα»* (E7). Οι επιμορφούμενοι, από την άλλη πλευρά, εστίασαν στην ευρύτητα και την επάρκειά του με ερωτήματα καίρια, εύστοχα και περιεκτικά, με ωριμότητα και προσοχή διατυπωμένα για βαθύτερη σκέψη του εκπαιδευτικού χωρίς να καθοδηγούν τις απαντήσεις του. Το ερωτηματολόγιο έθεσε προβλήματα, όπως αυτά που αφορούν στη χρήση υπολογιστών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στην οργάνωση του σχολείου και χαρακτηρίστηκε ως *«ο πιο εργονομικός τρόπος.. (για) να απευθυνθεί σε πολύ κόσμο σε πιο σύντομο χρόνο»* (ΦΥ2).

Παρά τα όσα θετικά στοιχεία επισημάνθηκαν, το ερωτηματολόγιο έγινε συνολικά αντιληπτό ως μια αναμενόμενη διαδικασία μη εμπεριέχουσα καινοτομικά στοιχεία. Και ενώ ήταν μεμονωμένες οι απόψεις που αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό την τεχνική του ερωτηματολογίου ως ξεπερασμένη ή μη επαρκή, εκφράστηκαν - κατόπιν παρότρυνσης του συνεντευκτή για πιθανή χρήση εναλλακτικά πιο αποτελεσματικού εργαλείου- προτάσεις για συμπληρωματική χρήση και

διαμορφωτικής αξιολόγησης ή για συνεπικουρική πραγματοποίηση και δειγματοληπτικής συνέντευξης ή, τέλος, για αξιολόγηση του αρχειακού υλικού των δράσεων εφαρμογής στην τάξη. Ειδικότερα ως προς την τελευταία πρόταση, έγινε λόγος για πρωτοποριακή χρήση των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης, της διαδικτυακής δηλαδή επικοινωνίας που οφείλουν να έχουν οι ομάδες επιμορφούμενων, για την εστίαση στο πρακτικό μέρος του προγράμματος, καθώς αυτό μπορεί να αναδείξει και τις όποιες αδυναμίες του.

Σε ότι αφορά στη βελτίωση της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης και οι δύο ερωτηθείσες πλευρές συμφώνησαν ως επί το πλείστον στην ύπαρξη περιθωρίων τροποποίησης σημείων της διαδικασίας, για να καταστεί πιο αποτελεσματική και να μην υφίσταται η πιθανή αντιμετώπισή της απαξιοτικά με τη μορφή *«το πήραμε λίγο χαλαρά. Ίσως γιατί θεωρήσαμε ότι.. δε θα το δει κανείς, ότι απλώς το κάνουμε έτσι για τυπικούς λόγους κι ότι δε θα χρειαστεί κάπου»* (ΦΥ3). Το βασικό κοινό σημείο αποδοχής ήταν η ανάγκη κοινοποίησης των αποτελεσμάτων για ανατροφοδότηση, ώστε οι επόμενοι στόχοι του ερωτηματολογίου να είναι πιο εμπλουτισμένοι και διαφοροποιημένοι, να μην αίρεται η εμπιστοσύνη ως προς την αξιολόγηση και σε άλλα προγράμματα και να έχουν πρόσβαση σε αυτά και οι μέλλοντες επιμορφούμενοι. Συμφωνούν, επίσης, στην ύπαρξη μηχανισμού τακτικής αξιολόγησης, που θα μπορούσε να δώσει βαρύτητα στην αποτίμηση, ένα χρόνο μετά το τέλος του προγράμματος, της πρακτικής εφαρμογής στην τάξη από τους επιμορφούμενους των όσων διδάχτηκαν, αλλά εμμένουν και στην έγκαιρη ενημέρωση των συμμετεχόντων για την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης προς συμπλήρωση, πλήρως ενταγμένου στις βασικές τους υποχρεώσεις.

7.1.2 Νοηματοδότηση της αξιολογικής διαδικασίας

Ο σημαίνων ρόλος της αξιολόγησης, ενταγμένος στα πλαίσια του ευρύτερου συστήματος και ερμηνεύσιμος με ανάλογους όρους, μπορεί να αποβεί ως θεσμός αποτελεσματικός *«εφόσον ..λάβει υπόψη όλες τις παραμέτρους ενός προγράμματος και αξιοποιήσει όλα τα διαθέσιμα μέσα και εφόσον ληφθούν αυτά σοβαρά υπόψη από την διοίκηση της εκπαίδευσης, γιατί εδώ μιλάμε για ένα σύστημα το οποίο δεν έχει μόνο τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, έχει και μία διοίκηση από πίσω, έχει και μια νομοθεσία, έχει και έναν προγραμματισμό, δεν είμαστε μόνοι μας.. Επομένως, όλα αυτά πρέπει να συνδράμουν ώστε ένα πρόγραμμα να είναι πετυχημένο. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η αξιολόγηση είναι το απαραίτητο εργαλείο»* (ΦΙ4). Και ο πραξιακός της προσανατολισμός καθίσταται αναγκαίος, ώστε να *«πρέπει να φαίνεται και στους εκπαιδευτικούς ότι τους στηρίζει ..έμπρακτα. Δηλαδή στα ζητήματα που τίθενται θα πρέπει (οι εκπαιδευτικοί) να βρίσκουν απαντήσεις..»* (Ε3).

Ποιο, όμως, εννοιολογικό περιεχόμενο αποδίδεται από τα ερευνητικά υποκείμενα στην αξιολογική διαδικασία και πώς αυτό εγγράφεται στις αντιλήψεις τους, όπως αποκρυσταλλώνονται στις συγκεκριμένες πρακτικές τους;

Οι πρώτες εντυπώσεις που καταγράφονται ως προς την ύπαρξη του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, χωρίς να διαφοροποιούνται ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφούμενους, παρουσιάζουν ποικιλία χαρακτηρισμών ευρείας έκτασης.

Κατά συνέπεια, εντοπίζονται αντιδράσεις «..το άνοιξα αμέσως» (ΦΙ4) με θετικό πρόσημο, που το εκλαμβάνουν ως σημαντικό και ευπρόσδεκτο κομμάτι μιας διαδικασίας που γέννησε έντονο και συνειδητό προβληματισμό αλλά και ευχάριστα συναισθήματα, ως « ..μια ευκαιρία να ξαναθυμηθώ όλα όσα διδάχθηκα και να αποτιμήσω τις συνέπειες αυτής της διαδικασίας όλης στο έργο μου..» (ΦΙ3). Πιο ήπιες αντιδράσεις καταγράφονται μέσα από περιγραφές που κάνουν λόγο για ουδέτερη στάση, σε πλαίσια τελείως τυπικά, χωρίς θετικό ή αρνητικό προσανατολισμό, χωρίς ενόχληση και πρόκληση εντύπωσης, ως αντίδραση σε κάτι φυσιολογικό και λογικό της τάξης «..λέω απλά την απάντησή μου και τελειώνω» (Ε5) ή « ..απλά το συμπλήρωσα» (Ε7). Ασφαλώς, δεν εκλείπουν και εκείνες που το αντιλήφθηκαν με όρους γραφειοκρατικούς, απουσίας συναισθήματος-παρουσίας περιέργειας, με πιθανές δόσεις χαλαρού σκεπτικισμού γιατί «δεν ξέρω αν έχει τώρα νόημα όλο αυτό, αλλά τέλος πάντων το έκανα» (Ε7), ως αντικείμενο εργασίας ενταγμένο σε πλαίσια καθηκόντων και υποχρεωτικότητας, καθώς «..οφείλουμε οι εκπαιδευτικοί να βοηθούμε» (ΦΙ4) όσο και « εγώ είμαι από αυτούς που θα δώσουν την πληροφορία, δεν έχω κάτι να επωφεληθώ από αυτό» (ΦΥ4). Ταυτόχρονα, αξίζει να σταθούμε και σε πιο ακραίες συμπεριφορές αμφιβολίας γιατί « δεν ξέρω αν είμαι και αντικειμενική» (ΦΙ1), καχυποψίας γιατί « δεν ξέρω όμως αν μετράει την αλήθεια ή ποια αλήθεια μετράει, την αλήθεια που θέλουμε να πούμε εμείς ή την αλήθεια που θέλουν να ακούσουν άλλοι;» (ΦΙ1), αμηχανίας και δυσαρέσκειας από τη στιγμή που «δυσφορία είναι η πρώτη μου εντύπωση. Δεν μου άρεσε που θα το 'κανα αυτό. Ήδη θεωρούσα ότι είχαμε κουραστεί αρκετά. Αλλά μετά το έκανα έτσι με βαριά καρδιά» (ΦΙ1), μεταφράζοντάς το ως πρόσθετο βάρος που οδήγησε στην επιπόλαιη και βιαστική συμπλήρωσή του. Διαφοροποιημένες συμπεριφορές με αφετηριακό σημείο την αναφώνηση « Ωχ, λέω, άλλο ένα ερωτηματολόγιο» (ΦΥ2) αλλά και την αίσθηση άγχους και γρίνιας από τη στιγμή που « στην αρχή το έκανα σαν αγγαρεία να συμπληρώσω το ερωτηματολόγιο, αλλά επειδή είδα ότι οι ερωτήσεις... αφορούσαν θέματα ουσίας, τα οποία είχα και τις γνώσεις να τα απαντήσω, το συμπλήρωσα μπορώ να πω ευχάριστα» (ΦΥ2) αξίζουν να σημειωθούν ως σχετικά συνήθεις. Είναι ενδεικτικό, πάντως, το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες αντιδράσεις μετατρέπονται σε περισσότερο ευνοϊκές κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Ο γρίφος των αντιδράσεων των συμμετεχόντων στη διαδικασία συμπληρώνεται και από μαρτυρίες για τις αντίστοιχες αντιδράσεις των συναδέλφων τους. Το τοπίο δεν διαφοροποιείται στην περίπτωση των επιμορφωτών από τη στιγμή που περιγράφονται συνάδελφοι που είτε εντάσσουν την αξιολόγηση στα πλαίσια της δουλειά τους ως βελτιωτικό κομμάτι της όλης διαδικασίας είτε δεν την «..πολυπιστεύουν» (Ε3, απαξιώνοντας την ίδια τη σκοπιμότητά της από έλλειψη δημοσίευσης των εκάστοτε αποτελεσμάτων. Παρά τις λίγες σχετικές αναφορές, υπήρξε σαφής η απροθυμία των επιμορφωτών να επεκταθούν στο ζήτημα εκφράζοντας δυσκολία να αναφερθούν σε πιο συγκεκριμένα παραδείγματα

συναδέλφων τους. Αντιθέτως, στους επιμορφούμενους τα πράγματα ήταν περισσότερο ξεκάθαρα με σαφή τριπλή κατηγοριοποίηση μεταξύ τους, καθώς *«κάποιοι ήταν ευτυχισμένοι που θα 'λεγαν την άποψή τους, ..θεωρούσαν ότι είναι σημαντική διαδικασία., κάποιοι άλλοι θεωρούσαν ότι είναι ανόητο κι ότι δεν χρειάζεται να ασχοληθούν .. είναι αυτοί που δεν το έκαναν καθόλου. Εγώ το έκανα για τυπικούς λόγους, για να αισθάνομαι εντάξει..»* (ΦΙ1). Κατά κύριο λόγο, όμως, εξέλαβαν τη διαδικασία είτε ως γενεσιουργό αιτία άγχους για να μπορέσουν να το συμπληρώσουν, είτε ως περιττή καθώς *«δεν είχαμε να πάρουμε τίποτα»* (ΦΥ1), είτε ως χάσιμο χρόνου *«που μπορεί να μην καταλήξει κάπου»* (ΦΙ4), χωρίς να εκλείπουν *«και κάποια ειρωνικά σχόλια ότι τι θα γίνει με αυτό; Θα πάει πουθενά; Θα φτάσει στα αυτιά κανενός;»* (ΦΥ2). Το αποτέλεσμα ήταν ή να γίνεται τελείως μηχανικά για να ξεμπερδεύουν ή να αρνούνται να συμμετάσχουν σε αυτή. *«Ειδικά ένας συνάδελφος, ο οποίος ήταν ηλικιωμένος, ήταν αρνητικός σε κάθε μορφή αξιολόγησης»* (ΦΥ4) αναφέρθηκε ως χαρακτηριστική περίπτωση, όσο και εκείνη που *«δεν είχε κανέναν μεγάλη διάθεση αλλά επειδή θεωρήσαμε ότι το χρειάζονται οι επιμορφωτές αυτό, ότι είναι για αυτούς καλό, οπότε προσπαθήσαμε να γράψουμε και καλύτερα λόγια»* (ΦΥ3).

Ενισχυτικά της προηγούμενης στάσης έρχεται να λειτουργήσει και η τοποθέτηση των ερωτηθέντων σχετικά με την πιθανή ύπαρξη βελτιωτικής πρότασης εκ μέρους τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος κι αν αυτή κατετέθη κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις έτειναν να είναι θετικές και οι όποιοι λόγοι σχετικής ανταπόκρισης προβλήθηκαν ήταν γιατί *«την είδα τυπικά τη διαδικασία, δηλαδή επιγραμματικά, αν έχω γράψει κάτι, θα είναι, όχι πάρα πολύ αναλυτικά»* (Ε7) ή *«μερικά απ' αυτά τα έγγραφα στις γενικές ερωτήσεις, ...στα άλλα μου ήταν κουραστικό»* (Ε3).

Το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν υπήρξε κατά πλειοψηφία κατά το δοκούν, γιατί *«δεν προσπαθώ να είμαι ευάρεστη»*(ΦΙ1) ή *«δεν συμβιβάζομαι»* (Μ2) κατά τα λεγόμενα κάποιων επιμορφούμενων. Η μειοψηφία των όσων απάντησαν με περισσότερο αναμενόμενο τρόπο έθιξε περισσότερο θέματα αυτοπεριορισμού και όχι έλλειψης ανάλογων περιθωρίων, καθώς *«την ελευθερία την είχα αλλά δεν την χρησιμοποίησα. Απλά εγώ δεν το έκανα., δεν με δέσμευσε κανένας να μην το κάνω»* (Μ1) αλλά και *«δε νομίζω ότι ήμουν τόσο τολμηρή. Ναι, έτσι νομίζω, ναι, δηλαδή προσχηματικές σε κάποια σημεία, όχι σε όλα, αλλά σε κάποια ναι»* (Ε1).

Μελλοντικά, και σε ότι αφορά στον ελεύθερο χρόνο που θα ήταν διατεθειμένοι να παρέχουν για συμμετοχή σε παρόμοιες διαδικασίες, οι απαντήσεις των επιμορφωτών και επιμορφούμενων υπήρξαν σαφέστατα θετικές συνοδευόμενες στις ελάχιστες των περιπτώσεων με ένα μικρό προβληματισμό, καθώς *«με πόση ζέση δεν ξέρω, αλλά θα το κάνω»* (Ε1), τη στιγμή που *«δεν θα το έβλεπα αρνητικά..., αν και περισσότερο θα ήθελα .. να αφιέρωνα χρόνο στην ίδια την επιμόρφωση και όχι τόσο στην αξιολόγηση»* (ΦΙ3).

Η πεποίθηση ότι ο ρόλος της αξιολόγησης είναι αναγκαίος αποτελεί κοινή παραδοχή και για τις δύο πλευρές. Η αιτιολογία της συγκεκριμένης άποψης, κοινή και για τους δύο, βασίζεται σε επιχειρήματα περί βελτίωσης του προγράμματος,

καθώς εκλαμβάνεται ως «ο κορμός της υλοποίησης των στόχων όλης της επιμορφωτικής διαδικασίας» (ΦΥ2), ανατροφοδότησης της διαδικασίας μέσω συγκερασμού απόψεων και εστίασης σε περιοχές εντοπισμού αδυναμιών και παθογένειας, δυνατότητας θετικής ανάδρασης και αυτοβελτίωσης με πιο γενικευτικούς όρους «γιατί έτσι αξιολογούμεστε όλοι» (ΦΥ2), αλλά και για «..να βελτιώνεται και η αξιολόγηση μετά, να είναι πιο πλήρης ή πιο στοχευμένη» (ΦΙ1) επισημαίνοντας την επαναληπτικότητα του χαρακτήρα της και την τακτικότητα της εφαρμογής της. Κι αν η αναγκαιότητα της αξιολόγησης δύναται να ξεπεράσει τα ασφυκτικά όρια ενός προγράμματος λειτουργώντας με όρους εκπαιδευτικής πολιτικής και, ταυτόχρονα, είναι ικανή να ξεσκεπάσει από την αφάνεια τους συμμετέχοντες στην ίδια τη διαδικασία, τότε σαφώς αποτιμάται ως κάτι περισσότερο από ένα διαδικαστικό κομμάτι, καθώς «πιστεύω ότι είναι μια πολύ θετική διαδικασία, γιατί δίνει φωνή στους επιμορφούμενους να διατυπώσουν την άποψή τους, να επανεξετάσουν όλες τις φάσεις της διαδικασίας αυτής και να εισακουστούν από τους ανωτέρους για την περαιτέρω βελτίωση και της επιμόρφωσης αλλά και της αξιολόγησής της» (ΦΙ3).

Η αναπόδραστη παρουσία της, λεκτικά εκφραζόμενη μέσα από την κατ' επανάληψη χρήση όρων όπως «απαραίτητη», «πρέπει», «αναγκαία», πόσο ταυτίζεται με την ύπαρξη και τη λειτουργία του ίδιου του προγράμματος; Αναπτύσσεται μια καθαρά μονογαμική σχέση ανάμεσά τους ή της αναγνωρίζεται, ίσως, ένας πιο διευρυμένος ρόλος;

Η διαδικασία αξιολόγησης ενός προγράμματος είναι απαρέγκλιτα συνδεδεμένη στο υποσυνείδητο εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων με τη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του, όπως της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς του. Αυτό γίνεται σαφές και από την κατ' εξακολούθηση χρήση του όρου «βελτίωση» στα λεγόμενά τους. Την άρρηκτη αυτή σχέση, μάλιστα, διατρέχει μια πρόδηλη βεβαιότητα, καθώς «είμαι πεπεισμένη για αυτό» (ΦΥ2), επειδή «η αξιολόγηση, και μάλιστα .. η τακτική, μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα» (Μ2) στο σκοπό αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, προς αναζήτηση χαρακτηρισμού αυτής της άφευκτης σχέσης ανάμεσα στην αξιολόγηση και το πρόγραμμα επιλέχθηκε ένας άξονας προσδιορισμών με σημείο εκκίνησης αυτόν της στήριξης και καταληκτικό του σημείο αυτόν της χειραγώγησης και ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να επιλεγεί εκείνος ο χαρακτηρισμός που θα άρμοζε περισσότερο στην συγκεκριμένη περίπτωση. Κατά πλειοψηφία οι περισσότερες των περιπτώσεων, ειδικά από την πλευρά των επιμορφούμενων, την εξέλαβαν ως στήριξη του προγράμματος, γιατί «για να ολοκληρωθεί ένα πρόγραμμα πρέπει να έχει και μια αξιολόγηση, για να έχει μια επιστημονικότητα στο τέλος» (ΦΙ1). Εκφράστηκε, όμως, και σκεπτικισμός απέναντι στο εννοιολογικό περιεχόμενο της έννοιας της στήριξης, ειδικότερα όταν αφορά σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα, όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση, όπου της αποδόθηκε διττός ρόλος. Πρόκειται, δηλαδή, για «στήριξη ενός προγράμματος έτσι ώστε, ας πούμε, να εδραιωθεί και να συνεχιστεί ή ..στήριξη μόνο και μόνο να πάρουμε τα κονδύλια; ..θεωρώ ότι έγινε μόνο ..τελείως τυπικά μιας και (σύμφωνα με τις)

ευρωπαϊκές επιταγές πρέπει στο τέλος να γίνει και η αξιολόγηση... η στήριξη, καθαρά όμως από θέμα υπαρξιακό, να υπάρχει την επόμενη χρονιά, δηλαδή όπως-όπως να κάνουμε αυτά που μας υπαγορεύουν χωρίς εμείς από μόνοι μας να καθορίζουμε κάποιους συγκεκριμένους συντελεστές επιτυχίας του προγράμματος» (ΦΥ2). Σε καμία περίπτωση δεν θεωρήθηκε, ούτε από επιμορφωτές ούτε από επιμορφούμενους, εργαλείο χειραγώγησης, αστυνόμευσης με τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής εποπτείας. Μόνο στην περίπτωση των επιμορφωτών προσδιορίστηκε η σχέση και ως σχέση ελέγχου του προγράμματος, για την ακρίβεια πληροφοριακού ελέγχου με ουδέτερη έννοια χωρίς δεσμεύσεις ή, την ίδια στιγμή, ως σχέση με τάση προς την χειραγώγηση προσδίδοντάς της έναν πιο καθοδηγητικό χαρακτήρα με την αιτιολογία ότι «το ερωτηματολόγιο έρχεται από το πρόγραμμα το ίδιο, όταν σου ζητούν να αποτιμήσεις αυτό που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει, δε μπορεί παρά να έχει χαρακτήρα καθοδηγητικό αυτό. Είναι ένα είδος αυτοαναίρεσης να απορρίψω εντελώς κάποια πράγματα» (E1). Την ίδια στιγμή, όμως, η άποψη πως «..δεν μπορώ να πω ότι στηρίζει, όχι, αφού υπάρχει η ελευθερία της αξιολόγησης..» (E3) εκφράζει τόσο αμφισβήτηση απέναντι στην ύπαρξη υποστηρικτικής σχέσης όσο και διάσταση απόψεων απέναντι στο ποια είναι η χρήση του ερωτηματολογίου εν προκειμένω ως εργαλείο αξιολόγησης. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι στο θέμα της αναζήτησης προσδιορισμού για τη σχέση αξιολόγησης-προγράμματος επισημαίνεται μια αντιφατικότητα στον προσδιορισμό αυτής της σχέσης ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφούμενους και μια σύγχυση στην ερμηνεία του όρου «στήριξη».

Στην προσπάθεια να αναζητηθεί ένας ρόλος για την αξιολόγηση λιγότερο καλουπωμένος από την συνάφεια με το μέλλον ενός προγράμματος, οι επιμορφούμενοι είτε δεν στάθηκαν ικανοί να αναζητήσουν διαφορετικούς συσχετισμούς είτε αρκέστηκαν σε λίγο περισσότερο γενικευτικές απόψεις, χωρίς να προσδιορίζουν το ακριβές περιεχόμενό τους.

Η θέση τους για τη συμβολή της αξιολόγησης στη δημιουργία αντίστοιχης κουλτούρας στα εκπαιδευτικά δρώμενα, από τη στιγμή που τη συνδέουν «..με μία αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι πρέπει σε κάθε φάση της ζωής τους να αξιολογούν το κάθε τους βήμα, για να προσπαθούν πάντα για το καλύτερο»(ΦΙ3) αλλά και η άποψή τους να τη συνδέσουν με την ευρύτερη επιμορφωτική πολιτική, «..διότι σε μια αξιολόγηση μπορεί να υπάρχουνε συγκεκριμένες ερωτήσεις, που αφορούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά μπορούν να υπάρχουνε και ερωτήσεις, οι οποίες ενδεχομένως θα μπορούσαμε να τις θεωρήσουμε ευρύτερες, δηλαδή να μπορούν να ενταχθούν σε μία μεγαλύτερη, ευρύτερη γκάμα προγραμμάτων και, άρα, να έχουν ένα διαφορετικό χαρακτήρα» (ΦΙ4) αποδίδει την προσπάθειά τους να σκιαγραφήσουν για την αξιολόγηση έναν πιο διευρυνόμενο ρόλο. Και για να προσδιοριστεί με περισσότερη σαφήνεια ο ρόλος αυτός και οι παράμετροι που τον καθορίζουν «αρκεί να λαμβάνουμε υπόψη μας πάρα πολλά στοιχεία, όπως ποιος αξιολογεί, με ποια κριτήρια, τι στόχο έχει ..» (ΦΙ2) αλλά και «ποιος εκπονεί την αξιολόγηση, δηλαδή ποιος τη χρεώνεται. Την κάνουμε εμείς που μας ενδιαφέρει το πρόγραμμα αυτό κάθε αυτό ή κάποιος εξωτερικός μελετητής στα πλαίσια του ότι διερευνά και αξιολογεί τα προγράμματα γενικότερα, για να βγάλει κάποια γενικότερα συμπεράσματα;» (ΦΥ2).

Ακλόνητη πεποίθησή τους, βέβαια, παραμένει ο συσχετισμός με το μέλλον του προγράμματος, «..το οποίο μέλλον.. πρέπει κάποια στιγμή να μπορέσει να γίνει και παρόν του προγράμματος, να μην μείνει απλά μέλλον, εάν υιοθετηθούν στην πράξη οι προτάσεις της αξιολόγησης» (ΦΥ4) τονίζοντας και την αναγκαιότητα η διαδικασία της αξιολόγησης να λάβει κάποια στιγμή και περισσότερο πρακτικό και εφαρμόσιμο προσανατολισμό.

Στην περίπτωση των επιμορφωτών, το σύνολό σχεδόν του δείγματος αναζητά βαθύτερους συσχετισμούς για την αποτύπωση του ρόλου της αξιολόγησης. Οι εκτιμήσεις τους «..εάν το πρόγραμμα αυτό είναι ενταγμένο σε ένα γενικότερο πλαίσιο, (ότι) θα μπορούσε να αποτελέσουν τα πορίσματα αυτού και μέρος της γενικότερης αξιολόγησης ενός ευρύτερου προγράμματος» (E4) παραπέμπουν στις επιπτώσεις των αξιολογικών πορισμάτων και σε ευρύτερους τομείς εκπαιδευτικής πολιτικής, «γιατί το ίδιο το πρόγραμμα είναι ενταγμένο σε μια γενικότερη λογική και σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Δεν είναι ένα πρόγραμμα ...ξεκομμένο. Εντάσσεται κι αυτό στους στόχους του και οι στόχοι του προγράμματος είναι κι αυτοί ενταγμένοι σε άλλους στόχους. Άρα, λοιπόν, συζητάμε ότι κι η ίδια η αξιολόγηση του προγράμματος, ενός προγράμματος με συγκεκριμένους στόχους και με συγκεκριμένη κατεύθυνση, είναι κι αυτή ενταγμένη σε μια άλλη διαδικασία. Δεν είναι δηλαδή σε κενό τόπου, χρόνου.» (E3). Για το λόγο αυτό, η επιρροή της στο πλαίσιο που περιγράφηκε μπορεί να θίξει ποικίλους τομείς, όπως παραδειγματικά μεταξύ άλλων «..είναι και η ποιότητα του υλικού, .. η βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο...» (E5) συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο, ώστε «από 'κει και πέρα η αξιολογική διαδικασία (να) δημιουργεί μία κουλτούρα» (E6), με τις όποιες προεκτάσεις μπορεί αυτή να επιφέρει.

Ως επιστέγασμα της ερμηνείας που δόθηκε από τους ερωτηθέντες για το ρόλο και τη συμβολή της αξιολόγησης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έρχεται να προστεθεί και η αίσθησή τους για την κυριαρχικότητα ή μη της όλης διαδικασίας. Κατά κοινή ομολογία υπήρξε μια τυπική διαδικασία, ένα υποχρεωτικό τελικό βήμα προς διεκπεραίωση ή, αλλιώς, ένα τυπικό κλείσιμο. Την εξέλαβαν για την ακρίβεια «σαν ένα ατροφικό μέρος ενός γίγαντα» (ΦΥ2), που ενώ «κατά βάση είναι κυρίαρχος ο ρόλος της, εμείς όμως .. το βλέπουμε σαν κάτι το τυπικό .. Όπως έγινε ήταν τυπική» (M1) τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο συντελέστηκε. Είναι σαφές το γεγονός ότι ενώ «εγώ δεν την εξέλαβα ως τυπική διαδικασία, με τον τρόπο που γίνεται κι επειδή δεν μας έχουν ποτέ δημοσιευτεί τα αποτελέσματα, μας κάνουν πια να πιστεύουμε ότι οι ίδιοι οι υπεύθυνοι το βλέπουν σαν ένα διαδικαστικό κομμάτι» (E3). Η επισήμανση, λοιπόν, του τρόπου που αυτή εμφυτεύτηκε στην όλη διαδικασία διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος εγείρει κάποιες υπόνοιες για τον υποβιβασμό της θέσης της συγκριτικά με το υπόλοιπο σώμα. Η αναζήτηση των αιτιών εμφωλεύει στην έλλειψη κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της, όπως αναφέρθηκε, αλλά και στην έλλειψη υποχρεωτικού χαρακτήρα, που θα όφειλε να λάβει, μια και «..δεν ήταν ένα απαραίτητο στοιχείο ούτε για να το συμπληρώσεις» (Φ12).

7.1.3 Τρόπος συμβολής της αξιολόγησης στην επιμορφωτική διαδικασία

Κατά κοινή παραδοχή από επιμορφωτές και επιμορφούμενους υπογραμμίζεται η απουσία γνωστοποίησης των στόχων της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας στα συμβαλλόμενα μέρη. Κατ'έπείταση, ζητήθηκε και από τις δύο πλευρές, ως απάντηση σε υποβαλλόμενη ερώτηση, να θέσουν τους στόχους που εκείνοι θα επεδίωκαν από την εφαρμογή μιας διαδικασίας αξιολόγησης, με απώτερο σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει σύμπραξη ή μη των επιδιώξεων που οι ίδιοι θα έθεταν με αυτούς που τελικά υλοποιήθηκαν.

Σταχυολογώντας τις επιλογές τους σε ευρύτερες θεματικές οι επιμορφωτές και οι επιμορφούμενοι έδωσαν έμφαση σε ζητήματα που αφορούσαν στη βελτίωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας του προγράμματος, στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικές επιδιώξεις του, στη χρησιμότητά του στην εκπαιδευτική καθημερινότητα των επιμορφούμενων και, κατά συνέπεια, στη γενικότερη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Την ίδια στιγμή, ειδική αναφορά έκαναν και στην αναζήτηση των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων του προγράμματος μέσω της εξελικτικής του πορείας και στη δυνατότητα ενημέρωσης των μελλοντικών υποψήφιων συμμετεχόντων σε θέματα που θα μπορούσαν να τους αφορούν. Έμφαση και από τις δύο πλευρές αξίζει να αναφέρουμε ότι δόθηκε, επίσης, στη σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ επιμορφωτικού προγράμματος – επιμορφούμενων πάνω στην επαγγελματική βάση των τελευταίων, από τη στιγμή που επιδιώχθηκαν να αναζητηθούν οι επιπτώσεις στην αλλαγή της οπτικής και του οράματός τους, στο κατά πόσο η επιμόρφωσή τους θα τους εμψύσει περισσότερη αυτοπεποίθηση στη δουλειά τους και στο αν θα υπάρξει σύνδεση της θεωρίας του προγράμματος με την μελλοντική τους εκπαιδευτική πράξη στο σύνολό της.

Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το ερώτημα πόσο συμβατοί μπορεί να είναι οι στόχοι που θα έθεταν οι συμμετέχοντες σε μια επιμορφωτική διαδικασία με αυτούς που πραγματικά επιτεύχθηκαν; Ή, κατά μία άλλη οπτική, ποια είναι τα πιθανά αποτελέσματα του προγράμματος, έτσι όπως μεταφράστηκαν από τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους, και πόσο αυτά συνάδουν με τις ουσιαστικές επιδιώξεις τους;

Σε μια προσπάθεια αναζήτησης από τα συμβαλλόμενα μέρη της πιθανότητας να υπάρχουν και προσωπικοί λόγοι που υπαγόρευαν τη συμμετοχή τους σε μια διαδικασία αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι απαντήσεις υπήρξαν κατά συντριπτική πλειοψηφία θετικές.

Ο πιο σημαντικός προσωπικός λόγος που επισημάνθηκε ήταν η δυνατότητα έκφρασης που τους δόθηκε, το βήμα δηλαδή να διατυπώσουν την άποψή τους, λειτουργώντας και ως απόδειξη για την ενεργό συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά επιμορφωτής «..με θεώρησε ζωντανό και καθοριστικό κομμάτι της επιμόρφωσης» (E5). Κατά άλλους «μ' άρεσε .. να αξιολογώ το κάθε τι που έγινε .. και με ικανοποίησε αυτό.. μου δόθηκε η ευκαιρία να αξιολογήσω το κάθε τι στο πρόγραμμα, να αξιολογήσω τη χρησιμότητά του, να αξιολογήσω τους εκπαιδευτές μου, να αξιολογήσω όλη αυτή τη διαδικασία. (Μου άρεσε) ως δυνατότητα, ότι ακόμα κι αν

είχα παράπονο, θα μπορούσε να έχει ακουστεί» (M4), γιατί «ναι μεν, ήταν τυπικό (κομμάτι), αλλά θα μπορούσα να πω και αυτό που με δυσαρεστούσε» (ΦΙ1) «.. και να δώσω τα δικά μου δεδομένα» (ΦΥ4) «.. ως ένα στοιχείο δημοκρατικό» (ΦΙ2). Δεν εκλείπουν, βέβαια, οι περιπτώσεις που η ματιά ήταν περισσότερο σε βάση υποχρέωσης, γιατί «..από τη στιγμή που συμμετέχεις σε ένα πρόγραμμα πρέπει να έχεις .. λόγο σε αυτά, τα οποία διαδραματίζονται και πρέπει να εκφράζεις και άποψη» (ΦΙ4) ή αποσκοπούσαν σε ένα προσωπικό όφελος, καθώς «.. είδα όλη τη δουλειά που έχουμε κάνει κωδικοποιημένα και κάπως συνοπτικά και έτσι θυμήθηκα την όλη διαδικασία που είχαμε κάνει ..μέσα στις 96 ώρες... και πιθανόν να με βοηθήσει αργότερα να .. πιστοποιηθώ» (M3). Αλλά και στην πιο διευρυμένη βάση της επαγγελματικής ανάπτυξης με ρόλο τόσο θύτη όσο και θύματος η συμμετοχή τους αξιολογήθηκε θετικά από τη στιγμή που «..με βόηθησε να είμαι πιο στοχευμένος στην επόμενη επιμορφωτική περίοδο» (E2) γιατί «..κάθε φορά που σου ζητείται η γνώμη σου αυτό .. σε βάζει να είσαι και υποκείμενο και αντικείμενο και να στοχάζεσαι πάνω στη διαδικασία όλη και ..(να) σε αναπτύσσει επαγγελματικά» (ΦΥ2).

Αναφορικά στη δυνατότητα αναστοχασμού για επιμορφωτές και επιμορφούμενους μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, οι απαντήσεις που δόθηκαν υπήρξαν κατά κύριο λόγο θετικές, ειδικότερα «ως προς τις ερωτήσεις εκείνες που περιείχαν ...και διαδικασία κρίσης. Ως προς τις τυπικές ερωτήσεις, βέβαια,.. τις κλίμακες ..όχι» (ΦΙ4). Σαφώς υπήρξε και διάθεση αυστηρής κριτικής ως προς τη δυνατότητα αναστοχασμού, από τη στιγμή που συνδέθηκε με την ανάγκη της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων και, κατά συνέπεια, της επαφής με τις γνώμες των άλλων.

Αναλυτικότερα, μολονότι υπήρξαν και συγκαταβατικές απαντήσεις χωρίς αιτιολόγηση, οι περισσότερες ανήκουν στην κατηγορία εκείνων που την εξέλαβαν ως ευκαιρία υπενθύμισης «..ότι αυτή η επιμόρφωση έγινε για κάποιο σκοπό» (M1). Και ο σκοπός αυτός στην προκειμένη περίπτωση κινήθηκε κυρίως σε προσωπικά επίπεδα, καθώς τα ζητήματα αναστοχασμού είναι γύρω από την αξία του προγράμματος και το προσωπικό όφελος από την εκάστοτε συμμετοχή σε αυτό, δηλαδή απορίες της μορφής «..κατά πόσο τα εφόρμωσες και πόσο είσαι διατεθειμένη να τα εφαρμόσεις» (ΦΥ1), αλλά «πολλές φορές βλέπεις και ποιες είναι οι δικές σου ιεραρχήσεις..» (E4) όσο και «.. που μπορείς να καλυτερεύσεις» (M2). Ακόμη, όμως, τους δόθηκε η δυνατότητα να διερωτηθούν ως επιμορφωτές για τη διδακτική τους επάρκεια μέσω της υιοθέτησης της πρακτικής «*παρέκαμπα τα θεωρητικά και πήγα στα πρακτικά*» (E5), αλλά και ως επιμορφούμενοι να αναλογιστούν την αξία της αξιολόγησης ως παιδαγωγικού μέσου και τη δυνατότητα υιοθέτησής της μέσα από πρακτικές ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική τους πράξη.

Ειδικότερα σε θέματα σύνδεσης της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας τόσο με την καθημερινή εκπαιδευτική τους πραγματικότητα όσο και με την ειδικότητα τους ως εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες αρκέστηκαν σε αόριστες απαντήσεις με έκδηλη μία τάση εξεύρεσης συσχετισμών χωρίς, όμως, αυτοί να αποσαφηνίζονται με απόλυτα ικανοποιητικό τρόπο.

«Η σύνδεση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει να κάνει με τον ίδιο το λόγο της ύπαρξής της» (E3) για τους επιμορφωτές. Είτε ως αιτία αυτοκριτικής και διαφοροποίησης των διδακτικών πρακτικών τους είτε ως αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε, ακόμα, ως εφαρμόσιμη λογική, η πρακτική της αξιολόγησης βρίσκει ως κάποιο βαθμό ένα σημείο επαφής με την εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Η ίδια φιλοσοφία αξιολόγησης σε πιο συγκεκριμένα, όμως, πλαίσια συναντάται και από την πλευρά των επιμορφούμενων από τη στιγμή που « ..σαν διαδικασία είναι απαραίτητη για να κρίνουμε κι εμείς τον εαυτό μας... και τους μαθητές μας» (ΦΙ2), γιατί «κάθε φορά πιστεύω μου προσθέτουν και ένα λιθαράκι, ένα κομματάκι στο παζλ της αξιολόγησης των μαθητών μου ή της αξιολόγησης των φύλλων εργασίας μου ή της αξιολόγησης της διαδικασίας στην εκπαιδευτική πράξη μέσα στην τάξη» (ΦΥ2). Ταυτόχρονα, γίνεται αντιληπτή και με πιο ανταποδοτικούς όρους, γιατί «..όπως ακριβώς μπορώ εγώ να αξιολογήσω, έτσι ακριβώς οφείλουμε να δώσουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να μας αξιολογήσουν» (Μ4). Μια μικρή διαφοροποίηση στην προσέγγιση της σχέσης από τους τελευταίους εντοπίζεται στην αναζήτηση συσχετισμών πιο πρακτικού προσανατολισμού, καθώς μεταφράζουν τη διαδικασία αξιολόγησης ως ευκαιρία έκφρασης των αντικειμενικών δυσκολιών της εκπαιδευτικής τους πρακτικής και, κατ' επέκταση, ως δυνατότητα επίλυσης καθημερινών τους προβλημάτων. «..Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έθετε προβλήματα, τα οποία όντως χρονίζουν στην εκπαίδευση ... μας επηρεάζουν ως ένα βαθμό και στη δουλειά μας, π.χ. .. το ωρολόγιο πρόγραμμα ενός σχολείου ή (ο) ανεπαρκής εξοπλισμός.. ή ..(το ότι) δεν είναι εύκολη η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής» (ΦΙ4). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί η παντελής απουσία ύπαρξης σύνδεσης μεταξύ της αξιολογικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής ειδικότητας των ερωτηθέντων ως μαθηματικών, φιλολόγων και φυσικών, παρά μόνο στον εντοπισμό ενός συλλογισμού μεταβατικής ιδιότητας που εκφράστηκε από επιμορφούμενο μαθηματικό, ο οποίος θεωρεί «..ότι τα προγράμματα με βοηθούνε, άρα η αξιολόγησή τους βοηθάει στη βελτίωση των προγραμμάτων, τα οποία βοηθάνε τη βελτίωση της δουλειά μου. Άρα, θεωρώ ότι επηρεάζουν τη δουλειά μου η αξιολόγηση και τα προγράμματα» (ΦΥ4).

Αμηχανία διακατείχε και τα δύο συμβαλλόμενα μέρη, όταν χρειάστηκε να πάρουν θέση στο κατά πόσο η συμμετοχή τους σε μια διαδικασία αξιολογικής κρίσης ενός επιμορφωτικού προγράμματος συνέβαλε με όποιο τρόπο στην ανάγκη ενός μαχόμενου εκπαιδευτικού να θέτει εκ νέου επαγγελματικούς στόχους.

Πιο συγκεκριμένα, εκφράστηκε έκδηλος αρνητισμός από την πλευρά των επιμορφωτών στην αναζήτηση κάποιας πιθανής σχέσης από τη στιγμή που δεν υπήρξε *«κανένα όφελος»* (E5) σχετικά, ενώ η μόνη ευνοϊκή τοποθέτηση προήλθε από ερωτώμενο με καθήκοντα σχολικού συμβούλου, που ανέφερε χαρακτηριστικά ότι *«επαναπροσδιόρισα ότι πάντα η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αξιολογείται»* (E2) όχι σε πνεύμα τιμωρητικό αλλά στη βάση βελτίωσής της. Από την πλευρά των επιμορφούμενων οι επαγγελματικοί στόχοι, που τέθηκαν, προσδιορίστηκαν σε πιο συγκεκριμένη βάση. Η εστίασή τους μέσα από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στους επιδιωκόμενους στόχους ενός προγράμματος και, ειδικότερα, στις βασικές

αρχές και στους τρόπους αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην τάξη λειτούργησε συνεπικουρικά σε θέματα αναθεώρησης της διδακτικής τους πορείας, βελτίωσης της ποιότητας διεξαγωγής του μαθήματος και επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια διαδικασία, που δύναται να εμπλουτιστεί και μέσω δανεισμού νέων πρακτικών αξιολόγησης, καθώς «..έχω αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο έχω εντάξει τη διαδικασία της αξιολόγησης στην καθημερινή μου δουλειά» (ΦΙ4).

7.1.4 Τρόπος εμπλοκής δρώντων υποκειμένων

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν τον ρόλο τους μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης, στο αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε αυτή τους την ερμηνεία/μετάφραση και ποιες, πιθανόν, να είναι αυτές και, τέλος, στο κατά πόσο η ίδια η διαδικασία ευθύνεται για την υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου ρόλου ή πρόκειται για ευθύνη που μπορεί να αποδοθεί στα ίδια τα υποκείμενα.

Οι απόψεις και επιμορφωτών και επιμορφούμενων δίστανται ως προς τον κατάλληλο χαρακτηρισμό. Κι αυτό γιατί είναι ισόποσα μοιρασμένες ανάμεσα στους όρους «αμέτοχος/-η», ή «παθητική συμμετοχή» από τη μία και «σχετικά ενεργητικός», «αρκετά ενεργητικός», «περισσότερο ενεργητικός» και «σαφέστατα ενεργητικός» από την άλλη. Αίσθηση προκαλεί η ύπαρξη διαβαθμίσεων ως προς την περιεκτικότητα των όρων. Δεν εκλείπουν, βέβαια, και οι απόψεις εκείνες που εκφράζουν αντιφατικότητα με τάσεις σύγκλισης προς το κέντρο.

Οι αιτίες που προβλήθηκαν για την υιοθέτηση του παθητικού ρόλου βρίσκονται πίσω από συγκεκριμένες ανάγκες και από σαφείς προκαταλήψεις. Αναλυτικότερα, ερασιζόμεστε ανάμεσά τους το ανικανοποίητο της ανάγκης τους για συνδιαμόρφωση στο σχεδιασμό της διαδικασίας από τη στιγμή που «..δεν διαμορφώσαμε εμείς ..κάποια από τις ερωτήσεις, δεν είχαμε δηλαδή κάποια συμμετοχή στη διαδικασία αυτή.. αυτές ήταν έτοιμες» (ΦΙ4) γιατί «..δεν μας ρώτησε κάποιος από τους ιθύνοντες.. γιατί δεν είχαμε καμία ανατροφοδότηση ποτέ απ' αυτό.. για να μπορέσουμε να παίζουμε κάποιο ρόλο σ' αυτήν τη διαδικασία πρέπει να μας το ζητήσουν» (Ε3). Την ίδια στιγμή, η έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τη διάθεση των πορισμάτων, γιατί «θα ήμουν πολύ πιο ενεργητική.. εάν ήξερα ότι αυτό θα γίνει κάτι, αλλά μόνο και μόνο που ήμουν πεπεισμένη 100% ότι δεν θα γίνει τίποτα.. αυτομάτως έμπαινα σε μία παθητική στάση» (ΦΥ2) αλλά και η πεποίθηση για την έλλειψη σχετικής ενημέρωσης των ενδιαφερόμενων πλευρών, καθώς «..δεν θεωρήσαμε ότι θα παίζει κάποια σημασία ιδιαίτερη στους επόμενους, που θα κάνουνε το πρόγραμμα» (ΦΥ3) καλλιέργησαν σε κάποιους από τους συμμετέχοντες την αίσθηση ότι όλη η διαδικασία «ήταν κάτι έξω από εμένα» (Ε6) καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι «..δεν κρίνω πολύ θετικά τη συμβολή μου εδώ προσωπικά» (Ε7).

Στον αντίποδα αυτής της άποψης τίθεται η πεποίθηση εκείνων από τους ερωτηθέντες που θεώρησαν ότι «..εφόσον εγώ απαντάω και έχω προσωπική άποψη..» (Μ4) μέσω της συμμετοχής σε ένα ερωτηματολόγιο που «..δεν ήταν ιδιαίτερα

καθοδηγητικό» (ΦΙ2) για να μειώσει τα όποια περιθώρια πρωτοβουλίας και καθότι «.. απαντάω σύμφωνα με το προσωπικό μου βίωμα» (Ε6), με όχι προκαθορισμένες απαντήσεις δηλαδή σε στημένες ερωτήσεις, τότε είναι πρόδηλο ότι «προσπάθησα να βοηθήσω μια διαδικασία» (ΦΥ4), έστω και με τη λογική του «απλά διευκολύνω» (ΦΙ1). Επιστέγασμα της ενεργητικής τους συμμετοχής μπορεί να θεωρηθεί το ενδιαφέρον τους να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, να τα συνεκτιμήσουν και να τα συνδιαμορφώσουν με τους υπόλοιπους ερωτηθέντες μέσα από δηλώσεις της μορφής «θα είχα το ενδιαφέρον να μάθω και τις απόψεις των άλλων συναδέλφων, όσον αφορά την αξιολόγηση, για να συνεκτιμήσω και εγώ την άποψη μαζί τους για κάποια πράγματα, που εγώ δεν είχα σκεφτεί να εκφράσω άποψη. Θα ήθελα, δηλαδή, να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα συνολικά μέσα από αυτά τα ερωτηματολόγια και τα οποία να μας γνωστοποιηθούν..» (ΦΙ3). Διαυγές συμπέρασμα επιφέρει και η άποψη να βελτιωθεί το πρόγραμμα και «..σύμφωνα με τη γνώμη των επιμορφούμενων» (Μ2). Την αίσθηση της συμμετοχικής δράσης δεν περιορίζει, βέβαια, η αίσθηση του καθήκοντος που προβάλλεται ταυτόχρονα, «γιατί αισθάνομαι ότι αφού .. επιμορφώθηκα... μετά θεώρησα ότι αυτό είναι μέσα σε αυτή τη διαδικασία, άρα πρέπει να το κάνω κιόλας, για να μπορέσω να προσφέρω και εγώ, ας πούμε, σ αυτό το πρόγραμμα» (Μ3) μια και «..πρέπει να είναι ενεργητικός ο ρόλος μας, όχι παθητικός» (Μ2).

Συνδεδεικός κρίκος των δύο θεωρήσεων δύναται να σταθεί η θέση όσων κάνουν αναφορά σε ουδέτερο συναίσθημα, επονομαζόμενη ως «προσωπικός τρόπος» και η οποία αναλύεται, εν προκειμένω για τους επιμορφωτές, σε ρόλο ισοδύναμο με τους υπόλοιπους.

Ως η άλλη οπτική του ίδιου νομίσματος διερευνήθηκε, τέλος, και η ανάγκη ή όχι ύπαρξης συγκεκριμένου κινήτρου από τους ερωτηθέντες ως στοιχείο που δύναται να διευκολύνει τη συμμετοχή τους στην αξιολογική διαδικασία. Πέρα από την επιλογή του οικονομικού κινήτρου σε τρεις των περιπτώσεων και του μειωμένου ωραρίου συμπληρωματικά σε μία εξ αυτών των τριών κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων του προγράμματος, οι υπόλοιπες περιπτώσεις δεν αναζήτησαν προσωπικό κίνητρο κινούμενες σε πλαίσια ανιδιοτέλειας ή επικαλούμενες την ικανοποίηση από τη αναμενόμενη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος, την επιδιωκόμενη ανατροφοδότηση ή την παρεχόμενη δυνατότητα έκφρασης της προσωπικής τους άποψης.

7.1.5 Επιπτώσεις στην Επιμορφωτική Πολιτική

Η ένταξη της αξιολόγησης σε ευρύτερα πλαίσια πολιτικής, ειδικότερα επιμορφωτικής πολιτικής, είναι περισσότερο ορατή από την πλευρά των επιμορφωτών, όπως ήδη αναφέρθηκε. Και για κάποιους από αυτούς η συγκεκριμένη ένταξη δεν είναι πολιτικά αποχρωματισμένη, καθώς η αξιολόγηση «..δεν είναι ουδέτερη, δηλαδή θεωρώ ότι ..και ο τρόπος που ερωτάται κάποιος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων σίγουρα έχει κατεύθυνση. Και.. ότι είναι αντικειμενικό ένα εργαλείο,

δεν πιστεύω ότι στη βάση του υπάρχει.. Εξαρτάται κάθε φορά πόσο βαρύνοντα (τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας) είναι. Δηλαδή, υπάρχει περίπτωση η αξιολογική διαδικασία να είναι ένα πρόγραμμα μεγάλης εμβέλειας, να επηρεάζει πάρα πολύ κόσμο και να έχει μεγάλη βαρύτητα... Η αξιολόγηση του σίγουρα θα έχει κι αυτή μια μεγάλη βαρύτητα. Σε ποια κατεύθυνση θα στραφεί;» (E3).

Το μεγάλο στοίχημα, επομένως, είναι κατά πόσο τα πορίσματα, που εξάγονται, αποτιμούνται ως «θετικά» και για το λόγο αυτό αξιοποιούνται ή δεν λαμβάνονται υπόψη λειτουργώντας διεκπεραιωτικά στα πλαίσια μιας διαδικασίας, ώστε να καταλήγουν στα συρτάρια των ιθυνόντων χωρίς μελλοντικό αντίκρισμα.

Η αίσθηση των ερωτηθέντων στο θέμα της αξιοποίησης των πορισμάτων ήταν κατά πλειοψηφία αρνητική με τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους των φυσικών επιστημών να εκφράζουν σχεδόν απόλυτα την αμφιβολία τους για την ύπαρξη δειγμάτων αξιοποίησης.

Οι εκτιμήσεις ότι «..πάνε όλα στις καλές» (E1) και ότι «το πρόγραμμα το βλέπω να πηγαίνει μόνο του ..εγώ προσωπικά, δε βλέπω κάτι να αλλάζει» (E7) είναι χαρακτηριστικές για την απολυτότητά τους. Πέρα, όμως, από εκείνες τις θέσεις που κάνουν μια απλή αναφορά της απαισιοδοξίας τους για την παράλειψη της χρήσης των όποιων συμπερασμάτων, διατυπώνονται και απόψεις λιγότερο αυστηρές και αιχμηρές, αναζητώντας τις πιθανές αιτίες σε μια σειρά από υφιστάμενα προβλήματα. Δυσχέρειες κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος, όταν αυτή «εξαρτάται κατά πολύ από το τι χρήματα υπάρχουν, τι πόροι υπάρχουν..» (E5), ζητήματα που εντάσσονται «..στο γενικότερο πλαίσιο» (ΦΥ2) αρνητικών συγκυριών της χώρας μας αλλά και αρρυθμίες της λειτουργίας του ευρύτερου συστήματος, όταν «είναι κλειστό.. το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι αλλαγές έρχονται απευθείας από πάνω, οπότε δεν μπορώ να ξέρω κατά πόσο αυτές οι αλλαγές που έρχονται.. είναι προϊόν μιας αξιολόγησης και όχι κάποιων προτάσεων κάποιων γραφειοκρατών» (E6) συναποτελούν λόγους που λειτουργούν καταπραϋντικά και συμπληρωματικά με τις περιορισμένες ελπιδοφόρες τοποθετήσεις της μορφής « ..εκ του αποτελέσματος μπορώ να πω ότι αξιοποιούνται» (E4) ή με εκείνες συγκρατημένης αισιοδοξίας του «θέλω να ελπίζω ότι αξιοποιούνται..» (E4).

Πόσο, όμως, η κυριαρχία της αίσθησης των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων για τη μη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τους φορείς υλοποίησης και τις Διαχειριστικές αρχές του προγράμματος συμβαδίζει με την ίδια την πορεία της λειτουργίας του; Έχουν εντοπιστεί διαφοροποιήσεις στις δράσεις και πρακτικές του, έτσι όπως οι επιμορφωτές κυρίως μπορούν να εξαγάγουν βασιζόμενοι στη διδακτική τους εμπειρία από τη διαδοχή των επιμορφωτικών περιόδων που συμμετείχαν;

Οι απόψεις και πάλι δεν είναι απόλυτα σαφείς αλλά ούτε και αισιόδοξες. Γίνονται αναφορές για μικρές ανανεώσεις κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικού υλικού, είτε πρόκειται για αναθεωρημένες εκδόσεις του περιεχομένου του είτε για προσθήκη νέων ενοτήτων περισσότερο σύγχρονων και με αυξανόμενο ενδιαφέρον. Επιπλέον, διαφοροποιήσεις εντοπίζονται ως προς την αναγκαιότητα συγγραφής ενός διδακτικού

σεναρίου και, ταυτόχρονα, πραγματοποίησης της δράσης «εφαρμογή στην τάξη» από τους επιμορφούμενους, με τις προβλεπόμενες ώρες διάρκειας της τελευταίας μετά από αυξομειώσεις να καταλήγουν στις οκτώ ώρες. Πέρα από άλλες αλλαγές «...περισσότερο προς διευκόλυνση παρά που άλλαζε κάτι στην ουσία του προγράμματος» (E4), οι όποιες διαφοροποιήσεις συντελέστηκαν εντοπίζονται περισσότερο ανάμεσα στην περίοδο που υπήρξαν οι ίδιοι επιμορφούμενοι και την περίοδο που διετέλεσαν ως επιμορφωτές. Αυτές αναφέρονται σε θέματα πρακτικού προσανατολισμού των διδακτικών εργαλείων, που χρησιμοποιήθηκαν, από τη στιγμή που «σαν επιμορφωτής εγώ έδωσα μεγαλύτερη έμφαση όχι...στο πώς μπορούμε να τα μάθουμε τα εργαλεία αλλά στο πώς μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε στην πράξη τα εργαλεία» (E7) ή σε θέματα επιλογής και χρήσης των κατάλληλων εξ αυτών ή σε θέματα εφαρμογής διαφορετικών διδακτικών μεθόδων στην πράξη. Γενικότερα, όμως, το γεγονός ότι «ήταν τα ίδια, εγώ άλλαξα» (E5) και ότι «...παρέκαμψα τα θεωρητικά και πήγα στα πρακτικά ως επιμορφωτήρια τη δεύτερη φορά» (E5) πιστοποιεί αλλαγές που οφείλονται περισσότερο στην ατομική πρωτοβουλία του επιμορφωτή και όχι σε διαφοροποιήσεις προερχόμενες από αναμορφώσεις του προγράμματος σπουδών. Κι αυτό από τη στιγμή που δεν ανακύπτει καμία τροποποίηση σε θέματα διδακτικών αντικειμένων ή θέματα κατανομής ωρών ανά αντικείμενο ή θέματα γενικότερων οδηγιών.

Ορμώμενοι της κοινής πεποίθησης των ερωτηθέντων για την έλλειψη έντονων διαφοροποιήσεων κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος από προηγούμενη επιμορφωτική περίοδο σε επόμενη ή για τις μη εμφανείς αλλαγές κατά άλλους, αναζητήθηκε ένας εναλλακτικός τρόπος αξιοποίησης των πορισμάτων, ώστε αυτά να είναι περισσότερο εμφανή στους εμπλεκόμενους.

Κοινή γραμμή επιμορφωτών και επιμορφούμενων αποτέλεσε η ανάγκη και υποχρέωση ταυτόχρονα δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων σε ιθύνοντες και μη για να γονιμοποιηθεί ένας ουσιαστικός διάλογος -διάλογος αιτιολόγησης και καινούργιων προτάσεων- προς την κατεύθυνση επίλυσης προβλημάτων και επανασχεδιασμού των σημείων του Β' επιπέδου που χωλαίνουν. Η σύμπραξη όλων των συμβαλλόμενων μερών και η καταγραφή των συνεπαγόμενων σημείων απόκλισης δύναται να αναρτηθεί σε ένα αποθετήριο, ώστε να μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτό η κάθε συμβαλλόμενη πλευρά είτε σε επίπεδο σχεδιαστών προγράμματος είτε επιμορφωτών είτε τωρινών και μελλοντικών επιμορφούμενων. Στη ίδια βάση δεδομένων θα μπορούσαν να αναρτηθούν και αποτελέσματα ανεξάρτητης αξιολόγησης εργασιών κατά επιμορφωτική περίοδο, ανά ομάδες και επιμορφωτή, από την δράση «εφαρμογή στην τάξη» για συγκριτική θεώρηση και στατιστική επεξεργασία.

Προτάθηκε επίσης, σε βάση πιο πρακτική, η δυνατότητα διάθεσης στην έναρξη της κάθε επιμορφωτικής περιόδου των πορισμάτων της αξιολόγησης της προηγούμενης χρονιάς, ώστε οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία να είναι κάθε φορά περισσότερο υποψιασμένοι για πιο συνειδητό αναστοχασμό καθόλη τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, με απώτερο σκοπό να μη λειτουργεί η αξιολόγηση μόνο στο τέλος με τη μορφή απλά μιας αποτίμησης. Επιπλέον, λόγω

αναποτελεσματικότητας και πιθανής δυσλειτουργίας της διαδικασίας αξιολόγησης έγινε λόγος εναλλακτικά να λάβει χώρα η διεξαγωγή της σε τοπικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Κατά συμπέρασμό, προκύπτει εύλογα το ερώτημα πόσο η εκπαιδευτική κοινότητα είναι σε θέση να εντάξει συνειδητά στην πραγματικότητά της τον όποιο προβληματισμό εξάγεται μέσα από τη συμμετοχή της σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Οι γνώμες και πάλι αποκλίνουν. Εκφράστηκαν απόψεις διαπνεόμενες από αισιοδοξία, σύμφωνα με τις οποίες «..όλοι οι εκπαιδευτικοί με την ανταλλαγή των απόψεων και τη συνεργασία μας.. προσπαθούμε να εντάξουμε όλα αυτά τα προβλήματα και να διορθώσουμε (τα) κακώς κείμενα. Μάλλον ασυνείδητα θα έλεγα. Δεν υπάρχει κάποιος θεσμός, κάποια διαδικασία συγκεκριμένη για να υποβάλλουμε αυτούς τους προβληματισμούς μας, είναι η αλήθεια, και ότι μόνο προφορικά και με συμβουλές ή μία στην άλλη συνάδελφο διορθώνουμε κάποιες αστοχίες ή αβλεψίες» (ΦΙ3). Την ίδια στιγμή, όμως, γίνεται λόγος και για έλλειψη ωριμότητας, καθώς «στην πράξη, ενδεχομένως, δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης και πολλές φορές υπάρχει η εντύπωση ότι η αξιολόγηση είναι ένα διαδικαστικό ζήτημα και όχι ζήτημα ουσίας» (ΦΙ4), όσο και για έλλειψη εμπειρίας αξιολόγησης από το μέσο εκπαιδευτικό από τη στιγμή που «γίνεται τυπικά νομίζω, τελειώς τυπικά, όχι επί της ουσίας για να έχουμε κάποιο αποτέλεσμα, απλά για να πούμε ότι έγινε, νομίζω» (Μ1).

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά γενικευτικές προσεγγίσεις, όπου θεωρούν «..ότι η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της -δηλαδή μιλάμε για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές... και όταν λέμε εκπαιδευτικούς, εννοούμε σε κάθε βαθμίδα είτε αυτό αφορά τη διεύθυνση είτε τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή διδακτική πράξη- δεν είναι έτοιμη να ακολουθήσει μια τέτοια διαδικασία» (Μ4) ή θεωρήσεις που αναζητούν τα αίτια σε πιο συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζονται «..ακόμη κι από το χαρακτήρα των συναδέλφων, ακόμη και από την ηλικία τους, από τον τρόπο με τον οποίο (στέκονται) στο επάγγελμα» (ΦΙ2). Τοποθετήσεις της μορφής «νομίζω ότι η εκπαιδευτική κοινότητα.. κατά μέσο όρο απορρίπτει τη διαδικασία.. δεν τη διαθέτει (την κουλτούρα αξιολόγησης) σε καμία περίπτωση. Δε θέλει ούτε να ακούει γι αυτό, όχι να την διαθέσει... Δεν υπάρχει στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα για να υπάρχει αξιολόγηση. Νομίζουμε ότι όλα τα κάνουμε καλά δηλαδή, έτσι νομίζω εγώ. Ή επιρρίπτουμε τις ευθύνες ο ένας στο άλλον, πολύ απλά. Και αυτό θεωρούμε ότι είναι αξιολόγηση» (Ε7) αναζητά τις ευθύνες πέρα από την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης και στην έλλειψη υποχρεωτικότητας στην εφαρμογή της.

Κλείνοντας, υπάρχουν και εκτιμήσεις υπαινισσόμενων αλλαγών στο μέλλον έστω και αργόσυρτων, που θεωρούν «..ότι η Ελλάδα ακόμα δεν έχει φτάσει σε αυτό το επίπεδο, ώστε να δέχεται, να προσπαθεί να προβληματιστεί από θέματα αξιολόγησης. Είναι απλά σε ένα μεταβατικό στάδιο, που ψάχνεται, που προσπαθεί να βρει τι σημαίνει αξιολόγηση, προβληματίζεται μεν αλλά ακόμα σε εμβρυικό στάδιο. Όλος ο εκπαιδευτικός κόσμος είναι σε πρωτόγονο ακόμα στάδιο προβληματισμού για την αξιολόγηση» (ΦΥ4). Και «το να αλλάξεις μια κουλτούρα είναι θέμα χρόνου» ((ΦΥ4) υπερίπταται ως βασική προϋπόθεση. «Απλώς, να δώσουμε την αναγκαία σημασία, την

απαιτούμενη» (ΦΥ3), ώστε οι επιζητούμενες μεταβολές να καταστούν ορατές βελτιώσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

8.1 Συζήτηση – συμπεράσματα

Κάνοντας μια επισκόπηση των σημαντικότερων ευρημάτων, που σταχυολογήθηκαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει αντιπαραβολή όσων από εκείνα διέθεταν τη σχετική δυνατότητα, ώστε να αναζητηθούν πιθανές συσχετίσεις και, κατά συνέπεια, ανάλογες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Εντύπωση προκαλεί η θολή εικόνα των επιμορφωτών και επιμορφούμενων ως προς τον υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η διαφορετικότητα στην αναγνώριση του συγκεκριμένου χαρακτήρα αποδίδει και την υποκειμενική αντίληψη, που είχαν από κοινού, αλλά και τη διαφορετική ερμηνεία των περιθωρίων ελευθερίας που τους παραχωρήθηκαν από την ίδια τη διαδικασία. Η ίδια ασάφεια εντοπίζεται από τους συμμετέχοντες και στον προσδιορισμό του ρόλου τους ως αμιγώς ενεργητικού ή παθητικού.

Ωστόσο, για τους επιμορφούμενους η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε με ανώνυμο τρόπο, κάτι που δεν υφίσταται για τους επιμορφωτές, που αντελήφθησαν κατά κύριο λόγο τον τρόπο επικοινωνίας με τις αρχές υλοποίησης ως δομημένο σε προσωπικούς κωδικούς, άρα και σε ένα ιδιάζον καθεστώς επωνυμίας. Πάρα ταύτα, και οι δύο πλευρές κινήθηκαν σχετικά με τον τρόπο απάντησής τους σε πλαίσια μη αναμενόμενα αναγνωρίζοντας στον εαυτό τους το δικαίωμα να προβούν σε κρίσεις κατά το δοκούν. Άλλωστε, υπήρξαν εναργείς ένθεν και ένθεν και ως προς τα περιθώρια ελεύθερης έκφρασης που τους δόθηκαν, με τους επιμορφωτές ως επί το πλείστον να αναγνωρίζουν σαφέστατα τη δυνατότητα κατάθεσης της προσωπικής τους άποψης. Εντούτοις, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων την άφησε ανεκμετάλλευτη, καθώς, αν και διέθεταν προτάσεις που αφορούσαν στη βελτίωση του προγράμματος, δεν επέλεξαν στο σύνολό τους να τις καταθέσουν.

Από εκείνες τις προτάσεις που θεώρησαν σωστό να γνωστοποιήσουν αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι, ενώ διαπιστώνεται κοινή τάση και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη να θέσουν θέματα μαθησιακής εμπειρίας των επιμορφούμενων, οι επιμορφωτές αφήνουν τον εαυτό τους στο απυρόβλητο, καθώς ανακύπτουν προβλήματα εμπειρίας τους μόνο από την πλευρά των επιμορφούμενων, περιορίζοντας οι ίδιοι τις όποιες επιπλέον αναφορές τους μόνο σε ζητήματα αξιολόγησης του φορέα διενέργειας του προγράμματος.

Ενδιαφέρουσα αποτελεί και η συσχέτιση της πρώτης αντίδρασης στο άκουσμα της ύπαρξης ενός ερωτηματολογίου προς απάντηση με τα συναισθήματα που εξήχθησαν κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ενώ δεν υπήρξε έγκαιρη ενημέρωση από τους αρμόδιους για την ύπαρξη της αξιολογικής

διαδικασίας ως επιστέγασμα της επιμορφωτικής περιόδου και ενώ οι πρώτες αντιδράσεις που σημειώθηκαν διαμοιράστηκαν σε συναισθήματα θετικής, αρνητικής και ουδέτερης υφής, το κλίμα διαφοροποιήθηκε κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης με τη θετική αντιμετώπιση να κερδίζει έδαφος, καθώς το ερωτηματολόγιο είχε να επιδείξει και «θέματα ουσίας».

Χωρίς να μπορεί να χαρακτηριστεί ως απόλυτα επαρκές εργαλείο αξιολόγησης το ερωτηματολόγιο, ειδικά σε ότι αφορά στους επιμορφωτές που υπήρξαν πιο συγκεκριμένοι ως προς αυτό, όχι μόνο δεν καταγράφηκαν βελτιωτικές προτάσεις για το πρόγραμμα από μία ικανή πλειοψηφία αλλά και ως διαδικασία έγινε αντιληπτή από το σύνολο των εμπλεκόμενων με όρους τυπικής ένταξης και απεμπόλησης της όποιας ισότιμης παρουσίας της στα πλαίσια του συνόλου της επιμορφωτικής διαδικασίας. Την ίδια στιγμή, όμως, τάχθηκαν σαφέστατα υπέρ της χρήσης του, καταγράφοντας συγκεκριμένα θετικά σημεία του και εκφράζοντας την ευνοϊκή τους διάθεση για επανάληψη της συμμετοχής τους σε αυτή. Κι αν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν ξανά ελεύθερο χρόνο, δεν είναι διατεθειμένοι να το κάνουν πράξη αναζητώντας προσωπικό κίνητρο, τη στιγμή μάλιστα που τάσσονται σχεδόν παμψηφεί, επιμορφωτές και επιμορφούμενοι, στην ανεύρεση και ικανοποίηση ήδη μιας σειράς διαφορετικών προσωπικών ερεθισμάτων.

Μεταξύ αυτών των κινήτρων παρέχεται εμφανέστατα στους συμμετέχοντες της διαδικασίας η δυνατότητα αναστοχασμού σε θέματα διδακτικής επάρκειας, αξιοποίησης των νέων δεδομένων και δανεισμού αξιολογικών πρακτικών. Ταυτόχρονα, στην αναζήτηση στοιχείων σύνδεσης του ερωτηματολογίου με την εκάστοτε εκπαιδευτική τους πραγματικότητα επιμορφωτές και επιμορφούμενοι επισημαίνουν πιθανές συσχετίσεις διαφοροποιούμενοι ελαφρά ως προς τον προσανατολισμό τους, καθώς εκείνος των επιμορφούμενων κινείται σε πιο πρακτικό επίπεδο μεταφράζοντας το εργαλείο ως ευκαιρία έκφρασης και δυνατότητα επίλυσης των καθημερινών αντικειμενικών τους δυσκολιών. Την ίδια στιγμή, όμως, εντοπίζονται δυσκολίες στην ανεύρεση αντιστοιχίσεων του με την εκπαιδευτική τους ειδικότητα ως μαθηματικών, φιλολόγων και φυσικών. Και μολονότι η προσπάθειά τους εξαντλείται στην αναζήτηση αυτών των πιθανολογούμενων σχέσεων, ο καθορισμός νέων επαγγελματικών στόχων, ως απαύγασμα της συμμετοχής τους στην αξιολογική διαδικασία ενός επιμορφωτικού προγράμματος, δεν υφίσταται πάρα μόνο μέσα από υποτυπώδεις σχέσεις.

Τέλος, έκδηλη είναι η ανάγκη για όλους τους ερωτηθέντες να μετέχει η αξιολογική διαδικασία ως ενεργό μέρος του συνόλου της διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος, έστω και αν στην προκειμένη περίπτωση έχει εκληφθεί ως τυπική διαδικασία ή, ακόμη, κι αν τα πορίσματά της κατά κοινή ομολογία δείχνουν να μην αξιοποιούνται από τις Αρχές Διαχείρισης του προγράμματος. Κι αν ο ρόλος της αξιολόγησης ταυτίζεται για τους επιμορφούμενους με το μέλλον και την ποιότητα του εκάστοτε προγράμματος μέσα από σχέσεις ποικίλων ειδών στήριξης, οι επιμορφωτές αναζητούν γι' αυτήν έναν πιο διευρυμένο ρόλο συσχέτισής της με συγκεκριμένο χώρο, χρόνο και πλαίσιο πολιτικής. Και είναι

οι επιμορφωτές εκείνοι που μέσα από αυτήν την προοπτική κάνουν επαγωγή της έννοιας σε ευρύτερα όρια εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέσα από μια πιο γενικευτική ματιά, σε μια προσπάθεια να νοηματοδοτήσουμε την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, λαμβάνουμε υπόψη το σύνολο των αντιλήψεων των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησής της και διερευνούμε τον τρόπο που αυτές αποκρυσταλλώνονται μέσα από τις πρακτικές τους.

Εστιάζοντας σε διαδικαστικά θέματα εντοπίζεται και από τα δύο συμβαλλόμενα μέρη ένα καθεστώς σύγχυσης και ασάφειας ως προς τον τρόπο που αυτά εκλαμβάνονται και ερμηνεύονται.

Σε θέματα, όμως, αποτίμησης του εννοιολογικού περιεχομένου της αξιολόγησης ο βαθμός αναγκαιότητάς της κρίνεται αισθητά υψηλός και όσον αφορά στην επίλυση προβλημάτων μέσω της βελτίωσης του προγράμματος αλλά και όσον αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου μέσω της θετικής ανάδρασης και της αυτοβελτίωσής του. Λειτουργεί για τα συμβαλλόμενα μέρη με όρους ανατροφοδότησης και προσωπικού οφέλους μέσω μιας επικείμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, όσο και μιας ασαφούς σύνδεσης με την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα αλλά και μιας παντελούς έλλειψης συσχέτισης με την εκπαιδευτική τους ειδικότητα. Την αντιλαμβάνονται ως διαδικασία που γέννησε προβληματισμό, που δεν ενέταξε τους επαγγελματικούς τους στόχους, αλλά που τους παρείχε τα περιθώρια ελεύθερης έκφρασης μέσω της δυνατότητας επιλογών αλλά και ανεξάρτητης απάντησης, ξεσκεπάζοντας από την αφάνεια ως ένα σημείο τους συμμετέχοντες.

Ποιος, όμως, είναι ο βαθμός ενίσχυσης της εμπλοκής ή της αποστασιοποίησης των συμβαλλόμενων μερών από τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης; Στην συγκεκριμένη περίπτωση οι απόψεις δίστανται τόσο ως προς τον χαρακτηρισμό όσο και ως προς τις διαβαθμίσεις του περιεχομένου του. Γίνεται λόγος για ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, των ανεξάρτητων σχετικά απαντήσεων, της δυνατότητας λήψης πρωτοβουλιών και του ενδιαφέροντος για ενημέρωση-συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας. Ως ενισχυτική της συγκεκριμένης στάσης λειτούργησε και η απουσία ως επί το πλείστον της ανάγκης ύπαρξης προσωπικού κινήτρου ως δελεαστικού μέσου συμμετοχής. Την ίδια στιγμή, η όποια συμμετοχή στο πρόγραμμα μεταφράζεται και με όρους παθητικότητας είτε λόγω ανικανοποίητων αναγκών συνδιαμόρφωσης του σχεδιασμού της διαδικασίας είτε λόγω προκαταλήψεων από την έλλειψη εμπιστοσύνης και ως προς τη διάθεση των πορισμάτων και ως προς την ενημέρωση των μελλοντικών ενδιαφερόμενων. Κοινός παρανομαστής και για τις δύο περιπτώσεις είναι το γεγονός ότι η ευθύνη ανάληψης του συγκεκριμένου ρόλου αποδίδεται τόσο στα υποκείμενα όσο και στην ίδια τη διαδικασία.

Οι προσδοκίες που διατηρούν από την εφαρμογή της οι επιμορφωτές και οι επιμορφούμενοι συνίστανται στην ανάγκη να αποκτήσει πρακτική και εφαρμόσιμη

κατεύθυνση προτείνοντας ακόμη και την εφαρμογή μηχανισμού διαρκούς αξιολόγησης, ώστε μέσω αυτού να καταστεί περισσότερο ικανή να τους στηρίξει σε πιο έμπρακτη βάση και σε πλαίσια πιο επιμηκυμένου χρόνου. Ταυτόχρονα με τον πραξιακό προσανατολισμό τονίζουν την ανάγκη κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της επικαλούμενοι λόγους αξιοπιστίας στη διαδικασία, ανατροφοδότησης του ερωτηματολογίου μέσω του συνεπαγόμενου εμπλουτισμού των στόχων του και, τέλος, λόγους δυνατότητας πρόσβασης των αποτελεσμάτων της και από μελλοντικούς ενδιαφερόμενους.

Ο χαρακτήρας που της αποδίδεται, ωστόσο, στη σχέση της με το πρόγραμμα κλίνει περισσότερο στην έννοια της στήριξης του ή ακόμη και του πληροφοριακού του ελέγχου, με χαρακτήρα πιθανόν καθοδηγητικό, απεμπολώντας όμως σθεναρά κάθε μορφή γραφειοκρατικής χειραγώγησης.

Κι ενώ την αντιλαμβάνονται κατά κύριο λόγο ως ερευνητική δραστηριότητα που λειτουργεί συμπληρωματικά στη λειτουργία του προγράμματος, ως αναπόσπαστο μέρος του συνόλου, στη συγκεκριμένη περίπτωση την εκλαμβάνουν ως τυπική και φορμαλιστική διαδικασία χωρίς ξεκάθαρες επιδράσεις στους πληθυσμούς εστίασης και στη συγκρότηση των παιδαγωγικών τους ταυτοτήτων. Την ίδια στιγμή δεν εντοπίζουν διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα ή στην οργάνωση και την υλοποίηση του προγράμματος κατά τη διαδοχή των επιμορφωτικών του φάσεων παρά μόνο μικρές ανανεώσεις, που οφείλονται περισσότερο σε ατομική πρωτοβουλία. Κι ενώ, κατά συνέπεια, δεν επισημαίνουν επιπτώσεις της αξιολόγησης ως θεσμικής διαδικασίας στη συντήρηση ή στην αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος, την εντάσσουν ως ένα βαθμό σε ευρύτερα πλαίσια πολιτικής, χωρίς να είναι για κάποιους ουδέτερα και πολιτικά αποχρωματισμένα. Και οι λόγοι που τελικά την εκλαμβάνουν ως ένα τελικό βήμα προς διεκπεραίωση, που περιορίζεται στο ρόλο της τελικής αποτίμησης και όχι σε αυτόν του εργαλείου λήψης αποφάσεων για την ποιοτική αναβάθμιση της δομής και της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αποδίδονται στην αδυναμία κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της και στην έλλειψη ενός χαρακτήρα υποχρεωτικότητας στην εφαρμογή της.

Καθίσταται, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη για τα εμπλεκόμενα μέρη η αντιμετώπιση των εν λόγω αδυναμιών σε συνδυασμό με την ανάγκη τεκμηρίωσης της αναγκαιότητας της ύπαρξης της αξιολογικής διαδικασίας, πάντα ως προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα που δύναται να επιφέρει στους επιμορφούμενους, ώστε να πάψει να καθίσταται αυτή τυπική.

Κατά συνέπεια, με τον τρόπο που εγγράφονται οι συγκεκριμένες αδυναμίες στις αντιλήψεις και των δύο πλευρών ανακύπτει και ένα είδος έλλειψης εμπιστοσύνης στην αξιολογική διαδικασία, όπως αυτή υφίσταται, αλλά και μια δυσχέρεια καλλιέργειας κλίματος αξιολογικής κουλτούρας, εντοπίζοντας την αδυναμία της εκπαιδευτικής κοινότητας να προσδιορίσει και να επανεντάξει με ωριμότητα τον όποιο αξιολογικό της προβληματισμό στην καθημερινή της εκπαιδευτική πραγματικότητα.

8.2 Προβληματισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως θεσμικά καθιερωμένη διαδικασία, συνιστά μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ως εκ τούτου, ανακύπτουν θέματα που χρήζουν άμεσης εκτίμησης και αφορούν σε διάφορα ζητήματα:

- ✓ *Ζητήματα πεδίου και εμπλεκόμενων φορέων:* Πόσο οι σκοποί της αξιολόγησης χαρακτηρίζονται από διαφάνεια; Πόσο υπαρκτός μπορεί να είναι ο κίνδυνος η όλη αξιολογική διαδικασία να λάβει τα χαρακτηριστικά γραφειοκρατικής οργάνωσης;
- ✓ *Ζητήματα συχνότητας:* Ποια θα πρέπει να είναι η συχνότητα εφαρμογής της αξιολόγησης, ώστε αυτή να καθίσταται αποτελεσματική χωρίς να ασκεί πίεση στους συμμετέχοντες αλλά, ταυτόχρονα, χωρίς να συνιστά απώλεια χρόνου και ενέργειας;
- ✓ *Ζητήματα κριτηρίων:* Πόσο σαφείς είναι οι προδιαγραφές των προσόντων/χαρακτηριστικών του επονομαζόμενου «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού και ποιες επιπτώσεις μπορούν να έχουν στην ίδια τη λειτουργία της αξιολόγησης μέσω της πιθανής καθοδήγησής της;
- ✓ *Ζητήματα διάχυσης αποτελεσμάτων:* Ποιος είναι ο τρόπος χρήσης των πορισμάτων της αξιολογικής διαδικασίας στα πλαίσια ενός συστήματος; Λειτουργεί με όρους «ταξινόμησης», αυτοσκοπού ή άλλης χρήσης; Με ποιο λεκτικό τρόπο, επίσης, συνοδεύεται η συγκεκριμένη χρήση και ποιες οι πιθανολογούμενες συνέπειες;

Είναι προφανής η χρεία διεξαγωγής εμπειριστατωμένης εκπαιδευτικής έρευνας, ώστε να αναζητηθούν και να αξιολογηθούν οι αιτίες, οι αδυναμίες και οι ελλείψεις που ενυπάρχουν στο σύστημα αξιολόγησης προγραμμάτων επιμορφωτικής πολιτικής αλλά και γενικότερα στη διαδικασία αξιολόγησης παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

A. Ξενόγλωσση

Anderson, L., & Postlethwaite, T. N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. Paris: UNESCO, International Academy of Education and International Institute for Educational Planning.

Ardoino, J. (1993). Evaluer contrôler. *Se Former & Pratiques et apprentissages de l'Education*. Τσακίρη Δ. (Μετ.), No 28, 1-7.

Broomer, G. (1987). *Changing Hearts and Minds on Changing Structures*, Commonwealth School Co, Canberra.

Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum of Lifelong Learning*, Brussels, E.E.

Commission of the European Communities. (2005). Developing local learning Centres and Learning Partnerships as Part of Member States' Targets for Reaching the Lisbon Goals in the Field of Education and Training: A study of the current situation. *Study assigned by European Commission*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Crozier, M. (1980). *Actors and Systems: The politics of collective action*. University of Chicago.

Davidson, J. E. (2005). *Evaluation Methodology Basics: The nuts and bolts of sound evaluation*. London: Sage.

Dewey, J. (1964) *Democracy and Education* (Macmillan, London).

European Commission. (1999). Setting targets for lifelong learning in Europe στο *Progress report achieved in implementing the Luxembourg process: Common indicators and lifelong learning*. Report to the European Council, Annex 2 to the Annex, Brussels, The EC Council.

European Commission. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 23, 2014, από: http://europa.eu/int/comm/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf

Eurydice. (1994). *Measures to combat failure at school. A challenge for the construction of Europe*, Brussels.

Eurydice. (2005a). *Key Data on Education in Europe*, Brussels.

Eurydice. (2005b). *Key Topics in Education in Europe*, Volume 3, The Teaching Profession in Europe, Brussels.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957). Social Behavior And The Administrative Process. *School Review* 65, (winter) 423-441.

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating Professional Development, *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.

- Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York.
- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of behavioural research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Marginson, S. (1999). After Globalisation: emerging politics of education, in *Journal of Education Policy*, 14, pp. 19-31.
- Merkens, H. (2004). Selection procedures, sampling, case construction. Στο U. Flick, E. von Kardorff e I. Steinke (επιμ.), *A companion to qualitative research*. London: Sage.
- Newman, C. (1998). *The Nation-State or Global Civil Society*. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 21, 2013, από <http://www.suite101.com/article.cfm/sociology/10501>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1996). *Technology, Productivity and Job Creation*, Volumes I-II, Paris, OECD.
- OECD. (1998). *Staying ahead, In-service Training and Teacher Professional Development*, Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD. (2001). Investing in Competencies for All, *Meeting of the OECD Education Ministers*, Paris, 3-4 April 2001, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2011). Strong Performers and Successful Reformers in Education-EDUCATION POLICY ADVICE FOR CREECE. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 19, 2014, από <http://issuu.com/paremvaseisde/docs/oecdgreece11>
- Prokou, E. (2008). A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: The Cases of the UK, Sweden and Greece. *European Journal of Education: Research, Development and Policies* 43 (1): 123-140.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shadish, W. R., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. California: Sage Publications.
- Tuijnman, A. & Bostrom, A. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48 (1/2), 93-110.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education*, Nairobi Conference, UNESCO, Paris.
- Worthen B. R., & Sanders J. R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Young, M. (1998). Rethinking Teacher Education for a Global Future: lessons from the English, *Journal of Education for Teaching*, 24(I), pp. 51-62.
- Zafeirakou, A. (2002). *In-Service Training Of Teachers In The European Union: Exploring Central Issues*, *Metodika*, Vol.3, br.5, 2002, str. 253-278.
- Zemke R. & Zemke S. (1982). *Adult Learning in your Classroom*. Truiuing, Lakewood Publications, Minneapolis.

B. Ελληνόγλωσσα

Αθανασίου Λ., Νίκου Ι., & Καρβούνης Χ. (1993). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις ΣΕΛΜΕ – ΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ*. Δωδώνη, Ιωάννινα, σσ. 137-242.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1998). Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985-1996). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 45, Φεβρ. – Απρ. 1998, σελ 32-37.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. (1992). (Εισαγωγή – Επιμέλεια) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (1997-98). «Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 44.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.

Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*, Ρόδος.

Βεργίδης, Δ. (2001). «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Π. Χάρης – Ν. Β. Πετρουλάκης – Σ. Νικόδημος (επιμ.): *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2003). Η συμβολή της αξιολόγησης στην υλοποίηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 235-254). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (2004). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*. Εισήγηση στο 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο της ΕΕΕΕ. (σ. 19). Αθήνα. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 12, 2014, από <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/analyseis/vergidis.pdf>.

Βεργίδης, Δ. (2005). «Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων». Στο: Δ. Βεργίδης και Ε. Πρόκου, *Σχεδιασμός, Διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*, τόμ. Α', (σ.σ. 13-128). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2009). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία*, 29,97-126.

Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος: «Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2: 37 – 60.

Βούλγαρης, Γ. (2003). Η δημοκρατική Ελλάδα (1974 – 2004). Στο *Ιστορία του νέου ελληνισμού 1770-2000: Η Ελλάδα της ομαλότητας, 1974-2000: δημοκρατικές κατακτήσεις, οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική σταθερότητα*. Τ. 10ος. (σσ. 9 – 50). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βουλτσίδης, Π. (2008). «Προδιαγραφές σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βρυωνίδης, Μ., & Βιτσιλάκη, Χ. (2008). «Δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα και το «πρόβλημα» της γενίκευσης των αποτελεσμάτων: Πρακτικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Σβολόπουλος, Β. (επιμ.) «Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά». Εκδόσεις Ατραπός.

Γεωργαράς, Κ. (2012). Ο ελληνικός θεσμικός 'λόγος' περί Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπό το πρίσμα της Δια Βίου Μάθησης την περίοδο 1996-2008. Στο: *Scientific Network for Adult Education in Crete*, τευχ. 6. Ανακτήθηκε: Μάρτιος 13, 2014, από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=441>

Giddens, A. (2002). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών: Πως επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας*. Μτφρ. Κ. Δ. Γεωργιάς. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Γκότοβος, Θ. (1982). *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 9, 28-33.

Green, A. (2006). Οι πολλές όψεις της διά βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ.). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. (σσ. 15 – 42). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δακοπούλου, Α. (χ.χ.). *Ο παγκόσμιος λόγος για τη δια βίου εκπαίδευση και η «έκρηξη» των επιμορφωτικών πολιτικών για εκπαιδευτικούς. Κυρίαρχη έννοια ή παράγοντας νομιμοποίησης*; Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 13, 2014, από <http://adulteduc.gr/001/docs/dakopoulou.doc>.

Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδακτορική διατριβή, αδημοσίευτη, κατατεθειμένη στο ΕΚΤ.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δοξιάδης, Κ. (2008). *Ανάλυση Λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση*. Αθήνα: Πλέθρον.

Ευρυδίκη. (2006). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, Βρυξέλλες.

Eurydice. (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/ του ΕΟΧ*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). *Λευκή Βίβλος. Διδασκαλία και μάθηση –προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001). Έκθεση της Επιτροπής - *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινός στόχος για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2000). Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα (23 – 24.3.2000). Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 16, 2013, από http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα

Huber, G. (1995). Στο Ηλ. Γ. Ματσαγούρας, *Θεωρία της διδασκαλίας*, том Α', 2000, σ.15.

Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, 1^η Έκδοση. Αθήνα : Κριτική – Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καραγεώργος, Δ. (1991). *Προβληματισμοί για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Νεοελληνική Παιδεία, τεύχος 23.

Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 03, 2015, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1458/ap89.pdf>

Καραλής Θ., (1999). «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων», Πάτρα, Μέντωρ Εκπαιδευτική.

- Καραλής, Θ. (2003). Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Δ'. Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καραλής, Θ. (2006). *Τυπολογίες αξιολόγησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής*. Νέα Παιδεία, 120, 98-108.
- Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 17-42). Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. (χ.χ.). *Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Κόκκος Α. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές, στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διεθνής συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Εκδ. ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Α., Αθανασούλα – Ρέππα & Μ., Κουτούζης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* . Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (1998). Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριάκης, Κ. (2009). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Ανάλυση του κοινοτικού 'λόγου' για τη διά βίου μάθηση (1995 – 2007). [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυριάκης, Κ. (2013). *Το Εκπαιδευτικό Υποσύστημα στην Κοινωνία της Γνώσης και η Δία Βίου Μάθηση*. Κρήτη: Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 15, 2014, από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=679>
- Κυριάκης, Κ. (2014). Ο ρόλος της τεχνοκρατίας στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού 'λόγου' για τη διά βίου μάθηση. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 107-108. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 10, 2015, από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_107-108/09.pdf.
- Μαντάς, Π. (2002). *Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μάρδας, Γ. Δ. (2001). *Οικονομική Θεωρία. Δια Βίου Παιδεία. Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Τέσσερα προβλήματα ζητούν λύση*, στην εφημερίδα: ΤΟ ΒΗΜΑ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινήσεις – Το πολιτικο-κοινωνικό τους πλαίσιο-Προϋποθέσεις*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 10.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1989). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 46.
- 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 Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β', (σ. 93- 186), Ε.Α.Π. Πάτρα.
- Μπουζάκης Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμέλεια) (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2015, από http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Murphy, M. (2005). *Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 8.
- Ξωγγέλλης, Π. (2003). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες*. Στο Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Heitmann και Μ. Καΐλα (επιμ.). *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Ακαδημία Lillingen Μονάχου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Επιστημονική Υπεύθυνη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή). Ανακτήθηκε: Μάρτιος 11, 2014, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3303/981.pdf>
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1995). *Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση*. *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχος 645, σσ. 12-15.
- Παϊδούση, Χ. (2012). *Επαγγελματική Κατάρτιση στην Περίοδο της Οικονομικής Κρίσης*. Στο: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα. Ετήσια Έκθεση 2012*. Αθήνα.
- Παντισίδου, Ε. (2012). *Στοιχεία Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης & Οργάνωσης των Θεσμών του Κράτους*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.
- Παπαδάκης, Ν. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*, (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1991). *Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Νέο κρασί σε νέους ασκούς*. Στο «Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη», Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου 1991, Πάτρα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2002). Προς την 'Ευρώπη της γνώσης': Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90 (185 – 244). Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.). *Η Εκπαίδευση απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνης.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950 – 1999)*. Τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg [σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική].
- Πασιάς, Γ., & Ρουσάκης Ι. (2002). Οι σχηματισμοί λόγου της ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Ανακοίνωση εργασίας στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις. (σ. 20). Ανακτήθηκε: Μάρτιος 02, 2014, από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm>
- Περσιάνης, Π. (2001). Η ελληνική μεταρρύθμιση «Εκπαίδευση 2000 – Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων»: Μια συγκριτική θεώρηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τχ. 31, σσ. 65 – 80.
- Πρόκου, Ε. (2007). Η 'κυβερνητική στρατηγική' για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα, *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2:2, σσ. 179-192.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρομπόλης, Σ., & Δημουλάς, Κ. (2003). «Παγκοσμιοποίηση», Σχολείο και Αγορά Εργασίας.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σιδέρης, Δ. (2003). *Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων στη μάθηση ενηλίκων*. Επιστήμη και Παιδαγωγία, τεύχος 4.
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The sciences of Education.
- Στράντζαλος, Χρ. (1990). Από την εκπαίδευση, μέσω της επιμόρφωσης, στην παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 50, σ. 32-42.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997). *Εκπαίδευση και Επαγγελματική Επιμόρφωση*, Επίσημη Εφημερίδα αρ. C 303, 4/10/1997.
- Ταρατόρη, Ε. (2000). Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Φράγκος, Χ. (1982). Βασικές θέσεις ενός γενικότερου σχεδίου για την επιμόρφωση των καθηγητών και την αξιολόγησή τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 9, σσ. 14-26.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Γ. Νόμοι – Κείμενα

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τεύχος Α') : «Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296/τεύχος Α') : «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18/τεύχος Α') : «Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2083/1992 (ΦΕΚ 159/τεύχος Α') : «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης».

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τεύχος Α') : «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2909/2001 (ΦΕΚ 90/τεύχος Α') : «Ρυθμίσεις Θεμάτων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις».

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/τεύχος Α') : «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3144/2003 (ΦΕΚ 111/τεύχος Α') : « Κοινωνικός Διάλογος για την Προώθηση της Απασχόλησης και την Κοινωνική Προστασία και Άλλες Διατάξεις».

Νόμος 3149/2003 (ΦΕΚ 141/τεύχος Α') : «Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, Δημόσιες Βιβλιοθήκες και Άλλες διατάξεις».

Νόμος 3191/2003 (ΦΕΚ 258 /τεύχος Α') : «Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση».

Νόμος 3369/2005 (ΦΕΚ 171/τεύχος Α') : «Η Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τεύχος Α') : «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες».

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/τεύχος Α΄) : «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις».

Νόμος 3966/2011 ΦΕΚ 118/τεύχος Α΄) : «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.

Π.Δ. 67/1997 (ΦΕΚ 61/1997/τεύχος Α΄) : «Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών».

Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/τεύχος Α΄) : «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – Οδηγός ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης Επιμορφούμενων

1^{ος} Άξονας: Η ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΕΙΣΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Να υποθέσω ότι συμμετείχατε στην αξιολογική διαδικασία του επιμορφωτικού προγράμματος «Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη» (γνωστό και ως Β' επίπεδο) το 2013 ως επιμορφούμενος,-η. Μπορείτε να μας περιγράψετε **με ποιο τρόπο** σας ζητήθηκε να λάβετε μέρος στη διαδικασία αξιολόγησής του;

ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ

1. **Τι σήμαινε για σας** αυτή η διαδικασία (η συμπλήρωση, δηλαδή, του ερωτηματολογίου); Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μου **την πρώτη σας εντύπωση**;

ΒΑΣΙΚΟΣ ΚΟΡΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

2. Η συμμετοχή σας στην αξιολόγηση του προγράμματος είχε **υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα**;
3. Σας ζητήθηκε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με **επώνυμο ή ανώνυμο τρόπο**;
4. **Ποια χρονική στιγμή**, ακριβώς, υλοποιήθηκε η αξιολόγηση (με την έναρξη, κατά τη διάρκεια, στη λήξη του προγράμματος);
 - Υπήρξε **χρονική απόσταση** ανάμεσα στο πέρας του προγράμματος και την ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου;
 - Θα μπορούσατε **να συνδέσετε χρονικά** τη φάση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου **με κάποια άλλη φάση** του επιμορφωτικού προγράμματος;
 - Διακρίνετε κάποια **συσχέτιση** ανάμεσα στο **χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου** αξιολόγησης και **στην περίοδο πιστοποίησής** σας ως επιμορφούμενος,-η;
 - Το γεγονός ότι έλαβε χώρα αμέσως πριν τη διαδικασία **πιστοποίησης επηρέασε** καθόλου **την αξιολογική σας κρίση**; -(Αν ΝΑΙ) Σε ποιο βαθμό;
(ή εναλλακτικά)

- Το γεγονός ότι χρειάστηκε να **παρέλθει χρόνος** για τη συμπλήρωσή του **επηρέασε** καθόλου **την αξιολογική σας κρίση**; -(Αν ΝΑΙ) Σε ποιο βαθμό;
 - Θεωρείτε ότι η **πιθανή ένταξη** της διαδικασίας της αξιολόγησης **σε διαφορετική χρονική στιγμή** από αυτή που πραγματοποιήθηκε θα μπορούσε να την καταστήσει περισσότερο **αποτελεσματική**;
5. Ποια θα μπορούσε να είναι η θέση σας σχετικά με τη διενέργεια της αξιολόγησης:
 - α) με τη λήξη του προγράμματος
 - β) με την εφαρμογή της τμηματικά στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας; Διακρίνετε κάποια **υπεροχή** του ενός **τρόπου αξιολόγησης** έναντι του άλλου;
 6. Το **περιεχόμενο** του ερωτηματολογίου ήταν **επαρκές** ως προς τους άξονες που έθετε προς αξιολόγηση; Υπήρξε (με άλλα λόγια) κάποιος **άξονας** που θεωρείτε ότι **δε θίχτηκε** καθόλου;
 7. Εκτιμάτε ότι η **μεθοδολογία/η «τεχνική»** αυτή, η συμπλήρωση δηλαδή του ερωτηματολογίου, ήταν **η πιο κατάλληλη**, ώστε να αποτυπώσετε με μεγαλύτερη ειλικρίνεια και πιστότητα την άποψή σας;
 - Θεωρείτε ότι κάποιο **άλλο εργαλείο** θα μπορούσε να αποδώσει τα μέγιστα και να χαρακτηριστεί ως **πιο αποτελεσματικό** ή να λειτουργήσει **συμπληρωματικά** με το ερωτηματολόγιο;
 - (Αν ΝΑΙ) Ποιο θα μπορούσε να είναι αυτό (το εργαλείο);
 8. Λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία σας ως επιμορφούμενος,-η, **ποιους βασικούς στόχους** θα θέλατε να θέσετε **εσείς** στην όλη αξιολογική διαδικασία του συγκεκριμένου προγράμματος;
 9. Κατά πόσο είστε και **στο μέλλον** διατεθειμένος/η ευνοϊκά **να αφιερώσετε ελεύθερο χρόνο**, ώστε να συμμετέχετε ξανά σε μια παρόμοια αξιολογική κρίση;
 - (Αν ΔΕΝ ΕΙΣΤΕ) Ποιος/-οι **παράγοντες** θα ενίσχυαν την επιθυμία σας, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή σας στη διαδικασία;

2ος Άξονας: Η ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

1. Είχατε **έγκαιρη ενημέρωση** σχετικά με την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης προς συμπλήρωση στο τέλος του προγράμματος ή η παρουσία του έγινε **σε απροσδόκητο χρόνο**;
2. Πώς θυμάστε **τον εαυτό σας να αντιδρά**, όταν ενημερωθήκατε για την ύπαρξη ενός ημερολογίου προς απάντηση;
3. **Περιγράψτε μου τα συναισθήματά σας** κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Πώς βιώσατε τη συγκεκριμένη στιγμή;

4. Έχετε κατά νου **διαφορετικές αντιδράσεις** επιμορφούμενων σχετικά με την υποχρέωση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που θα μπορούσατε να μας καταθέσετε;
5. Σας γνωστοποιήθηκαν εκ των προτέρων **οι στόχοι** της αξιολόγησης;
6. Σας δόθηκαν κάποιες **καθοδηγητικές/υποστηρικτικές οδηγίες** πριν ή κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου;
7. Πόσος **χρόνος** εκτιμάτε ότι χρειάστηκε συνολικά για τη συμπλήρωση του;
 - Εκτιμάτε ότι ο χρόνος αυτός είναι **επαρκής** συνολικά για τη διαδικασία αξιολόγησης ενός προγράμματος διάρκειας 96 ωρών;
8. Υπήρξε κάποιο **σημείο/ερώτηση** που σας δυσκόλεψε ή σας έφερε **σε δυσχερή θέση**;
9. Συναντήσατε γενικότερα **δυσκολίες/προβλήματα** κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης;
 - (Αν ΝΑΙ) Μπορείτε να αναφέρετε κάποια **συγκεκριμένη περίπτωση**; ή
 - Σε **ποιο σημείο** τις εντοπίσατε και με **ποιο τρόπο** πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί;
10. Αξιολογείτε τη συμμετοχή σας στην όλη διαδικασία με περισσότερο **ενεργητικό** ή **παθητικό** τρόπο; Πώς ερμηνεύετε, ακριβώς, το ρόλο σας ως επιμορφούμενος,-η;
11. Σας δόθηκαν περιθώρια να εκφράσετε **την προσωπική σας άποψη** πάνω σε θέματα, που κατά την κρίση σας, ενώ υπήρξαν σημαντικά, δεν τους είχε δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στο ερωτηματολόγιο; ή
 - Έχετε την αίσθηση, με άλλα λόγια, ότι περιορίσατε την προσωπική σας κρίση πάνω σε συγκεκριμένους τομείς του προγράμματος ή σας δόθηκαν και περιθώρια ελεύθερης **έκφρασης** και **σε θέματα μη προκαθορισμένα**;
12. Υπάρχει **κάποια πρόταση** σας για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, που δεν σας δόθηκε η ευκαιρία (γιατί δεν υπήρχε το περιθώριο) να τη διατυπώσετε;
 - (Αν ΝΑΙ) Θα μπορούσατε να τη μοιραστείτε μαζί μας;
13. Ως εμπλεκόμενος/η στο στάδιο της αξιολόγησης αναγνωρίσατε τότε στον εαυτό σας το δικαίωμα/τη δυνατότητα να επιλέξετε **απαντήσεις** και να προβείτε σε εκτιμήσεις/κρίσεις **διαφορετικές** από αυτές που άρμοζαν να δοθούν (από τις αναμενόμενες);
14. Αν υπήρχε η πιθανότητα επανάληψης της διαδικασίας αξιολόγησης, υπάρχει κάποιο **σημείο** της που θα θέλατε **να τροποποιήσετε** ως προς το σύνολό της;

- Εντοπίσατε, με άλλα λόγια, πιθανά **προβλήματα, κενά** και **ελλείψεις** (στη δομή, στις μεθόδους και στην υλοποίηση) της όλης διαδικασίας της αξιολόγησης;
 - (Αν ΝΑΙ) **Τι**, κατά τη γνώμη σας, **χρειάζεται να γίνει** και **σε ποιους τομείς**, προκειμένου να διορθωθούν οι παραλείψεις και να εξαλειφθούν τα κενά;
15. Υπήρξε κάποιος **τομέας** του επιμορφωτικού προγράμματος, στον οποίο δόθηκε κάποια **προτεραιότητα** στην αξιολόγηση έναντι κάποιου άλλου;
- (Αν ΝΑΙ) Υποθέτετε ότι υπήρξε κάποιος **συγκεκριμένος λόγος** γι' αυτό;
16. Κάνοντας μια αποτίμηση του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας εντοπίσατε κάποια **θετικά στοιχεία**, στα οποία θέλετε να σταθείτε;
17. Διακρίνατε σε αυτή κάποιο **καινοτομικό στοιχείο** ή ήταν μια σαφώς αναμενόμενη διαδικασία για εσάς;
18. Σας **κοινοποιήθηκαν** τα αποτελέσματα/πορίσματα της αξιολόγησης του προγράμματος που συμμετείχατε;
- (Αν ΝΑΙ) Με ποιο τρόπο;

3ος Άξονας: Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Κρίνετε την ενότητα, που αφορά στην αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως **αναγκαία/απαραίτητη ή όχι** και γιατί;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε **τη θέση της αξιολογικής διαδικασίας** σε σχέση με την υπόλοιπη ροή του επιμορφωτικού προγράμματος; Είναι **κυρίαρχος** ο ρόλος της ή αποτελεί **τυπικό μέρος** της όλης διαδικασίας του προγράμματος;
 - Μπορείτε **να στηρίξετε** κάπου **συγκεκριμένα** αυτή σας την αίσθηση/γνώμη;
3. Θεωρείτε ότι **αξιοποιούνται** τα **πορίσματα** των αξιολογήσεων των προγραμμάτων από τους φορείς υλοποίησης και τις Διαχειριστικές Αρχές; Ποια είναι η αίσθησή σας;
 - (Αν ΝΑΙ) Με ποιο τρόπο; Έχει υποπέσει στην αντίληψή σας κάποια περίπτωση;
4. Έχετε να προτείνετε κάποιο **διαφορετικό τρόπο αξιοποίησης** αυτών των αποτελεσμάτων, ώστε να είναι περισσότερο εμφανή στους εμπλεκόμενους;
5. Η συμμετοχή σας στην διαδικασία αξιολόγησης είχε για σας **προσωπικά λόγους** **ύπαρξης**;

6. Θεωρείτε ότι το πλαίσιο λειτουργίας και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης σας έδωσαν **τα κίνητρα να αναστοχαστείτε** τις προτεραιότητες σας ως εκπαιδευτικός;
7. Θα μπορούσατε να **συνδέσετε** την αξιολόγηση ενός προγράμματος
 - α) **με την εκπαιδευτική σας πραγματικότητα** ως μαχόμενος εκπαιδευτικός
 - β) **με την ειδικότητά σας** ως φιλόλογος/μαθηματικός/φυσικός;
8. Έχετε θέσει **εκ νέου επαγγελματικούς στόχους**, υπηρεσιακούς ή ευρύτερα επαγγελματικούς, στα πλαίσια της καριέρας σας μετά το 2013, που συνδέονται άμεσα με τη συμμετοχή σας στη διαδικασία αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος;
 - (Αν ΝΑΙ) Μπορείτε, σας παρακαλώ, να μου δώσετε μια εικόνα των/του στόχων/ου αυτών/ού;
9. Είστε σε θέση να πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί **να εντάξει** στην καθημερινότητά της **συνειδητά τον προβληματισμό** από μια διαδικασία αξιολόγησης, στην οποία συμμετείχε;
10. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία ενός επιμορφωτικού προγράμματος έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει ουσιαστικά στη **βελτίωση των ποιοτικών του χαρακτηριστικών**, όπως της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς του;
 - (Αν ΝΑΙ) Με ποιο τρόπο;
11. Λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύ φάσμα χαρακτηρισμών της αξιολόγησης, ξεκινώντας από εκείνον που την εκλαμβάνει ως **στήριξη ενός προγράμματος** και καταλήγοντας σε εκείνον που της αποδίδει το ρόλο της **χειραγώγησης και του ελέγχου** του -με την ύπαρξη πολλών ενδιάμεσων χαρακτηρισμών- επιλέξτε εκείνον που σας ταιριάζει καλύτερα στη συγκεκριμένη περίπτωση.
12. Πιστεύετε ότι η αξιολογική διαδικασία είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ποιότητα και το μέλλον του εκάστοτε προγράμματος ή μπορεί να λειτουργήσει **με πιο διευρυμένο ρόλο**;
 - (Αν ισχύει το 2^ο) Ποιον διευρυμένο ρόλο της αποδίδεται ακριβώς;
13. Υπάρχει κάποια **παρατήρηση/σχόλιο**, που θα θέλατε να κάνετε για οτιδήποτε αφορά στην αξιολογική διαδικασία του συγκεκριμένου προγράμματος και που δεν σας δόθηκε η ευκαιρία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης;

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – Οδηγός ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης Επιμορφωτών

1^{ος} Άξονας: Η ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΕΙΣΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Να υποθέσω ότι συμμετείχατε στην αξιολογική διαδικασία του επιμορφωτικού προγράμματος «Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη» (γνωστό και ως Β' επίπεδο) το 2013 ως επιμορφωτής,-τρια. Μπορείτε να μας περιγράψετε **με ποιο τρόπο** σας ζητήθηκε να λάβετε μέρος στη διαδικασία αξιολόγησής του;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ

1. Για εσάς, ως επιμορφωτή/-τρια, ήταν **η πρώτη φορά** που σας ζητήθηκε να συμπληρώσετε ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης;
2. **Τι σήμαινε για σας** αυτή η διαδικασία (η συμπλήρωση, δηλαδή, του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου της 4^{ης} επιμορφωτικής περιόδου); Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μου **την πρώτη σας εντύπωση**;

ΒΑΣΙΚΟΣ ΚΟΡΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

3. Η **εμπειρία** σας, λοιπόν, σε θέματα αξιολόγησης προγραμμάτων σας οδήγησε στην υιοθέτηση κάποιας **παγιωμένης συμπεριφοράς** και αντίδρασης στην επαναλαμβανόμενη διαδικασία της αξιολόγησης ή αποτελούσε αυτή, κάθε φορά, μια ξεχωριστή διαδικασία προς αντιμετώπιση;
4. Η συμμετοχή σας στην αξιολόγηση του προγράμματος είχε **υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα**;
5. Σας ζητήθηκε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με **επώνυμο ή ανώνυμο τρόπο**;
6. **Ποια χρονική στιγμή**, ακριβώς, υλοποιήθηκε η αξιολόγηση (με την έναρξη, κατά τη διάρκεια, στη λήξη του προγράμματος);
 - Υπήρξε **χρονική απόσταση** ανάμεσα στο πέρας του προγράμματος και την ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου;
 - (πιθανή ερώτηση) Το γεγονός της συγκεκριμένης **χρονικής απόστασης**, που αναφέρατε, **επηρέασε** καθόλου **την αξιολογική σας κρίση**; -(Αν ΝΑΙ) Σε ποιο βαθμό;

- Θεωρείτε ότι η **πιθανή ένταξη** της διαδικασίας της αξιολόγησης σε **διαφορετική χρονική στιγμή** από αυτή που πραγματοποιήθηκε θα μπορούσε να την καταστήσει περισσότερο **αποτελεσματική**;
7. Ποια θα μπορούσε να είναι η θέση σας σχετικά με τη διενέργεια της αξιολόγησης: α) με τη λήξη του προγράμματος; ή
β) με την εφαρμογή της τμηματικά στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας; Διακρίνετε κάποια **υπεροχή** του ενός **τρόπου αξιολόγησης** έναντι του άλλου;
 8. Το **περιεχόμενο** του ερωτηματολογίου ήταν **επαρκές** ως προς τους τομείς/θεματικές που έθετε προς αξιολόγηση; Υπήρξε (με άλλα λόγια) κάποιος **τομέας** που θεωρείτε ότι **δε θίχτηκε** καθόλου;
 9. Εκτιμάτε ότι η **μεθοδολογία/η «τεχνική»** αυτή, η συμπλήρωση δηλαδή του ερωτηματολογίου, ήταν **η πιο κατάλληλη**, ώστε να αποτυπώσετε με μεγαλύτερη ειλικρίνεια και πιστότητα την άποψή σας;
 - Θεωρείτε ότι κάποιο **άλλο εργαλείο** θα μπορούσε να αποδώσει τα μέγιστα και να χαρακτηριστεί ως **πιο αποτελεσματικό** ή να λειτουργήσει **συμπληρωματικά** με το ερωτηματολόγιο;
 - (Αν ΝΑΙ) Ποιο θα μπορούσε να είναι αυτό (το εργαλείο);
 10. Κατά την άσκηση των καθηκόντων σας ως επιμορφωτής/-τρια του συγκεκριμένου προγράμματος και με το πέρασμα των διαδοχικών επιμορφωτικών περιόδων, που συμμετείχατε, διαπιστώσατε κάποια **διαφοροποίηση** στις δράσεις και τις πρακτικές, που εφαρμόστηκαν;
 11. Σας δόθηκε ποτέ, λόγω του κομβικού σας ρόλου, η **δυνατότητα παρέμβασης** στη διαδικασία και τα μέσα αξιολόγησης ή υπήρξατε αμέτοχος/η στο όλο εγχείρημα;
 12. Λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία σας ως επιμορφωτής,-τρια, **ποιους** βασικούς **στόχους** θα θέλατε να θέσετε **εσείς** στην όλη αξιολογική διαδικασία του συγκεκριμένου προγράμματος;
 13. Κατά πόσο είστε και **στο μέλλον** διατεθειμένος/η ευνοϊκά **να αφιερώσετε ελεύθερο χρόνο**, ώστε να συμμετέχετε ξανά σε μια παρόμοια αξιολογική κρίση;
 - (Αν ΔΕΝ ΕΙΣΤΕ) Ποιος/-οι **παράγοντες** θα ενίσχυαν την επιθυμία σας, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή σας στη διαδικασία;

2ος Άξονας: Η ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

19. Αναφερόμενοι στην 4^η επιμορφωτική περίοδο το 2013, είχατε **έγκαιρη ενημέρωση** σχετικά με την αναγκαιότητα της συμπλήρωσης από εσάς ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης ή η παρουσία του έγινε **σε απροσδόκητο χρόνο**;

20. Πώς θυμάστε **τον εαυτό σας να αντιδρά**, όταν ενημερωθήκατε για την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου προς απάντηση;
21. **Περιγράψτε μου τα συναισθήματά σας** κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Πώς βιώσατε τη συγκεκριμένη στιγμή;
22. Έχετε κατά νου **διαφορετικές αντιδράσεις** επιμορφωτών/επιμορφούμενων σχετικά με την υποχρέωση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που θα μπορούσατε να μας καταθέσετε;
23. Σας γνωστοποιήθηκαν εκ των προτέρων **οι στόχοι** της αξιολόγησης;
24. Σας δόθηκαν κάποιες **καθοδηγητικές/υποστηρικτικές οδηγίες** πριν ή κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου;
25. Πόσος **χρόνος** εκτιμάτε ότι χρειάστηκε συνολικά για τη συμπλήρωσή του;
- Κρίνετε ότι ο χρόνος αυτός είναι **επαρκής** συνολικά για την αξιολόγηση ενός προγράμματος διάρκειας 96 ωρών;
26. Υπήρξε κάποιο **σημείο/ερώτηση** που σας δυσκόλεψε ή σας έφερε **σε δυσχερή θέση**;
27. Συναντήσατε γενικότερα **δυσκολίες/προβλήματα** κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης;
- (Αν ΝΑΙ) Μπορείτε να αναφέρετε κάποια **συγκεκριμένη περίπτωση**;
28. Αξιολογείτε τη συμμετοχή σας στην όλη διαδικασία με περισσότερο **ενεργητικό** ή **παθητικό** τρόπο; Πώς ερμηνεύετε, για να είμαι πιο σαφής, **τον ρόλο σας** ως επιμορφωτής/-τρια;
29. Σας δόθηκαν περιθώρια να εκφράσετε **την προσωπική σας άποψη** πάνω σε θέματα, που κατά την κρίση σας, ενώ υπήρξαν σημαντικά, δεν τους είχε δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στο ερωτηματολόγιο; ή
- Έχετε την αίσθηση, με άλλα λόγια, ότι περιορίσατε την προσωπική σας κρίση πάνω σε συγκεκριμένους τομείς του προγράμματος ή σας δόθηκαν και περιθώρια ελεύθερης **έκφρασης** και **σε θέματα μη προκαθορισμένα**;
30. Υπάρχει **κάποια πρόταση** σας για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, που δεν σας δόθηκε η ευκαιρία (γιατί δεν υπήρχε το περιθώριο) να τη διατυπώσετε;
- (Αν ΝΑΙ) Θα μπορούσατε να τη μοιραστείτε μαζί μας;
31. Ως εμπλεκόμενος/η στο στάδιο της αξιολόγησης αναγνωρίσατε τότε στον εαυτό σας το δικαίωμα/τη δυνατότητα να επιλέξετε **απαντήσεις** και να προβείτε σε εκτιμήσεις/κρίσεις **διαφορετικές** από αυτές που άρμοζαν να δοθούν (από τις αναμενόμενες);
32. Αν υπήρχε η πιθανότητα επανάληψης της διαδικασίας αξιολόγησης, υπάρχει κάποιο **σημείο** της που θα θέλατε να **τροποποιήσετε**;

- Εντοπίσατε, με άλλα λόγια, πιθανά **προβλήματα**, **κενά** και **ελλείψεις** (στη δομή, στις μεθόδους και στην υλοποίηση) της όλης διαδικασίας (της αξιολόγησης);
 - (Αν ΝΑΙ) **Τι**, κατά τη γνώμη σας, **χρειάζεται να γίνει** και **σε ποιους τομείς**, προκειμένου να διορθωθούν οι παραλείψεις και να εξαλειφθούν τα κενά;
33. Υπήρξε κάποιος **τομέας** του επιμορφωτικού προγράμματος, στον οποίο δόθηκε κάποια **προτεραιότητα** στην αξιολόγηση έναντι κάποιου άλλου;
- (Αν ΝΑΙ) Υποθέτετε ότι υπήρξε κάποιος **συγκεκριμένος λόγος** γι' αυτό;
34. Κάνοντας μια αποτίμηση του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας εντοπίσατε κάποια **θετικά στοιχεία**, στα οποία θέλετε να σταθείτε;
35. Διακρίνατε σε αυτή κάποιο **καινοτομικό στοιχείο** ή ήταν μια σαφώς αναμενόμενη διαδικασία για εσάς;
36. Σας **κοινοποιήθηκαν** τα αποτελέσματα/πορίσματα της αξιολόγησης του προγράμματος που συμμετείχατε;
- (Αν ΝΑΙ) Με ποιο τρόπο;

3ος Άξονας: Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

14. Κρίνετε την ενότητα, που αφορά στην αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως **αναγκαία/απαραίτητη** ή **όχι** και γιατί;
15. Πώς θα χαρακτηρίζατε **τη θέση της αξιολογικής διαδικασίας** σε σχέση με την υπόλοιπη ροή του επιμορφωτικού προγράμματος; Είναι **κυρίαρχος** ο ρόλος της ή αποτελεί **τυπικό μέρος** της όλης διαδικασίας;
- Μπορείτε **να στηρίζετε** κάπου **συγκεκριμένα** αυτή σας την αίσθηση/γνώμη;
16. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θεωρείτε ότι **αξιοποιούνται τα πορίσματα** των αξιολογήσεων των προγραμμάτων από τους φορείς υλοποίησης και τις Διαχειριστικές Αρχές;
- (Αν ΝΑΙ) Με ποιο τρόπο; Θυμάστε να αναφέρετε κάποια περίπτωση;
17. Έχει υποπέσει στην αντίληψή σας **κάποια αλλαγή** που συντελέστηκε στη διεξαγωγή του επιμορφωτικού προγράμματος από προηγούμενη σε επόμενη επιμορφωτική περίοδο, από την 3^η στην 4^η για παράδειγμα;
- (Αν ΝΑΙ) Ποια ήταν αυτή και σε ποιο τομέα συγκεκριμένα;
18. Έχετε να προτείνετε κάποιο **διαφορετικό τρόπο αξιοποίησης** αυτών των αποτελεσμάτων, ώστε να είναι περισσότερο εμφανή στους εμπλεκόμενους;

19. Η συμμετοχή σας στην διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος είχε για σας **προσωπικά λόγο ύπαρξης;**
20. Θεωρείτε ότι το πλαίσιο λειτουργίας και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης σας έδωσαν **τα κίνητρα να αναστοχαστείτε** τις προτεραιότητες σας ως επιμορφωτής;
21. Θα μπορούσατε να **συνδέσετε** την αξιολόγηση ενός προγράμματος
- α) **με την εκπαιδευτική σας πραγματικότητα** ως επιμορφωτής
 - β) **με την ειδικότητά σας** ως φιλόλογος/μαθηματικός/φυσικός;
22. Έχετε θέσει **εκ νέου επαγγελματικούς στόχους**, υπηρεσιακούς ή ευρύτερα επαγγελματικούς, στα πλαίσια της καριέρας σας, που συνδέονται άμεσα με τη συμμετοχή σας στη διαδικασία αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος;
- (Αν ΝΑΙ) Μπορείτε, σας παρακαλώ, να μου δώσετε μια εικόνα των/του στόχων/ου αυτών/ού;
23. Είστε σε θέση να πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί **να εντάξει** στην καθημερινότητά της **συνειδητά τον προβληματισμό** από μια διαδικασία αξιολόγησης, στην οποία συμμετείχε;
24. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία ενός επιμορφωτικού προγράμματος έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει ουσιαστικά στη **βελτίωση των ποιοτικών του χαρακτηριστικών**, όπως της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς του;
- (Αν ΝΑΙ) Με ποιο τρόπο;
25. Λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύ φάσμα χαρακτηρισμών της αξιολόγησης, ξεκινώντας από εκείνον που την εκλαμβάνει ως **στήριξη ενός προγράμματος** και καταλήγοντας σε εκείνον που της αποδίδει το ρόλο της **χειραγώγησης και του ελέγχου** του -με την ύπαρξη πολλών ενδιάμεσων χαρακτηρισμών- επιλέξτε εκείνον τον χαρακτηρισμό που σας ταιριάζει καλύτερα στη συγκεκριμένη περίπτωση.
26. Πιστεύετε ότι η αξιολογική διαδικασία είναι **άρρηκτα συνυφασμένη** με την ποιότητα και το μέλλον του εκάστοτε προγράμματος ή μπορεί να λειτουργήσει **με διευρυνόμενο ρόλο;**
- (Αν ισχύει το 2^ο) Ποιον διευρυνόμενο ρόλο της αποδίδεται ακριβώς;
27. Υπάρχει κάποια **παρατήρηση/σχόλιο**, που θα θέλατε να κάνετε για οτιδήποτε αφορά στην αξιολογική διαδικασία του συγκεκριμένου προγράμματος και που δεν σας δόθηκε η ευκαιρία στη διάρκεια της συνέντευξης;

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ - Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Επιμορφούμενου

Συνεντευκτής: Αναστασία

Συνεντευξιαζόμενος: ΦΙ4

E: Να υποθέσω ότι συμμετείχατε στην αξιολογική διαδικασία του επιμορφωτικού προγράμματος “Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη” (γνωστό και ως Β΄ επίπεδο) το 2013 ως επιμορφωτής. Μπορείτε να μας περιγράψετε **με ποιο τρόπο** σας ζητήθηκε να λάβετε μέρος στη διαδικασία αξιολόγησής του;

A: Μέσα από ένα ερωτηματολόγιο.

E: Τι σήμαινε για σας αυτή η διαδικασία, η συμπλήρωση δηλαδή του ερωτηματολογίου; Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μου **την πρώτη σας εντύπωση**;

A: Αυτό το ερωτηματολόγιο αναφερόταν σε δύο κυρίως τομείς, στα ζητήματα τα οργανωτικά και στα ζητήματα ουσίας του προγράμματος. Κατά την άποψή μου θα έπρεπε να επικεντρωθεί - και αυτά πιστεύω ότι είναι τα ζητήματα ουσίας- δηλαδή στη διαδικασία της επιμόρφωσης και σε ό,τι έχει σχέση με τους εκπαιδευτές, με τους εκπαιδευόμενους και τις προτάσεις βελτίωσης του έργου. Αυτά, νομίζω πως είναι τα πιο σημαντικά, όχι τόσο τα οργανωτικά δηλαδή ζητήματα.

E: Θα έχουμε την ευκαιρία να τα αναλύσουμε και παρακάτω.. **Η πρώτη σας εντύπωση** λοιπόν, όταν έπεσε στα χέρια σας, ήταν ότι χωρίζεται σε δύο τομείς, όπως μου αναφέρατε;

A: Ακριβώς.

E: Η συμμετοχή σας στην αξιολόγηση του προγράμματος είχε **υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα**;

A: Προαιρετικό.

E: Σας ζητήθηκε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο **με επώνυμο ή ανώνυμο τρόπο**;

A: Με επώνυμο προφανώς. Αυτό έγινε μέσα από ένα email, το οποίο στάλθηκε από την πύλη ενημέρωσης και επικοινωνίας του έργου, στο προσωπικό μου δηλαδή email. Αλλά δεν ζητήθηκαν μέσα στο ίδιο ... στο ερωτηματολόγιο, δεν ζητήθηκαν προσωπικά μου στοιχεία.

E: **Ποια χρονική στιγμή**, ακριβώς, υλοποιήθηκε η αξιολόγηση, κατά την έναρξη, στη διάρκεια ή με τη λήξη του προγράμματος;

A: Μετά τη λήξη του προγράμματος.

E: Υπήρξε **χρονική απόσταση** ανάμεσα στο πέρας του προγράμματος και την ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου;

A: Ναι. Το πέρας του προγράμματος έγινε τον Οκτώβριο του 2014 και το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε το Φεβρουάριο του 2015.

E: Θα μπορούσατε **να συνδέσετε χρονικά** τη φάση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου **με κάποια άλλη φάση** του επιμορφωτικού προγράμματος;

A: Νομίζω ότι με βάση τις ερωτήσεις, οι οποίες τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο, η κατάλληλη χρονική στιγμή θα έπρεπε να συμπίπτει με τη λήξη του προγράμματος.

E: Διακρίνετε κάποια **συσχέτιση** ανάμεσα στο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αξιολόγησης και στην περίοδο πιστοποίησής σας ως επιμορφούμενος;

A: Τι εννοείτε συσχέτιση;

E: Κάποια σύνδεση της μιας φάσης με την άλλη ή θεωρείτε ότι είναι ασύνδετες;

A: Όχι, όχι. Θεωρώ πως είναι ασύνδετες.

E: Το γεγονός ότι έλαβε χώρα λίγο μετά το πέρας, αρκετά μετά το πέρας του προγράμματος, **επηρέασε καθόλου την αξιολογική σας κρίση;**

A: Θεωρώ πως όχι γιατί..., επειδή μιλάμε για ένα ερωτηματολόγιο που αναφέρεται σε επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και πάντα οι ερωτήσεις είναι σχετικές με την ειδικότητα, με τις νέες τεχνολογίες. Το πρόγραμμα έχει να κάνει με τις νέες τεχνολογίες και το πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δε νομίζω ότι αυτό έπαιξε κάποιο..., δεν ήταν πολύ μεγάλο καταρχήν το χρονικό διάστημα και ούτε αυτό έπαιξε κάποιο ρόλο, ώστε να μην μπορούμε να απαντήσουμε με ευκολία σχετική σε κάποια ζητήματα που έθετε το ερωτηματολόγιο.

E: Θεωρείτε ότι η πιθανή ένταξη της διαδικασίας της αξιολόγησης **σε διαφορετική χρονική στιγμή** από αυτή που πραγματοποιήθηκε, θα μπορούσε να την καταστήσει περισσότερο αποτελεσματική;

A: Πιθανόν. Σας είπα και πριν ότι νομίζω πως έπρεπε να συμπίπτει με την ολοκλήρωση του προγράμματος, κατά την άποψή μου πάντα.

E: Ποια θα μπορούσε να είναι η θέση σας σχετικά με τη διενέργεια της αξιολόγησης αμέσως **μετά τη λήξη του προγράμματος** ή, δεύτερον, με την εφαρμογή της **τμηματικά** στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας. Διακρίνετε **κάποια υπεροχή** του ενός τρόπου αξιολόγησης έναντι του άλλου;

A: Νομίζω ότι τμηματικά θα μπορούσε να δώσει πιο ακριβή πορίσματα.

E: Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ήταν **επαρκές** ως προς τους τομείς, τις θεματικές, που έθετε προς αξιολόγηση; Υπήρξε κάποιος τομέας, με άλλα λόγια, που θεωρείτε ότι δεν θίχτηκε καθόλου;

A: Επειδή μιλάμε για ένα ερωτηματολόγιο, που είναι πολύ εξειδικευμένο και αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ειδικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, πολύ εξειδικευμένο επίσης, νομίζω ότι δε θίχτηκαν θέματα που σχετίζονται με την προηγούμενη εμπειρία, που υπήρχε πάνω σε θέματα αξιοποίησης τεχνολογιών πληροφορίας, επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γιατί υπάρχει προηγούμενη εμπειρία, ανεξάρτητα από το πρόγραμμα δηλαδή. Υπάρχει προηγούμενη εμπειρία, ..αυτό δεν εστιάστηκε πολύ πάνω σε αυτό το θέμα. Και νομίζω ήταν ένα μειονέκτημα, ένα μειονέκτημα ..αυτό. Θα μπορούσε να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και πάνω σε αυτά τα ζητήματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έχουν χρησιμοποιήσει τεχνολογίες και πριν το πρόγραμμα αυτό.

E: Η αξιολόγηση, δηλαδή, σε όλο αυτό τι ρόλο θα έπρεπε να παίξει ..σε όλο αυτό που μου αναφέρετε;

A: Καταρχήν, όταν κάποιος εκπαιδευτικός παίρνει την πρωτοβουλία ή έχει τη διάθεση να χρησιμοποιήσει τις τεχνολογίες πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να έχει υπόψη του κάποια πράγματα, μεθοδολογικά, θεωρητικά και πως συνδέονται οι θεωρίες μάθησης με τη χρήση των τεχνολογιών κλπ. Νομίζω ότι αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο δεν υπήρχε σε όλους, ούτε σε εμένα προσωπικά. Δεν υπήρχε αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο και νομίζω ότι πρέπει να υπάρξει ανταλλαγή απόψεων πάνω σε αυτό και, όταν λέμε ότι χρησιμοποιούμε μια τεχνολογία, θα πρέπει πάντα να καθορίζουμε και τον σκοπό για τον οποίο τη χρησιμοποιούμε. Δηλαδή, δε χρησιμοποιούμε μια τεχνολογία μόνο και μόνο γιατί πρέπει να τη χρησιμοποιήσουμε, πρέπει να το αιτιολογήσουμε, γιατί τη χρησιμοποιούμε. Και όταν, ας πούμε, χρησιμοποιούμε ένα εργαλείο, για παράδειγμα Web 2, γιατί το χρησιμοποιούμε, τι αποτελέσματα δηλαδή αναμένουμε; Αυτό είναι κάτι πολύ σύνθετο, δεν το πιάνει αυτό, δηλαδή, δεν το περιλαμβάνει η αξιολόγηση η συγκεκριμένη του ερωτηματολογίου αυτού.

E: Πιστεύετε, δηλαδή, ότι θα έπρεπε, αν κατάλαβα καλά, να κρίνει και το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων σε ότι αφορά στη γνώση των Τ.Π.Ε;

A: Ναι, γιατί προσέξτε με ποια έννοια το είπα. Καταρχήν, έχει προηγηθεί το επίπεδο Α', έτσι; Εδώ βρισκόμαστε στο επίπεδο Β', έχει προηγηθεί η επιμόρφωση στο επίπεδο Α'. Αυτή η επιμόρφωση στο επίπεδο Α' εξετάζει πολύ βασικά πράγματα, πολύ γενικά. Η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο επίπεδο Α' και το επίπεδο Β' είναι τεράστια, από κάθε άποψη είναι τεράστια, δηλαδή στο επίπεδο Β' μπαίνουμε σε πολύ βαθιά νερά. Όμως, θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία εκεί και ανταλλαγή απόψεων σε ένα επίπεδο ομάδας πλέον, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί στο Β' επίπεδο συγκροτούν ομάδες, όπως ακριβώς θέλουμε να δουλέουν και οι μαθητές. Να συγκροτούν ομάδα, μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης, όπου εκεί πρέπει να γίνεται ανταλλαγή απόψεων και να υπάρχει αυτή η αλληλοδιδασκτική, δηλαδή αυτοβελτίωση ουσιαστικά, βλέποντας ο καθένας τα λάθη που κάνει ο άλλος και διορθώνοντάς τα φυσικά.

E: Εκτιμάτε ότι η μεθοδολογία/τεχνική αυτή, η συμπλήρωση δηλαδή του ερωτηματολογίου, **ήταν η πιο κατάλληλη**, ώστε να αποτυπώσετε με μεγαλύτερη **ειλικρίνεια και πιστότητα** την άποψή σας;

A: Πιστεύω σε ένα μεγάλο βαθμό, σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Βέβαια, όπως είπα και πριν, δεν κάλυψε τα πάντα αλλά σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Και εδώ, βέβαια, έχουμε να κάνουμε και με ένα, όπως σας είπα και πιο πριν, πρακτικό ζήτημα. Δηλαδή, δεν είναι μόνο η εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του προγράμματος, είναι και η πρακτική εξάσκηση που γίνεται μέσα στην τάξη. Αυτά τα δύο θα πρέπει να συνδέονται περισσότερο στενά, όχι μόνο μέσω των υποστηρικτικών συναντήσεων που γίνονται στα πλαίσια του Β' επιπέδου. Υπάρχουν και άλλοι τρόποι, όπως για παράδειγμα αυτά που (κάνει) η αυριανή κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Δηλαδή μπορεί να υπάρχει, ας πούμε, μία διαδικτυακή επικοινωνία της ομάδας που να εστιάζεται κυρίως πάνω στην πρακτική, την οποία ζητάει το πρόγραμμα, και όχι αυτό κάθε αυτό στα θεωρητικά ζητήματα που θέτει.

E: Άρα σε όλο αυτό που μου λέτε, το εργαλείο μας, το συγκεκριμένο, που χωλαίνει;

A: Χωλαίνει. Δίνει καταρχήν μια προτεραιότητα στα οργανωτικά ζητήματα και χωλαίνει σε θέματα που αφορούν την πορεία υλοποίησης, αυτή κάθε αυτή, του προγράμματος.

E: Θεωρείτε ότι **κάποιο άλλο εργαλείο** θα μπορούσε να αποδώσει τα μέγιστα και να χαρακτηριστεί ως **πιο αποτελεσματικό** ή να λειτουργήσει συμπληρωματικά με το ερωτηματολόγιο;

A: Όπως σας είπα πριν, οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης, γιατί ο στόχος είναι ουσιαστικά αυτός, θα μπορούσαν να διενεργηθούν μέσα από εργαλεία Web 2, τα οποία είναι γνωστά στους επιμορφούμενους και στους επιμορφωτές και μέσα από εκεί θα μπορούσε να υπάρξει μεγαλύτερη βελτίωση σε ότι αφορά το πρακτικό μέρος. Ιδιαίτερα δε στη συγκρότηση παραδείγματος χάριν των φύλλων εργασίας, που είναι πολύ βασικό ζήτημα για ένα εκπαιδευτικό σενάριο, δε δόθηκε η απαραίτητη έμφαση.

E: Εγώ θα επιμείνω λίγο σε αυτό. Το ερωτηματολόγιο μου είπατε ότι δεν το κρίνατε επαρκές για να αποδώσει με ειλικρίνεια την άποψη του ερωτώμενου για το πρόγραμμα. Και εδώ, λοιπόν, στο κενό αυτό που δημιουργείται, εσείς θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιο άλλο εργαλείο που θα αποδώσει καλύτερα, θα ασκήσει καλύτερα κριτική πάνω στο πρόγραμμα, είτε μεμονωμένα είτε συμπληρωματικά;

A: Καταρχήν το πρακτικό μέρος του προγράμματος, που αναφέρεται δηλαδή στη δουλειά που κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη με τη συνεπικουρία των τεχνολογιών, χρήζει θα έλεγα στενότερης παρακολούθησης, δηλαδή δεν είναι κάτι το οποίο μπορώ...

E: ..θεωρείτε, σας διακόπτω, ότι δεν αποτυπώνεται αυτό στο εργαλείο αξιολόγησης, στο πρακτικό κομμάτι;

A: Όχι, φυσικά. Σαφώς και δεν αποτυπώνεται...

E: Αυτό μου λέτε..

A: Σαφώς και δεν αποτυπώνεται αυτό, βεβαίως.

E: **Ποιο εργαλείο** μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε έτσι, ώστε αυτό να αποτυπωθεί καλύτερα;

A: Είπα και πριν, δηλαδή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις τεχνολογίες. Δηλαδή, για παράδειγμα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κοινότητες, όπως το Wiki, κάποιο blog, ενδεχομένως το skype, ό,τι έχουμε στη διάθεσή μας μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε, για να καταγράψουμε το αποτέλεσμα αυτό. Δηλαδή, μια διδασκαλία μπορεί να καταγραφεί ..

E: Εννοείτε να αξιολογήσουμε ότι έχει καταγραφεί στα εργαλεία...

A: ..το πρακτικό μέρος

E: ..ναί..

A: Δηλαδή, όταν εγώ για παράδειγμα κάνω μία παρέμβαση στην τάξη και εισάγω τεχνολογίες στη δουλειά μου, δηλαδή μέσα στο πρακτικό μέρος, εκεί στη διαδικασία της μάθησης, ..είναι σωστός ο τρόπος που το κάνω; Και πώς αυτό αποδεικνύεται; Αυτό λέω.

E: Κάνοντας, λοιπόν, συγκριτική εννοείτε μελέτη όλων των δράσεων..

A: Ναι.

E: ..μεταξύ τους..

A: Μεταξύ τους, βεβαίως.

E: Άρα να χρησιμοποιήσουμε τα ίδια τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. και στην αξιολόγηση.

A: Και στην αξιολόγηση, ακριβώς.

E: Λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία σας ως επιμορφούμενος, ποιους **βασικούς στόχους** θα θέλατε να θέσετε εσείς στην όλη αξιολογική διαδικασία;

A: Εγώ πιστεύω πως η αξιολόγηση πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα ενός προγράμματος αλλά, κυρίως, στα μακροπρόθεσμα. Δηλαδή, επειδή εδώ ο στόχος είναι η αξιολόγηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στο τι γίνεται μετά, γιατί ένα πρόγραμμα δεν τελειώνει μόνο όταν αξιολογείται και όταν, ας πούμε, παίρνουμε στα χέρια μας κάποια πορίσματα, κάποια αποτελέσματα μιας έρευνας. Συνεχίζεται. Πρέπει να έχει συνέχεια. Αυτό, βέβαια, είναι και θέμα που αφορά την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, είναι πολύ ευρύτερο θέμα, αλλά πρέπει όμως να έχει κάποια συνέχεια. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός που έχει επιμορφωθεί στην επιμόρφωση Β', ποια είναι η εξέλιξή του την επόμενη, τη μεθεπόμενη, τη μεθεπόμενη κ.λπ. χρονιά; Τι έχει κάνει πάνω σε αυτό;

E: Αν κατάλαβα καλά, μιλάτε για αξιολόγηση σε διαχρονικό πλάνο;

A: Διαρκή, ακριβώς.

E: Κατά πόσο είστε και στο μέλλον διατεθειμένος ευνοϊκά να αφιερώσετε ελεύθερο χρόνο, ώστε να συμμετέχετε ξανά σε μια παρόμοια αξιολογική κρίση;

A: Σαφώς και θα το κάνω. Νομίζω ότι οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να βοηθούμε. Η αξιολόγηση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για κάθε πρόγραμμα και νομίζω ότι θα αξίζει το κόπο. Δηλαδή, έστω να διαθέσεις λίγο χρόνο, να μπορέσεις να μοιραστείς αυτά που βίωσες μέσα σε ένα πρόγραμμα και τι σου άρεσε και τι δε σου άρεσε. Δεν πιστεύω ότι... Σαφώς και θα το κάνω, εννοείται.

E: Είχατε **έγκαιρη ενημέρωση** σχετικά με την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης προς συμπλήρωση στο τέλος του προγράμματος ή η παρουσία του έγινε **σε απροσδόκητο χρόνο**;

A: Όχι, αυτό ήταν απροσδόκητο.

E: Πως θυμάστε τον εαυτό σας **να αντιδρά**, όταν ενημερωθήκατε για την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου προς απάντηση;

A: Θετικά αντέδρασα, γιατί, όπως σας είπα και πιο πριν, αυτό έγινε μέσω ενός email που δέχτηκα από την Πύλη ενημέρωσης και επικοινωνίας του έργου και, μάλιστα, το άνοιξα κατευθείαν. Αμέσως, δηλαδή, άνοιξα για να δω τις ερωτήσεις και πού αναφέρονταν αυτές.

E: **Περιγράψτε μου τα συναισθήματά σας** κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Πως βιώσατε τη συγκεκριμένη στιγμή;

A: Εκείνο που μου έκανε εντύπωση περισσότερο ήταν ότι, όπως αναφέρθηκα, διέκρινα αμέσως τους δύο., τα δύο διαφορετικά σημεία, τα οποία μάλιστα περιπλέκονται μέσα στο ερωτηματολόγιο, τα δύο διαφορετικά σημεία στα οποία εστιάζεται αυτό το ερωτηματολόγιο.

Δηλαδή, από τη μία έχουμε ζητήματα καθαρά οργανωτικά, τα οποία όμως δεν έχουν τόσο μεγάλη σχέση με τους επιμορφούμενους και από την άλλη υπάρχουν στοιχεία καθαρά εκπαιδευτικά, τα οποία σαφώς θα έπρεπε να έχουν και μεγαλύτερη βαρύτητα στο ερωτηματολόγιο. Είναι η προσωπική μου άποψη αυτή. Εγώ είδα μια ισόποση αντιμετώπιση αυτών των δύο ζητημάτων.

E: Τι αισθανθήκατε, λοιπόν, γι αυτό;

A: Αν προσωπικά εγώ συνέτασσα ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο, θα έδινα μεγαλύτερη έμφαση στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

E: Έχετε κατά νου **διαφορετικές αντιδράσεις επιμορφούμενων** σχετικά με την υποχρέωση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που θα μπορούσατε να μου καταθέσετε;

A: Ορισμένοι συνάδελφοι, ενδεχομένως πιεζόμενοι από άλλες υποχρεώσεις, μπορεί να μην το θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό αυτό ή το θεωρούν χάσιμο χρόνου ή... όχι μην πω χάσιμο χρόνου, ας πούμε μια διαδικασία από την οποία μπορεί να μην καταλήξει κάπου. Εγώ έχω να πω σε αυτούς ότι, όπως είπα και πριν, είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, που μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του προγράμματος.

E: **Σας γνωστοποιήθηκαν** εκ των προτέρων **οι στόχοι** της αξιολόγησης; Όχι του προγράμματος, της αξιολόγησης .

A: Στόχοι της αξιολόγησης, όχι. Σας είπα ότι ήτανε απροσδόκητο.

E: Σας δόθηκαν κάποιες **καθοδηγητικές, υποστηρικτικές οδηγίες** πριν ή κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου;

A: Όχι.

E: **Πόσος χρόνος** εκτιμάτε ότι χρειάστηκε συνολικά για τη συμπλήρωσή του;

A: Περίπου 20 λεπτά.

E: Ήταν ο χρόνος αυτός **επαρκής**, συνολικά, για μια διαδικασία τέτοια αξιολόγησης;

A: Αυτό μπορεί να συνδέεται με μια προηγούμενη ερώτησή σας, αυτή που είπατε αν η αξιολόγηση μπορούσε να γίνει τμηματικά ή συνολικά. Δηλαδή, 20 λεπτά για ένα πρόγραμμα που διήρκεσε 96 ώρες επί συνόλου με 8 ώρες διδακτικής παρέμβασης, άρα πηγαίνουμε στις 104 ώρες. Είναι μεγάλος χρόνος, αρκετά μεγάλος χρόνος διδακτικός αυτός. Λοιπόν, 20 λεπτά σαφώς όχι, δεν είναι επαρκής χρόνος.

E: Υπήρξε κάποιο σημείο/ερώτηση, **που σας δυσκόλεψε** ή σας έφερε σε δυσχερή θέση;

A: Όχι, νομίζω όχι, όχι.

E: Συναντήσατε γενικότερα **δυσκολίες/προβλήματα** κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης;

A: Τα ερωτήματα καταρχήν της αξιολόγησης ήταν με ένα σαφή τρόπο διατυπωμένα, ως προς αυτό όχι. Τώρα βέβαια ερωτήσεις, ας πούμε ποσοτικού, δηλαδή ερωτήσεις που επιδιώκουν μία ποσοτική απάντηση, ..δηλαδή του στυλ, ας πούμε, όταν σου δίνουμε μία πεντάβαθμη κλίμακα και ζητάμε να λέμε καλό, μέτριο, πολύ καλό, άριστο.. Πολλές φορές τα όρια ανάμεσα σε κάτι

τέτοιο είναι δυσδιάκριτα. Δηλαδή, δεν μπορείς να απαντήσεις. Ας πούμε, δηλαδή, αν βαθμολογήσεις κάτι με 4 και όχι με 5, αυτό τι σημαίνει;

E: Έχετε να αντιπροτείνετε κάτι σε αυτό;

A: Κοιτάζτε κάτι.. ένας συνηθής τρόπος, από ότι γνωρίζω, στις αξιολογήσεις είναι αυτή η Rubric, δηλαδή μια κλιμακωτή διαβάθμιση. Υπήρχαν, όμως, και ερωτήσεις που προϋπέθεταν μία κρίση, δηλαδή ερωτήσεις που απευθύνονταν περισσότερο στην κρίση των συμμετεχόντων. Νομίζω ότι αυτές οι ερωτήσεις βγάζουν περισσότερη ουσία τελικά.

E: Αξιολογείτε τη συμμετοχή σας στην όλη διαδικασία με περισσότερο **ενεργητικό ή παθητικό τρόπο;**

A: Εδώ θα σας απαντήσω ως εξής: επειδή υπάρχουν, όπως σας είπα δύο.. Καταρχήν, στη διδασκαλία και στην όλη διαδικασία υπήρχανε δύο, ας το πούμε, παράμετροι: η μία ήταν το καθαρά θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο εκεί οπωσδήποτε ο επιμορφούμενος έχει μία παθητική περισσότερο στάση. Υπήρχε, όμως, και η διαδικασία αυτή που απαιτούσε τη σύνταξη από εμάς σεναρίου εκπαιδευτικού, όπου εκεί πλέον όντως απαιτούνταν η ενεργός συμμετοχή. Άρα...

E: .. στο πρόγραμμα..

A: ..ναι

E: ..στην αξιολόγηση..

A: ..στην αξιολόγηση είναι παθητικός ο ρόλος, ήταν παθητικός ο ρόλος μας, διότι δεν διαμορφώσαμε εμείς, αν εννοείτε αυτό, κάποια από τις ερωτήσεις, δεν είχαμε δηλαδή κάποια συμμετοχή στη διαδικασία αυτή, στη διαμόρφωση των ερωτήσεων κ.λπ.. Αυτές ήταν έτοιμες.

E: Σας δόθηκαν περιθώρια να **εκφράσετε την προσωπική σας άποψη** πάνω σε θέματα που, κατά την κρίση σας, ενώ υπήρξαν σημαντικά δεν τους είχε δοθεί ανάλογη βαρύτητα στο ερωτηματολόγιο;

A: Ναι, ναι, υπήρξαν μέσα στο ερωτηματολόγιο, τέθηκαν. Υπήρχε ειδικό σημείο που ζητούσε προτάσεις βελτίωσης του έργου. Ναι, δόθηκε αυτή η δυνατότητα.

E: Και σε θέματα μη προκαθορισμένα;

A: ..όταν λέτε μη προκαθορισμένα;

E: ..να εκφράσετε την προσωπική σας άποψη ελεύθερα, κρίνοντας εσείς ποιο αντικείμενο θα πρέπει να σχολιάσετε και να αξιολογήσετε.

A: Ναι, και αυτό περιλαμβανόταν επίσης.

E: ..υπήρχε αυτή η δυνατότητα..

A: ..ναι, υπήρχε, ναι.

E: Υπάρχει **κάποια πρότασή σας** για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος που δεν σας δόθηκε η ευκαιρία, γιατί **δεν υπήρχε το περιθώριο, να τη διατυπώσετε;**

A: Τώρα εδώ μπαίνουμε σε ζητήματα, ίσως, τεχνικά. Δηλαδή, επειδή ήταν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που είχε συγκεκριμένη θεματική, οι προτάσεις για βελτίωση αφορούν αυτή τη συγκεκριμένη θεματική.. δηλαδή, δεν μπορώ να σας πω κάτι συγκεκριμένο. Θέλετε να πω κάτι συγκεκριμένο πάνω σε αυτό;

E: Αν υπάρχει κάποια πρόταση, αν έχετε κάποια πρόταση για βελτίωση γενικότερα του προγράμματος και θέλετε να την καταθέσετε;

A: Με ποιο διαφορετικό τρόπο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά τους, αυτό ρωτάτε;

E: Όχι, κατ' ανάγκη. Αν εσείς θέλετε να αναφερθείτε σε αυτό.. Ρωτώ για οποιαδήποτε παρέμβασή σας, που θα βελτίωνε το ίδιο το πρόγραμμα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά του. Αν εσείς θέλετε να αναφερθείτε ...

A: Κοιτάζτε κάτι.. επειδή το πρόγραμμα αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη θεματική, όπως είπα πριν, δηλαδή στην ένταξη των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εδώ έχουμε να κάνουμε με κάτι ευρύτερο, δηλαδή έχουμε από τη μία το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και από την άλλη τις νέες τεχνολογίες που θέλουν να μπουν σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα. Για να γίνει αυτό, πρέπει να υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αυτές οι προϋποθέσεις δεν εξαρτώνται άμεσα όμως από εμάς, που καλούμαστε να εισάγουμε τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Για αυτό σας είπα πριν με ποιόν τρόπο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν διαφορετικά αυτά τα αποτελέσματα. Δηλαδή, ο τρόπος οργάνωσης του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης της εκπαίδευσης, κατ' επέκταση, είναι αναποτελεσματικός και αυτό έχει σαν συνέπεια έναν ελλιπή συντονισμό. Κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να μπορέσουμε να εντάξουμε τις τεχνολογίες, όχι μόνο από τεχνική άποψη, ..από άλλα θέματα, από άλλα ζητήματα, για παράδειγμα το ωρολόγιο πρόγραμμα και άλλα προβλήματα που υπάρχουν στα σχολεία. Είναι λίγο δύσκολο να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης, μιας και μιλάμε για την αξιολόγηση, με έναν τρόπο σωστό και επωφελή.

E: Άρα, να υποθέσω ότι πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, τηρουμένων όλων αυτών των προϋποθέσεων που μου είπατε;

A: Εφόσον η αξιολόγησή του ληφθεί σοβαρά υπόψη και εφόσον οι τρόποι αξιολόγησής του λάβουν υπόψη πολλά ζητήματα.. αυτά που αναφέραμε πριν. Δεν αρκεί ένα ερωτηματολόγιο, είναι προφανές. Εφόσον η αξιολόγηση λάβει υπόψη όλες τις παραμέτρους ενός προγράμματος και αξιοποιήσει όλα τα διαθέσιμα μέσα και εφόσον ληφθούν αυτά σοβαρά υπόψη από την διοίκηση της εκπαίδευσης.. γιατί εδώ μιλάμε για ένα σύστημα, το οποίο δεν έχει μόνο τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, έχει και μία διοίκηση από πίσω, έχει και μία νομοθεσία, έχει και έναν προγραμματισμό.. δεν είμαστε μόνοι μας. Επομένως, όλα αυτά πρέπει να συνδράμουν, ώστε ένα πρόγραμμα να είναι πετυχημένο. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η αξιολόγηση είναι το απαραίτητο εργαλείο.

E: Άρα, μου λέτε ότι όλα βρίσκονται στα χέρια των ιθυνόντων και στο πώς θα αξιολογήσουν και θα λάβουν υπόψη τους όλες αυτές τις παραμέτρους;

A: Και στα χέρια των ιθυνόντων, φυσικά, και σε εμάς, γιατί εμείς έχουμε το τελικό προϊόν στα χέρια μας, εμείς είμαστε αυτοί...

E: Μπορούμε, λοιπόν, και εμείς με βάση τα όσα είπατε να παίξουμε ένα ρόλο σε όλο αυτό, στη βελτίωση κάποιου προγράμματος; Έχουμε και εμείς προσωπική ευθύνη, αυτό μου λέτε;

A: Έχουμε προσωπική ευθύνη και αν υπάρχει ένα όριο, αν δοθεί κάποια ελευθερία στον εκπαιδευτικό να μπορέσει να δουλέψει με έναν διαφορετικό τρόπο από αυτόν που επιβάλλουν κάποια προγράμματα σπουδών, ενδεχομένως τα αποτελέσματα θα είναι πολύ πιο καλά.

E: Στην προκειμένη περίπτωση, πως αυτό το μεταφράζουμε;

A: Κοιτάζτε κάτι.. Για παράδειγμα, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ο κάθε εκπαιδευόμενος είχε την υποχρέωση να υποβάλλει ένα σενάριο διάρκειας 8 διδακτικών ωρών με χρήση τεχνολογιών. Αυτό είναι εντελώς, όμως, αποσπασματικό. Δηλαδή, μέσα στην όλη διαδικασία είναι εντελώς ξεκομμένο και αποσπασματικό.. δηλαδή, η υπόλοιπη χρονιά, πλην αυτού του σεναρίου, κυλάει εντελώς διαφορετικά μέσα στην τάξη. Λοιπόν, αυτό πρέπει να.. Όταν ξεκινάμε κάτι, πρέπει να το ολοκληρώνουμε. Δηλαδή, δεν μπορούμε να μπαίνουμε σε μία τάξη με μαθητές και τη μία να τους λέμε θα σας κάνουμε ένα σενάριο και την άλλη θα σας κάνουμε μετωπική διδασκαλία, την άλλη θα σας κάνουμε αυτό. Πρέπει να υπάρχει ένας γενικότερος σχεδιασμός. Αυτός ο σχεδιασμός για να υπάρξει είναι απαραίτητο στοιχείο να προηγηθεί πρώτα η αξιολόγηση, να δώσει τα πορίσματα εκείνα, τα οποία θα αξιοποιηθούν και, φυσικά, μετά θεσμικά να δοθεί η ελευθερία στον εκπαιδευτικό να δράσει μέσα σε κάποια πλαίσια πάντα.

E: Μου λέτε δηλαδή ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει και αυτός από το δικό του μετερίζι στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος, από τη στιγμή που αυτό που έκανε, έστω αποσπασματικά στα πλαίσια του προγράμματος, μπορεί να το μεταφέρει και μέσα στην τάξη;

A: Ακριβώς..

E: Αυτό εννοήσατε;

A: Ακριβώς, ακριβώς. Και αν συντρέχουν όλες οι προϋποθέσεις για να γίνει κάτι τέτοιο.. γιατί το ερωτηματολόγιο αυτό, για παράδειγμα, έθετε τα προβλήματα.. τα έθεσε. Παραδείγματος χάρη, υπάρχουν προβλήματα τεχνικά, υπάρχουν προβλήματα που έχουν σχέση με την οργάνωση του σχολείου, υπάρχουν προβλήματα που έχουν σχέση με τη χρήση των τεχνολογιών, υπάρχουν προβλήματα με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Δηλαδή, αυτά όλα χρειάζονται ένα συντονισμό, για να συντρέχουν οι προϋποθέσεις, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κάνει ένα τέτοιο πρόγραμμα. Δεν είναι κάτι εύκολο, δηλαδή.

E: Ως εμπλεκόμενος στο στάδιο της αξιολόγησης αναγνωρίσατε τότε στον εαυτό σας το δικαίωμα να επιλέξετε απαντήσεις και να προβείτε σε κρίσεις διαφορετικές από αυτές που άρμοζαν να δοθούν;

A: Προσωπικά, οι απαντήσεις μου ήταν ειλικρινείς. Δεν νομίζω ότι απαντάμε σε ένα ερωτηματολόγιο για να ευχαριστήσουμε ή να δυσαρεστήσουμε κάποιους. Οι απαντήσεις είναι ακριβώς αυτές που η προσωπική μου εκτίμηση υπαγόρευσε.

E: Αν υπήρχε η πιθανότητα επανάληψης της διαδικασίας αξιολόγησης, υπάρχει κάποιο σημείο της που θα θέλατε να τροποποιήσετε ως προς το σύνολό της;

A: Νομίζω, αναφέρθηκα και πιο πριν, ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να εστιάζεται, κατά την άποψή μου, σε ζητήματα καθαρά εκπαιδευτικά και όχι οργανωτικά. Δηλαδή, τα οργανωτικά

θέματα που έθετε, πάνω κάτω είχαν προκαθορισμένες απαντήσεις. Τα εκπαιδευτικά, όμως, επειδή αυτή η διαδικασία δεν γνωρίζουμε ποτέ εκ των προτέρων ποια τροπή θα πάρει και ειδικά στις ερωτήσεις όπου προϋπέθετε κρίση ή απάντηση, εκεί οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν νομίζω πολύ πιο σημαντικές και καίριες.

E: Υπήρξε κάποιος τομέας του επιμορφωτικού προγράμματος, στον οποίο δόθηκε **κάποια προτεραιότητα** στην αξιολόγηση έναντι κάποιου άλλου;

A: Νομίζω ότι, σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, οι ερωτήσεις ήταν υπερβολικά πολλές και εστιάζονταν σε κάθε κεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο επίσης εκπαιδευτικό υλικό ήταν ογκώδες, ήταν πάρα πολύ δηλαδή. Γιατί το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε διάρκεια 96 ωρών... λοιπόν, το εκπαιδευτικό υλικό ήταν τεράστιο, πραγματικά ήταν πολύ μεγάλο, εξαιρετικά μεγάλο, δυσανάλογο προς το πρόγραμμα. Τώρα, σε ότι αφορά επίσης την πύλη ενημέρωσης και επικοινωνίας του έργου, τη διαδικτυακή πύλη δηλαδή, εκεί θα μπορούσε να συνδεθεί αυτή και να υποστηρίζει μελλοντικές εφαρμογές του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς που θα λάβουν την πιστοποίηση του Β' επιπέδου .. δηλαδή, η εκπαιδευτική πύλη δεν μιλούσε για τέτοια πράγματα. Η εκπαιδευτική πύλη ήταν περισσότερο διαδικαστικού χαρακτήρα, δηλαδή επιμορφωτικό υλικό, ενημέρωση, ανακοινώσεις. Περιορίστηκε, δηλαδή, σε αυτά περισσότερο και όχι στο πρακτικό μέρος.

E: Και πιστεύετε ότι η αξιολόγηση, επίσης, υστερεί στο να δώσει αυτήν την πληροφορία στους ιθύνοντες;

A: Ναι, βέβαια, γι' αυτό και το αναφέρω, υστερεί.

E: Πιστεύετε ότι υπάρχει ή υποθέτετε ότι υπήρξε κάποιος συγκεκριμένος λόγος που δόθηκε προτεραιότητα στους δύο τομείς που μου αναφέρατε;

A: Αυτό μόνο να το υποθέσω μπορώ. Θεωρώ ότι, επειδή είναι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, εστιάζουμε πάρα πολύ στο θεωρητικό μέρος, ξεχνώντας ότι η βασική παράμετρος είναι πώς αυτό το θεωρητικό μέρος μπορεί να μετουσιωθεί σε πράξη και αυτό είναι το πρόβλημα, ότι δηλαδή, φυσικά είναι απαραίτητο το θεωρητικό μέρος, αλλά το πρακτικό είναι αυτό που δείχνει τις αδυναμίες και εκεί πρέπει περισσότερο να επικεντρώνεται ένα πρόγραμμα και, κυρίως, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, αν με ρωτάτε συγκεκριμένα για την αξιολόγηση.

E: Κάνοντας μία αποτίμηση του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας εντοπίσατε κάποια **θετικά στοιχεία**, στα οποία θέλετε να σταθείτε;

A: Το ερωτηματολόγιο της αξιολόγησης κάλυψε σε ένα μεγάλο βαθμό ζητήματα, τα οποία είχαν σχέση με τη διαδικασία ενημέρωσης, με το πρόγραμμα σπουδών, με την επιμόρφωση, με τη βελτίωση κ.λπ. του προγράμματος. Με ρωτάτε αν θέλω να προσθέσω κάτι σε αυτό;

E: Τα θεωρείτε όλα αυτά ως θετικά στοιχεία;

A: Σαφώς, είναι.

E: : Διακρίνατε σε αυτή κάποιο **καινοτομικό στοιχείο** ή ήταν μια σαφώς αναμενόμενη διαδικασία για εσάς; Μιλάμε πάντα για τη διαδικασία αξιολόγησης.

A: Επειδή προσωπικά έχω συμπληρώσει αρκετά ερωτηματολόγια σε διάφορες επιμορφώσεις και όχι μόνο το συγκεκριμένο, δεν διέκρινα κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια για να ξεφύγουν από τα τετριμμένα.

E: Σας **κοινοποιήθηκαν** τα αποτελέσματα/πορίσματα της αξιολόγησης του προγράμματος, που συμμετείχατε;

A: Όχι. Προσωπικά σε μένα, όχι.

E: Κρίνετε την ενότητα που αφορά στην αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος **ως αναγκαία**, απαραίτητη ή όχι;

A: Σαφώς και είναι απαραίτητη, το είπαμε και πριν. Είναι σημαντικότερο εργαλείο και αναδεικνύει τις αδυναμίες, γιατί δεν μας ενδιαφέρουν τα δυνατά σημεία, οι αδυναμίες μας ενδιαφέρουν σε ένα πρόγραμμα. Εκεί εστιάζουμε για να βελτιώσουμε και νομίζω ότι και το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε αρκετές αναφορές σε ζητήματα που μας απασχόλησαν στη διάρκεια του προγράμματος. Παραδείγματος χάρη, τεχνική υποστήριξη, σας είπα ένα πριν που ήταν ελλιπής.

E: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη θέση της αξιολογικής διαδικασίας σε σχέση με την υπόλοιπη ροή του επιμορφωτικού προγράμματος; Είναι **κυρίαρχος ο ρόλος της** ή αποτελεί **τυπικό μέρος** της όλης διαδικασίας του προγράμματος;

A: Αυτό έχει να κάνει με την οπτική μας απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης. Προσωπική μου εκτίμηση είναι ότι η αξιολόγηση είναι οργανικά ενταγμένη μέσα σε ένα πρόγραμμα. Πρέπει να είναι οργανικά ενταγμένη.

E: Θα σας διακόψω.. Σας ζητώ την άποψή σας για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Την εκλάβατε αυτήν τη φάση ως τυπική διαδικασία ή, αντίθετα, έχετε την αίσθηση ότι ο ρόλος της ήταν κυρίαρχος σε όλο το σύνολο και τη ροή του προγράμματος;

A: Με δεδομένο, όπως είπα πριν, ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε αρκετούς μήνες μετά το πέρας του προγράμματος, θεωρώ το δεύτερο που είπατε, ότι δηλαδή κανονικά θα έπρεπε η αξιολόγηση να γίνει είτε με το πέρας του προγράμματος, αμέσως με το πέρας του προγράμματος είτε και στη διάρκεια του προγράμματος τμηματικά και ..νομίζω ότι τότε θα μπορούσε, ίσως, να αποδώσει και περισσότερα αποτελέσματα και περισσότερα πορίσματα.

E: Άρα τη θεωρείτε, αν κατάλαβα καλά, περισσότερο τυπικό μέρος;

A: Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα...

E: .. στο συγκεκριμένο πρόγραμμα..

A: Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ναι, είχε τη μορφή τυπικού εργαλείου.

E: Θεωρείτε ότι **αξιοποιούνται τα πορίσματα** των αξιολογήσεων των προγραμμάτων από τους φορείς υλοποίησης και τις διαχειριστικές αρχές; Ποια είναι η αίσθησή σας;

A: Αυτό έχει να κάνει με κάτι που σας είπα πριν, με τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα. Δηλαδή, επειδή πιστεύω ότι όλοι αυτοί οι φορείς και η συνεργασία μεταξύ τους είναι δύσκολη, όλο αυτό δημιουργεί ένα πλαίσιο, που δεν βοηθάει στην αποτελεσματικότητα, την αξιοποίηση των πορισμάτων των εργαλείων

αξιολόγησης, με αποτέλεσμα στην πορεία τελικά όλα αυτά να χάνονται. Είναι προσωπική μου εκτίμηση και αυτή τη στιγμή που σας μιλάω προσωπικά, αν με ρωτούσε κάποιος αν «Θα εξακολουθήσεις να χρησιμοποιείς τεχνολογίες;», αυτό δηλαδή στο οποίο επιμορφώθηκα, αν «Θα εξακολουθήσεις να το χρησιμοποιείς στην δουλειά σου, θα εξακολουθήσεις;» Η απάντηση είναι «Δεν ξέρω», διότι πολύ απλά δεν εξαρτάται μόνο από μένα αυτό. Αυτά, δηλαδή, είναι στοιχεία που περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση που σας λέω τώρα. Δηλαδή όταν, ας πούμε, η αξιολόγηση εκ προοιμίου έχει μέσα το ερώτημα των προβλημάτων, τεχνικής φύσεως παραδείγματος χάρη που σας ανέλυσα πριν, είναι δεδομένο ότι ήδη υπάρχει στους φορείς η αίσθηση ότι υπάρχουν αυτά τα προβλήματα. Το θέμα είναι εγώ τα επισημαίνω σαν εκπαιδευτικός, από εκεί και πέρα τι γίνεται. Λύνονται; Θα μου δώσουν τη δυνατότητα, δηλαδή, εμένα του χρόνου για παράδειγμα στο σχολείο να κάνω αυτό που θέλω; Δεν εξαρτάται από εμένα μόνο, λοιπόν. Είναι πρόβλημα γενικότερου σχεδιασμού αυτό.

E: Θεωρείτε ότι...

A: ..ότι δεν λαμβάνονται πολλές φορές υπόψη.

E: ..και υπάρχει μία δικαιολογία για αυτό; Πιθανόν;

A: Δικαιολογία... Εγώ το βάζω στη σφαίρα της αναποτελεσματικότητας που σας είπα πριν... και της οργάνωσης. Και μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση, και ειδικότερα το δικό μας κομμάτι, είναι ένα κομμάτι της δημόσιας διοίκησης. Είναι και ένα κομμάτι της δημόσιας διοίκησης. Άρα, δεν έχει να κάνει μόνο με εμάς. Δηλαδή, μου είπατε πριν αν κοινοποιήθηκαν σε μένα τα πορίσματα της αξιολόγησης και σας απάντησα ότι δεν κοινοποιήθηκαν. Κοινοποιήθηκαν, όμως, ενδεχομένως σε κάποιους πιο αρμόδιους από εμένα και ρωτάτε αν αυτοί μπορεί να τα αξιοποιήσανε ή όχι. Θα φανεί στην πράξη.

E: Έχετε να προτείνετε κάποιο **διαφορετικό τρόπο αξιοποίησης** αυτών των αποτελεσμάτων, ώστε να είναι περισσότερο εμφανή στους εμπλεκόμενους;

A: Πάλι θα σας απαντήσω ότι αυτό είναι θέμα, ζήτημα οργανωτικό.

E: Εσείς μπορείτε να παρέμβετε σε αυτό και να προτείνετε κάτι;

A: Νομίζω ότι, επειδή τα συγκεκριμένα προγράμματα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι εκπαιδευτικό, στο οποίο συμμετείχα εγώ, δηλαδή αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης κ.λπ., έχω την αίσθηση ότι, αν αυτό γίνει σε ένα επίπεδο σχολικής μονάδας ενδεχομένως ή τοπικό επίπεδο, θα έχει πολύ καλύτερα αποτελέσματα από ότι αν γίνει σε ένα ευρύτερο επίπεδο. Και αυτό το λέω γιατί, όπως σας είπα πριν, υπάρχει μία αναποτελεσματικότητα σε ότι αφορά την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για ένα ευρύτερο χώρο. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει 2.000 σχολικές μονάδες. Ο συντονισμός 2.000 σχολικών μονάδων πάνω σε ένα τέτοιο θέμα δεν είναι πολύ εύκολο πράγμα. Θεωρώ, λοιπόν, ότι σε ένα τοπικό επίπεδο πιο περιορισμένο ίσως θα μπορούσε να είχε καλύτερα αποτελέσματα.

E: Η συμμετοχή σας στην διαδικασία αξιολόγησης είχε για σας **προσωπικά λόγο ύπαρξης** ή υπήρξε απλά μια τυπική υποχρέωση προς διεκπεραίωση ;

A: Το πρώτο πιστεύω, διότι από τη στιγμή που συμμετέχεις σε ένα πρόγραμμα πρέπει να έχεις, πώς να το πω, πρέπει να έχεις λόγο σε αυτά τα οποία διαδραματίζονται και πρέπει να εκφράζεις και άποψη. Δεν νομίζω ότι είναι τυπικό το θέμα.

E: Θεωρείτε ότι το πλαίσιο λειτουργίας και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης σάς έδωσαν τα κίνητρα **να αναστοχαστείτε** τις προτεραιότητές σας ως εκπαιδευτικός;

A: Ως προς τις ερωτήσεις εκείνες που περιείχαν και διαδικασία κρίσης, ναι. Ως προς τις τυπικές ερωτήσεις, βέβαια, που.. ή τις κλίμακες που σας έλεγα πριν, όχι βέβαια.

E: Θα μπορούσατε **να συνδέσετε** την αξιολόγηση **με τα πρακτικά προβλήματα** και **τις ανάγκες** που αντιμετωπίζετε καθημερινά στην εκπαιδευτική σας πραγματικότητα;

A: Ως ένα βαθμό, ως ένα βαθμό.. γιατί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έθετε προβλήματα τα οποία, όντως, χρονίζουν στην εκπαίδευση. Μας επηρεάζουν ως ένα βαθμό και στη δουλειά μας, ναι.

E: Μου λέτε ένα παράδειγμα;

A: Παραδείγματος χάρη, σας είπα πριν ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα ενός σχολείου δεν επιτρέπει εύκολα τη χρήση τεχνολογιών στην εκπαίδευση ή, για παράδειγμα, υπάρχει ανεπαρκής εξοπλισμός σε κάποια σχολεία ή δεν είναι εύκολη η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής. Δηλαδή, κάποια τεχνικά θέματα τα οποία ...

E: ..που συναντήσατε εννοείτε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και βρίσκετε αντιστοιχίες στην εκπαιδευτική σας ζωή..

A: Ναι ,ναι.

E: Η αξιολόγηση παίζει κάποιο ρόλο; Έπαιξε κάποιο ρόλο σε αυτό; Σας έδωσε λύσεις; Πώς μπορείτε να τις συνδέσετε **με την καθημερινή σας εκπαιδευτική εμπειρία;**

A: Βραχυπρόθεσμα, θεωρώ όχι. Δεν ξέρω τι θα γίνει μακροπρόθεσμα. Βραχυπρόθεσμα όχι σαφώς, γιατί είναι πολύ μικρό το χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει αφενός και, αφετέρου, δεν ξέρω ποιος είναι ο σχεδιασμός, δηλαδή πάλι καταλήγουμε στο ίδιο που σας έλεγα πριν, ότι έχει να κάνει δηλαδή με το γενικότερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα αυτό το πράγμα. Δηλαδή, αν η πολιτεία δεν αποφασίσει ότι πρέπει ο τρόπος διδασκαλίας να γίνεται έτσι σε όλα τα σχολεία και δεν επιμορφώσει το σύνολο των εκπαιδευτικών.. δηλαδή υπάρχουν προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες πρέπει να γίνουν αυτά που ρωτάτε.

E: Ως μονάδα δεν βλέπετε κάποια σύνδεση;

A: Όχι, ούτε κάποια βελτίωση, αλλά, σας είπα, είναι πολύ μικρός ο χρόνος που μεσολάβησε.

E: Έχετε θέσει **εκ νέου επαγγελματικούς στόχους**, υπηρεσιακούς ή ευρύτερα επαγγελματικούς, στα πλαίσια της καριέρας σας μετά το 2014 που συνδέονται άμεσα με την συμμετοχή σας στην διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος, του συγκεκριμένου προγράμματος;

A: Αυτό μπορώ να σας το απαντήσω ως εξής: επειδή η δουλειά την οποία κάνουμε, η εκπαιδευτική, είναι μία δουλειά που χρήζει πορισμάτων και αποτελεσμάτων αξιολόγησης και η αξιολόγηση ούτως ή άλλως είναι ενταγμένη μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρώ ότι δεν αρκεί μόνο ένα γραπτό ενός μαθητή για μία αξιολόγηση. Σαφώς και έχω αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο έχω εντάξει τη διαδικασία της αξιολόγησης στην καθημερινή μου δουλειά. Ναι, με έχει βοηθήσει αυτό.

E: ..γενικότερα η λογική της αξιολόγησης;

A: Η λογική της αξιολόγησης και πού πρέπει να εστιάζεται μια αξιολόγηση, σε τι.. δηλαδή, κυρίως, τι πρέπει να ρωτάει.. αν, για παράδειγμα, εφαρμόζουν τη διαγνωστική αξιολόγηση, την τελική αξιολόγηση.. Υπάρχουν αρκετές μορφές αξιολόγησης, για παράδειγμα που μπορεί να εφαρμοστούν τμηματικά ή και στο τέλος ενός προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως το πούμε έτσι.. Νομίζω, δηλαδή, ότι έχω αλλάξει τον τρόπο.. και έμαθα και αρκετά πράγματα από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, τα οποία δεν τα ήξερα.

E: Να υποθέσω ότι δανειστήκατε πρακτικές αξιολόγησης, τις οποίες εφαρμόζετε και στην εκπαιδευτική σας ζωή.

A: Ναι, ναι, ναι.

E: **Πως κρίνετε τον ρόλο σας** συνολικά ως ρόλο επιμορφούμενου στην όλη αξιολογική διαδικασία;

A: ..τη συμμετοχή μου ή το ρόλο μου; Δηλαδή, όταν λέτε ρόλο;

E: ..τη συμμετοχή σας. Η συμμετοχή σας συνιστά ρόλο και αν αυτός ο ρόλος χρειάζεται ένα επίθετο να τον προσδιορίσετε, τι θα επιλέγατε;

A: Κοιτάζτε.. θεωρώ ότι, επειδή όπως σας είπα πριν το συγκεκριμένο πρόγραμμα απαιτούσε ομαδική εργασία και η αξιολόγηση είναι επίσης ένα κομμάτι το οποίο έχει και το στοιχείο της ομαδικότητας, νομίζω ότι ο ρόλος μας ήταν ενεργητικός ως ένα βαθμό, όσο επέτρεπε φυσικά το πρόγραμμα. Όσο αφορά την αξιολόγηση δε καθαρά ενεργητικός, διότι οι απαντήσεις όπως σας είπα και πριν ήταν με βάση αυτά που βιώσαμε μέσα στο πρόγραμμα. Δεν δώσαμε, δηλαδή, προκαθορισμένες απαντήσεις, ούτε στημένες ήταν οι ερωτήσεις. Ήταν έτσι ακριβώς, ρωτούσαν δηλαδή να μάθουν ακριβώς αυτά που έγιναν στο πρόγραμμα.

E: Είστε σε θέση να πιστεύετε ότι η **εκπαιδευτική κοινότητα** μπορεί να **εντάξει στην καθημερινότητά της συνειδητά τον προβληματισμό** από μια διαδικασία αξιολόγησης που συμμετείχε;

A: Ειδικά για την εκπαιδευτική κοινότητα, γιατί πρόκειται για ένα κομμάτι της κοινωνίας, όπου πολλές διεργασίες γίνονται κατά καιρούς, πιστεύω ότι ενδείκνυται το ζήτημα της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα.

E: Στην πράξη τι γίνεται;

A: Στην πράξη;.. Στην πράξη, ενδεχομένως, δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης και πολλές φορές υπάρχει η εντύπωση ότι η αξιολόγηση είναι ένα διαδικαστικό ζήτημα και όχι ζήτημα ουσίας.

E: Αν θέλουμε να αναφερθούμε συγκεκριμένα στην περίπτωση τη δική μας και της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος, ο προβληματισμός που σας δημιουργήθηκε, και αν σας δημιουργήθηκε κατά την στιγμή συμπλήρωσης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, πιστεύετε ότι θα μεταφερθεί; Υπάρχει η δυνατότητα, υπάρχει η προϋπόθεση, υπάρχει η ωριμότητα να μεταφερθεί και στην καθημερινότητά σας;

A: Από δικής μου πλευράς;

E: Ναι, προσωπικά σας μιλάω.

A: Ναι, ναι, το διακρίνω αυτό. Ναι, σας είπα πριν ότι έμαθα κάποια πράγματα, τα οποία αγνοούσα και προβληματίστηκα για κάποια θέματα, τα οποία ούτε εγώ περίμενα προσωπικά γιατί ίσως να θεωρούσα ότι ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να έχει διαδικαστικό χαρακτήρα.

E: Πέρα από εσάς για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.. τι έχετε να πείτε;

A: Αυτό απαιτεί γενικότερο σχεδιασμό και απαιτεί, όπως είπα και πριν, κουλτούρα συγκεκριμένη, προσανατολισμένη δηλαδή στο ζήτημα της αξιολόγησης. Αλλά για να γίνουν αυτά τα θέματα θα πρέπει πρώτα ένας εκπαιδευτικός, αφού μιλάμε για εκπαιδευτική κοινότητα, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει πρώτα τη σημασία και πώς μπορούν αυτά τα πορίσματα να τον βοηθήσουν στην βελτίωση της εργασίας.

E: Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία ενός επιμορφωτικού προγράμματος έχει τη δυνατότητα να συμβάλει **στην βελτίωση των ποιοτικών του χαρακτηριστικών**, όπως της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς του;

A: Σαφώς.

E: Με ποιο τρόπο;

A: Με πολλούς τρόπους. Καταρχήν, οι προτάσεις βελτίωσης.., οι οποίες είναι αναπόσπαστο κομμάτι των περισσότερων ερωτηματολογίων αξιολόγησης, όπου κάθε συμμετέχων μπορεί να εκφράσει τις προσωπικές του απόψεις γύρω από το πώς μπορεί να γίνει αυτό. Οι προτάσεις είναι πάντα συζητήσιμες και δεκτές. Βεβαίως, και σε άλλα ζητήματα τεχνικά, που μπορούν να αφορούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Σαφώς μπορούν να υπάρξουν βελτιώσεις. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα για παράδειγμα, που συμμετείχα εγώ, σας αναφέρω κάτι πολύ χαρακτηριστικό.. σας είπα πριν ότι είχε διάρκεια 96 ωρών. Το επόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα που έγινε είχε μικρότερη διάρκεια. Συνεπώς, κρίθηκε μέσω της αξιολόγησης ότι η διάρκεια για παράδειγμα, η χρονική διάρκεια δηλαδή του προγράμματος, θα μπορούσε να ολοκληρωθεί σε λιγότερες ώρες.

E: Λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύ φάσμα χαρακτηρισμών της αξιολόγησης, από εκείνον που την εκλαμβάνει ως **στήριξη του προγράμματος** μέχρι εκείνον που της αποδίδει **το ρόλο της χειραγώγησης και του ελέγχου** με πολλούς ενδιάμεσους σταθμούς χαρακτηρισμών, επιλέξτε εκείνον, λοιπόν, τον χαρακτηρισμό που σας ταιριάζει καλύτερα στη συγκεκριμένη περίπτωση.

A: Προσωπικά, σας είπα και πριν, θεωρώ ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, σε καμία περίπτωση εργαλείο χειραγώγησης. Φυσικά, όμως, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Θα πρέπει, δηλαδή, τα ζητήματα που θέτει η αξιολόγηση να είναι με σαφήνεια διατυπωμένα, να είναι εύστοχα, να χτυπάνε στην καρδιά του προβλήματος και να έχουν ουσία οι απαντήσεις.

E: Άρα λοιπόν .. η αξιολόγηση για σας λειτουργεί με τρόπο...

A: ..υποστηρικτικό.

E: Πιστεύετε ότι η αξιολογική διαδικασία έχει τη δυνατότητα **να διευρύνει τον πραγματικό της ρόλο** ή είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ποιότητα και το μέλλον του εκάστοτε προγράμματος;

A: ..δηλαδή, με ρωτάτε αν μπορεί να υπάρξει μία αξιολόγηση η οποία να έχει κάποιες σταθερές, κάποια δηλαδή δεδομένα που να μπορούν να εφαρμοστούν σε μία γκάμα προγραμμάτων; Αυτό με ρωτάτε;

E: Σας ρωτάω το εξής: αν συνδέετε την αξιολόγηση στενά με το μέλλον και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ή αν θεωρείτε ότι η αξιολόγηση έχει ένα ρόλο παραπάνω, πιο διευρυμένο από αυτόν και, αν ναι, ποιος μπορεί να είναι αυτός;

A: Το δεύτερο πιστεύω, διότι σε μια αξιολόγηση μπορεί να υπάρχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά μπορούν να υπάρχουν και ερωτήσεις, οι οποίες ενδεχομένως θα μπορούσαμε να τις θεωρήσουμε ευρύτερες.. δηλαδή, να μπορούν να ενταχθούν σε μία μεγαλύτερη, ευρύτερη γκάμα προγραμμάτων και, άρα, να έχουν ένα διαφορετικό χαρακτήρα.

E: ..άρα να αναφέρονται σε άλλου τύπου προγράμματα .. αυτό εννοείτε;

A: Ναι, και ενδεχομένως να προσπαθούν να διερευνήσουν και κάποια γενικότερα ζητήματα.. δηλαδή δεν είναι τόσο εξειδικευμένα πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα.

E: ..άρα έχουμε να κάνουμε με προγράμματα, λοιπόν, αξιολόγησης..

A: ..ναι..

E: Υπάρχει κάποια **παρατήρηση/σχόλιο**, που θα θέλατε να κάνετε, για οτιδήποτε αφορά στην αξιολογική διαδικασία του συγκεκριμένου προγράμματος και που δεν σας δόθηκε προηγουμένως η ευκαιρία; Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, εννοώ..

A: Όχι κάτι ιδιαίτερο. Βέβαια, για να επανέλθω λίγο στο τελευταίο που είπαμε, στην προηγούμενη ερώτηση, θα ήθελα μόνο να πω το εξής, να προσθέσω το εξής: η αξιολόγηση, προσωπικά, πιστεύω ότι πρέπει να εντάσσεται όχι μόνο -ίσως το θέσαμε λίγο πιο στενά- σε προγράμματα όπως είπατε.. όχι μόνο σε προγράμματα.. γενικότερα σε κάθε διαδικασία, εκπαιδευτική ή μη.. δηλαδή είναι μία κουλτούρα, όπως είπα πριν. Η αξιολόγηση δεν είναι, δηλαδή, απλώς μόνο κάνουμε μία δουλειά και ψάχνουμε να βρούμε, να δούμε κατά πόσο την κάναμε καλά αυτή τη δουλειά, σωστά, ή τι παραλείψαμε ή τι θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πλέον. Άρα, η αξιολόγηση μας δίνει τη δυνατότητα να ζαναδούμε από την αρχή αυτό που κάναμε και να θέσουμε νέους στόχους και να το βάλουμε σε άλλα πλαίσια.

E: ..λέτε «αυτό που κάναμε», δηλαδή εδώ εντάσσετε.. και ποιών άλλων; Ποιους άλλους; Ποιους εντάσσετε, όταν λέτε «αυτό που κάναμε»; ..Γιατί το πρόγραμμα έχει ένα άψυχο κομμάτι, έχει και το έμψυχο κομμάτι του. Εσείς χρησιμοποιείτε «το κάναμε»..

A: Ναι, μίλησα περισσότερο για το πρακτικό μέρος και όχι το οργανωτικό, όπως είπα πριν. Το οργανωτικό μέρος, προφανώς και αυτό, επιδέχεται βελτιώσεων. Προφανώς και η αξιολόγηση πρέπει να αναφέρεται και στο οργανωτικό κομμάτι, αλλά δεν είναι αυτό το κυρίαρχο ..

E: ..του προγράμματος πάντοτε.. των δράσεων εννοείτε;

A: ..των δράσεων, των δράσεων.. Η αξιολόγηση, γενικότερα, μπορεί να έχει εφαρμογή ευρύτερη και έξω από προγράμματα προφανώς.

E: ..έξω από προγράμματα.. δράσεις.. και στην ουσία αποτελεσματικότητα δράσεων...;

A: ..αποτελεσματικότητα δράσεων.. ενδεχομένως, είναι κάτι ευρύτερο δηλαδή. Δεν ξέρω πως το αντιλαμβάνεται ο καθένας. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται.. Καταρχήν, ο στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση, έτσι δεν είναι; Ο στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η βελτίωση; Άρα, λοιπόν, οτιδήποτε θέλουμε να βελτιώσουμε. Αυτό, τώρα, δεν μπορούμε να το ονομάσουμε πρόγραμμα ή διδασκαλία ή δράση ή.. μπορούμε να βρούμε χίλια δύο πάνω σε αυτό. Σημασία έχει η βελτίωση. Άρα, αξιολόγηση κάνω όταν χρειάζομαι να βελτιώσω κάτι. Αυτά. .

E: Έχετε κάτι άλλο να συμπληρώσετε;

A: Όχι..

E: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμβολή σας.

A: Παρακαλώ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV - Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Επιμορφωτή

Συνεντευκτής: Αναστασία

Συνεντευξιαζόμενος: Ε7

E: Να υποθέσω ότι συμμετείχατε στην αξιολογική διαδικασία του επιμορφωτικού προγράμματος “Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη”(γνωστό και ως Β΄ επίπεδο) το 2013 ως επιμορφωτής.

A: Σωστά, σωστά υποθέτετε.

E: Μπορείτε να μας περιγράψετε **με ποιο τρόπο** σας ζητήθηκε να λάβετε μέρος στη διαδικασία αξιολόγησής του;

A: Νομίζω είχε έρθει ένα mail στο.. ένα mail ήρθε και το είδα και το άνοιξα, πρέπει να 'ταν απαραίτητη διαδικασία, αν θυμάμαι καλά. Υποχρεωτικό.

E: Τι περιείχε το mail;

A: ..το σύνδεσμο. Περιείχε, έλεγε ότι πρέπει να γίνει αυτή η διαδικασία, περιείχε το σύνδεσμο.

E: ..όπου σας παρέπεμπε;

A: Ναι, σε..

E: Σε τι;

A: στο ερωτηματολόγιο.

E: Σε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης;

A: Μάλιστα.

E: Για εσάς, ως επιμορφωτή, ήταν **η πρώτη φορά** που σας ζητήθηκε να συμπληρώσετε ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης;

A: Ναι, η πρώτη φορά ήτανε.

E: Η **εμπειρία** σας, λοιπόν, σε θέματα αξιολόγησης προγραμμάτων... μάλλον εσάς δεν σας αφορά τόσο αυτή η ερώτηση, αφού ήταν η πρώτη. Υπήρξε και επόμενη φορά;

A: Όχι, δε νομίζω.

E: **Τι σήμαινε για σας** αυτή η διαδικασία (η συμπλήρωση, δηλαδή, του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αυτής της 4^{ης} επιμορφωτικής περιόδου); Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μου **την πρώτη σας εντύπωση**;

A: Η εντύπωσή μου είναι ότι είναι κάτι τυπικό. Ότι κάτι το οποίο γίνεται αλλά επειδή πρέπει να γίνει, για να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα. Αυτή είναι η εντύπωση που μου έδωσε.

E: Η συμμετοχή σας στην αξιολόγηση του προγράμματος είχε **υποχρεωτικό** ή **προαιρετικό** χαρακτήρα;

A: Νομίζω, πρέπει να είναι υποχρεωτικό, αν θυμάμαι καλά. Γιατί έχουν περάσει χρόνια. Αλλά νομίζω ότι πρέπει να ήταν υποχρεωτική διαδικασία.

E: Σας ζητήθηκε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με **επώνυμο ή ανώνυμο τρόπο**;

A: Όχι, ανώνυμο ήτανε.

E: **Ποια χρονική στιγμή**, ακριβώς, υλοποιήθηκε η αξιολόγηση, με την έναρξη του προγράμματος, κατά τη διάρκειά του ή με τη λήξη του;

A: Μετά τη λήξη του ήτανε. Τελική διαδικασία δηλαδή, νομίζω.

E: Υπήρξε **χρονική απόσταση** ανάμεσα στο πέρας του προγράμματος και την ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου;

A: Αν υπήρξε?

E: Χρονική απόσταση

A: Δεν το θυμάμαι, για να 'μαι ειλικρινής. Πρέπει να υπήρξε, αλλά όχι σοβαρή.

E: Το γεγονός της **πιθανής απόστασης** ανάμεσα στο πρόγραμμα, στο πέρας του προγράμματος και στο ερωτηματολόγιο, πιστεύετε ότι **επηρέασε** καθόλου **την αξιολογική σας κρίση**;

A: Όχι, αλλά αυτό δείχνει ότι ήταν μια τυπική διαδικασία. Αν δηλαδή ήταν σαν διαδικασία, κάτι το οποίο ήθελε να φέρει αποτελέσματα, δεν θα ήταν μόνο μια τελική διαδικασία, θα υπήρχε και διαδικασία εντός του προγράμματος, εγώ πιστεύω. Διαμορφωτική, δηλαδή, αξιολόγηση.

E: Θα ακολουθήσει και αντίστοιχη ερώτηση που μπορείτε να είστε πιο αναλυτικός.

Θεωρείτε ότι η **πιθανή ένταξη** της διαδικασίας, λοιπόν, της αξιολόγησης **σε διαφορετική χρονική στιγμή** από αυτή που πραγματοποιήθηκε θα μπορούσε να την καταστήσει περισσότερο **αποτελεσματική**;

A: Έτσι νομίζω. Νομίζω ναι, ότι θα μπορούσε. Αν υπήρχε, δηλαδή, διαδικασία αξιολόγησης εντός του προγράμματος, θα μπορούσε να δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες, ώστε να βελτιωθούν ορισμένα πράγματα για το πρόγραμμα. Έτσι πιστεύω.

E: Ακόμα, λοιπόν, πιο αναλυτικά, θα σας ρωτήσω ποια θα ήταν η θέση σας, αν η διενέργεια της αξιολόγησης συνέβαινε αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος ή

με την εφαρμογή της τμηματικά στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας. Διακρίνετε κάποια **υπεροχή** του ενός **τρόπου αξιολόγησης** έναντι του άλλου;

A: Ναι, νομίζω ότι η διαδικασία άμα γίνεται μέσα στη... να υπάρχει αξιολόγηση κατά την επιμορφωτική διαδικασία, θα βελτιώνει το πρόγραμμα. Θα 'χε, δηλαδή, το χρονικό περιθώριο μπροστά να βελτιωθεί το πρόγραμμα, πριν λήξει το πρόγραμμα. Αυτό πιστεύω ότι θα ήταν το καλό. Γιατί κάθε πρόγραμμα είναι διαφορετικό, δεν είν' το ίδιο, έτσι ανάλογα με τις συνθήκες, το πού ... το πού γίνεται, το πώς γίνεται θα μπορούσαν να βελτιωθούν ορισμένοι παράγοντες του προγράμματος.

E: Το **περιεχόμενο** του ερωτηματολογίου ήταν **επαρκές** ως προς τους τομείς/θεματικές που

έθετε προς αξιολόγηση; Υπήρξε, με άλλα λόγια, κάποιος **τομέας** που θεωρείτε ότι **δε θίχτηκε** καθόλου;

A: Νομίζω ότι ο τομέας που δεν θίχτηκε έχει να κάνει με τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν. Δεν αξιολογούνται μέσα απ αυτή τη διαδικασία ούτε σαν ..εργαλεία, αλλά ούτε σαν τρόπος με τον οποίο διατίθενται στους επιμορφούμενους. Αυτό λείπει.

E: Εκτιμάτε ότι **η μεθοδολογία/η «τεχνική»** αυτή, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ήταν **η πιο κατάλληλη**, ώστε να αποτυπώσετε με μεγαλύτερη ειλικρίνεια και πιστότητα την άποψή σας;

A: Δεν είναι κακή σαν διαδικασία, το ερωτηματολόγιο θεωρώ ότι είναι μια καλή διαδικασία.Και μ' αρέσει και το κλειστό ερωτηματολόγιο πολλές φορές , αρκεί να είναι καλά ... φτιαγμένο, καλά στημένο. ..Δεν έχω πρόβλημα σε αυτό, νομίζω ένα, ένα τέτοιου είδους ερωτηματολόγιο, αν γινόταν με άλλο τρόπο, θα είχε καλύτερα αποτελέσματα.

E: Θεωρείτε ότι κάποιο **άλλο εργαλείο** θα μπορούσε να αποδώσει τα μέγιστα και να χαρακτηριστεί ως **πιο αποτελεσματικό** ή να λειτουργήσει **συμπληρωματικά** με το ερωτηματολόγιο;

A: Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο αυτή τη στιγμή. Νομίζω άλλο εργαλείο, ως.. σαν τί δηλαδή;

E: Εργαλείο αξιολόγησης.

A: Όπως;

E: Σαν τι.. Θα μπορούσε να είναι .. προσωπική συνέντευξη. Μελέτη περίπτωσης.

A: Ναι..

E: ..αρχαιακό υλικό.

A. Ναι, ίσως συνέντευξη θα μπορούσε να δώσει... θα μπορούσε να δώσει κάποια αποτελέσματα καλύτερα. Ίσως, συνέντευξη. Δηλαδή, η άμεση επαφή με τους ανθρώπους που έχουνε να κάνουνε με την επιμόρφωση. ...Ναι , ίσως αυτό ναι.

E: Να λειτουργούσε συνεπικουρικά; Ή...

A: Ναι, σίγουρα συνεπικουρικά. Όχι, μόνο αυτό. Συνεπικουρικά.

E: Κατά την άσκηση των καθηκόντων σας ως επιμορφωτής του συγκεκριμένου προγράμματος και με το πέρασμα των διαδοχικών επιμορφωτικών περιόδων -αν έχει υποπέσει τώρα αυτό, σας ρωτάω, στην αντίληψή σας- διαπιστώσατε κάποια **διαφοροποίηση** στις δράσεις και τις πρακτικές, που εφαρμόστηκαν; Περισσότερο και μέσα από την επαφή σας με τους άλλους επιμορφωτές. Είδατε κάποια διαφοροποίηση είτε στη δράση, .. στις δράσεις είτε στην εφαρμογή του προγράμματος;

A: Του προγράμματος , όχι της αξιολόγησης του προγράμματος;

E: Του προγράμματος καθαυτού.

A: Ναι. Μπορώ να μιλήσω στο πώς εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, όταν ήμουν εγώ επιμορφούμενος και στο πως το είδα να εφαρμόζεται όταν ήμουν εγώ επιμορφωτής. Υπήρξε

διαφορά, ναι.

A: Τι είδους διαφορά;

A: Όταν ήμουν εγώ επιμορφούμενος το πρόγραμμα ήταν περισσότερο προσανατολισμένο στην πρακτική χρήση των εργαλείων. Σαν επιμορφωτής εγώ έδωσα μεγαλύτερη έμφαση όχι στο πως τα χρησιμο... συγγνώμη όχι στο πώς, όχι στο πώς μπορούμε να τα μάθουμε τα εργαλεία αλλά στο πώς μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε στην πράξη τα εργαλεία.

E: Αυτό ως επιμορφωτής.

A: Ως επιμορφωτής. Ως επιμορφούμενος ήταν κυρίως να μάθουμε το εργαλείο. Όχι να μάθουμε το πως να το εισάγουμε στο μάθημά μας το εργαλείο.

E: Πότε ήσασταν επιμορφούμενος;

A: Το 2010, 10 νομίζω. Την πρώτη-πρώτη, όχι ή πρώτη ή δεύτερη, δεν θυμάμαι καλά, νομίζω 10 πάντως.

E: Σας δόθηκε ποτέ, λόγω του κομβικού σας ρόλου, η **δυνατότητα παρέμβασης** στη διαδικασία και τα μέσα αξιολόγησης ή υπήρξατε αμέτοχος στο όλο εγχείρημα;

A: Αμέτοχος. Στο πως γίνεται η αξιολόγηση; Όχι, αμέτοχος εντελώς. Ήρθε το ερωτηματολόγιο μόνο του. Δεν το διαμόρφωσα.

E: Ούτε υπήρχε κάποια άλλη προέκταση.

A : Όχι ,όχι . Δεν υπήρχε κάτι άλλο.

E: Λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία σας ως επιμορφωτής, **ποιους** βασικούς **στόχους** θα θέλατε να θέσετε **εσείς** στην όλη αξιολογική διαδικασία ;

A: Συγκεκριμένα δεν θα σας πω , αλλά για μένα μια διαδικασία αξιολόγησης έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση του προγράμματος, έτσι; Σε κάθε τομέα που .. έχει αυτό το πρόγραμμα, γιατί είναι διάφορα πράγματα που αφορούν το πρόγραμμα. Πολλοί τομείς που συντελούν το πρόγραμμα, που φτιάχνουν το πρόγραμμα. Αυτό νομίζω ότι είναι ο βασικός στόχος: να βελτιώνουμε κάθε τι που αφορά το πρόγραμμα. Αυτή είναι η απάντησή μου, δεν έχω συγκεκριμένα πράγματα να σας πω, άλλα.

E: Κατά πόσο είστε και **στο μέλλον** διατεθειμένος ευνοϊκά **να αφιερώσετε ελεύθερο χρόνο**, ώστε να συμμετέχετε ξανά σε μια παρόμοια αξιολογική κρίση;

A: Εάν μου ζητηθεί θα το κάνω. Διατίθεμαι αλλά όμως.. δεν είναι κάτι το οποίο πιστεύω ότι μπορεί να γίνει. Δε θα γίνει.

E: Σε περίπτωση που θα ξαναγίνει;

A: Για το ίδιο πρόγραμμα μιλάμε,

E: Ναι

A: Γι' αυτό το οποίο είχα κάνει ως επιμορφωτής;

E: E ,ναι.

A: Δε βλέπω το λόγο γιατί να ζητήσει κάποιος επιπλέον αξιολόγηση για αυτό το πρόγραμμα τώρα πια, καταρχήν δε θα είχε νόημα, γιατί δεν θυμάμαι πολλά πράγματα από το πρόγραμμα. Μιλάμε ότι έχουν περάσει 2 χρόνια από τότε.

E: Αν συμμετείχατε πάλι ως επιμορφωτής για κάποιο λόγο και...

A: Ναι θα ήμουν, θα... ήμουν διατιθεμένος να συμμετέχω σε ... σε αυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης.

E: Δε χρειάζεστε κάποιο προσωπικό κίνητρο, ίσως, επιπλέον;

A: Όχι, εντάξει, σε καμία περίπτωση.

E: Αναφερόμενοι στην 4^η επιμορφωτική περίοδο το 2013, είχατε **έγκαιρη ενημέρωση** σχετικά με την αναγκαιότητα της συμπλήρωσης από εσάς ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης ή η παρουσία του έγινε **σε απροσδόκητο χρόνο**;

A: Σε απροσδόκητο χρόνο έγινε. Δεν είχα καμία ενημέρωση.

E: Πώς θυμάστε **τον εαυτό σας να αντιδρά**, όταν ενημερωθήκατε για την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου προς απάντηση;

A: Δεν αντέδρασα, δεν ξέρω... απλά το συμπλήρωσα. Δεν αντέδρασα, δηλαδή, θετικά ή αρνητικά

E Κάποια σκέψη, ίσως;

A: Η σκέψη μου είναι ότι... δεν ξέρω αν έχει τώρα νόημα όλο αυτό. Αυτό σκέφτηκα. Αλλά, τέλος πάντων, το έκανα. Ναι.

E: **Περιγράψτε μου τα συναισθήματά σας** κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Πώς βιώσατε τη συγκεκριμένη στιγμή;

A: Δεν έχω θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Απλά, το συμπλήρωσα. Εντάξει, μπορεί... μπορεί να με ανάγκασε, επειδή είχε τελειώσει το πρόγραμμα, να προσπαθώ να θυμηθώ πράγματα. Αυτό ήταν κουραστικό και ίσως και ..δεν ήταν και τόσο καλό για την ίδια τη διαδικασία. Αλλά πέραν αυτού τίποτα περισσότερο, δηλαδή δεν είχα κάτι ιδιαίτερο να θυμηθώ. Δεν έχω.

E: Έχετε κατά νου **διαφορετικές αντιδράσεις** επιμορφωτών σχετικά με την υποχρέωση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που θα μπορούσατε να μας καταθέσετε;

A: Όχι όχι δεν ξέρω. Δεν ξέρω πως το είδαν οι άλλοι, δηλαδή. Όχι, δεν έχω.

E: Σας γνωστοποιήθηκαν εκ των προτέρων **οι στόχοι** της αξιολόγησης;

A: Όχι, καθόλου. Δεν υπάρχει αυτό.

E: Σας δόθηκαν κάποιες **καθοδηγητικές/υποστηρικτικές οδηγίες** πριν ή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης;

A: Όχι, όχι, όχι. Όχι, αλλά δε νομίζω ότι χρειάζεται κιόλας, είναι σαφές το πως γίνεται.

E: Πόσος **χρόνος** εκτιμάτε ότι χρειάστηκε συνολικά για τη συμπλήρωση του;

A:.. Να πω...15 λεπτά; Κάπου 'κει.

E: Ήταν ο χρόνος, ..θεωρείτε ότι ο χρόνος αυτός είναι **επαρκής** συνολικά για μια διαδικασία αξιολόγησης ενός συγκεκριμένου προγράμματος που διαρκεί 96 ώρες;

A: Είναι προφανές όχι, όχι δεν είναι ,δεν είναι επαρκής ο χρόνος αυτός. Δεν είναι επαρκής ο χρόνος αυτός, εγώ προσωπικά πιστεύω ότι δεν αφιέρωσα το χρόνο που ίσως.. άξιζε στη διαδικασία. Γιατί τη στιγμή που συνέβη ,το είπα και στην αρχή, πίστεψα ότι η διαδικασία γίνεται για τυπικούς λόγους. Για να κλείσει το πρόγραμμα, δηλαδή.

E: Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να αφιερώσετε δηλαδή περισσότερο χρόνο στο ερωτηματολόγιο;

A: Θεωρώ ότι θα έπρεπε η διαδικασία να έχει, να έχει γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει μια τεκμηρίωση για την αναγκαιότητά της κι έτσι και εγώ με τη σειρά μου, να ..να νιώσω ότι πρέπει να αφιερώνω περισσότερο χρόνο, ...να το κοιτάζω καλύτερα. Αλλά, αν δεν υπάρχει ..αναγκαιότητα για μια διαδικασία, η διαδικασία καθίσταται τυπική. Και ...μετά αυτός που μπαίνει στη, μπαίνει σ' αυτή τη διαδικασία την κάνει πιστεύω επιδερμικά, επιφανειακά, δεν εμβαθύνει.

E: Να μείνουμε στο..θέμα της αναγκαιότητας; Τη συσχετίζετε καθόλου με προσωπικό κίνητρο ή τέλος πάντων ποια, ποια είναι η σχέση ανάμεσα στους 2, υπάρχει συσχετισμός, αναγκαιότητα και προσωπικό κίνητρο; Ή με την έννοια της αναγκαιότητας εννοείτε την υποχρέωση;

A: Όχι, δεν εννοώ την υποχρέωση. Η μεγάλη αναγκαιότητα είναι τα προγράμματα αυτά να έχουνε αντίκρισμα μετά το τέλος τους.

E: Αντίκρισμα, πως το εννοείτε;

A: Δηλαδή θέλω να πω οι επιμορφούμενοι να ...αρχίσουν να λειτουργούν διαφορετικά, όταν πια έχουν επιμορφωθεί κι έχουν πιστοποιηθεί. Έτσι; Για να γίνει αυτό θα πρέπει η διαδικασία να γίνεται όλο και καλύτερη. Να δούμε τι δεν πάει καλά. Αυτή είναι η βασική αναγκαιότητα, να υπάρχει και μια καλή αξιολόγηση για τη διαδικασία. Η διαδικασία, όμως, επιμόρφωσης πέρα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, με τον τρόπο που έχει καταλήξει να γίνεται είναι απλά για να γίνει το πρόγραμμα. Κατά τη γνώμη τη δική μου. Δηλαδή, ...η διαδικασία έχει αφεθεί σ' ένα τυπικό επίπεδο να συμβαίνει.

E : Εννοείτε και του προγράμματος αυτή τη στιγμή;

A: Οπότε... του προγράμματος, του προγράμματος. Η διαδικασία του προγράμματος. Το πρόγραμμα το ίδιο. Η επιμόρφωση δηλαδή λειτουργεί ...σαν ένα πρόγραμμα που πρέπει να γίνει για να ...καταναλωθούν κάποια χρήματα και τα λοιπά. Έτσι; Σε αυτό το ...με αυτή τη λογική ..πίσω απ αυτή την ...οπτική γωνία, έτσι άμα το δει κάποιος, βλέπει ότι κι η διαδικασία αξιολόγησης γίνεται για τυπικούς λόγους. Άρα, αν δε δούμε το ίδιο το πρόγραμμα με άλλη ματιά, δε θα δούμε και τη διαδικασία της αξιολόγησης σαν μια διαδικασία που το βελτιώνει.

E: Κατάλαβα. Όταν λέτε δηλαδή αναγκαιότητα, εννοείτε στην ουσία βελτίωση, αναγκαιότητα βελτίωσης του ίδιου του προγράμματος, άρα, μέσω της συμβολής της αξιολόγησης.

A: Έτσι. Ακριβώς.

E: Υπήρξε κάποιο **σημείο/ερώτηση** που σας δυσκόλεψε ή σας έφερε **σε δυσχερή θέση**;

A: ..Όχι, όχι δε νομίζω.

E: Συναντήσατε γενικότερα **δυσκολίες/προβλήματα** κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης;

A: Όχι, δεν συνάντησα.

E: Σας δόθηκαν περιθώρια να εκφράσετε **την προσωπική σας άποψη** πάνω σε θέματα, που κατά την κρίση σας, ενώ υπήρξαν σημαντικά, δεν τους είχε δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στο ερωτηματολόγιο;

A: Υπήρξαν κάποια πεδία, στα οποία μπορούσα να γράψω, νομίζω, έτσι μικρό κείμενο με τις προσωπικές μου σκέψεις, οπότε δίνεται η ευκαιρία να το κάνεις αυτό, νομίζω.

E : Ακόμα και σε **θέματα μη προκαθορισμένα**;

A: Δε θυμάμαι καλά τι έλεγαν αυτά τα πεδία, αλλά νομίζω ναι, ότι δίνουν τη δυνατότητα ελεύθερης έτσι απόδοσης.

E: Υπάρχει κάποια πρόταση ...πρόταση δική σας, για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, που δεν σας δόθηκε η ευκαιρία (γιατί δεν υπήρξε το περιθώριο) να τη διατυπώσετε;

A: Βελτίωση του προγράμματος, όχι βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης;

E: Του προγράμματος.

A: Το πρόγραμμα το δικό μας θέλει πολλά πράγματα για να βελτιωθεί, ειδικά των φυσικών που κάνω μιλάω, έτσι; Τα περισσότερα από τα διδακτικά πακέτα, αυτά τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία υπάρχουν, είναι λογισμικά τα οποία δε λειτουργούν σε καινούριους υπολογιστές, για παράδειγμα. Πιστεύω ότι έχει πολλά σημεία, στα οποία μπορεί να βελτιωθεί το πρόγραμμα και ως προς την οργάνωσή του, δηλαδή ως προς το προς, το πως οργανώνεται μέσα στο σχολείο, που γίνεται, ή στο ΚΣΕ που γίνεται, καλύτερα. Πόσο καλός είναι ο εξοπλισμός αυτού του ΚΣΕ, πόσο πολύ συμμετοχικοί είναι οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι, μέσα, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, γιατί εμείς ως επιμορφωτές καταλήγουμε να κάνουμε επιμόρφωση με τρεις ή τέσσερις κάθε φορά από τους δώδεκα, όταν πολλοί απ' αυτούς αντιληφθούν ότι ..δε χρειάζεται και να συμμετέχουν και πολύ. Αυτό που έχει σημασία, δηλαδή, δεν είναι τόσο η επιμόρφωσή τους, όσο η διαδικασία πιστοποίησης. Αυτό αντιλαμβάνονται κάποια στιγμή, οπότε, αν δεν υπάρχει και ο έλεγχος για το αν ήρθανε, δεν ήρθανε, τι ώρα ήρθανε και τα λοιπά, αρχίζει μια χαλάρωση. Αυτοί που είναι πολύ τυπικοί και φιλότιμοι συνεχίζουν να παρακολουθούν και να προσπαθούν, οι υπόλοιποι ...τους χάνεις, φεύγουν. Έτσι, ή αργούν ή δεν ...δεν ασχολούνται με σένα. Επίσης, είναι μια χαλαρή διαδικασία η εφαρμογή στην τάξη που γίνεται, δηλαδή το πρακτικό μέρος της επιμόρφωσης. Έχει πολλούς τομείς, στους οποίους θα έπρεπε να βελτιωθεί η διαδικασία. Ή έχει στην πορεία χαλαρώσει η διαδικασία.

E: Όλες αυτές τις προτάσεις, που μόλις μου αναφέρατε, είχατε την ευκαιρία να τις εκφράσετε μέσα στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης;

A: Να πω την αλήθεια δεν θυμάμαι τι έχω γράψει, αλλά έχω γράψει μερικά πράγματα στα ελεύθερα πεδία. Αυτό που λέει, αν θέλετε να αναφέρετε τυχόν προτάσεις σας για τη βελτίωση του περιεχομένου και λοιπά. Έτσι, έχω γράψει μερικά πράγματα και πάντα γράφω, οπότε φαντάζομαι ότι έχω γράψει κάποια εκεί. Αλλά, όπως σας είπα και πριν, την είδα τυπικά τη

διαδικασία, δηλαδή επιγραμματικά, αν έχω γράψει κάτι, θα είναι. Όχι πάρα πολύ αναλυτικά.

E: Ως εμπλεκόμενος στο στάδιο της αξιολόγησης αναγνωρίσατε τότε στον εαυτό σας το δικαίωμα να επιλέξετε **απαντήσεις** και να προβείτε σε **κρίσεις διαφορετικές** από αυτές που άρμοζαν να δοθούν (από τις αναμενόμενες);

A: Όχι δε νομίζω, δεν το κάνω ποτέ.

E: Αν υπήρχε η πιθανότητα επανάληψης της διαδικασίας αξιολόγησης, υπαρχεικάποιο **σημείο** της, που θα θέλατε να **τροποποιήσετε**;

A: Εγώ, το μόνο που θα θελα να τροποποιήσω είναι να μην είναι η διαδικασία αυτή μόνο τελική. Να 'ναι αρχική, ενδιάμεση και διαμορφωτική και τα λοιπά. Κι ίσως αυτό, που είπαμε πριν, ότι θα μπορούσε να ναι και λίγο διαφορετική, αν υπήρχανε συνεντεύξεις και κάποιος καλύτερος έλεγχος, δηλαδή κατά τη διάρκεια του προγράμματος να υπάρχει ένας καλύτερος έλεγχος για το τι γίνεται εκεί πέρα. Από εξωτερικούς παράγοντες.

E: Αυτό, η ανάγκη για έλεγχο, της διαδικασίας πιστεύετε ότι καταγράφεται, ...υπάρχει δυνατότητα καταγραφής μέσα από το ερωτηματολόγιο;

A: Δε το θυμάμαι για να είμαι ειλικρινής.

E: Υπήρξε κάποιος **τομέας** του επιμορφωτικού προγράμματος, στον οποίο δόθηκε κάποια **προτεραιότητα** στην αξιολόγηση έναντι κάποιου άλλου;

A: Περισσότερο πρέπει να ασχολείται η διαδικασία με, νομίζω, το υλικό σ' ένα μεγάλο κομμάτι του και τους επιμορφούμενους. Αυτά σ' αυτά τα δύο δίνει περισσότερο έμφαση η διαδικασία.

E: Γιατί πιστεύετε το κάνει;

A: Δεν ξέρω ποιος είναι ο λόγος, μάλλον το υλικό, γιατί είναι ένα υλικό το οποίο έχει φτιαχτεί απ' τους ίδιους που φτιάχνεται και το ...το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης και ίσως θέλουν να δουν πως έχει πάει αυτό το υλικό ή γιατί είναι ένα υλικό, το οποίο έχει αλλάξει 2-3 φορές, οπότε θέλουν να το αξιολογούν για να δουν αν είναι καλύτερο ή όχι και τα λοιπά. Κι όσο αναφορά τους επιμορφούμενους, για να δουν το πως οι επιμορφούμενοι παρακολουθούν το πρόγραμμα. Δηλαδή, το πως βλέπουν, το πως βλέπει ο επιμορφωτής από τη σκοπιά του τον τρόπο, με τον οποίο λειτουργούν οι επιμορφούμενοι.

E: Κατά την κρίση σας, πιστεύετε ότι θα έπρεπε να δοθεί **βαρύτητα** σε κάποιον άλλο τομέα;

A: Ναι, το είπα και πριν. Για μένα πολύ σημαντικό τελικά για όλη τη διαδικασία, γιατί είναι η ουσία της διαδικασίας, είναι το να αξιολογηθεί και πάλι το κομμάτι των εργαλείων, των ψηφιακών εργαλείων, που χρησιμοποιούνται στον τομέα τον δικό μας.

E: Κάνοντας μια αποτίμηση του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης της όλης διαδικασίας,

A: ..της επιμόρφωσης;

E: ..της αξιολογικής

A: A, της αξιολογικής.

E: ..εντοπίσατε κάποια **θετικά στοιχεία**, στα οποία θέλετε να σταθείτε;

A: *Θετικά στοιχεία: και μόνη της σαν διαδικασία είναι θετική, δηλαδή πρέπει να υπάρχει, είμαι υπέρ της. Το θετικό στοιχείο είναι ότι δίνει ένα χώρο ,εκεί προς το τέλος, να αναπτύξει κάποιος έτσι τις σκέψεις του ελεύθερα. Είναι πολύ βασικό. Και θετικό στοιχείο είναι ότι ασχολείται πολύ με το εκπαιδευτικό υλικό, δηλαδή με το υλικό που μας δίνουν, που δίνουν στους επιμορφούμενους μάλλον περισσότερο. Ναι, είναι θετικό αυτό.*

E: Διακρίνατε σε αυτή κάποιο **καινοτομικό στοιχείο** ή ήταν μια σαφώς αναμενόμενη διαδικασία για εσάς;

A: *Ε όχι τώρα, καινοτομικό στοιχείο όχι, δεν έχω δει κάτι.*

E: Σας **κοινοποιήθηκαν** τα αποτελέσματα/πορίσματα της αξιολόγησης του προγράμματος που συμμετείχατε;

A: *Όχι δεν μου κοινοποιήθηκαν.*

E: Κρίνετε την ενότητα, που αφορά στην αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως **αναγκαία/απαραίτητη ή όχι** ;

A: *Απαραίτητη είναι.*

E: Γιατί;

A: *Η αξιολόγηση γιατί είναι απαραίτητη; Γιατί μόνο μέσα απ την αξιολόγηση μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία, δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Αν δεν υπάρχει αξιολόγηση και αφήσουμε μια διαδικασία επιμόρφωσης να λειτουργεί όπως να 'ναι , δε θα ξέρουμε τι είναι αυτό που πρέπει να βελτιώσουμε, έτσι;*

E: Όταν εννοείτε **διαδικασία** τι εννοείτε ακριβώς ,τι περιλαμβάνει η διαδικασία;

A :. *της επιμόρφωσης;*

E: Τον τρόπο που αυτό... Λέτε να βελτιωθεί η διαδικασία της επιμόρφωσης.

A: *Σωστά.*

E: ..άρα τον τρόπο που λαμβάνει χώρα αυτό το πρόγραμμα;

A: *Ναι, τον τρόπο και το πως συμβάλλουν όλοι οι παράγοντες που το διαμορφώνουν αυτό το πρόγραμμα, βέβαια.*

E:Πώς θα χαρακτηρίζατε **τη θέση της αξιολογικής διαδικασίας** σε σχέση με την υπόλοιπη ροή του επιμορφωτικού προγράμματος; Είναι **κυρίαρχος** ο ρόλος της ή αποτελεί **τυπικό μέρος** της όλης διαδικασίας; Νομίζω, μου το αναφέρατε.

A: *Ναι είναι τυπικό. Είναι τυπικό μέρος. Ναι, προφανώς.*

E: Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θεωρείτε ότι **αξιοποιούνται τα πορίσματα** των αξιολογήσεων των προγραμμάτων από τους φορείς υλοποίησης και τις Διαχειριστικές Αρχές;

A: *Δεν έχω αποδείξεις για το αν χρησιμοποιούνται, οι ενδείξεις μου οι αποχρώσεις είναι ότι δεν χρησιμοποιούνται. Το πρόγραμμα το βλέπω να πηγαίνει μόνο του, δηλαδή, εγώ προσωπικά. Δε*

βλέπω κάτι να αλλάζει. Από δηλαδή, ..πως μπορώ να το κρίνω αυτό: από το πως ήμουνα ως επιμορφούμενος, το τι είδα να συμβαίνει στο πρόγραμμα -έτσι;- σαν οργάνωση και το τί είδα να συμβαίνει ως επιμορφωτής. Αυτές τις δύο, έτσι, επαφές έχω με το πρόγραμμα.

E: Έχει υποπέσει στην αντίληψή σας(και νομίζω μόλις μου το απαντήσατε) **κάποια αλλαγή** που συντελέστηκε (και μου, νομίζω, μου το απαντήσατε) κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές φάσεις; Εσείς μου είπατε ανάμεσα στη φάση που ήσασταν ως επιμορφούμενος και ως επιμορφωτής.

E: Έχετε να προτείνετε κάποιο **διαφορετικό τρόπο αξιοποίησης** αυτών των αποτελεσμάτων, ώστε να είναι περισσότερο εμφανή στους εμπλεκόμενους;

A: Να είναι εμφανή τα αποτελέσματα; Καταρχήν, δε γνωρίζω αν αυτά κοινοποιούνται, τα αποτελέσματα, στα ίδια τα ΚΣΕ, έτσι ώστε να μπορούν να βελτιωθούν και τα ίδια. Εγώ, νομίζω, ότι αυτό που θα έπρεπε να γίνει μετά απ αυτή τη διαδικασία είναι να γίνει μια κοινοποίηση των αποτελεσμάτων σε όλους και να γίνει μια διαδικασία, μέσα από την οποία θα προταθούν, θα γίνουν προτάσεις για τη βελτίωση απ όλους τους φορείς.

E: Συγκεκριμένες προτάσεις;

A: Συγκεκριμένες προτάσεις.

E: Εννοείτε;

A: Ναι, να δούμε ποιες είναι αυτές οι προτάσεις και αν μπορούν αν υλοποιηθούν και μετά να προχωρήσουν όλοι αυτοί, που εμπλέκονται, στην βελτίωση του προγράμματος μέσα από αυτές τις προτάσεις. Έτσι, νομίζω ότι πρέπει να προχωρήσει η διαδικασία. Και, επίσης, πρέπει οι επιμορφούμενοι σε αυτό, σε αυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης, να 'ναι ενήμεροι, να ξέρουν δηλαδή το πρόγραμμα, το οποίο πρόκειται να παρακολουθήσουν την επόμενη φορά οι καινούριοι που θα έρθουν. Που χωλαίνει, που είναι δυνατό, τι πρέπει ήδη να προσέξουν και οι ίδιοι πρέπει να συμβάλλουν στη βελτίωση του προγράμματος. Όχι, μόνο οι υπόλοιποι που το συντελούν.

E: Η συμμετοχή σας στην διαδικασία αξιολόγησης είχε για σας **προσωπικά λόγο ύπαρξης**;

A: Εντάξει, λόγο ύπαρξης η συμμετοχή μου είχε νομίζω. Την άποψή μου είπα και νομίζω ναι, ότι έχει. Είναι σημαντικό να υπάρχει συμμετοχή στη διαδικασία. Έχει λόγο ύπαρξης.

E: Ως δυνατότητα έκφρασης; Εννοείτε, την άποψή μου είπα;

A: Ναι ως... ναι αυτό, ως δυνατότητα έκφρασης, ως δυνατότητα να αποδώσω τις σκέψεις μου για το πρόγραμμα αυτό. Με ένα τρόπο, τέλος πάντων, έτσι κλειστό.

E: Θεωρείτε ότι το πλαίσιο λειτουργίας και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης σας έδωσαν τα κίνητρα **να αναστοχαστείτε** τις προτεραιότητές σας ως επιμορφωτής;

A: Δε θα τό' λεγα, όχι, δεν θα το 'λεγα αυτό. Ξέρετε τι γίνεται; Ο κάθε ένας από τη μεριά του είναι πολύ δύσκολο να δει ο ίδιος τι πρέπει να βελτιώσει στη διαδικασία, σ' αυτό που συμβάλλει ο επιμορφωτής ως επιμορφωτής, ας πούμε. Το ΚΣΕ ως ΚΣΕ. Αυτοί που φτιάχνουν το υλικό ως οι ίδιοι που φτιάχνουν το υλικό. Πρέπει να κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα, να δούμε σε γενικό πλαίσιο που βρισκόμαστε όλοι, να δούμε και τις απόψεις των άλλων δηλαδή.

E: Των άλλων για σας;

A: Των άλλων για μας, ναι ακριβώς, για να δούμε τι πρέπει να βελτιώσουμε, να δούμε πως αυτό θα μας κάνει καλύτερους.

E: Και εννοείτε ότι μέσα απ αυτό θα σας δώσει το δικαίωμα να αναστοχαστείτε;

A: Έτσι νομίζω, ναι. Έτσι νομίζω. Μόνο, δηλαδή, επειδή είδα το ερωτηματολόγιο, το συμπλήρωσα, σκέφτηκα πάνω στα ερωτήματα, δε μου δίνει αυτή τη δυνατότητα να αναστοχαστώ.

Θα μου έδινε τη δυνατότητα να αναστοχαστώ, για παράδειγμα, αν υπήρξε μια διαδικασία από κάτω προς τα πάνω αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του προγράμματος από τους επιμορφούμενους, να μου κοινοποιούνταν τα αποτελέσματα και να έβλεπα τι γίνεται πάνω σε αυτό. Και αν μπορώ κάτι να βελτιώσω εγώ στη λειτουργία μου, βλέποντας αυτά τα αποτελέσματα. Δεν θα ήταν τα μόνα που θα έπαιζαν ρόλο, αλλά θα έπαιζε κι αυτό ρόλο για μένα.

E: Θα ήταν ευχής έργον αυτό για σας;

A: 100 % βέβαια.

E: Θα μπορούσατε να **συνδέσετε** την αξιολόγηση ενός προγράμματος με **τα πρακτικά προβλήματα** και τις **ανάγκες**, που αντιμετωπίζετε καθημερινά στην εκπαιδευτική σας πραγματικότητα, πρωτίστως ως εκπαιδευτικός και δευτερευόντως ως επιμορφωτής.

A: Ναι, δεν θυμάμαι, δε νομίζω ότι θα μπορούσα να συσχετίσω το ένα με το άλλο, δηλαδή ως εκπαιδευτικό, να με βελτιώσει αυτή η διαδικασία. Αυτό εννοείτε;

E: Ίσως να τη συνδέσετε με κάποιο τρόπο; Δεν ξέρω πως εσείς το ερμηνεύετε.

A: Ναι..

E: Βελτίωση, προβληματισμό ή οτιδήποτε άλλο πάνω σε προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην καθημερινή σας εκπαιδευτική ζωή.

A: Όχι, επειδή συμμετείχα στη διαδικασία δε νομίζω ότι αυτό με βελτιώνει ως εκπαιδευτικό ή ως επιμορφωτή. Δε νομίζω, επειδή συμμετείχα στη διαδικασία.

E: Επιμένετε στη λέξη βελτίωση . Θα μπορούσε ίσως να...

A: Ναι, δεν ξέρω, δεν ξέρω, τι να με αλλάξει; Να...

E: Δεν βρίσκετε κάποιο συσχετισμό.

A: Όχι, όχι.

E: Έχετε θέσει **εκ νέου επαγγελματικούς στόχους**, υπηρεσιακούς ή ευρύτερα επαγγελματικούς στα πλαίσια της καριέρας σας, που συνδέονται με τη συμμετοχή σας στη διαδικασία αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος;

A: Δεν καταλαβαίνω το ερώτημα, δηλαδή οι στόχοι μου να έχουνε σχέση με την αξιολόγηση του προγράμματος;

E: Αν μέσα από τη διαδικασία, με τον τρόπο που συμμετείχατε, σας έδωσε το δικαίωμα να μπορέσετε να βελτιώσετε, να αλλάξετε, να τροποποιήσετε τους επαγγελματικούς σας στόχους.

A: Όχι, δε νομίζω.

E: Πως κρίνετε **το ρόλο σας συνολικά** ως επιμορφωτής στην όλη αξιολογική διαδικασία;

A: Στην αξιολογική δια διαδικασία..

E: Ως επιμορφωτής..

A: Δηλαδή το πως κρίνω τον τρόπο με τον οποίο συμμετείχα στην αξιολογική διαδικασία;

E: Ναι, ναι.

A: Δεν τον κρίνω θετικά το ρόλο μου, δηλαδή, θεωρώ ότι το έκανα τυπικά. Σε μεγάλο βαθμό τυπικά, όπως το είπα κι απ την αρχή. Και στα πεδία, τα οποία θα μπορούσα να δώσω έμφαση, που είναι τα τελικά πεδία, τα ελεύθερα, επιγραμματικά απάντησα. Είπα τη σκέψη μου, δηλαδή είπα αυτό που ήθελα, αλλά το έκανα...επιγραμματικά, γιατί έχω αυτή την αντίληψη, δηλαδή έχω την πεποίθηση ότι αυτό γίνεται για τυπικούς λόγους, γι' αυτό το λόγο. Άρα, δεν κρίνω πολύ θετικά τη συμβολή μου εδώ προσωπικά..

E: Είστε σε θέση να πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα, στο σύνολό της, μπορεί να **εντάξει** στην καθημερινότητά της **συνειδητά τον προβληματισμό** από μια διαδικασία αξιολόγησης που συμμετείχε;

A: 100% το πιστεύω αυτό, 100% το πιστεύω.

E: Για αναλύστε τό μου λίγο..

A: Ναι. Για μένα μια μέγιστη διαδικασία αξιολόγησης είναι η εσωτερική αξιολόγηση που γίνεται στις σχολικές μονάδες. Αυτό δηλαδή προσπαθήσαμε να ξεκινήσουμε και δεν ξεκίνησε, δεν συνεχίστηκε. Έτσι; Νομίζω ότι είναι μια... πολύ σοβαρή διαδικασία η οποία, αν γίνει... με μια συνέχεια και... με.. μια σωστή οργάνωση, ένα καλό στήσιμο, θα φέρει αποτελέσματα. Θα δούμε, δηλαδή, κάθε σχολική μονάδα που μπορεί να χρειάζεται βελτίωση.

E: Δηλαδή;

A: Θα αναδειχτούν δηλαδή οι χώροι εκείνοι που θα χρειαστούν βελτίωση, έτσι πιστεύω.

E: Μου χρησιμοποιείτε μέλλοντα. Και... μου αναφέρατε κάποιες προϋποθέσεις που θα συντελέσουν στη βελτίωση. Κρίνοντας την παρούσα κατάσταση, πιστεύετε ότι ισχύει αυτό;

A: Σε καμία περίπτωση, αφού έχει σταματήσει κάθε διαδικασία. Τι; Να ισχύει τι; Το ότι γίνεται διαδικασία αξιολόγησης;

E: Ότι γενικά..

A: Η ότι μπορεί να βελτιωθεί;

E: Ότι γενικά η εκπαιδευτική κοινότητα είναι σε θέση αυτή τη στιγμή να..

A: Όχι, νομίζω δεν είναι. Νομίζω ότι η εκπαιδευτική κοινότητα απορρίπτει τη διαδικασία. Σε..

κατά μέσο όρο απορρίπτει την διαδικασία

E: Και για να το συνδέσω συγκεκριμένα με το πρόγραμμα, την αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος, αν υποθέσει κανείς ότι είχε και κάποιες συνέπειες σε προσωπικό επίπεδο, αναστοχασμού ή οτιδήποτε άλλο

A: *Ναι*

E: ..προβληματισμού, οτιδήποτε μπορεί να είναι αυτό. Θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα διαθέτει την ωριμότητα αυτό όλο να το μεταφέρει στην καθημερινή του πρακτική;

A: *Όχι, δεν τη διαθέτει. Αυτό είπα πριν, δεν τη διαθέτει σε καμία περίπτωση. Δε θέλει ούτε να ακούει γι αυτό, όχι να την διαθέσει. Να διαθέτει κάτι.. Κοιτάζτε, γίνονται πολλά πράγματα για τυπικούς λόγους. Ακόμα και αν υπήρχε μια τέτοια ίδια διαδικασία, που να αφορούσε όχι πρόγραμμα επιμόρφωσης αλλά εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα σχολείο..*

E: *Ναι, ναι.*

A: *..πάλι με τυπικό τρόπο θα το βλέπαμε. Δεν πιστεύουμε στη διαδικασία. Οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ζητούν κάθε χρόνο στους διευθυντές σχολείων να δώσουν, στο τέλος, μια έκθεση λειτουργίας για το σχολείο τους. Αυτό πάλι ποτέ δεν έχουμε δει να κοινοποιείται κάτι . Δηλαδή, στο τέλος να υπάρχει ένα συμπέρασμα από όλες αυτές τις εκθέσεις. Αυτά όλα γίνονται για τυπικούς λόγους στην Ελλάδα. Δεν υπάρχει δηλαδή ουσιαστική διαδικασία αξιολόγησης. Είτε τελική είτε διαμορφωτική είτε αρχική, ότι θέλετε. Δεν υπάρχει . Δηλαδή, πρέπει να μπει μια υποχρεωτικότητα σ' αυτό για να λειτουργήσει. Τουλάχιστον σε πρώτο, στον πρώτο καιρό, στα πρώτα χρόνια. Δεν υπάρχει.. στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα για να υπάρχει αξιολόγηση. Νομίζουμε ότι όλα τα κάνουμε καλά δηλαδή έτσι νομίζω εγώ. Η επιρρίπτουμε τις ευθύνες ο ένας στο άλλον πολύ απλά. Και αυτό θεωρούμε ότι είναι αξιολόγηση.*

E: Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία ενός επιμορφωτικού προγράμματος έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη **βελτίωση των ποιοτικών του χαρακτηριστικών**, όπως της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς του;

A: *Γενικά η αξιολόγηση;*

E: *Ναι..*

A: *Ναι, γενικά η αξιολόγηση αυτό πρέπει να έχει ως σκοπό, νομίζω. Έτσι δεν είναι;*

E: *Να ταυτίζεται με τη βελτίωση;*

A: *100%, 100%. Με αυτό πρέπει να ταυτίζεται.*

E: Λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύ φάσμα χαρακτηρισμών της αξιολόγησης, από εκείνον που την εκλαμβάνει ως **στήριξη του προγράμματος** μέχρι εκείνον που της αποδίδει το ρόλο της **χειραγώγησης και του ελέγχου του**, με ενδιάμεσους σταθμούς χαρακτηρισμών, επιλέξτε εκείνον τον χαρακτηρισμό που σας ταιριάζει καλύτερα στη συγκεκριμένη περίπτωση.

A: *Τον έναν απ τους δύο δηλαδή;*

E: *Όχι κατ ανάγκην, μπορεί και ενδιάμεσους, που εσείς κρίνετε ότι μπορεί να είναι έτσι.*

A: *E, σίγουρα κάτι ενδιάμεσο, εγώ νομίζω Από τη μια άκρη μου είπατε ότι είναι αυτό το οποίο...*

E: *..στήριξη κι από την άλλη είναι η χειραγώγηση.*

E: *Το.. δηλαδή η στήριξη σημαίνει ότι, αν δεν υπάρχει αξιολόγηση, δεν υπάρχει και πρόγραμμα;*

E: *Ότι η αξιολόγηση, όχι..*

A: *..στηρίζει το πρόγραμμα!*

E: *..στηρίζει το πρόγραμμα.*

A: *A, άρα δηλαδή, αν δεν υπάρχει αυτή η διαδικασία δεν υπάρχει και το πρόγραμμα!*

E: *Όχι κατ ανάγκην. Το στήριγμα δε νομίζω ότι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Είναι στήριγμα, λειτουργεί συνεπικουρικά, έχω την αίσθηση. Έτσι, τουλάχιστον, χρησιμοποιείται εδώ. Αν εσείς πιστεύετε ότι.. αυτό που μόλις είπατε ότι η αξιολόγηση είναι η βάση του προγράμματος, μπορείτε να μου το αναφέρετε.*

A: *Όχι, δε θεωρώ αυτό.*

E: *Πως ακριβώς, λοιπόν, προσδιορίζετε τη σχέση αξιολόγησης και προγράμματος;*

A: *Πιστεύω ότι η αξιολόγηση είναι ένα τμήμα του προγράμματος. Είναι ένα κομμάτι, το οποίο πρέπει να πηγαίνει παράλληλα με το πρόγραμμα.*

E: *Και πώς λειτουργεί;*

A: *Έτσι το σκέφτομαι. Λειτουργεί ως μια διαδικασία, που του επιτρέπει να βρίσκει τις παθογένειες, τα προβλήματα, το βελτιώνει.*

E: *Ελέγχου;*

A: *Και... όχι απαραίτητα ελέγχου. Δε λέω αυτό, σε καμιά περίπτωση.*

E: *Αλλά;*

A: *Αλλά μια διαδικασία, η οποία.. μπορεί να το.. να το κάνει καλύτερο. Αυτό να βλέπουμε, δηλαδή πως μπορεί να βοηθήσει αυτούς που φτιάχνουν το πρόγραμμα, που συντελούν το πρόγραμμα, που είναι μέλη του προγράμματος, να βελτιώνουν τη δική τους λειτουργία. Να τους βοηθάει, με λίγα λόγια. Να έχει ένα υποστηρικτικό ρόλο. Να τους υποδεικνύει αλλά και .. να τους κάνει να έχουνε την κουλτούρα του να θέλουν να βελτιώνουν κάθε φορά το πράγμα, στο οποίο συμμετέχουν. Δηλαδή, πρέπει η αξιολόγηση ως διαδικασία να έχει και το ρόλο του να δημιουργεί.. στον άλλον την αναγκαιότητα να την εφαρμόζει. Να υπάρχει ως διαδικασία, δηλαδή να νιώθει ο άλλος ότι αυτό, το οποίο κάνει εκείνη τη στιγμή αξιολογώντας το πρόγραμμα, είναι να βοηθάει την ίδια του τη λειτουργία. Να 'ναι κουλτούρα του να πρέπει να αξιολογεί, για να βελτιώνεται ο ίδιος.*

E: *Και πιστεύετε τι;*

A: *Δεν πιστεύω ότι είναι ένα εργαλείο ελέγχου, όπου ότι δεν λειτουργεί το κόβουμε, το σταματάμε. Είναι ένα εργαλείο βοήθειας.*

E: Μου μιλάτε γενικά. Ειδικά; Έτσι βλέπετε και στη συγκεκριμένη περίπτωση την αξιολόγηση;

A: Έτσι το βλέπω, ναι. Νομίζω ναι, νομίζω ναι.

E: Πιστεύετε ότι η αξιολογική διαδικασία έχει τη δυνατότητα να **διευρύνει τον πραγματικό της ρόλο** ή είναι στενά συνυφασμένη με την ποιότητα και το μέλλον του εκάστοτε προγράμματος;

A: Νομίζω ότι ίδια πράγματα είπατε. Για ξαναπείτε μου πάλι την ερώτηση.

E: Ο ένας ρόλος της αξιολόγησης είναι να είναι στενά συνυφασμένος με το εκάστοτε πρόγραμμα, την ποιότητα του, το μέλλον του, τη λειτουργικότητά του, την αποτελεσματικότητά του. Υπάρχει για σας και πιθανός ρόλος πιο διευρυμένος για την αξιολόγηση;

A: Όπως ποιος; Δηλαδή;

E: Πέρα από τα στενά...

A: Δηλαδή;

E: Εσείς θα μου πείτε. Αν πιστεύετε σε αυτό και με ποιους όρους το πιστεύετε. Αν δεν το πιστεύετε..

A: Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι τώρα

E: Άρα, είναι κάτι που αφορά στο πρόγραμμα και στο πώς λειτουργεί ένα πρόγραμμα για σας..

A: Για το κάθε πρόγραμμα πρέπει να υπάρχει αυτή η διαδικασία.

E: Υπάρχει κάποια **παρατήρηση/σχόλιο**, που θα θέλατε να κάνετε για οτιδήποτε αφορά στην αξιολογική διαδικασία του συγκεκριμένου προγράμματος και που δεν σας δόθηκε η δυνατότητα στη συνέντευξη να το αναφέρετε;

A: Όχι, νομίζω ότι είπαμε τόσα πολλά, που δεν υπάρχει κάτι επιπλέον.

E: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμβολή σας.

A: Κι εγώ ευχαριστώ.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Ερωτηματολόγια
Επιμορφούμενων/Επιμορφωτών**

Εξαγωγή σε PDF

() μ

μ μ

* .01:

* .02: μ μ μ :

20 - 24

25 - 29

30 - 34

35 - 39

40 - 44

45 - 49

50 - 54

55 - 59

60 - 64

65 - 69

* .03: ()

1-5

6 - 10

11 - 15

16 - 20

21 - 25

- μ μ 1 2 3 4 5
- μ 1 2 3 4 5
- μ 1 2 3 4 5

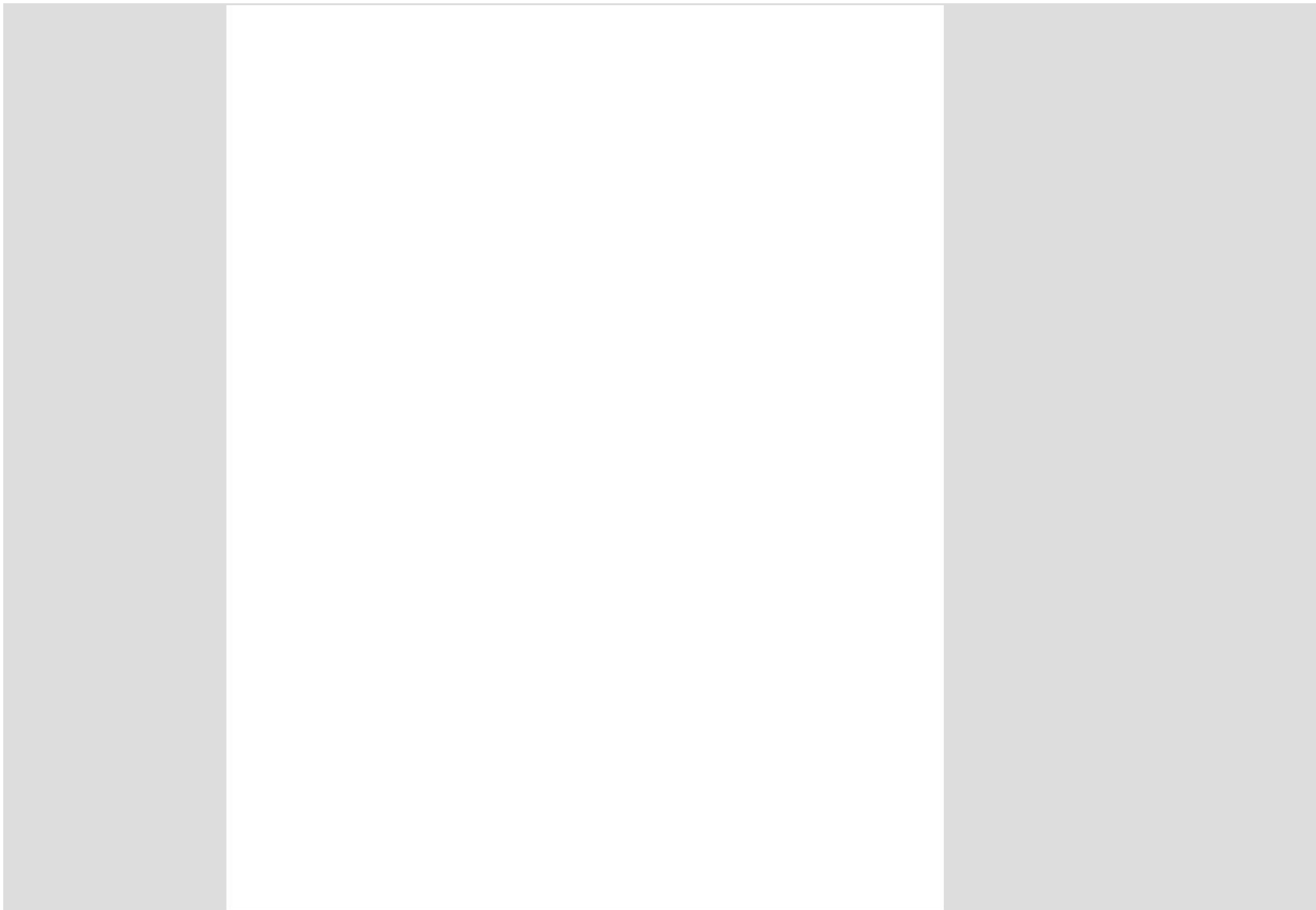
* .01:

- μ . . . μ
 - μ Web 2.0, μ . . . ,
 - μ μ μ . . . μ
 - μ μ . . . μ
 - μ
- μμ μ ;

- **
- -
 -
 - /

* .02:

- μμ μ μ μ 1 μ 7 μ .
- μ μ μ μ μ μ
- μ web 2.0 μ μ μ μ μ μ
- μ μ μ μ μ μ μ μ μ μ μ



μ

* **.01:** μ :

**** ****

.02.01: μ (μ 5) "

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

.02.02:

μ (μ 5) " web 2.0" μ

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

.02.03: μ (μ 5) " , μ "

, , μ μ "

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

.02.04: μ (μ 5) " μ (, ,)"

- 1 2 3 4 5
- 1 2 3 4 5
- μ 1 2 3 4 5

.02.05: μ (μ 5) " μ "

- 1 2 3 4 5
- 1 2 3 4 5
- μ 1 2 3 4 5

.02.06: μ (μ 5) " μ "

- 1 2 3 4 5
- 1 2 3 4 5
- μ 1 2 3 4 5

.02.07: μ (μ 5) " μ "

- 1 2 3 4 5
- 1 2 3 4 5
- μ 1 2 3 4 5

* **.03:** μ ;

** **

. μ μ μ

*** .01:** μ (96) μ :

** **

.02: μ μ :

	:			μ
	, μ			, <input type="checkbox"/>
	μ		μ μ	μ <input type="checkbox"/>
		. web 2.0		μ <input type="checkbox"/>
	, μ	, μ		, <input type="checkbox"/>
	, μ	μ (, <input type="checkbox"/>
	μ)	μ		, <input type="checkbox"/>
		μ		, <input type="checkbox"/>
	μ			μ <input type="checkbox"/>
	μ			μ <input type="checkbox"/>

*** .03:** μ :

<input type="text"/>	μ μ « μ »	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	μ « μ »	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	,	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	μ μ / - μ , μ μ μ μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	« μ » « μ »: μ , ,	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	μ « μ » μ μ μ μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

* .08: μ μ « μ μ

<input type="text"/>	μ ; μ (μ 5) μ « μ » μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	μ μ (. μ), μ « μ » μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	μ μ μ , μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	μ μ , μ (. μ , μ) μ ,	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	μ μ , μ (. μ , μ) μ ,	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

μμ □ 5

.09: μ μ μ (μ 5) :

μ μ

μμ

μ (μ , μ)

μμ

μ -

μμ μμ

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

*** .10:** μ μμ μμ :

□ μ

□

□

□

□

*** .11:** « μ » / (.

« μ ») μ μ μ ;

□ 0

□ 1-5

□ 6-15

□ 16

□ 17-22

□ >22

* .12: / μ μ μ ,

« μ »;

- 0
- 1-9
- 10-16
- 17-24
- 25-34
- 35-45
- >45

* .13: μ μ μ μ

« μ »;

** :**

- /
- Laptops μ
- (data projector) laptop
- laptop

:

* .14: μ « μ » ,

;

** :**

- μ
- μ μ /
- μ μμ
- μ μ μ « »
- /

:

* .15: μ μ ,

μμ :

** **

μ

.16: μ (μ 5) μ μ μ :

μ 1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

μ , μ , μ 1 2 3 4 5

μ , μ 1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

μ - μ μ 1 2 3 4 5

μ μ μ μ 1 2 3 4 5

*** .01: μ / μ / μ /**

μ « μ » μ μ ; μ /

** **

.06: μ μ ;

_____ :

.07: μ μ ;

_____ :

* **.01:** μ ; (<http://b-epipedo2.cti.gr>)

. μ

.

[Only answer this question ' ' ' .01 ']

.02: μ μ μ (μ 5) μ

, :

<input type="text"/>	_____	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
μ	μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
μ	μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

.03: μ « μ » μ μ (μ 5)

« », :

<input type="text"/>	_____	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
		<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
		<input type="checkbox"/> 5
		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
		<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
		<input type="checkbox"/> 5
μ /	(metadata)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
		<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
		<input type="checkbox"/> 5
		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
		<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
		<input type="checkbox"/> 5
μ	μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
μ « μ »		<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
		<input type="checkbox"/> 5
μ μ	μ μ	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
« μ » μ	(. , μ μ	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
);	<input type="checkbox"/> 5

μ μ « » μ , « »
(/), «μ », μ , μ
; 1 2
 3 4
 5

.04: μ , μ , μ « »:

* **.01:** μ μ μ ;

 μ

* **.03:** ;

[Only answer this question , , ' .03 ']
* **.03.01:** :

μ

μ .

μμ

μ μ

(μ)

[Only answer this question , , ' .03]

* .03.02: μ , ;

μ μ μ μ

μ μ

/

μμ

(μ)

.02.1: μ μ ,

μ μ :

:

.02.2: :

:

.02.3:

« μ »:

:

.02.4:

:

:

μ μ μ ..

** **

- 02
- 03
- 04
- 60
- 70
- 19/20

. μ

*** B.01:** μ μ ;

** **

-
-

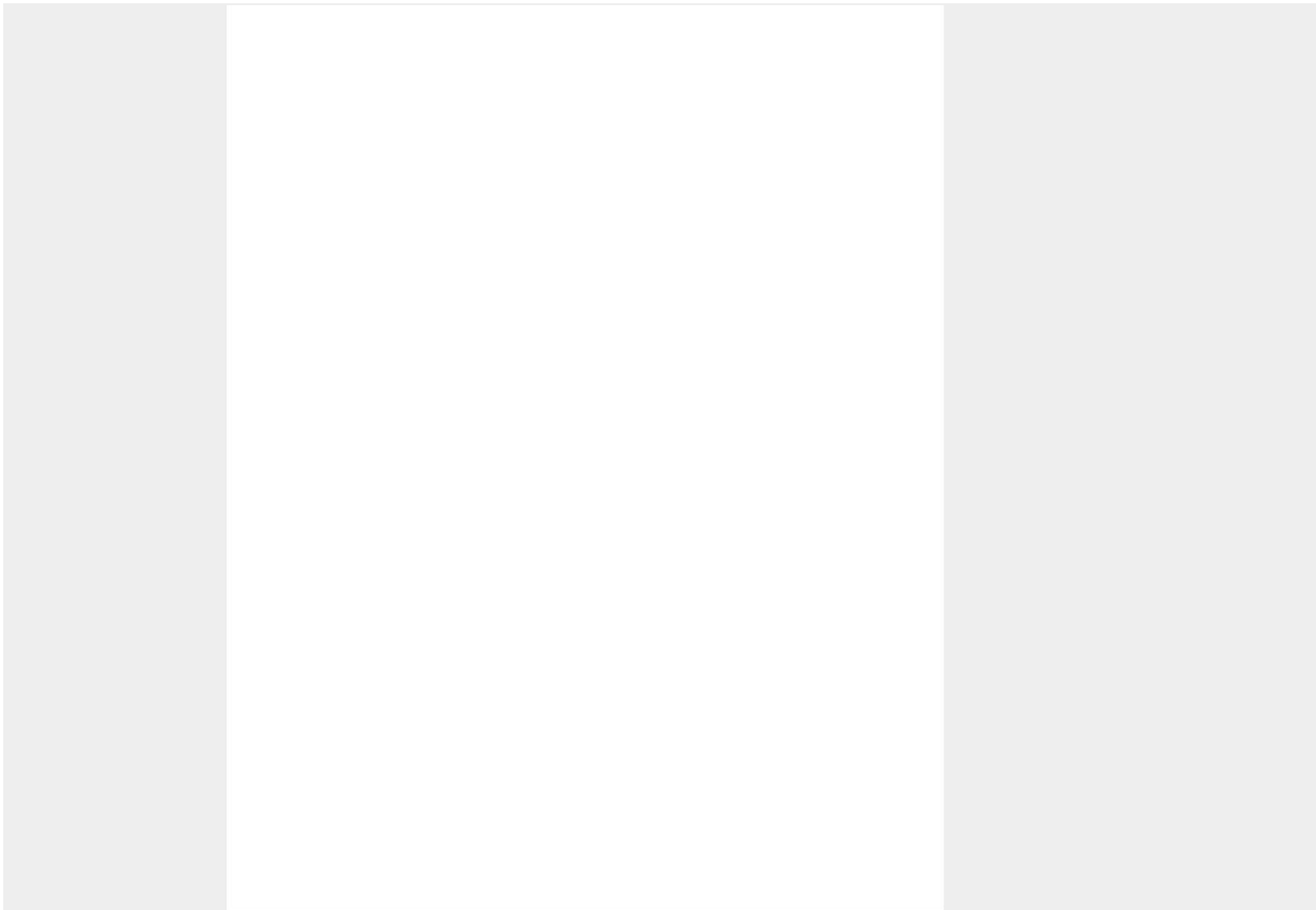
*** .02:** μ ;

** **

-
-

*** .03:** μ μμ ' ;

<input type="checkbox"/>	3/4	μμ	(1 - 72)		
<input type="checkbox"/>	3/4 1 1/4	μμ	(73 - 120)		
<input type="checkbox"/>	1 1/4 1 3/4	μμ	(121 - 168)		
<input type="checkbox"/>	1 3/4 2 1/4	μμ	(169 - 216)		
<input type="checkbox"/>	2 1/4 2 3/4	μμ	(217 - 264)		
<input type="checkbox"/>	2 3/4 3 1/4	μμ	(265 - 312)		
<input type="checkbox"/>	3 1/4 3 3/4	μμ	(313 - 360)		
<input type="checkbox"/>	3 3/4 4 1/4	μμ	(361 - 408)		
<input type="checkbox"/>	4 1/4 4 3/4	μμ	(409 - 456)		
<input type="checkbox"/>	4 3/4 5 1/4	μμ	(457 - 504)		
<input type="checkbox"/>	5 1/4 5 3/4	μμ	(505 - 552)		



.02.04: μ (μ μ 5) " μ (, ,)"

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

.02.05: μ (μ 5) " μ "

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

.02.06: μ (μ μ 5) " "

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

.02.07: μ (μ 5) " μ "

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

μ 1 2 3 4 5

*** .03:** μ ;

-
-
-

. μ μ μ

* **.01:** μ (96) μ :

** **

- μ
-
-

.02: μ μ :

μ

:

, μ

μ

μ web 2.0 μ

, μ μ

, μ (μ ,

μ) μ

μ

μ

μ

* **.03:** μ :

** **

-
-

, μ (. , μ) μ , 1 2
 μ 3 4
 μ 5

.10: μ μ (μ 5) μ :

μ μ 1 2 3 4 5
 μ μ 1 2 3 4 5
 μ μ 1 2 3 4 5
 μ μ 1 2 3 4 5
 μ (μ , μ) 1 2 3 4 5
 μ μ 1 2 3 4 5
 μ - 1 2 3 4 5
 μ 1 2 3 4 5
 μ μ 1 2 3 4 5

μ μ μ

* **.01:** μ 1 () 5 () μ μ μ :

 1 2 3 4 5

* **.02:** μ 1 () 5 () μ :

 1 2 3 4 5

* **.03:** μ ; μ μ ο ο

[Only answer this question ' ' ' .03 ']

* .03.01:

- ;
-
- ** ****
- -
 -

[Only answer this question ' ' ' .03 ']

* .03.02:

- μ ;
-
- ** ****
- - ,
 - ,

.04:

- » μ ; μ / μ « μ
-
- ** **** :
- - (. . μ μ μ email, forum . .)
 - (. . skype)
 -
- :

.05:

- / μ μ , « μ ; » ,
-
- ** **** :
- μ
 - μ μ /
 - μ μμ

. μ
 .

[Only answer this question , , ' .01]

.02: μ μ (μ 5) μ μ

- 1 2 3 4 5
- 1 2 3 4 5
- 1 2 3 4 5

.03:

μ « μ » μ μ (μ 5)
« », : μ « » : <http://ifigeneia.cti.gr>. μ

μ / (metadata)

- 1 2
- 3 4
- 5
- 1 2
- 3 4
- 5
- 1 2
- 3 4
- 5
- 1 2
- 3 4
- 5

_____ :

μ

μ

μ

μ

μ

(μ)

μ

.03.1: μ , μ μ :

_____ :

--

.03.2: :

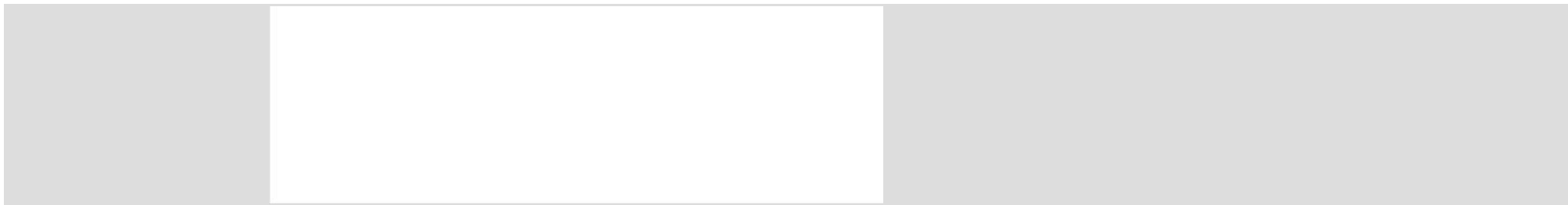
_____ :

--

.03.3:

« μ »:

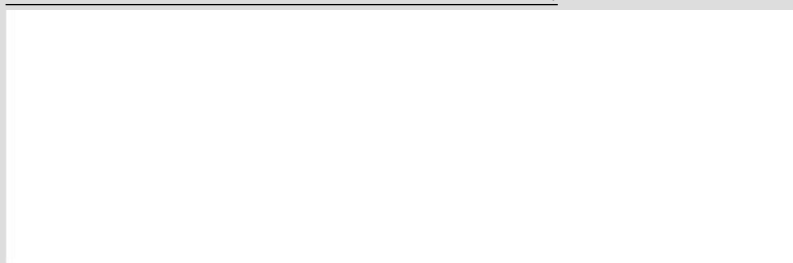
_____ :



.03.4:

:

:



μ μ μ μ ..