

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

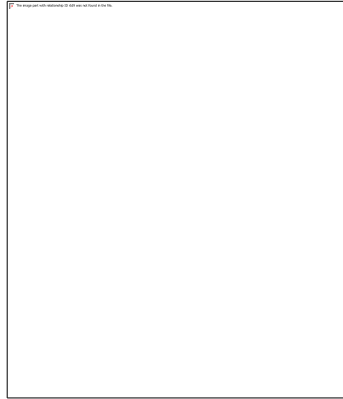
**ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΑΛΛΑΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ
ΣΤΗ ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ , ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
,ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ**

[ΟΛΓΑ ΣΑΛΠΕΑ]

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

PROMOTION OF CHANGES AND REFORMS IN
HIGH SCHOOL EDUCATION, PROBLEMS,
DIFFICULTIES AND THE NEED FOR EDUCATION IN
CHANGE

By

[OLGA SALPEA]

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, February 2022

Αφιέρωση

Στην πολυαγαπημένη μου μητέρα και στον αείμνηστο πατέρα μου που μου δίδαξαν την αγάπη για τη γνώση και την αρετή...

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος “Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων” στο Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωσή της και ειδικότερα στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μιχελακάκη Νικόλαο για την υποστήριξή του και την καθοριστική συμβολή του, στο Δ/ντή του μεταπτυχιακού προγράμματος κ. Χλέτσο Μιχαήλ, στο δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή κ. Ελευθερίου αλλά και σε όλους τους διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για την αгаστή συνεργασία μας στο όμορφο ταξίδι της γνώσης. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την κατανόηση και τη στήριξη, στους συναδέλφους μεταπτυχιακούς φοιτητές για την ανταλλαγή απόψεων, στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές για τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας και στον αδερφό μου Σαλπέα Νικόλαο-Δικηγόρο για τις εύστοχες επισημάνσεις του και την αμέριστη συμπαράστασή του.

Προώθηση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στη λυκειακή εκπαίδευση

Προβλήματα ,δυσκολίες και η ανάγκη για εκπαίδευση στην αλλαγή

Σημαντικοί Όροι: [Σημαντικοί Όροι που αναφέρονται στη Διπλωματική Εργασία]

Περίληψη

Ένα βασικό ζήτημα στην εκπαιδευτική έρευνα και πολιτική είναι η εκπαιδευτική αλλαγή. Η παιδαγωγική μετατροπή στοχεύει στην πρόοδο του εκπαιδευτικού τομέα με οποιοδήποτε μέσο. Υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφική αναφορά για την παιδαγωγική μεταμόρφωση και αυτή η μελέτη τόσο στο θεωρητικό της μέρος, όσο και στο πειραματικό της μέρος, συνεργεί στο πεδίο συναπαντώντας στις απορίες για το τι είναι ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, γιατί είναι τόσο δυσεπίλυτος και πώς μπορούμε να τον υλοποιήσουμε.

Στην εργασία αναλύεται η βιβλιογραφία γύρω από τις μελέτες για εκπαιδευτική αλλαγή που έχει γίνει παγκοσμίως από το 1960 έως και σήμερα και καταλήγει στην κατάσταση που βρίσκεται το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και στις αλλαγές που έχει επιτύχει.

Σημαντική είναι η ποσοτική έρευνα που έγινε σε αυτή την εργασία, με δείγμα 50 ατόμων, αποτελούμενο από καθηγητές, μαθητές και κηδεμόνες καθώς τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας κρίθηκαν αντικειμενικά και ποιοτικά και θα βοηθήσουν σε περαιτέρω μελέτες για την εκπαιδευτική αλλαγή στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης.

Promoting changes and reforms in high school education

Problems, difficulties and the need for training in change

Keywords: [Σημαντικοί Όροι που αναφέρονται στη Διπλωματική Εργασία στα Αγγλικά]

Abstract

A key issue in educational research and policy is educational change. The pedagogical transformation aims at the progress of the educational sector by any means. There is a great deal of literature on pedagogical transformation, and this study, both theoretical and experimental, collaborates in the field by meeting questions about what educational transformation is, why it is so intractable, and how we can do it.

The paper analyzes the literature on the studies for educational change that has taken place worldwide from 1960 until today and concludes with the situation of the educational system of Greece and the changes that it has achieved.

The quantitative research done in this work is important, with a sample of 50 people, consisting of teachers, students and guardians as the results of this research were judged objectively and qualitatively and will help in further studies on the educational change in the Greek education system.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Πίνακας περιεχομένων	7
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Πίνακας Πινάκων	10
Πίνακας Διαγραμμάτων.....	10
Πίνακας Διαγραμμάτων.....	10
1. Εισαγωγή.....	12
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	14
2.1 Εκπαιδευτική αλλαγή.....	14
2.2 Λόγοι εκπαιδευτικής αλλαγής.....	16
2.3 Ιστορικό μελετών	17
2.3.1 Περίοδος 1960–1974.....	19
2.3.2 Περίοδος 1975–1989.....	20
2.3.3 Περίοδος 1990-σήμερα.....	21
2.3.4 Καινοτομία στην εκπαίδευση.....	22
2.3.5 Εκτέλεση μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση.....	23
2.3.6 Βιωσιμότητα και Θεσμοθέτηση στην εκπαίδευση.....	24
2.3.7 Αναδιάρθρωση και Ανακαλλιέργεια στην εκπαίδευση.....	26
2.3.8 Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης στην εκπαίδευση.....	27
2.3.9 Συστημική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση.....	28
2.3.10 Διεθνείς Προοπτικές στην εκπαίδευση.....	29
2.3.11 Σχολική Βελτίωση και Αναβάθμιση στην εκπαίδευση.....	29
2.3.12 Οργανωτική μάθηση, έρευνα, δικτύωση και ανάπτυξη ικανοτήτων.....	30

2.3.13 Πρόγραμμα Σπουδών, Διδασκαλία και Μάθηση, Πρότυπα και Υπευθυνότητα	31
2.3.14 Πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία.....	32
2.3.15 Αναπηρία και Ένταξη.....	32
2.3.16 Θεωρίες ανάπτυξης σταδίου.....	33
2.3.17 Προσωπική, Συναισθηματική και Ψυχοδυναμική αλλαγή.....	33
2.3.18 Θεσμική αλλαγή θεωρίας	34
2.3.19 Άρνηση Αλλαγής.....	34
2.4 Τα εμπόδια για την εκπαιδευτική αλλαγή	35
2.4.1 Αξιολόγηση 5-14 και Αξιολόγηση για μάθηση (Σκωτία)	38
2.4.2 Το έργο Learning How to Learn (Αγγλία)	39
2.5 Βοηθήματα για την εκπαιδευτική αλλαγή.....	39
2.5.1 Ανάπτυξη προγράμματος σπουδών στο σκανδιναβικό πλαίσιο.....	42
3. Κατάσταση στην Ελλάδα	44
3.1 Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος.....	44
3.2 Αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	48
3.3 Ανάγκες αλλαγής στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση	50
4. Μεθοδολογία	55
5.Αποτελέσματα	60
5.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων	60
5.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων	64
6. Συμπεράσματα και Συζήτηση.....	68
Αναφορές.....	78
Παράρτημα	87
Ερωτηματολόγιο.....	87
Ερωτήσεις συνεντεύξεων	91

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας Πινάκων

Πίνακας 1: Αριθμός μαθητών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2018 (χιλιάδες) (Eurostat, 2021).....	48
Πίνακας 2: Απαντήσεις στην Ερώτηση 1 των συνεντεύξεων	65
Πίνακας 3: Απαντήσεις στην Ερώτηση 2 των συνεντεύξεων	66
Πίνακας 4: Απαντήσεις στην Ερώτηση 3 των συνεντεύξεων	66
Πίνακας 5: Απαντήσεις στην Ερώτηση 4 των συνεντεύξεων	67

Πίνακας Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Δημόσιες δαπάνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το ΑΕΠ, 2017 (%) (Eurostat, 2021).....	47
Διάγραμμα 2: Απαντήσεις στην Ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου	60
Διάγραμμα 3: Απαντήσεις στην Ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου	60
Διάγραμμα 4: Απαντήσεις στην Ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου	61
Διάγραμμα 5: Απαντήσεις στην Ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου	61
Διάγραμμα 6: Απαντήσεις στην Ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου	62
Διάγραμμα 7: Απαντήσεις στην Ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου	62
Διάγραμμα 8: Απαντήσεις στην Ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου	63
Διάγραμμα 9: Απαντήσεις στην Ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου	63
Διάγραμμα 10: Απαντήσεις στην Ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου	64
Διάγραμμα 11: Απαντήσεις στην Ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου	64

Πίνακας Διαγραμμάτων

Εικόνα 1: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Α	87
Εικόνα 2: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Β	88
Εικόνα 3: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Γ	89
Εικόνα 4: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Δ	90
Εικόνα 5: Ερωτήσεις Συνεντεύξεων.....	91

1. Εισαγωγή

Ένα πρωταρχικό θέμα στην παιδαγωγική εξέταση και πολιτική είναι **ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός**. Οι εκπαιδευτικές αφετηρίες, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με αυτό το μετασχηματισμό είναι καλό να αναλογισθούν γιατί είναι αναγκαίος ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, να αναρωτηθούν σχετικά με τις δυσκολίες του και να εφεύρουν μέσα, ώστε να κάνουν την εκπαιδευτική αλλαγή πιο εποικοδομητική. Ρίχνοντας μια ματιά στην ιστορία της εκπαιδευτικής αλλαγής και στις διαδικασίες που εμπλέκονται κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής αλλαγής, που βασίζεται σε εμπειρικά παραδείγματα από μεγάλης κλίμακας μελέτες και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών παγκοσμίως, αυτή η εργασία συμβάλλει στην διαπραγμάτευση της πολυπλοκότητας των πολιτικών για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Ο καθένας από εμάς έχει κάτι να αλλάξει, είτε προσπαθώντας να αλλάξει τους άλλους είτε τον εαυτό του. **Η μεταμόρφωση μπορεί να ευδοκιμήσει ή να ατυχήσει, μπορεί να είναι ικανοποιητική ή καταστροφική, μπορεί να μας κάνει να αισθανθούμε ακατάλληλοι ή μπορεί να μας κάνει να αισθανθούμε εξουσία, μπορεί να μας κάνει να θέλουμε να αλλάξουμε ή να αντισταθούμε στην μεταμόρφωση.** Ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών πολιτικών στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, με απώτερους στόχους τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφική αναφορά για την παιδαγωγική μεταμόρφωση και αυτή η μελέτη τόσο στο θεωρητικό της μέρος, όσο και στο πειραματικό της μέρος, συνεργεί στο πεδίο συναπαντώντας στις απορίες για το τι είναι ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, γιατί είναι τόσο δυσεπίλυτος και πώς μπορούμε να τον υλοποιήσουμε. Η απομακρυσμένη χρονικά ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς και οι πιο πρόσφατες μελέτες σχετικά με τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό ερευνώνται και συνδέονται με πρακτικά πρότυπα από την υφιστάμενη μελέτη.

Τα ερωτήματα σχετικά με τα προβλήματα του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού και πώς μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός περικλείουν τις παρακάτω εικασίες:

- **ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός είναι γεγονός δύσκολο και**
- **ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός είναι απαραίτητος (εξ' ου και η επιθυμία να γίνει πιο εποικοδομητικός)**

Όμως, δεν είναι όλες οι μεταβολές προς το βελτιωμένο. Όπως διακρίνει ο (Biesta GJJ , 2010), **αυτό που είναι το βασικότερο είναι η κανονιστική και πολιτική ερώτηση σχετικά με την ποιότητα του μετασχηματισμού, αντί να επικεντρωνόμαστε μόνο στο μετασχηματισμό για χάρη της μεταβολής.** Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υπεύθυνα ως προς τη χάραξη πολιτικής τους, τους κηδεμόνες, τους μαθητευόμενους και τις τοπικές κοινότητες και θα πρέπει να δρουν με βάση πιστοποιημένη επιστημονική κρίση, σκεπτόμενοι την έννοια των διαφόρων μορφών γνώσεων και πληροφοριών και πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να γίνουν ρεαλιστικές οι αλλαγές. (Earl LM & Katz LM, 2006)

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Εκπαιδευτική αλλαγή

Η εκπαιδευτική αλλαγή στοχεύει στη βελτίωση του σχολείου με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Η πρόοδος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ευρέως συναφής με την επιστημονική πρόοδο των διευθυντών και των καθηγητών. (Postholm MB , 2012) Ο μακροπρόθεσμος σκοπός για τη πρόοδο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι η πρόοδος της γνώσης των μαθητών, των συνθηκών εκπαίδευσης ή/και των εκπαιδευτικών μεθόδων. (Hargreaves A , et al., 2014)

Στη βιβλιογραφία, ο όρος «επίδοση μαθητών» χρησιμοποιείται συνήθως, αλλά σε αυτή την εργασία, προτιμάται η «βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών», καθώς αποτυπώνει καλύτερα την πιο περίπλοκη και ευρύτερη εικόνα της εκπαιδευτικής διδασκαλίας από τη «μάθηση» ως την « επίδοση των μαθητών», όπως επισημαίνει και ο (Biesta GJJ , 2010, σ. 18). Η συνθήκη «επίτευγμα μαθητή» σχετίζεται, τουλάχιστον σε ένα σκανδιναβικό πλαίσιο, τακτικά με επιδιώξεις δεξιοτήτων στα διάφορα σχέδια σπουδών ή με τον τρόπο με τον οποίο οι διδασκόμενοι αποδίδουν στις διάφορες μεθόδους αξιολόγησής τους.

Δύο μελετητές που αναφέρονται συχνά και έχουν επιρροή στον τομέα της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι οι καθηγητές Michael Fullan (Fullan M , 2009) και ο Andy Hargreaves (Hargreaves A , 2009) (Fullan M & Hargreaves A, 2012). Ο Hargreaves είναι επίσης ο συντακτικός ιδρυτής του Journal of Educational Change και ο συνιδρυτής και υπεύθυνος του International Center for Educational Change στον Καναδά. Το μήνυμα των Fullan και Hargreaves **επισημαίνει τη βαρύτητα της υπόληψης και της αναβάθμισης του επιτηδεύματος του εκπαιδευτικού με στόχο να επιτευχθεί εποικοδομητική εκπαιδευτική πρόοδος.** Στην ουσία της έρευνάς τους για εποικοδομητικό σχολικό μετασχηματισμό αναδεικνύεται **ο αποφασιστικός ρόλος που διαδραματίζει η εκπαιδευτική διεύθυνση, οικοδομώντας ένα κοινό οραματισμό και συνεργατικό κλίμα για πρόοδο και γνώση σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.** (Harris A , 2002)

Ο Fullan (2007) αναφέρεται σε **τρεις έριδες του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού.** Η πρώτη, η οποία είναι και η πιο αντιληπτή, είναι όταν **εντάσσονται καινούρια ή αναθεωρημένα πλάνα,** όπως σχέδια προγράμματος σπουδών ή νέα τεχνολογικά μέσα. Η δεύτερη, η πιο δυσεπίτευκτη, είναι **οι σύγχρονες κατηχητικές αντιλήψεις,** δηλαδή οι εκπαιδευτικές μέθοδοι ή δράσεις. Τέλος, η τρίτη έριδα, η οποία είναι και η πιο εκλεκτική για να υιοθετηθεί, είναι η

μετατροπή των αντιλήψεων των ανθρώπων, για παράδειγμα, οι εικασίες και οι πράξεις που διέπουν συγκεκριμένες πολιτικές ή συστήματα. Και οι τρεις έριδες είναι αναγκαίες για να γίνει πράξη αυτό που ο Fullan ονομάζει «πραγματική αλλαγή». Μπορεί να υπάρξει ελάχιστη μετατροπή, εάν εντάσσεται σύγχρονο υλικό χωρίς να υιοθετείται παράλληλα από σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή εάν οι μεταβολές διατυπώνονται με όρους απόψεων και αξιών χωρίς να έχουν γίνει κατανοητές ,στην πραγματικότητα, οι επιδράσεις τους. (Saulnier C , et al., 2015)

Οι οικουμενικές και οι κρατικές προοπτικές συμπράττουν για το σχηματισμό πολιτικής και εμπειρικής. Ωστόσο, δεν είναι όλες οι αλλαγές προς το καλύτερο. Ένα αξιόλογο παράδειγμα είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών. Οι διεθνείς αξιολογήσεις, όπως το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) και οι εθνικές αξιολογήσεις, που εξετάζουν τις ικανότητες των μαθητών σε διάφορα μαθήματα, έχουν αναμφίβολη απήχηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Από όταν άλλαξε η χιλιετία, αυτές οι αξιολογήσεις μεγάλης σιγουριάς αναβάθμισαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αφού μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στην αναβάθμιση των ικανοτήτων που δοκιμάζονται. Επιπροσθέτως, είναι η πρώτη φορά στην εξιστόρηση, όπου οι διεθνείς αξιολογήσεις έδωσαν σοβαρούς παραλληλισμούς των απορροιών των αξιολογήσεων των εκπαιδευόμενων παγκοσμίως. Εναλλακτικά, η ίδια έμφαση έδωσε απορριπτική επιρροή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που κατά κανόνα εμφανίζεται ως «διδασκαλία στη δοκιμασία». (Li YA, et al., 2011) Άλλες, πιο αξιόλογες ικανότητες, δεν αναγνωρίζονται εν συνεχεία με την ίδια τακτική, καθώς δεν δοκιμάζονται – όπως για παράδειγμα, ικανότητες ακούσματος (οι ικανότητες που χρησιμεύουν περισσότερο στους ανθρώπους) ή διαπολιτισμικά ταλέντα, που είναι πολύ σημαντικά στη διαρκώς και περισσότερο πολυπολιτισμική οικουμένη μας. (Miller J , et al., 2009) Οι πολιτικοί και τα μέσα ενημέρωσης κάνουν μερικές φορές κακή χρήση των αποτελεσμάτων των δοκιμών μη λαμβάνοντας υπόψη τις προϋποθέσεις και τις προθέσεις πίσω από τέτοια τεστ. (Biesta GJJ , 2010) **Συνεπώς, αυτές οι αξιολογήσεις μεγάλου στοιχήματος παρουσιάζουν προπάντων το γεγονός ότι οι μεταμορφώσεις που γίνονται στην παιδαγώγηση ίσως να είναι ευμενείς, ίσως όμως να είναι και αρνητικές. Όπως διακρίνεται από το Διεθνές Κέντρο για την Εκπαιδευτική Αλλαγή, εάν ένας αντιληπτός εκπαιδευτικός μετασχηματισμός είναι σωστός εξαρτάται από το τι περιέχει, πόσο σταθερή είναι η αφετηρία του, ποιοι επωφελούνται από αυτόν και πόσο καλά συνίσταται η διαχείρισή του.**

Έπειτα, θα εξηγηθεί η υποχρέωση για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, πριν αφοσιωθούμε πιο προσεκτικά στο λόγο για τον οποίο ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός είναι τακτικά πολύ δύσκολος και, τέλος, πώς θα διαμορφωθεί πιο αποτελεσματικά.

2.2 Λόγοι εκπαιδευτικής αλλαγής

Οι καιροί αλλάζουν και οι τρόποι που διδάσκουμε και μαθαίνουμε αλλάζουν ανάλογα. Στο βιβλίο του, *Good Education in an Age of Measurement*, ο Biesta δηλώνει ότι ενώ υπάρχουν πολλές αλλαγές και καινοτομίες σε επίπεδο τάξης, σχολείου και πολιτικής, η εστίαση είναι συχνά περισσότερο στο πώς – «Πώς μπορεί εισάγουμε αυτές τις νέες ιδέες στην τάξη;» – παρά στο γιατί – «Και γιατί να το κάνουμε αυτό;» (Biesta GJJ , 2010, σ. 3)

Εντοπίζονται τουλάχιστον τρεις αιτίες για τις οποίες είναι αναγκαίος ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός:

- ✓ αύξηση της διεθνοποίησης
- ✓ τεχνολογικές εξελίξεις και
- ✓ επιστημονικές εξελίξεις ως προς τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους

Η αύξηση της διεθνοποίησης μας κατευθύνει σε μία διαφοροποιημένη ,από πολιτισμικής και γλωσσικής απόψεως, κοινωνία. (M Brydon-Miller & P Maguire, 2009) Η ανατροφή οφείλει να εισακούει στις απαιτήσεις της διεθνούς τάξης. **Η ανάπτυξη της τεχνολογίας** φέρνει νέες μεθόδους δραστηριότητας, γνώσης και διδασκαλίας. Είναι διαρκώς και πιο δυσεπίτευκτο να καθοριστεί η οικονομική οργάνωση της αγοράς εργασίας στο μέλλον. Έτσι, αυτό που οφείλει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα να αναδείξει είναι τις μοναδικές αρετές, δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών, καθώς και την ικανότητα προσαρμογής τους στους μετασχηματισμούς αλλά και τη δημιουργικότητά τους - και φυσικά ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός αποβλέπει να αναπτύξει αυτή την ποικιλομορφία και να εμπνυχώνει τους μαθητές να επιζητήσουν τα ισχυρά τους σημεία. (M Deng & Z Zhao, 2014)

Η πρόοδος στην επιστήμη της έρευνας οδηγεί σε μεγάλη πληροφόρηση σχετικά με την τελεσφόρηση των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων. Ένα πρότυπο από τον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η ουσιωδέστερη επισκόπηση της παιδαγωγικής αξιολόγησης των Black and Wiliam το 1998. (CA Dwyer, 1998) Από αυτήν την επισκόπηση, οι υπεύθυνοι για το εκπαιδευτικό σύστημα και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν κατανοήσει τη σπουδαιότητα της μετάστασης της έμφασης σε αυτό που λέγεται «αξιολόγηση για μάθηση».

Δημιουργήθηκαν, και εξακολουθούν να δημιουργούνται, ευάριθμα οικουμενικά, κρατικά και τοπικά συγγράμματα που σκοπεύουν να συνδέσουν στενότερα την αξιολόγηση και τη διαπαιδαγώγηση. Οι Klenowski και Wyatt-Smith υποστηρίζουν ότι οι καθηγητές πρέπει να είναι «επιταγμένοι στην αξιολόγηση», που δηλώνει ότι πρέπει να έχουν ένα εύρος ικανοτήτων και αφομοίωσης για να ετοιμάζουν αξιολογήσεις ανώτερης ιδιοσυστασίας που ευνοούν τις εναλλασσόμενες απαιτήσεις ενός πιο πολιτισμικά και γλωσσικά ποικιλόμορφου κόσμου. (V Klenowski & C Wyatt-Smith, 2013) **Πάντως, κάθε καθηγητής ή επιστήμονας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, που διενεργεί υπηρεσίες προόδου στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, θα συμφωνήσει ότι ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, παρά την αναγκαιότητά του, είναι συχνά ιδιαίτερα δυσεπίτευκτος.** Εν συνεχεία, θα συζητηθούν κάποιες αιτίες αυτού του προβλήματος.

2.3 Ιστορικό μελετών

Στο παρελθόν, η προθυμία για το τι έπρεπε να αλλάξει, παρέβλεπε τις περίπλοκες διαδικασίες του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι άλλαξαν ή απέτυχαν να αλλάξουν στην πράξη. Συμπερασματικά, το πεδίο εξετάζει και ερευνά προμελετημένα σχεδιασμένες καθώς και σιωπηλές και αβούλητες μεθόδους εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, όπως η καινοτομία, η εκτέλεση, η πρόοδος και η άμυνα, τις επιρροές που φέρνουν τις μεταβολές εξωτερικά στο πολιτικό και την κοινωνικό πεδίο και εσωτερικά μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις σχολικές αίθουσες, την ενορχήστρωση και την απήχηση της μεταβολής στους εναλλακτικούς συντελεστές της, όπως καθηγητές, εκπαιδευτές, κηδεμόνες και διευθυντές την εμπειρία και την εκφορά της μεταβολής σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές πηγές όπως η εκπαιδευτική, το σχέδιο σπουδών και την αξιολόγηση, καθώς και την πρόοδο των μεθόδων μετασχηματισμού και των πολιτικών αντικατάστασης με την πάροδο του καιρού, αλλά και το γεωγραφικό καταμερισμό και τη διακύμανσή του σε εναλλακτικά κατεστημένα και κράτη.

Η κίνηση της ερευνητικής και αναπτυξιακής δραστηριότητας πέρα από το τι πρέπει απλώς να αλλάξει προς το πώς να αλλάξει, καθώς και τα αίτια και τις συνέπειες αυτών των διαδικασιών αλλαγής, ξεκίνησε στη μετά τον Σπούτνικ εποχή της δεκαετίας του 1960 στις Ηνωμένες Πολιτείες, η οποία αντιμετώπισε το πρόβλημα της διάχυσης των καινοτομιών από το άτομο. Τα προβλήματα στην επίτευξη επιτυχημένης κοινολόγησης διήγειραν στη συνέχεια μία αφοσίωση σε ένα μεθοδικό εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, αν και αυτός ο προγραμματισμός επικρίθηκε με τη σειρά του, επειδή εγκατάλειψε τις διάφορες

επισημάνσεις που αποφέρουν οι καθηγητές και όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία μετασχηματισμού, καθώς τη ζούσαν καθημερινά. Αυτό είχε ως επακόλουθο **μια αύξουσα τάση για σχηματισμό μεγαλύτερων συνεργατικών επαγγελματικών κοινοτήτων μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την εξάπλωση κοινού στόχου και κοινών εννοιών**. Η απήχηση αυτών των αλλαγών από το 1970 ήταν κύματα αναδιοργανώσεων που δημιούργησαν **σύγχυση και ταραχή σε πολλούς καθηγητές, δημιούργησαν πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα με μια πλασματικά συμπωματική αλληλουχία ασυνάρτητων μετασχηματισμών και τέλος δημιούργησαν μαθητές, που αποτυγχάνουν**.

Μέχρι το γύρισμα του 21ου αιώνα, η απογοήτευση με αυτά τα διαδοχικά κύματα προσπαθειών αλλαγής οδήγησε σε μια εποχή μεγάλης κλίμακας, διοικητικά και πολιτικά συντονισμένων μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών και των ανομοιόμορφων επιπτώσεών τους, όπως διαδραματίζονται σε διαφορετικά συστήματα και χώρες σε όλο τον κόσμο - ιδιαίτερα σε αυτές που αποδίδουν τα καλύτερα σε διεθνή τεστ εκπαιδευτικών επιτευγμάτων και σε εκείνες που μένουν όλο και περισσότερο πίσω-.

Αυτό το κεφάλαιο διερευνά την πρωταρχική βιβλιογραφική αναφορά και αναζήτηση που σχετίζονται με τις μεθόδους και τα υποδείγματα του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, καθώς και τις διαφοροποιήσεις τους με τον καιρό και το περιβάλλον. **Αυτό το κεφάλαιο εμπεριέχει μερικά από τα πιο κλασικά έργα που έχουν αναφερθεί στον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, διαζευγμένα σε τρία χρονικά τμήματα (1960–1974, 1975–1989 και 1990–σήμερα)**. Αυτές οι μελέτες απαρτίζουν τις πρώτες εσκεμμένα διαμορφωμένες απεικονίσεις μεταμόρφωσης και αποδεικνύουν την εκδίπλωση του συλλογισμού στην περιοχή του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού από τις πρώτες μέρες της. Τα πιο απομακρυσμένα χρονικά τμήματα προετοιμάζουν διεξοδικά το σύγχρονο εκπαιδευτικό μετασχηματισμό από πολλές όψεις. Επίσης, αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει σημαντικά τμήματα που παρέχουν πολιτικές για να επιτευχθεί και να ευδοκιμήσει ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός. Συνοπλοποιούνται μελέτες για την πιο επίκαιρη αναφορά στην καινοτομία, την εκτέλεση σχεδίων, τη βιωσιμότητα και τον νομοθέτημα του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, την αναδιοργάνωση και την παιδεία των σχολικών μονάδων και το σχηματισμό κοινοτήτων επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης. (Andrew Hargreaves, et al., 2021)

2.3.1 Περίοδος 1960–1974

Τα πρώιμα κλασικά κείμενα αυτής της περιόδου ασχολούνται, επίσης, με μερικές από τις πρώτες συνειδητά κατασκευασμένες μορφές αλλαγής, ιδιαίτερα την καινοτομία, και **παρουσιάζουν τις πρώτες ιδέες για τα αναπτυξιακά στάδια από τα οποία περνούν οι διαδικασίες αλλαγής**. Οι Argyris και Schon εισάγουν την έννοια της οργανωτικής γνώσης στον τομέα της οργανωτικής μεταβολής. Ξεχωρίζουν μεταξύ της γνώσης μίας θηλιάς που φέρνει **αναβαθμίσεις στην υφιστάμενη πολιτική της διαπαιδαγώγησης και διπλού βρόχου που επιδρά στα κατεστημένα αξιών, τις απόψεις και τις θωριές αφομοίωσης**. (Argyris, Chris, and Donald A. Schon, 1974). Το έργο του (Freire, Paulo., 1970) είναι, ίσως, η πιο αξιόλογη μελέτη για τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό από το πρίσμα της θεωρίας. Βασισμένο στη μελέτη για την εξάπλωση του αλφαριθμητισμού μεταξύ των χωρικών περιοχών στη Λατινική Αμερική, **σχολιάζει τους πολιτισμούς της σιγαλιάς που περικλείουν αντιδημοκρατικές και καταπιεστικές απεικονίσεις τραπεζικής μόρφωσης και υποδεικνύει ένα πλαίσιο διαπαιδαγώγησης που πολλαπλασιάζει την αυτογνωσία που έπεται από τις πολιτισμικές έννοιες των πιεσμένων περιοχών**. Βασισμένο σε μελέτη που έγινε στο Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης για τις Εκπαιδευτικές Διαφορές, το έργο των (Gross, Neil C., Joseph B. Giacquinta, and Marilyn Bernstein., 1971) επιδεικνύει μια από τις ανώτατες έρευνες σε σχέση με τις τροχιές και τα συνακόλουθα του μεθοδικού εκπαιδευτικού μετασχηματισμού.

Ο χειρισμός και η μέθοδος των συντελεστών τροποποίησης έχουν ερευνηθεί σε διάφορες κουλτούρες και εργασίες, και αυτές οι επινοήσεις προσαρμόζονται στις σχολικές μονάδες. **Διακρίνονται έξι φάσεις μεθοδικής μεταμόρφωσης: δημιουργία μιας αλληλεξάρτησης μεταξύ αγοραστή και συντελεστή μεταμόρφωσης, διάγνωση των προβλημάτων, εξασφάλιση ανάλογων εξοπλισμών, διαλογή της επίλυσης, απόκτηση έγκρισης και εδραίωση της πρωτοτυπίας και της αυτοβελτίωσης**. (Havelock, Ronald G., 1973) Το έργο του (Hoyle, Eric., 1969) επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική καινοτομία και στις μελετημένες σχολικές μετατροπές. Ισχυρίζεται ότι **για να γεννηθεί οποιαδήποτε πρωτοτυπία του σχεδίου σπουδών, μια εποικοδομητική πρόοδος σε μια υφιστάμενη πολιτική οφείλει να «συναντήσει» τις σχολικές μονάδες και να εξελιχθεί σε πλήρως θεσμοθετημένη**. Η ουσιαστική καινοτομία δεν θα συμβεί εκτός εάν οι καθηγητές αφοσιωθούν προσωπικά στην υλοποίηση της πραγματοποίησής της. Το έργο του (Marris, Peter., 1974) διερευνά τις εμπειρίες μεταμόρφωσης των καθηγητών ως πρακτικές ζημίας και θλίψης, που προφανώς στο

ενδεχόμενο της ίδιας της θλίψης αλλά και στο ενδεχόμενο άλλων μετασχηματισμών όπως η πρωτοτυπία, πλάθουν επίσης δυνατά αισθήματα ζημίας.

Ο Rogers αποσαφηνίζει πώς **οι σύγχρονες αντιλήψεις διαδίδονται μέσω των διαύλων συνεννόησης με την παρέλευση του καιρού**. Τέτοιες πρωτοτυπίες στην αρχή φαίνονται επισφαλείς και ακόμη και κρίσιμες. Οι περισσότεροι αποζητούν άλλους τρόπους παρόμοιους με αυτούς που έχουν ήδη υιοθετηθεί από τη σύγχρονη αντίληψη. Έτσι, **η μέθοδος έκλυσης συνίσταται από μερικά άτομα που ασπάζονται πρώτα μια πρωτοτυπία και έπειτα διαλαλούν την αντίληψη αυτή στο περιβάλλον τους**. (Rogers, Everett M., 1962) Στην πρώτη εκτενή ομιλία του για την κουλτούρα και το μετασχηματισμό, ο Sarason απεικονίζει πώς η μεταβολή μπορεί να επιδράσει στο πολιτιστικά πολύμορφο περίγυρο ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος - είτε μέσω της χρήσης σύγχρονων σχεδίων είτε ως επακόλουθο εθνικών θεσμών. Σε αυτό το έργο, ο Sarason **αντιτίθεται στις εικασίες σχετικά με τα νομοθετήματα** και επιδεικνύει δεδομένα ότι **η ομοσπονδιακή προσπάθεια για μετασχηματισμό και αναβάθμιση των σχολικών ιδρυμάτων δεν έχει ευδοκιμήσει**. (Sarason, Seymour B. , 1971)

Το πρώτο από μια αλληλουχία έργων των (Smith, Louis M., and William Geoffrey. , 1968) που επεκτείνονται για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια από 15 έτη σχετικά με την κρίση και τη μοίρα της παιδαγωγικής πρωτοτυπίας σε ένα σχολικό περιβάλλον, είναι ένα από τα πρώτα βιβλία που **αποκαλύπτουν πως η σαφήνεια σχετικά με το τι πρέπει να αλλάξει δεν υποκαθιστά μια σαφή μέθοδο ή στρατηγική για το πώς να επιφέρουμε τις επιθυμητές αλλαγές**

2.3.2 Περίοδος 1975–1989

Τα κλασικά κομμάτια, που γράφτηκαν μεταξύ 1975 και 1989, καταδεικνύουν την ανάπτυξη της σκέψης στον τομέα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τις πρώτες μέρες της. Το κλασικό έργο των (Berman, Paul, and Milbrey Wallin McLaughlin., 1975.), η πρώτη από μια σειρά ερευνών RAND που σχετίζονται με πρακτικά σχέδια εκπαιδευτικής αλλαγής, ερεύνησε την τότε υφιστάμενη κατάσταση της μάθησης, της μελετημένης μεταμόρφωσης για το εκπαιδευτικό σύστημα, και υπέβαλλε ένα εννοιολογικό πρότυπο συντελεστών που επιδρούν στις μεθόδους μετασχηματισμού για τις εκπαιδευτικές περιφέρειες. Η βιβλιογραφική επισκόπησή της φανέρωσε την **απαίτηση για μια πιο μεθοδική αφομοίωση των μεθόδων πραγμάτωσης**.

Ο Cuban, στο έργο του, απεικονίζει πολιτικές διδασκαλίας στις ΗΠΑ από το 1890 έως το 1980. Ο ερευνητής παρέχει ερμηνεύσεις για τη ροή και τη μετατροπή στη δημόσια μάθηση, συμπεριλαμβανομένου των σχολικών μονάδων ως όψη κοινωνικής αξιολόγησης, πολυετών εικασιών και απόψεων που σχετίζονται με τη διδακτική και τη μαθησιακή εκτέλεση μεταμορφώσεων. (Cuban, Larry. , 1984.)

Οι Hall και Loucks δημιούργησαν το Μοντέλο Υιοθεσίας βάσει Ανησυχιών (CBAM) για να περιγράψουν την αλλαγή καθώς επηρεάζει τα άτομα και να προτρέψουν πιο επιτυχημένες προσπάθειες αλλαγής. Το CBAM **επικυρώνει τον καθηγητή ως το σημαντικότερο μέσο στον αγώνα για την αναβάθμιση του σχολικού συστήματος**, αλλά αποδέχεται επίσης τις κοινωνικές και οργανωτικές επιβολές. Αυτή η εργασία απεικονίζει την εκτέλεση του υποδείγματος σε έναν αγώνα πραγμάτωσης σχεδίου μάθησης που ποντάρει στην **αφομοίωση των ανησυχιών των καθηγητών**. (Hall, Gene E., and Susan Loucks, 1979.)

Το θεμελιώδες έργο του (House, Ernie, 1979.) ήταν το πρώτο που ερεύνησε **τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό από τρεις διαφορετικές όψεις**, κατοπτρίζοντας εναλλακτικές πλευρές των περιεχόμενων μετασχηματισμού που τίθενται καθώς κάθε όψη - **τεχνολογική, πολιτική και κοινωνική** - χρησιμοποιείται για να δώσει φως στην ερμηνεία των αγώνων για μετασχηματισμό.

Παράλληλα, ο τόμος των (Huberman, Alan M., and Matthew B. Miles., 1984) εκπροσωπεί μια εκροή και εξήγηση 12 συνδέσεων εκθέσεων τοποθεσίας και είναι μια από τις αρχικές πρακτικές ερευνήσεις των μεθόδων και των απορροιών της πρωτοτυπίας και της εκπαιδευτικής αναβάθμισης.

Στο θεμελιώδες βιβλίο της (Lortie, Dan C. , 1975.), η συγγραφέας βασίζεται σε δεδομένα ερευνών και συνεντεύξεων για να κατανοήσει και να αναλύσει το έργο και **την κουλτούρα της διδασκαλίας**. Το συνεκτικό ζήτημα αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των κατευθύνσεων και των αισθημάτων που είναι κορυφαία για τους καθηγητές, τα οποία προσδιορίζει ως **ευπαρουσιασμό, συντηρητισμό και ατομικισμό**.

2.3.3 Περίοδος 1990-σήμερα

Το βιβλίο του (Fullan, Michael. , 2007.) είναι το πιο δημοφιλές στον τομέα της εκπαιδευτικής αλλαγής. Μια ουσιαστική ανανεωμένη αναδημοσίευση του πρωταρχικού έργου του από το 1982, επιδεικνύει **μια θεωρία τριών περιόδων του εκπαιδευτικού**

μετασχηματισμού: εκκίνηση, εκτέλεση και θεσμοθέτηση. Ο Fullan απεικονίζει επίσης τους ρόλους και τις υποχρεώσεις κάθε στελέχους στη μέθοδο μετασχηματισμού, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, των καθηγητών, των κηδεμόνων, των μαθητών, των συμβούλων, της κοινότητας και της κυβέρνησης. Παράλληλα, το βιβλίο πολλαπλών περιπτώσιολογικών μελετών των (Louis, Karen Seashore, and Matthew B. Miles., 1990) που σχετίζονται με το μετασχηματισμό και την άρνηση της αλλαγής στα αστικά σχολεία υπογραμμίζει την απαίτηση για αυξημένη συνεισφορά σε σχολικό επίπεδο ως προς τις μεθόδους του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, ειδικά αναφορικά με τη διεύθυνση.

Ο Senge, στο έργο του, παρουσιάζει τις θεμελιώσεις αρχές αυτού που αποκαλείται μονάδα διαπαιδαγώγησης: **μεταβολή μιας μεθόδου οργανωτικής διαπαιδαγώγησης σε θεσμική ελπίδα. Μέσα από βασικούς κλάδους που περιλαμβάνουν προσωπική κυριαρχία και συστημική σκέψη, η δουλειά του Senge προκαλεί τους ηγέτες να αντιμετωπίσουν τις αναπηρίες στους οργανισμούς τους και να εξασκήσουν τους κλάδους που θα δημιουργήσουν βελτιωμένη απόδοση μέσω της συνεχούς ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.** (Senge, Peter M. , 1990.)

2.3.4 Καινοτομία στην εκπαίδευση

Μερικές όψεις και πολιτικές για τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό ποντάρουν σε αποσπασματικές πρωτοτυπίες. Το σημείο αυτό του κεφαλαίου αντανακλά τον πιο συγχρονικό συλλογισμό ερευνητών στην ειδικότητα της καινοτομίας.

Η Bentley φέρνει **τη θεωρία της καινοτομίας και της διάχυσης στον 21ο αιώνα,** υποδεικνύοντας ότι σε κοινωνίες που βασίζονται σε γνώσεις ταχέως ρέουσες, περισσότερες αλλαγές θα πραγματοποιηθούν και θα πρέπει να πραγματοποιηθούν **μέσω διαδικασιών που είναι ανοιχτές, δικτυωμένες και καθοδηγούμενες** από τους χρήστες. Σε ένα τόσο διαρκώς και πιο επιστημονικά αναβαθμισμένο περίγυρο, η υποχρέωση των καθηγητών και κρατικών μεταρρυθμιστών, ισχυρίζεται, είναι να επινοήσουν **τις ανοικτές πολιτικές** στις οποίες είναι εφικτό να ανθίσουν οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι. (Bentley, Tom. , 2010.)

Ο Christensen παραλαμβάνει αυτό το έργο πέρα από την έρευνά του για το «Δίλημμα του καινοτόμου» στις εταιρίες, για να το ταιριάζει με τους εταίρους του με στόχο να αφομοιώσει την απήχηση της ανατρεπτικής (αντίθετα με τη βαθμιαία) πρωτοτυπία στο εκπαιδευτικό

σύστημα. **Η επιστήμη της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό σύστημα συνεπάγεται ουσιαστικές μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα που τα πολιτειακά σχολικά ιδρύματα δυσχεραίνονται να εναρμονίσουν, με απότοκο να είναι πίσω σε σχέση με άλλα είδη εκπαιδευτικών μονάδων.** (Christensen, Clayton M., Curtis W. Johnson, and Michael B. Horn., 2008.)

Ομόγνωμα με τους Griffin, Care και McGaw, **τα σχολικά ιδρύματα οφείλουν να τροποποιηθούν ως απόκριση στην αυξημένη προσφορά για ειδικούς υπαλλήλους στην επιστήμη των πληροφοριών.** Αυτή η ενότητα εξετάζει το Έργο Αξιολόγησης και Διδασκαλίας Δεξιοτήτων του Εικοστού Πρώτου Αιώνα (ATC21S), το οποίο ερεύνησε τα διαδικαστικά και επιστημονικά προβλήματα, που εμφανίζονται στον έλεγχο της Μάθησης μέσω Ψηφιακών Δικτύων και της Συνεργατικής Επίλυσης Προβλημάτων. Η μελέτη προσφέρει σε μαθησιακούς, μελετητές και υπόλογους σχεδίασης πολιτικής, συστάσεις για το άνοιγμα χώρων μάθησης και για ελέγχους που θεμελιώνουν την εξάπλωση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. (Griffin, Patrick, Esther Care, and Barry. McGaw., 2012.)

2.3.5 Εκτέλεση μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση

Αυτό το τμήμα ερευνά τις ποικιλομορφίες και τους πειρασμούς που αντιμάχονται τα σχολικά ιδρύματα, όταν υλοποιούν εναλλακτικές σχολικές αλλαγές. Ειδικότερα, επικεντρώνεται σε **εναλλακτικές όψεις της υλοποίησης**, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης συγκεκριμένης πολιτικής.

Οι συγγραφείς (Datnow, Amanda, Lea Hubbard, and Hugh Mehan., 2002.) εξετάζουν δεδομένα από διάφορες μελέτες σε εθνικό επίπεδο σε μια προσπάθεια να παρέχουν **μια ολοκληρωμένη κατανόηση της «κλιμάκωσης» της σχολικής μεταρρύθμισης.** Αυτό το έργο ερευνά **τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις** μεταξύ νομοθετημάτων και προσώπων και τον επηρεασμό τους στην υλοποίηση του μετασχηματισμού. Παρέχονται στους αναγνώστες κατευθυντήριες γραμμές για πολιτική και πρακτική.

Το έργο του (Honig, Meredith I., , ed. 2006.) απεικονίζει πώς η υλοποίηση της σχολικής στρατηγικής ως τομέα μελέτης και πράξης έχει αντιστοιχηθεί με επιδίωξη «υλοποιήσιμων» στρατηγικών αφενός—αυτών που πρακτικά μοιάζουν με **πλάνα στρατηγικών—και**

πολιτικών «ευδόκιμων» αφετέρου, αυτών οι οποίες εκπέμπουν φανερές αναβαθμίσεις στη μαθησιακή απόδοση των μαθητών.

Οι (Leithwood, Kenneth A., and D. J. Montgomery. , 1980.) στο βιβλίο τους περιγράφουν μια μεθοδολογία για την αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος. Οι προϋποθέσεις για μια τέτοια διαδικασία ανακύπτουν από μια **εξέταση των χειρισμών** που πρέπει να γίνουν **από τον έλεγχο εφαρμογής, την κρίση του πλάνου που υλοποιείται και τα γνωρίσματα της μεθόδου εφαρμογής.**

Το άρθρο του (McLaughlin, Milbrey Wallin., 1990.) επανεξετάζει την κλασική μελέτη RAND Change Agent, που πραγματοποιήθηκε το 1973–1978, η οποία έδειξε μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονταν για την εφαρμογή της προγραμματισμένης αλλαγής στην εκπαίδευση. Το έργο βεβαιώνει τα ευρήματα της RAND ότι **οι επικοδομητικές μελέτες χαρακτηρίζονται από αμοιβαία προσαρμογή και μη ομοιόμορφη υλοποίηση και επισημαίνει τη σημαντική συνεισφορά των απόψεων των καθηγητών ως μέσου πληροφόρησης και κατεύθυνσης για την χάραξη της στρατηγικής.**

Το «**πρόβλημα εφαρμογής**» εφευρέθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 καθώς οι ερευνητές στρατηγικής εξέτασαν τις ακολουθίες των σαρωτικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε σχολικό επίπεδο. **Οι εκτενείς κυβερνητικές κινήσεις δήλωναν ότι η υλοποίηση δεν ήταν πλέον μόνο μία διαχειριστική δυσκολία, που περιοριζόταν σε ένα μόνο σύνεργο, αλλά εναντίον επεκτεινόταν σε πολιτικά επίπεδα και σε φορείς.** (McLaughlin, Milbrey Wallin. , 1998.) Τα αποτελέσματα αυτής της ανασκόπησης υποδεικνύουν ότι υπάρχουν πολύ λίγες μελέτες για να καθοδηγήσουν τους ερευνητές σχετικά με το πώς μπορεί να μετρηθεί η πιστότητα της εφαρμογής στις παρεμβάσεις του βασικού προγράμματος σπουδών και να συσχετιστεί με τα αποτελέσματα. Αυτή η επισκόπηση επιδιώκει να αποσαφηνίσει την έννοια και την καταγραφή της αξιοπιστίας της πραγμάτωσης και να υποδείξει στους επιόντες μελετητές την αφομοίωση της στάσης με την οποία η αξιοπιστία της εκπλήρωσης τείνει να χρησιμοποιηθεί για την προσαρμογή ή την εκδοχή των όριων απόρροιας. (O'Donnell, C. L. , 2008.)

2.3.6 Βιωσιμότητα και Θεσμοθέτηση στην εκπαίδευση

Τα τελευταία έτη, έχει δοθεί αυξημένη επιμέλεια στην επίτευξη βιωσιμότητας των μετασχηματισμών μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Σε ένα κεφάλαιο του βιβλίου του, ο Άντερσον επανεξετάζει μερικές από τις θεωρούμενες ως δεδομένες έννοιες στον τομέα της εκπαιδευτικής αλλαγής. Ο μελετητής επικεντρώνεται σε κάποια αξιολογικά τμήματα διαλόγου και υποδεικνύει ειδικότητες για επιπλέον μελέτη για να συλλογιστούμε **το μετασχηματισμό ως μια πράξη που συνεχίζει με την πάροδο του χρόνου.** (Anderson, Stephen., 2010.)

Μία μελέτη από τον (Hargreaves, Andy., 2002.) εξετάζει την έννοια και τη στρατηγική των κοινωνικών γεωγραφιών στη συνεισφορά ή την υπονόμηση της βιώσιμης εκπαιδευτικής προόδου. Αναπτύσσεται ένας ορισμός περί βιωσιμότητα ως συνεπακόλουθη ανάπτυξη καθώς περνάει ο χρόνος, εντός των διαθέσιμων ή δυνατών πόρων, που δεν επιδρά απορριπτικά στον περίγυρο και προβάλλει την οικολογική πολυμορφία και δεξιότητα ευρύτερα. Αυτή η εξέταση εφαρμόζεται έπειτα σε ένα περίγραμμα 7 στρατηγικών σχολικών γεωγραφιών ως προς το μετασχηματισμό. Ταυτόχρονα, το έργο των (Hargreaves, Andy, and Ivor Goodson., 2006.) επιδεικνύει το εννοιολογικό περίγραμμα και τις πρωταρχικές ερευνητικές επινοήσεις από μια έρευνα απώτερου εκπαιδευτικού μετασχηματισμού με την πάροδο των ετών. **Ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός διαμορφώνεται από τη σύγκλιση σημαντικής κλίμακας δημοσιονομικών και δημογραφικών μετασχηματισμών που επαληθεύουν τις πατρογονικές ομοιότητες και στρατηγικές των τυποποιημένων σχολείων και έλκουν τα πρωτοπόρα πίσω προς τον πατροπαράδοτο κανόνα σε μια εποχή ρουτίνας.**

Πολλές σοβαρές οργανωτικές μονάδες ανακλύπουν ως εκφράσεις εξορθολογισμένων θεσμικών κανόνων. Αυτοί οι κανόνες δουλεύουν ως παραδόσεις που ενώνουν οι οργανισμοί, κερδίζοντας δικαιοσύνη, έσοδα, συνέπεια και ενισχυμένες προοπτικές επιβίωσης ενόψει των προσπαθειών για πρωτοτυπία ή μεταμόρφωση. (Meyer, John W., and Brian Rowan., 1977.) Στο έργο του το 2012, ερευνά τις μεθόδους με τις οποίες η μάθηση ως θεσμός οφείλει να αναδιοργανωθεί, ώστε να περιέχει σύγχρονες όψεις σχολικών οργανωτικών δομών. Οι ερευνητές προσφέρουν εννοιολογικά μέσα και πρακτικές αξιολογήσεις για να ξεπεραστούν τα εμπόδια που θέτει αυτός ο σύγχρονος θεσμός στις θεμελιώδεις θεωρίες. Οι αναγνώστες θα κερδίσουν μια εικόνα για τις ικανότητες για θεσμικό μετασχηματισμό και πρόοδο. (Meyer, Heinz –Dieter, and Brian Rowan., 2012.)

2.3.7 Αναδιάρθρωση και Ανακαλλιέργεια στην εκπαίδευση

Η καταβολή δυνάμεων για μεταμόρφωση κάποιες φορές στοχεύουν να αλλάξουν τους συλλόγους αναδιρθρώνοντάς τους, ενώ άλλες αφοσιώνονται κυρίως στους μετασχηματισμούς των αλληλεξαρτήσεων και των σχέσεων μέσω της «ανακαλλιέργειας».

Μία έρευνα των (Blasé, Joseph, and Bjork, Lars., 2010.) συναρτάται και διαφωτίζει την προγενέστερη μελέτη του Blasé που σχετιζόταν με τη στρατηγική του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, και παρουσιάζει ότι **οι μετασχηματισμοί σε μικρή κλίμακα επηρεάζονται από τις εφάμιλλες και συμπληρωματικές ωφέλειες των διαφόρων μονάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς συγκλίνουν και αντιτίθενται.**

Το βιβλίο της (Brouillette, Liane., 1996.) περιγράφει μια μελέτη που επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούσαν διαδοχικά κύματα μεταρρυθμίσεων σε μια ενιαία σχολική περιφέρεια από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η μελέτη εξετάζει τις πολλαπλές παρεξηγήσεις που συνέβησαν μεταξύ ατόμων των οποίων οι εμπειρίες με τα δημόσια σχολεία διαμορφώθηκαν από πολύ διαφορετικές ιστορικές συνθήκες και φιλοσοφικές προοπτικές.

Βασισμένο σε μια έρευνα 3 ετών για τους μετασχηματισμούς σε 12 κοινότητες διαφορετικών δημοτικών ιδρυμάτων στο Σικάγο, οι μελετητές θέσπισαν τη σπουδαιότητα της σχεσιακής αξιοπιστίας ως έναν από τους πρωταρχικές συντελεστές που επιδρούν στην απόδοση των μαθητών. **Το ξετύλιγμα της σχεσιακής αξιοπιστίας μεταξύ καθηγητών, διευθυντών, μαθητών και κηδεμόνων είναι συνεπώς πρωταρχικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της μεταρρύθμισης που κατευθύνει σε ουσιώδη και συνεχή πρόοδο των σχολικών μονάδων.** (Bryk, Anthony S., and Barbara L. Schneider., 2002.)

Ο Cuban στο έργο του αναλύει την πολύπλοκη και πλειστάκις αντιφατική επαφή μεταξύ ευαρίθμων αγώνων που γίνονται για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό από τους υπόλογους σχεδίασης στρατηγικής τα περασμένα 200 χρόνια και σχετικά ατράνταχτων παιδαγωγικών πολιτικών στις σχολικές αίθουσες. (Cuban, Larry. , 2013.)

Κάνοντας συνδυασμό βιβλιογραφίας στις έννοιες «εκπαιδευτική ηγεσία» και «εκπαιδευτική αλλαγή» στις εταιρίες και στα σχολεία, ο Fullan σχολιάζει τις ευήθεις μετατροπές που ποντάρουν στην υλοποίηση συστημικών μετασχηματισμών από το ένα περιθώριο στο άλλο χωρίς ενδιαφέρον για τις τοπικές κοινότητες και τα περιθώρια στα οποία οφείλουν να

προοδεύσουν οι διάφορες αναδιοργανώσεις. Εν συνεχεία, παρουσιάζει πώς οι επαφές μεταξύ μεταμόρφωσης σε μεγάλο επίπεδο και σε τοπική κουλτούρα γίνεται να επιδιωχθούν μέσα από 5 βασικές δεξιότητες. (Fullan, Michael., 2001.)

2.3.8 Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης στην εκπαίδευση

Ένα είδος αναδιαμόρφωσης των σχολικών μονάδων είναι η εξάπλωση επαγγελματικών συλλόγων εκπαίδευσης. Τα παρακάτω έργα απεικονίζουν την πρόοδο των επαγγελματικών συλλόγων εκπαίδευσης, που συνδιαλέγονται τα εμπόδια για την υλοποίηση της αλλαγής καθώς και τα περιθώρια προόδου.

Η πρωταρχική βούληση των επαγγελματικών συλλόγων εκπαίδευσης ήταν **να προαγάγουν την έρευνα** που είναι βασισμένη στους καθηγητές για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και τη διδακτική διαδικασία εντός σχολικών μονάδων. Σε αυτό το άρθρο, ο Hargreaves συγκρίνει αυτόν τον αρχικό σκοπό με την πολιτική τάση τέτοιων αποκαλούμενων κοινοτήτων **να γίνονται συσκευές συμμόρφωσης και ομαδικής σκέψης** όπου οι ομάδες εκπαιδευτικών οδηγούνται να αναλύουν αριθμητικά δεδομένα προκειμένου να κάνουν γρήγορες παρεμβάσεις στα υποχρεωτικά προγράμματα σπουδών και διδασκαλίας. (Hargreaves, Andy. , 2002.)

Το έργο των (McLaughlin, Milbrey Wallin, and Joan E. Talbert. , 2006.) αφοσιώνεται ,αντίθετα από την περασμένη μελέτη τους σχετικά με τους επαγγελματικούς συλλόγους στα γυμνάσια, στη διερεύνηση των προσπαθειών ανάπτυξης και βελτίωσης επαγγελματικών συλλόγων εκπαίδευσης στα σχολικά ιδρύματα που εντείνουν την απόδοση των μαθητών. Η πιο αξιόλογη συνεισφορά του βρίσκεται στην καθιέρωση των φάσεων εξάπλωσης, από τον νέο μαθητευόμενο έως τον ώριμο εκπαιδευόμενο, μέσα από τα οποία διέρχονται οι επαγγελματικοί σύλλογοι εκπαίδευσης με τον καιρό. Σε αντίθεση με τους υποστηρικτές των δοκιμών και της τυποποίησης, αυτός ο συγγραφέας (Meier, Deborah. , 2002.) εξετάζει πώς **η επιτυχής αλλαγή συμβαίνει χτίζοντας εμπιστοσύνη στην εξουσία και την κρίση όσων γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά, έτσι ώστε τα σχολεία να είναι αξιόπιστα.**

Οι συγγραφείς (Robertson, Jan, and Helen Timperley. , 2011) στο βιβλίο τους, εξετάζουν τη μάθηση μέσω τριών θεμάτων: **ενδυνάμωσης σχέσεων, μοτίβων διανομής ηγεσίας και ικανής ηγεσίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.** Το έργο αυτό σκοπεύει να προσφέρει μια ολοκληρωτική όψη των δεδομένων που είναι απαραίτητα για την προβολή ευδόκιμων περιγύρων γνώσης στους εκπαιδευτικούς συλλόγους μέσω της διεύθυνσης.

Μία συλλογή κεφαλαίων που επιμελήθηκαν οι Βρετανοί και οι Αμερικανοί ειδικοί (Stoll, Louise, and Karen Seashore Louis, eds., 2007.) εμβαθύνει στην έννοια των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ανακαλύπτοντας τις προκλήσεις και την πολυπλοκότητά τους, καθώς και τις πολλές διαφορετικές δυνατότητές τους.

2.3.9 Συστημική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση

Πρόσφατα, η στρατηγική αλλαγής επικεντρώθηκε σε αλληλένδετες αλλαγές ενορχηστρωμένες κεντρικά που μπορεί να εξαρτώνται από πιέσεις και απαιτήσεις ή από την ανάπτυξη ικανοτήτων και υποστήριξη, και που με τη σειρά τους μπορούν να προκαλέσουν οργανωμένες αντιδράσεις που λαμβάνουν τη μορφή κοινωνικών κινήματων.

Ο (Anyon, Jean. , 2005.) αντικρούει τη συμβατική προσέγγιση της συστημικής μεταρρύθμισης ως ενορχηστρωμένη τοπική ή εθνική πολιτική παρέμβαση περιγράφοντας πέντε κοινωνικά κινήματα στις πόλεις των ΗΠΑ, τα οποία προσφέρουν πληροφορίες για την εξασφάλιση οικονομικής και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης για τις φτωχές οικογένειες και τους μαθητές της Αμερικής.

Μία ανάλυση από τον (Berliner, David. , 2006.) αφορά **τον ρόλο της φτώχειας στη σχολική μεταρρύθμιση**. Τα στοιχεία από εναλλακτικές ρίζες χρησιμεύουν στην ανάδειξη της φτώχειας στις Ηνωμένες Πολιτείες που είναι υψηλότερη σε ποσοστό και διάρκεια σχετικά με άλλα εύπορα κράτη και συνδέεται με μορφωτικά δεδομένα που είναι πολύ χαμηλότερα σχετικά με την παγκόσμια κλίμακα. Προωθείται ότι η φτώχεια βάζει φρόνιμους φραγμούς στη δυνατότητα επίτευξης μόνο μέσω των αγώνων για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό.

Τα πλάνα για μετασχηματισμούς που έχουν θεωρηθεί ως επιτυχημένα σε σχολικά ιδρύματα δεν είναι πάντα το ίδιο επιτυχημένα σε άλλες σχολικές μονάδες. Αυτά παρουσιάζονται στο βιβλίο των (Datnow, Amanda, Lea Hubbard, and Hugh Mehan., 2002.), το οποίο εξετάζει γιατί δεν συμβαίνει αλλαγή σε μεγάλη κλίμακα και πώς μπορούν να ξεπεραστούν τα εντοπισμένα προβλήματα.

Η συλλογή των δοκιμίων που βρίσκονται στο βιβλίο από την (Malone, Helen Janc., 2013.) οργανώνεται σε πέντε θέματα: **αναδυόμενα ζητήματα στην εκπαιδευτική αλλαγή, βελτίωση της πρακτικής, ισότητα και εκπαιδευτική δικαιοσύνη, συστήματα λογοδοσίας και αξιολόγησης και αλλαγή ολόκληρου του συστήματος.** Οι υπεύθυνοι σε αυτόν τον ρόλο

εργασίας επιδίδονται σε καινούρια θέματα μελέτης και στρατηγικής για την προβολή διαλόγων, εξηγήσεων και πρωτοτυπιών σε θέματα εκπαιδευτικών μετασχηματισμών.

2.3.10 Διεθνείς Προοπτικές στην εκπαίδευση

Αυτή η ενότητα παρέχει διεθνείς προοπτικές για τη συστημική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, βασιζόμενη σε μεγάλο βαθμό στην έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο και τον Καναδά από το 1980.

Οι μελετητές (Arnove, Robert F., Carlos Alberto Torres, and Stephen Franz., 2012.) ερευνούν τα εμπόδια για τα εναλλακτικά συστήματα της εκπαίδευσης που ορίζονται από την συνεχόμενη διεθνοποίηση. Προσφέρει στους αναγνώστες μια καλύτερη οπτική για **αφομοίωση της περίπλοκης αλληλεξάρτησης μεταξύ διεθνών και εγχώριων μονάδων που εμπλέκονται στους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς**, ιδιαίτερα σε θέματα συγκριτικής μάθησης.

Το έργο του (Barber, Michael., 2009.), που είναι παλαιός σύμβουλος των εκπαιδευτικών συστημάτων δίπλα στον Τόνι Μπλερ, ανιστορεί τα κέρδη και τις ελλείψεις σχετικά με 3 παραδείγματα για δημόσια σχολεία: διαχείριση και αξιολόγηση, αγορές και αποκέντρωση και διαύγεια.

Μία συλλογή εργασιών από διακεκριμένους Βρετανούς ερευνητές (Chapman, Christopher, and Helen Gunter, eds., 2009.) εξετάζει και κριτικάρει τη συστημική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Αγγλία, και τα διάφορα στοιχεία της, κατά τη διάρκεια της κυβέρνησης των Εργατικών στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές της δεκαετίας του 2000.

Ο (Gray, John. , 2010.) αναλαμβάνει μια νηφάλια ανασκόπηση με βάση την έρευνα του αντίκτυπου των πολύκροτων στρατηγικών συστημικών μεταρρυθμίσεων στην Αγγλία, ειδικά υπό την κυβέρνηση των Εργατικών.

Ο (Hopkins, David. , 2011.) ερευνά τους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς χωρίζοντάς τους σε διάφορα επίπεδα μέσω της υλοποίησης ενός πλάνου προόδου του σχολικού μοντέλου στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Μέσα από την έρευνά του εξηγεί **την αναγκαιότητα για προσεγγίσεις «από κάτω προς τα πάνω» και «από πάνω προς τα κάτω».**

2.3.11 Σχολική Βελτίωση και Αναβάθμιση στην εκπαίδευση

Ο θεωρητικός της θεμελιώδους αλλαγής (Fullan, Michael. , 2006.) κριτικάρει τη συμβατική βιβλιογραφία και τη στρατηγική σχετικά με τη σχολική αλλαγή, ώστε τα **βραχυπρόθεσμα κέρδη να προηγούνται της βιώσιμης βελτίωσης**. Αντίθετα, υπερασπίζει την εποικοδομητική

διεύθυνση σε όλες τις κλίμακες, ώστε να ταιριάζει την ένταση και την ενίσχυση, για να προξενήσει εποικοδομητική και συνεχή αντικατάσταση.

Η έρευνα από τους (Harris, Alma, Sue James, Judith Gunraj, Paul Clarke, and Belinda Harris., 2006.), βασισμένη στην έρευνα **σχολείων που εργάζονται σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες** καθορίζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τέτοια σχολεία και την επιτυχία που μπορούν να επιτύχουν ορισμένα παρά τις σημαντικές πιθανότητες.

Σε μια αυστηρή κριτική των στρατηγικών αλλαγής του σχολείου, ο (Mintrop, Heinrich., 2004.) σημειώνει ότι **τα βραχυπρόθεσμα κέρδη διασφαλίζονται σε βάρος της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας**, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι στα σχολεία υπό δοκιμασία να αντιμετωπίζουν είτε την άμεση αύξηση της βαθμολογίας των εξετάσεων με σχεδόν κάθε μέσο είτε εξόδου από τα ενδιαφερόμενα σχολεία.

Το εγχειρίδιο πενήντα ενός κεφαλαίων από τον (Townsend, Tony, ed. , 2007.) παρέχει μια συλλογή αιχμής από υποστηρικτές και επικριτές της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης, καθώς και της αλληλεπίδρασής τους, από πολλά διαφορετικά μέρη του κόσμου.

2.3.12 Οργανωτική μάθηση, έρευνα, δικτύωση και ανάπτυξη ικανοτήτων

Οι σύλλογοι δύνανται να διδαχθούν και να εξελιχθούν σκεπτόμενοι τις ίδιες τους τις πολιτικές, διαμερίζοντας αντιλήψεις με πρόσωπα εντός και εκτός του συλλόγου τους μέσω μελετών και συγκεντρώσεων και να καθιερώσουν με αυτόν τον τρόπο ικανότητες αφομοιώνοντας από μέσα.

Δύο από τους κορυφαίους θεωρητικούς και ερευνητές (Chapman, Christopher, and Mark Hadfield., 2010.), αναλύουν πώς τα σχολικά δίκτυα μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική αλλαγή, αλλά και τι διακρίνει τα αποτελεσματικά από τα λιγότερο αποτελεσματικά δίκτυα.

Ο τόμος του (Daly, Alan J. , 2010.) ερευνά τον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικά μέσα στα σχολικά ιδρύματα δύνανται να παρακωλύσουν ή να προσφέρουν στο χρέος του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού. Εμπεριέχει μια αλληλουχία ερευνών που **επιθεωρούν πλέγματα μεταξύ καθηγητών και ηγεσιών των σχολικών μονάδων και δείχνει ότι η επιτυχία ή η αποτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν είναι μόνο αποτέλεσμα τεχνικών σχεδίων, αλλά των επικοινωνιών που ενισχύουν ή μετριάζουν τη τεχνολογία, το επίπεδο και τον προσανατολισμό. του μετασχηματισμού.**

Αντίθετα με την έννοια των εξωτερικών αναδιοργανώσεων που τακτικά φαλκιδεύει τους αγώνες για ευμενή μετασχηματισμό εντός σχολικών ιδρυμάτων, το έργο της (Hatch, Thomas., 2009.) υπερασπίζει **ότι οι σχολικές μονάδες δύνανται και οφείλουν να φτιάξουν τη δική τους δυνατότητα για μεταρρύθμιση.** Η Hatch παρέχει δύο καινοτόμες εισφορές στο διάλογο για τις δεξιότητες: ότι είναι αναγκαία η δεξιότητα για την εξάπλωση χωρητικότητας και ότι η μεγάλης κλίμακας χωρητικότητα δηλώνει ελάττωση της εξεζητημένης προσφοράς καθώς και μεγέθυνση της παροχής.

Το άρθρο από τον (Supovitz, Jonathan., 2010.) βασίζεται στην επιχειρηματική βιβλιογραφία για να υποστηρίξει ότι οι ηγέτες συστημάτων, και ειδικά **οι ηγέτες περιφερειών στην εκπαίδευση, μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα αποκτώντας πρόσβαση στη γνώση που είναι διάχυτη και ασαφής στους οργανισμούς τους, ώστε να γίνεται σαφής, να αποθηκεύεται εύκολα και να διαχέεται και να αναπτύσσεται εύκολα.**

2.3.13 Πρόγραμμα Σπουδών, Διδασκαλία και Μάθηση, Πρότυπα και Υπευθυνότητα

Αυτό το κεφάλαιο απεικονίζει λεπτομερειακώς το πλάνο μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και τις γνώσεις, τα υποδείγματα και τη λογοδοσία, ως δηλωτικά στοιχεία για να υλοποιηθεί η σχολική μεταρρύθμιση.

Ένα τμήμα του έργου των (Datnow, Amanda, and Vicki Park., 2010.) αποσφραγίζει το «μαύρο κουτί» του μεγάλου επιπέδου του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, επικεντρώνοντας ειδικότερα **σε μία μεταρρυθμιστική πράξη που συνεπάγεται από την υφιστάμενη εκδοχή της λογοδοσίας: την αποδοχή ετυμηγοριών με βάση τα στοιχεία.** Η αφοσίωση είναι σε κλίμακα συστήματος ή εκπαιδευτικής περιφέρειας, όπου αρχίζουν υψηλού επιπέδου μόχθους για τη συνεισφορά των καθηγητών στη χρήση στοιχείων.

Το βιβλίο της (McNeil, Linda M., 2000.) εξετάζει την πραγματικότητα, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, των τυποποιημένων τεστ. Υπερασπίζει ότι **η προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για συμβατικούς τρόπους αξιολόγησης συνθέτει διδακτικές διαδικασίες που βάζουν σε διακινδύνευση την ιδιοσυστασία της μόρφωσης.** Παράλληλα, το βιβλίο του (Ravitch, Diane., 2011.) είναι μια ανάλυση της τρέχουσας κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος της Αμερικής. Ο Ravitch επιβάλλει αξιολογήσεις στους λαοφιλείς συγχρονικούς μετασχηματισμούς, συμπεριλαμβανομένων των συμβατικών πειραματισμών, της τιμωρητικής υπαιτιότητας και της ιδιωτικοποίησης εκμεταλλευόμενοι πρότυπα από μεγάλα κράτη όπως διάφορες πολιτείες της Αμερικής.

2.3.14 Πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία

Οι μετασχηματισμοί που περικλείουν μια πολύπλευρη οπτική συνεργούν στο σχηματισμό μιας πιο ευσεβούς διαδικασίας μάθησης για όλους τους μαθητευόμενους.

Η (Nieto, Sonia. , 2005.) συσκέπτεται τα στοιχεία της αύξουσας πολιτισμικής πολυπλοκότητας και τους πειρασμούς που επιδεικνύει για τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Ξεκαθαρίζει τα πλεονεκτήματα της διδακτικής μεθοδολογίας και των κατορθωμάτων των μαθητών σε αλλαγές που δέχονται την πολιτιστική και γλωσσική πολυπλοκότητα και υπερασπίζει την εμπειρική γνώση των καθηγητών προΐδεάζοντάς τους να δουλέψουν εποικοδομητικά σε εναλλακτικά πλάνα, καθώς και για στρατηγικές που είναι εύθικτες σε θέματα διαφορετικότητας. Σε επόμενο βιβλίο, η Sonia Nieto εξηγεί πως η μάθηση των μαθητών πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Περιγράφει **την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια μεταμορφωτική διαδικασία που επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο, τον πολιτισμό, την κριτική παιδαγωγική και την εκπαιδευτική ισότητα.** (Nieto, Sonia. , 2010.)

Ο (Shor, Ira. , 2012.) διερευνά **την ενδυνάμωση της εκπαίδευσης ως συνάρτηση της μαθητοκεντρικής, κριτικής και της δημοκρατικής παιδαγωγικής.** Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι μέσω της διαδραστικής συνομιλίας με τους καθηγητές, οι μαθητευόμενοι εξελίσσονται σε προορατικούς όσον αφορά την εκπαίδευσή τους. Αυτό το έργο προσφέρει σχέδια, για να ενθαρρύνει τους μαθητευόμενους **να προαγάγουν τις δεξιότητες του κριτικού συλλογισμού** μέσω μιας διερεύνησης των δυσκολιών στην προβολή της ενισχύσεως της μαθησιακής διαδικασίας.

2.3.15 Αναπηρία και Ένταξη

Εξετάζεται η αναγκαιότητα για βιώσιμη μεταβολή και προβολή αρχών και πρακτικών χωρίς διαχωρισμούς στις σχολικές μονάδες.

Μεγάλη βιβλιογραφική αναφορά γίνεται **για τις στρατηγικές συνεκπαίδευσης στα σχολικά τμήματα που έχει συνδεθεί στενά με τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.** Το βιβλίο των (Ainscow, Mel, Tony Booth, Alan Dyson, et al., 2006.) έχει την άποψη ότι η περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός και η ανεπαρκής επίδοση έχουν πολλές μορφές και επηρεάζουν πολλά διαφορετικά είδη παιδιών. Επομένως, μία οριοθέτηση της εισαγωγής οφείλει επίσης να αφορά ζητήματα ισονομίας, εισφοράς, αξίωσης, συμπάθειας,

υπόληψης της διαφορετικότητας και της βιωσιμότητας. Αργότερα, αντλώντας σε ερευνητικά στοιχεία και ιδέες από μια σειρά διεθνούς βιβλιογραφίας, επόμενο έγγραφο από τους (Ainscow, Mel, and Abha Sandill., 2010.) υποστηρίζει ότι η πρακτική της ηγεσίας είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων προς αξίες χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη βιώσιμων αλλαγών. **Η εργασία εξετάζει τις οργανωτικές συνθήκες που απαιτούνται για την επίτευξη τέτοιων εξελίξεων, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον ρόλο της ηγεσίας στην προώθηση κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς.**

2.3.16 Θεωρίες ανάπτυξης σταδίου

Οι μελέτες σε αυτό το τμήμα της εργασίας ερευνούν τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό από την οπτική της αναβάθμισης, της γνώσης και της βαθμιαίας εξέλιξης.

Στο έργο του ο (Daly, Alan J., ed., 2010.) εκμεταλλεύεται μία έρευνα περίπτωσης για να περιηγηθεί στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από καθηγητές και διευθυντές σχολικών μονάδων. Ο Daly παραβάλλει τις άτυπες και επίσημες οργανωτικές μονάδες και παρακολουθεί την πορεία επίδρασης και αντιλήψεων τόσο μεταξύ προσώπων όσο και συνόλων. Υπογραμμίζει **ότι ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός οφείλει να εξεταστεί από τις επαφές μεταξύ των ενδιαφερομένων.**

Βασιζόμενος σε θεωρίες ηγεσίας και αλλαγής και σε παραδείγματα μετασχηματισμού μεγάλης κλίμακας, ο (Fullan, Michael., 2001.) εξετάζει πώς οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να αντιμετωπίσουν την περίπλοκη αλλαγή. Παρέχει για την καλλιέργεια ενότητας **5 στοιχειώδεις δεξιότητες για τους καθηγητές: έλεγχος ενός ευρέως αδιάφθορου στόχου, τήρηση της μεθόδου μετασχηματισμού, ανάπτυξη επαφών, αντάλλαγμα γνώσεων και οριοθέτηση οραματισμού και σχεδίου στους συλλόγους.** Ταυτόχρονα, ο (Senge, Peter M., 2010.) σε έργο του υπογραμμίζει την αναγκαιότητα να παραχθεί ένας αναγεννητικός πολιτισμός όπου **η ηγεσία των μονάδων από την εκπαίδευση, οι εταιρίες, η τοπική κοινότητα και οι τοπικές ηγεσίες να συμπράττουν, για να ενισχύσουν το νεωτερισμό στην κρατική μάθηση.** Υπογραμμίζει τη βαρύτητα του συστημικού συλλογισμού για την **στήριξη του χρέους της δημιουργίας ενός σχολικού σχεδίου που εμπυχώνει και ενισχύει την ενότητα και την οικουμενική υπηκοότητα.**

2.3.17 Προσωπική, Συναισθηματική και Ψυχοδυναμική αλλαγή

Η τελεσφόρηση του σχολικού μετασχηματισμού εξαρτάται από όσους υλοποιούν το μετασχηματισμό αυτό: τους καθηγητές και τη διοικητική επιτροπή. Οι εργασίες σε αυτήν

την ενότητα συζητούν τα συναισθήματα και τις ψυχοδυναμικές αντιδράσεις αυτών των εκπαιδευτικών στην αλλαγή.

Αυτό το τμήμα στο έργο του (James, Chris , 2010.) ερευνά τις αιτίες για τη μεγάλη κλίμακα αισθηματικής ορμής στις σχολικές μονάδες. Έπειτα, προσδιορίζει τις περιπτώσεις που ίσως να κρύβουν οι γνώμες γύρω από τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό και, εκμεταλλευόμενος έννοιες όπως η ψυχοδυναμική θεώρηση των σχολικών συστημάτων, ερευνά αυτές τις αντιλήψεις με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Αυτή η ενότητα κάνει προσπάθεια, επίσης, να καλύψει όποιες απορίες σχετικά με υποδείξεις για όσους κατευθύνουν και διευθύνουν τις μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Σε ένα έργο του, ο μελετητής (Zembylas, Michalinos., 2010.) επεξηγεί ότι, αν και υφίσταται καθαρή αναγκαιότητα για τους καθηγητές και τους επιμελητές να συνεισφέρουν στη μέθοδο του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, τα αισθήματα της μεταρρύθμισης για αυτά τα πρόσωπα και οι επενέργειες των μετασχηματισμών αυτών στην πλειονότητά τους σπάνια αντιμετωπίζονται.

2.3.18 Θεσμική αλλαγή θεωρίας

Αυτό το τμήμα της εργασίας περιέχει μελέτες που ερευνούν την πολιτιστική και διαχειριστική διαγωγή των ηγετών και των σχολικών μονάδων ως επηρεασμένη από το ευρύτερο πολιτιστικό σύστημα, όπως κανονισμούς, νομοθετήματα και γνωματεύσεις.

Σε έργο του, ο (Burch, Patricia. , 2007.) προσφέρει ένα σχέδιο που ενώνει την πρόσφατη θεσμική θεωρία με υφιστάμενα θέματα για την κρατική εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο μελετητής επισημαίνει **τα ενδεχόμενα πλεονεκτήματα από τη μεγέθυνση της χρήσης των νομοθετικών όψεων στους εκπαιδευτικούς** μετασχηματισμούς. Χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο πέντε φάσεων των πρακτικών παραδειγμάτων της διαδικασίας αλλαγής ως πλαίσιο, ο (Duke, Daniel Linden., 2004.) βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει πώς να ηγηθεί της μεταρρύθμισης, να αξιολογήσει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα και να εξηγήσει την επιτυχία ή/και την αποτυχία των πρωτοβουλιών εκπαιδευτικής αλλαγής.

2.3.19 Άρνηση Αλλαγής

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για την έλλειψη αλλαγής στα σχολεία. Αυτή η εργασία σε αυτό το τμήμα της ερευνά κάποιες από αυτές τις αιτίες, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων που

προκύπτουν από αμφισβήτηση πολύχρονων μονάδων ηγεσίας και αλλοίωσης των πρωτοπόρων στρατηγικών με την πορεία των ετών.

Στο βιβλίο τους, οι (Angus, David L., and Jeffrey Mirel. , 1999.) παρακολουθούν την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες από την **επαγγελματοποίηση του προγραμματισμού προγραμμάτων σπουδών** από τις ελίτ τη δεκαετία του 1890 έως την εποχή **της τυποποίησης**, 1975–1995. Οι ερευνητές ανακεφαλαιώνουν **τις αστοχίες του εναλλακτικού πλαισίου μαθημάτων σε επίπεδο λυκείου** και προσφέρουν προτάσεις για πολλές αποτελεσματικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο έργο του, ο (Fink, Dean., 2000.) ξεκαθαρίζει κάποιες από τις αιτίες για την αστοχία σχετικά με την εισαγωγή των πρωτοπόρων μαθησιακών στρατηγικών σε πολλά λύκεια. Εκμεταλλευόμενος 6 εννοιολογικά δεδομένα, περιγράφει την **«τριβή της αλλαγής»**, συμπεριλαμβανομένων των σχεδίων, του λόγου, της διεύθυνσης, της μονάδας, της κοινωνίας και της εμπειρίας και της πορείας των καθηγητών.

2.4 Τα εμπόδια για την εκπαιδευτική αλλαγή

Οι (HS Timperley & JM Parr, 2007) εντοπίζουν ότι **οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, είτε περιλαμβάνουν στρατηγικές είτε αυτό που συμβαίνει στις σχολικές μονάδες, συχνά αποτυγχάνουν. Γυρνώντας πίσω το χρόνο, γίνεται να αποκτήσουμε γνώση από τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προσπάθησαν να γίνουν στο παρελθόν, προκειμένου να σχηματίσουμε τις μελλοντικές εκπαιδευτικές αλλαγές.**

Μεγάλοι λόγιοι της προοδευτικής εκπαιδευτικής δράσης, κυρίως ο Αμερικανός ψυχολόγος, φιλόσοφος και εκπαιδευτικός, Dewey¹, ήταν αφοσιωμένοι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο έργο του «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» από το 1916, ο Dewey υποδηλώνει ότι: (EC Lagemann, 1996)

«Ένα πρόγραμμα σπουδών που αναγνωρίζει τις κοινωνικές ευθύνες της εκπαίδευσης πρέπει να παρουσιάζει καταστάσεις όπου τα προβλήματα σχετίζονται με αυτά της κοινής συμβίωσης και όπου η παρατήρηση και η πληροφόρηση υπολογίζονται για την ανάπτυξη κοινωνικής διορατικότητας και ενδιαφέροντος.»

¹ 1916-1997

Έτσι, ήδη περισσότερα από 100 χρόνια πριν, υποστήριξε **τη σημασία της συνάφειας, της έρευνας και του προβληματισμού για την εκπαιδευτική αλλαγή**. Όμως, οι αγώνες για μεταρρυθμίσεις ήταν χαμηλού επιπέδου χωρίς να γίνουν έλεγχοι για το πώς λειτουργεί το σύστημα ούτε μελέτες που να αφορούν τους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς, ώστε να αναδειχθούν τα προβλήματα των μεταρρυθμίσεων.

Όπως αναφέρει ο (Fullan M , 2009), η ιστορική αναδρομή των εντατικών εκπαιδευτικών μετασχηματισμών αρχίζει τη δεκαετία του 1960 – τότε που υπήρξαν μεγάλου επιπέδου μετασχηματισμοί, χωρίς όμως να αποδίδεται το ανάλογο ενδιαφέρον στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μια σημαντική έρευνα διάσημη ως «The Coleman Report» συμπέρανε ότι **το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητευόμενων διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο** σε σχέση με τις προγενέστερες απόψεις που αφορούσαν την απόδοση στα μαθήματα, αφήνοντας μικρό περιθώριο στα σχολικά ιδρύματα να κατευνάσουν τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των παιδιών. Οι ερευνητές προβληματίστηκαν από το γεγονός ότι **τα σχολεία τόσο διαφορετικά υπηρετούν παρόμοιους πληθυσμούς, προγράμματα σπουδών και τοποθεσίες. Ως συνέπεια, τα σχολικά ιδρύματα αναγνωρίστηκαν ως μοναδικά από άποψη κουλτούρας**. (A Lieberman & M Grolnick, 1998) Οπότε, η εστίαση μετακινήθηκε στις πρωτοπόρες σχολικές μονάδες τη δεκαετία του 1970, αλλά οι νεωτερισμοί αναδείχθηκαν ακανόνιστα τοποθετημένοι. Οι εφαρμογές υλοποιήθηκαν φαινομενικά αλλά πρακτικά δεν έγιναν. Η αύξουσα παγκοσμιοποίηση κατεύθυνε σε μεγάλου επιπέδου μετασχηματισμούς κατά τη δεκαετία του 1980, οι οποίοι δεν ήταν οι ανάλογοι για να υλοποιηθεί η μεταρρύθμιση. (Fullan M , 2007, σ. 9)

Από το 1990 έως το 2000 αναγνωρίζεται από τον (Fullan M , 2007) ως η δεκαετία της έντασης και της ενίσχυσης. Αυτό γίνεται κατανοητό με την μελέτη περίπτωσης το αγγλικού σχολικού συστήματος, όπου κάποια πρωταρχικά τμήματα ήταν σε προτεραιότητα στην Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητισμού και Αριθμητικής (NLNS). Σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης χρησίμευσαν το εκπαιδευτικό υλικό, οι εξωτερικές αξιολογήσεις και οι ονομαστοί συντελεστές μεταρρύθμισης. Παρόλο που οι προσπάθειες που έγιναν στην Αγγλία έχουν δεχθεί σημαντική κριτική, μαζί με την αυξανόμενη έμφαση στα πρότυπα και τον καθορισμό στόχων παγκοσμίως (SK Gardner, 2010), οι υποστηρικτές θα μπορούσαν να αναφερθούν σε μια βελτίωση κατά 15% στις εθνικές αξιολογήσεις γραμματισμού και αριθμητικής, οι οποίες –για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του (Fullan M , 2007)– μπορούν να περιγραφούν ως «εντυπωσιακό επίτευγμα».

Η εστίαση στις μεταρρυθμίσεις της χλιετίας μετακινήθηκε στα ονομαστά συμβατικά ζητήματα, στην εκδίπλωση κεντρικών παραδειγμάτων που αφορούν σχέδια μαθημάτων και στη χρήση πειραματισμών αυξημένου ρίσκου για την επιρροή κανόνων συμβατικών εκπαιδευτικών μαθημάτων. (Y Zhao, 2011) Οπότε, η μεταρρύθμιση προς ένα πιο συγκεντρωτικό πλάνο μαθημάτων, που σημαίνει ότι η κυβέρνηση και το υπουργείο Παιδείας καθορίζουν τι θα διδάσκονται οι μαθητευόμενοι –όπως στην Κορέα, τη Σιγκαπούρη, τη Σκανδιναβία και τη χώρα μας– είναι πολύ δημοφιλές σε κράτη όπου από πάντα λειτουργούσαν με αποκεντρωμένο πλάνο σπουδών, όπως και η Ελλάδα. **Αν και οι μεταρρυθμίσεις ίσως να μοιάζουν εποικοδομητικές μέσω της τυποποίησης, δεν είναι.** Όπως ισχυρίστηκε ο (Y Zhao, 2011, σ. 273), **αυτό που χρειάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσαρμογή στη διαφορετικότητα όχι στην ομοιότητα.**

«Ένα παιδί που μπορεί να είναι εξαιρετικά ταλαντούχο στην τέχνη, αλλά δεν μπορεί να περάσει το τεστ ανάγνωσης τη στιγμή που απαιτεί η κυβέρνηση, θεωρείται ανεπαρκές. Ένα παιδί που μπορεί να γράψει πολύ ευφάνταστα δοκίμια ή μυθοπλασία, αλλά δεν μπορεί να γράψει με τον τρόπο που ορίζουν τα τυποποιημένα τεστ, θεωρείται επίσης ανεπαρκές. Ένα παιδί που δεν έχει ισχυρή υποστήριξη στο σπίτι και δεν φτάνει στο σχολείο με τις ίδιες δεξιότητες και γνώσεις με τους συμμαθητές του θεωρείται επίσης σε κίνδυνο, ενώ μπορεί απλώς να χρειάζεται λίγο περισσότερο χρόνο. Αυτά τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο αναγκάζονται στη συνέχεια να διορθώσουν τις «ελλείψεις» τους αντί να αναπτύξουν τις δυνάμεις τους. Ως αποτέλεσμα, άλλα ταλέντα υποτιμώνται, καταπιέζονται και αφήνονται να μαραίνονται.»

Εν ολίγοις, υπήρξαν διάφορες προσπάθειες αλλαγής και καινοτομίας από την έναρξη της εντατικής εκπαιδευτικής αλλαγής στη δεκαετία του 1960. Ωστόσο, οι προσπάθειες ήταν μάλλον ανεπιτυχείς, όσον αφορά την εφαρμογή και τη διατήρηση της αλλαγής που καλύπτει τις τοπικές και παγκόσμιες ανάγκες της εκπαίδευσης.

Μία από τις κύριες προκλήσεις της αλλαγής, σύμφωνα με τους (L Hayward & E Spencer, 2010) , είναι η διατήρηση της αλλαγής σε ευρύτερη κλίμακα, πέρα από αυτή των μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Στο έργο “Developing Teacher Assessment” (J Gardner, et al., 2010), αναλύονται δύο πρότυπα μετάδοσης: το πρώτο είναι το συμβατικό που λέγεται «μετάδοση γνώσης», που βασίζεται στην πεποίθηση ότι η αλλαγή συμβαίνει μέσω της

διάδοσης πληροφοριών, και το πιο καινοτόμο μοντέλο έχει ονομαστεί «μετασχηματισμός εκπαίδευσης», το οποίο έχει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και συνεργατικότητα.

Στη συνέχεια, η εστίαση θα είναι σε μερικές μεγάλης κλίμακας μελέτες αξιολόγησης που έχουν ξεκινήσει, υλοποιηθεί και αξιολογηθεί στον απόηχο της ανασκόπησης της διαμορφωτικής αξιολόγησης από τους Black και Wiliam το 1998 (P Black & D Wiliam, 2010) και οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει μοντέλο μετασχηματισμού για την εφαρμογή και τη διατήρηση των αλλαγών. Η ανασκόπηση των Black and Wiliam παρείχε στέρεες αποδείξεις για τη θετική επίδραση που έχει η διαμορφωτική αξιολόγηση στις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και είχε μεγάλη επιρροή στις πολιτικές και τις πρακτικές αξιολόγησης σε διάφορες χώρες, ιδίως στη Σκανδιναβία. Κοιτάζοντας τις έρευνες διδακτικής αξιολόγησης που έχουν μελετηθεί, μπορούμε να συμπεράνουμε το επίπεδο επιτυχίας των εκπαιδευτικών μετασχηματισμών και έως μία κλίμακα να κάνουμε πρόβλεψη για τρόπους που θα έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. **Είναι σημαντικό να τονιστεί αυτή η «σε κάποιο βαθμό πρόβλεψη», καθώς η εκπαίδευση αλλάζει συνεχώς σε μεγάλο βαθμό και το μέλλον θα παραμένει πάντα άγνωστο.** Τρεις έρευνες μεγάλου επιπέδου ως προς τους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς θα χρησιμεύσουν στη συνέχεια για να γίνουν κατανοητοί οι συντελεστές που προκάλεσαν εμπόδια ή ενίσχυσαν τις κινήσεις για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό.

2.4.1 Αξιολόγηση 5-14 και Αξιολόγηση για μάθηση (Σκωτία)

Σύμφωνα με τους (C Hutchinson & L Hayward, 2005), στη μελέτη περίπτωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος της Σκωτίας, Assessment 5-14, που διήρκεσε από το 1991 έως το 1999, υπήρχε αποτυχία από πολλές απόψεις. Μία άποψη ήταν η επιρροή της λογοδοσίας – αμφισβητώντας την ιδέα ότι η αξιολόγηση των προτύπων από μόνη της χρησίμευε στη βελτίωση των μαθησιακών διδασκαλιών, συν την έλλειψη κατανόησης των διαδικασιών αλλαγής και του διαχωρισμού του προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης.

Στη συνέχεια το πρόγραμμα Assessment is for Learning (AifL) από το 1999 έως το 2005 που ακολούθησε, είχε ως σκοπό να αναπτύξει την εκπαιδευτική αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες. Σε αυτό το πρόγραμμα, **συμμετείχαν όλοι** οι κύριοι ενδιαφερόμενοι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο: **οργανισμοί, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, ερευνητές, γονείς, μαθητές και επαγγελματίες.** Η συνεργατική τακτική, βασισμένη σε μελέτες, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών ηγεσιών, αλλά, ταυτόχρονα,

υπήρξε ο κίνδυνος για απώλεια της ενότητας του προγράμματος. (C Hutchinson & L Hayward, 2005, σ. 236)

Η μελέτη του Black και του William, καθώς και η έρευνα και η πρακτική που σχετίζονται με τα χαρτοφυλάκια μάθησης στη Φινλανδία και το Queensland της Αυστραλίας, ήταν σημαντικές πηγές έμπνευσης και αιτιολόγησης στη μελέτη αυτή. Μερικοί παράγοντες που έκαναν το έργο επιτυχημένο ήταν η ειλικρίνεια σχετικά με τις δυσκολίες της αλλαγής και η εμπιστοσύνη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η κύρια πρόκληση ήταν **να συνδυαστεί το καθεστώς λογοδοσίας με τη διαμορφωτική αξιολόγηση.**

2.4.2 Το έργο Learning How to Learn (Αγγλία)

Μία άλλη μελέτη είναι η The Learning How to Learn (LHTL), στο οποίο υπήρχε συμμετοχή 40 σχολικών μονάδων, με πάνω από 1.000 καθηγητές και 4.000 μαθητές στην Αγγλία και με τελικό σκοπό την εισαγωγή στη μαθητική αυτονομία των παιδιών. (D Pedder & M James, 2012) Οι δάσκαλοι στο έργο αντιμετώπισαν δυσκολίες επειδή προσπαθούσαν να αλλάξουν τις κουλτούρες της τάξης χρησιμοποιώντας στρατηγικές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Μόνο το 20% από τα μαθήματα γινόταν να θεωρηθεί ότι σφραγίζει την καθολική ουσία της παιδαγωγικής αξιολόγησης, αντί –για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια των Marshall και Drummond– «μόνο το σενάριο του». (B Marshall & M Jane Drummond, 2006) Το αποτέλεσμα ήταν ότι **οι μεταρρυθμίσεις δεν είναι απλώς ομαδική υποχρέωση αλλά και ατομική υποχρέωση κάθε μαθητευόμενου και κάθε καθηγητή.** (D Pedder & M James, 2012)

2.5 Βοηθήματα για την εκπαιδευτική αλλαγή

Ο Fullan μας ξαναθυμίζει ότι **«Η διασύνδεση μεταξύ ατομικού και συλλογικού νοήματος και δράσης στις καθημερινές καταστάσεις είναι εκεί που η αλλαγή επιτυγχάνεται ή όχι.»** (Fullan M , 2007, σ. 9) Συνεπώς, οφείλουμε να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών μετασχηματισμών καθώς εμπερικλείει διάφορους ενδιαφερόμενους . Σε μία από τις πολύ λίγες μελέτες που χρησιμοποιούν τη Θεωρία Πολιτιστικής Ιστορικής Δραστηριότητας (CHAT) για τη διερεύνηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι πολυπλοκότητες ήταν η κινητήρια δύναμη της ανάπτυξης. (T Burner , 2016) Το επιχείρημα από το CHAT είναι ότι το σύστημα δραστηριοτήτων είναι ένας κατάλληλος τρόπος μελέτης της εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς βασίζεται στο διάλογο, δίνει έμφαση στο συλλογικό και στο άτομο, στο ιστορικό και στο περιστασιακό και χρησιμοποιεί εντάσεις και αντιφάσεις, για να αντιμετωπίσει τις αλλαγές. **Κατά τη διαδικασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι υψηλοί τόνοι και οι**

εναντιολογίες είναι κανόνας και όχι εξαίρεση ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Συνεπώς, αυτές τις εντάσεις οφείλουν να τις εκμεταλλευτούν ως προβάδισμα και όχι ως δυσκολία.

Σύμφωνα με την θεωρία του Dewey για το εκπαιδευτικό σύστημα, επιβάλλεται να επισημανθεί ότι η μελέτη γίνεται να μας προσφέρει μόνο θεωρίες. **Οι μελέτες δεν γίνεται να μας διευκρινίσουν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα καταφέρει να είναι πιο αποτελεσματική, αλλά έχει τη δυνατότητα να μας παρέχει κάποιες θεωρίες ως προς την αποτελεσματικότητα των αλλαγών που έχουν συμβεί έως σήμερα.** Με βάση τις έρευνες αξιολόγησης σε υψηλό επίπεδο που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι συντελεστές που είναι ικανοί να ορίσουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πιο εποικοδομητική θα αναλυθούν στη συνέχεια. Αυτοί είναι συντελεστές που φαινομενικά εντείνουν την υλοποίηση και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Η αδιάλειπτη επιστημονική αναβάθμιση για τους καθηγητές και τους διευθυντές των σχολείων που είναι συνεργατική και ενσωματωμένη στα προγράμματα των καθηγητών είναι ένας από τους συντελεστές που αναφέρθηκαν. Κάποια κράτη είναι πιο ανεπτυγμένα στην εισαγωγή της επιστημονικής κατάρτισης των καθηγητών στο πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν για τους μαθητές τους: το Βέλγιο, οι σκανδιναβικές χώρες και η Σιγκαπούρη, για παράδειγμα, σε αντίθεση με τις ΗΠΑ – όπως αναφέρεται από τη μελέτη των (L Darling-Hammond et al., 2009).

Ο χρόνος για συλλογισμό σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις είναι ένας αποφασιστικός συντελεστής για την εισαγωγή και τη συντήρηση των προόδων. (J Gardner et al., 2010) Οι προσεγγίσεις που υπολογίζουν τις μελέτες που αναφέρονται στις σχολικές αίθουσες και στη διδακτική πρακτική σε αυτές, για παράδειγμα, η μελέτη διδακτικής δράσης και η γνώση δράσης μπορούν να είναι εποικοδομητικές πηγές, για να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός. (H Timperley et al., 2008) Σε αυτές τις προσεγγίσεις, η πολιτική είναι η αφετηρία για τη μεταρρύθμιση και ελέγχεται λεπτομερώς από τους καθηγητές λόγω αμφισβήτησης. **Πρόσφατα, οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων έχουν αναγνωριστεί ότι συνεισφέρουν εποικοδομητικά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι διευθυντές των σχολείων πιστεύουν στη συνεχή βελτίωση με απώτερο σκοπό τους να διευθύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, διευκολύνοντας στο τέλος τη διδακτική στρατηγική όλων των καθηγητών.** (JM Conway & D Andrews , 2016) Οι (LM Earl & H Timperley, 2008)

υποδεικνύοντας στους καθηγητές να αναρωτηθούν με ερωτήματα παρόμοια με αυτά που δίνονται στην πολιτική της διαπαιδαγωγικής ανατροφοδότησης: «Πού πηγαίνω; Πώς θα πάω; Με αυτόν τον τρόπο, λέει, **οι καθηγητές επεκτείνουν ικανότητες αυτοαξιολόγησης και διερεύνησης για βιώσιμη καλλιέργεια**, που είναι ιδιαίζόντως σημαντικές, όταν χάνονται οι προοδευτικές σπουδές και, για παράδειγμα, οι μελετητές αποχωρούν από το τμήμα της στρατηγικής.

Αντί να αναζητούμε διαρκώς τις μεταρρυθμίσεις, οφείλουμε να έλκουμε τη μεταμόρφωση, γεγονός που σημαίνει να έλκουμε τους ανθρώπους σε αυτό για το οποίο ενδιαφέρονται και να τους δίνονται προκλήσεις για αυτό μέσω της διεύθυνσης. Τα πρωταρχικά στοιχεία για την επίτευξη της μεταρρύθμισης, όπως υπάρχουν σε καλά πρότυπα όπως αυτά του Καναδά, της Φινλανδίας και του Κουίνσλαντ της Αυστραλίας, είναι: (A Hargreaves & M Fullan, 2012)

- **Η ομαδική υπευθυνότητα**
- **Η όχι υπερβολική και η αρμόζουσα αξιολόγηση**
- **Η αξιοπιστία**

Είναι, επίσης, σημαντικό να αναγνωρίσουμε τις υποκειμενικές πλευρές της αλλαγής, όπως **η αμφιθυμία και η αβεβαιότητα**, καθώς και τα ακόλουθα: (JM Atkin & P Black, 2003)

- **όταν η αλλαγή λειτουργεί, οδηγεί σε μια αίσθηση κυριαρχίας και επαγγελματικής ανάπτυξης**
- **και οι τρεις διαστάσεις της αλλαγής που αναφέρθηκαν προηγουμένως – υλικό, διδακτικές προσεγγίσεις και πεποιθήσεις – πρέπει να αντιμετωπιστούν**
- **οι «πράκτορες αλλαγής» είναι ταπεινοί, δεν σκέφτονται ή δεν δίνουν την εντύπωση ότι γνωρίζουν τις «σωστές» απαντήσεις**

Επιπλέον, χρειαζόμαστε μια εστίαση στην αναγνώριση ότι **οι δάσκαλοι χρειάζονται κίνητρα και αιτιολόγηση, για να αλλάξουν**. (Fullan M , 2007) Όπως διατυπώθηκε από την ομάδα πίσω από το Medway and Oxford Formative Assessment Proj-ect, «μερικές από τις αλλαγές που εισήχθησαν για τη βελτίωση του σχολείου υποστηρίζουν τόσο συναρπαστικά ερευνητικά στοιχεία όσο και η διαμορφωτική αξιολόγηση.» (JM Atkin & P Black, 2003, σ. 103) **Η εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να αιτιολογείται, όπως και κάθε άλλου είδους αλλαγή, έτσι ώστε όσοι πρόκειται να αλλάξουν να δουν τη σημασία της αλλαγής**. Μερικά

παραδείγματα από την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να εξηγήσουν το σημείο σχετικά με τη συνάφεια - ή την έλλειψη συνάφειας - της εκπαιδευτικής αλλαγής.

2.5.1 Ανάπτυξη προγράμματος σπουδών στο σκανδιναβικό πλαίσιο

Στη Νορβηγία, οι καθηγητές διαρκώς κάνουν **παράπονα για ροπές που έχουν απαίτηση από αυτούς συνεχώς να αλλάζουν**. Δεν είναι ασυνήθιστο ότι κάποιοι από αυτούς αρνούνται τη μεταμόρφωση, όταν γνωστοποιηθούν οι «νέες ιδέες του επόμενου έτους». Το 2006, το πιο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών στο νορβηγικό σχολείο εισήγαγε πέντε βασικές δεξιότητες που επρόκειτο να εφαρμοστούν σε όλα τα μαθήματα: ανάγνωση, γραφή, ομιλία, αριθμητική και δεξιότητες ΤΠΕ². (J Møller & G Skedsmo, 2013) Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, η Επιτροπή Ludvigsen που ξεκίνησε από την κυβέρνηση (L Hilt & H Riese, 2021), με στόχο να ορίσει μια δομή για τις μελλοντικές ικανότητες των μαθητών, πρότεινε ότι οι δεξιότητες αριθμητικής και ΤΠΕ δεν θα πρέπει πλέον να αποτελούν μέρος αυτών των βασικών δεξιοτήτων. Η επιτροπή ισχυρίζεται ότι οι δεξιότητες αριθμητικής αποτελούν μέρος του θέματος των μαθηματικών και ότι οι δεξιότητες ΤΠΕ πρέπει να ενσωματωθούν στα μαθήματα αντί να θεωρούνται ως βασική δεξιότητα σε όλα τα μαθήματα. Στα αγγλικά ως σχολικό μάθημα, για παράδειγμα, υπήρξε σημαντική σύγχυση σχετικά με τη συνάφεια και τις διδακτικές επιπτώσεις της αριθμητικής ως βασικής δεξιότητας. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αιτιολόγηση που οδήγησε τους σχεδιαστές του προγράμματος σπουδών δεν ήταν αρκετά καλή για τους επαγγελματίες. Η μέση επίδοση των Νορβηγών μαθητών σε διεθνή τεστ, όπως το TIMSS³, δεν ήταν αρκετά πειστική για τους ασκούμενους.

Αυτή δεν είναι η μοναδική περίπτωση, όπου **οι κινήσεις για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό γίνονται από πάνω προς τα κάτω και χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**, που με τη σειρά της θα μπορούσε να οδηγήσει σε υψηλά κίνητρα για μεταμόρφωση. Οι εμπνευστές της μεταρρύθμισης οφείλουν να αρχίσουν από εκεί που εντοπίζονται τα πρόσωπα που επιθυμούν την αλλαγή αυτό το διάστημα, να δίνεται το απαραίτητο ενδιαφέρον στο κοινωνικό και συναισθηματικό τμήμα της εκπαίδευσης και στο διδακτικό **πλάνο**. (L Hayward & E Spencer, 2010) Για παράδειγμα, στη Φινλανδία, οι καθηγητές φτιάχνουν το πλάνο μαθημάτων ομαδικά.

² Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

³ Trends in International Mathematics and Science Study

Στην περίπτωση της αξιολόγησης, μπορεί να υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ ποσοτικών συστημάτων που υπολογίζουν τις δεξιότητες λόγου με διαρκείς δοκιμασίες και διαρκή, ποιοτική αξιολόγηση για τα εκπαιδευτικά συστήματα. (C Wyatt-Smith et al., 2014) Αυτές οι εντάσεις οφείλουν να αντιμετωπίζονται ανάλογα με το ποια είναι τα ενδιαφερόμενα πρόσωπα, όπως φαίνεται από τις έρευνες των παιδαγωγών αξιολόγησης που αναφέρθηκαν προηγουμένως. **Οι μαθητευόμενοι και οι καθηγητές ανήκουν στα ενδιαφερόμενα πρόσωπα.** Το να θεωρούνται **οι μαθητές ως ενδιαφερόμενα πρόσωπα για τις αλλαγές**, όπως προτείνεται από τους (A Hargreaves & M Fullan, 2012) είναι σημαντικό για να γίνει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πιο αποδοτική. Αυτό αντιτίθεται με την συμβατική αντίληψη που θέλει τους μαθητές ως κομμάτι αλλαγής. (Y Zhao, 2011) Αντίθετα, **οι μαθητές καλούνται να συλλογιστούν τι είναι αξιόλογο να διδαχθούν και να πράξουν.** Η αντίληψη αυτή συμφωνεί με την **εκπαίδευση που θέτει ως επίκεντρο τον μαθητή**, παραλαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη διαφορετικότητα, σεβόμενοι και αναγνωρίζοντας τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή.

Οι (HS Timperley & JM Parr, 2007) από ένα μεγάλο έργο αλφαριθμητισμού που διεξήχθη στη Νέα Ζηλανδία, συμπεραίνουν ότι **ένας σημαντικός παράγοντας είναι η κοινή κατανόηση μεταξύ των εμπνευστών και των υλοποιητών της αλλαγής**, του προβλήματος που πρόκειται να αντιμετωπίσει η εν λόγω αλλαγή. Αναφέρουν, επίσης, τη σημασία μιας συμφωνίας ότι η αλλαγή είναι δυνατή ή, τουλάχιστον, ότι υπάρχει κάποια αξία στην προσπάθεια. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αφιερωθεί **επαρκής χρόνος για την αιτιολόγηση της αλλαγής.**

3. Κατάσταση στην Ελλάδα

Θα αναφερθούμε στην τωρινή κατάσταση της Ελλάδας στο προσκήνιο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής αλλαγής.

3.1 Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Η παρακολούθηση στο σχολείο στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 4 και 15 ετών. Στην εκπαίδευση υπάρχουν οι εξής βαθμίδες:

1. Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα για παιδιά ηλικίας έως 6 ετών.
2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για μαθητές ηλικίας 6 έως 12 ετών.
3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για εφήβους ηλικίας 12 έως 18 ετών.
4. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για όσους επιθυμούν να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακά μαθήματα και, τέλος.
5. Δια Βίου Μάθηση, η οποία απευθύνεται σε ενήλικες μαθητές όλων των ηλικιών.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με το νόμο, όλοι οι μαθητές που αποφοιτούν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εγγράφονται και παρακολουθούν μαθήματα σε Γυμνάσιο. Υπάρχουν διάφοροι τύποι Γυμνασίων στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι μαθητές φοιτούν στο Γυμνάσιο στο οποίο έχουν τοποθετηθεί, το οποίο συνήθως βρίσκεται στη γειτονιά τους. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες εναλλακτικές λύσεις, όπως η εισαγωγή σε ένα **Πειραματικό Γυμνάσιο** μέσω ενός συστήματος κλήρωσης ή η φοίτηση σε ένα **Πρότυπο Γυμνάσιο**, μετά τη συμμετοχή σε πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις. Οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη ζωγραφική, το δράμα, το χορό ή τη μουσική μπορούν να παρακολουθήσουν ένα Γυμνάσιο που ειδικεύεται στον τομέα. Υπάρχουν επίσης **Γυμνάσια που απευθύνονται σε μαθητές με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο**, καθώς και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα περισσότερα Γυμνάσια λειτουργούν από τις 8 π.μ. έως τις 2 μ.μ., αλλά υπάρχουν και απογευματινά σχολεία που λειτουργούν από τις 7 μ.μ. έως τις 10 μ.μ. για μαθητές –κυρίως ενήλικες– που εργάζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Στα Γυμνάσια διδάσκονται ποικίλα μαθήματα, όπως Νέα και Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική Αγωγή, Θρησκευτικά, Μουσική και Τέχνη, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, ως μαθητές διδάσκονται τόσο αγγλικά όσο και άλλη ευρωπαϊκή γλώσσα της επιλογής τους (οι μαθητές τείνουν να επιλέγουν μεταξύ γαλλικών και γερμανικών). Οι μαθητές δίνουν εξετάσεις σε ορισμένα από αυτά τα μαθήματα στο τέλος κάθε σχολικού έτους.

Αν και η φοίτηση στο Λύκειο είναι προαιρετική στην Ελλάδα, οι περισσότεροι μαθητές την εκπληρώνουν. Σε αυτή την κλίμακα, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ κάποιων διαφορετικών μορφών σχολείων, όπως **το Γενικό Λύκειο, το Πειραματικό Γενικό Λύκειο ή το Πρότυπο Γενικό Λύκειο** (κυρίως για αποφοίτους Πειραματικών και Πρότυπων Γυμνασίων αντίστοιχα) ή οποιοδήποτε **Λύκειο με ειδίκευση στη μουσική ή τις τέχνες**. Σε **Πολυπολιτισμικό Λύκειο** μπορούν να φοιτήσουν αν επιθυμούν μαθητές από χώρες εκτός της Ελλάδας, ενώ υπάρχουν **Ινστιτούτα Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης** για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν επαγγελματική κατάρτιση σε **Επαγγελματικά Λύκεια** ή, όταν είναι 16 ετών, μπορούν να εγγραφούν σε **Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο** και να αποφοιτήσουν μετά από 4 χρόνια σπουδών. Επιπλέον, υπάρχουν **Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης**. Στα σχολεία αυτά, καθώς και σε όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια, οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα γενικής παιδείας σε συνδυασμό με μαθήματα στο χώρο εργασίας. Στο τελικό στάδιο των σπουδών του, ένας φοιτητής μπορεί να εργαστεί ως μαθητευόμενος και να αποκτήσει πολύτιμη εργασιακή εμπειρία. Από τον Σεπτέμβριο του 2021 λειτουργούν και **Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια**.

Τα Ελληνικά Λύκεια προσφέρουν **συνδυασμό μαθημάτων Γενικής Παιδείας και μαθημάτων Προσανατολισμού**. Οι φοιτητές που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δίνουν Πανελλήνιες εξετάσεις σε συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων Προσανατολισμού που εμπίπτουν σε μία από τις ακόλουθες κατηγορίες: **Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Θετικές Επιστήμες και Ιατρικές Σπουδές, Οικονομικά και Σπουδές Πληροφορικής**. Αυτή θεωρείται μια σκληρή και άκρως ανταγωνιστική διαδικασία εξετάσεων που περνούν οι μαθητές, για να εξασφαλίσουν εκπαίδευση σε υψηλότερο επίπεδο.

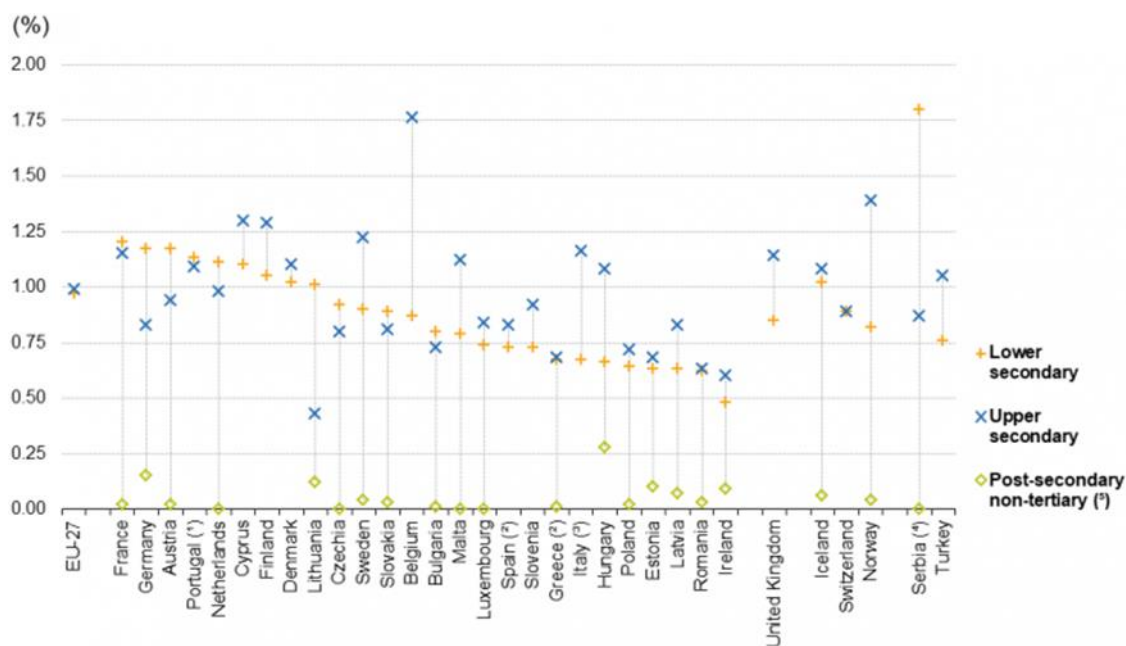
Παρακάτω δίνονται κάποια στοιχεία που αναδεικνύουν το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα σε σχέση με την υπόλοιπη παγκόσμια κοινότητα.⁴

- ❖ **Το 2018, η Ελλάδα επένδυσε συνολικά 6.943 USD ανά μαθητή σε ιδρύματα πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι 10.454 USD κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ. Αυτό αντιπροσωπεύει το 3,7% του ΑΕΠ, έναντι 4,9% κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ.**

⁴ (EAG 2021)

- ❖ Το 2019, το 69% των παιδιών 3-5 ετών ήταν εγγεγραμμένοι σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έναντι 88% κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ.
- ❖ Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών που έχουν αποκτήσει επαγγελματικό προσόν της ανώτερης δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα από τα χαμηλότερα μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα. Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25-34 ετών που έχουν αποκτήσει γενικό πτυχίο στην ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα από τα υψηλότερα μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα.
- ❖ Η Ελλάδα έχει ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά γυναικών μεταξύ των ατόμων ηλικίας 25-34 ετών με επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Ελλάδα έχει ένα από τα μικρότερα ποσοστά γυναικών μεταξύ των ατόμων ηλικίας 55-64 ετών με επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- ❖ Το μερίδιο των μαθητών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 20-24 ετών που είναι εγγεγραμμένοι σε επαγγελματικά προγράμματα είναι ένα από τα μεγαλύτερα μεταξύ του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα.
- ❖ Οι ετήσιες δαπάνες ανά μαθητή από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι από τις χαμηλότερες μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα.
- ❖ Οι ετήσιες δαπάνες ανά μαθητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι από τις χαμηλότερες μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα.
- ❖ Στην Ελλάδα, η συνολική δαπάνη για εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά ισοδύναμο μαθητή πλήρους φοίτησης στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά χαμηλή.
- ❖ Στην Ελλάδα, η συνολική δαπάνη ανά ισοδύναμο μαθητή πλήρους φοίτησης για πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι από τις χαμηλότερες μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα στοιχεία.

- ❖ Το ποσοστό των εκπαιδευτικών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάτω των 30 ετών είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας μεταξύ 30 και 49 ετών είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άνω των 50 ετών είναι ιδιαίτερα υψηλό. (51,1 %, κατάταξη 3/37 , 2019)
- ❖ Ο αριθμός των μαθητών ανά δάσκαλο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένας από τους μικρότερους μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα. (8,8 Αναλογία, κατάταξη 36/37 , 2019)
- ❖ Ο αριθμός των ημερών διδασκαλίας ανά έτος για μαθητές ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένας από τους χαμηλότερους μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα. (162 Ημέρες, κατάταξη 36/37 , 2021)
- ❖ Ο μέσος όρος ωρών ανά έτος που αφιερώνεται στον προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας για μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ένας από τους μεγαλύτερους μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών εταίρων με διαθέσιμα δεδομένα. (1011 ώρες, κατάταξη 8/29 , 2021)



Διάγραμμα 1: Δημόσιες δαπάνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το ΑΕΠ, 2017 (%) (Eurostat, 2021)

Πίνακας 1: Αριθμός μαθητών δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2018 (χιλιάδες) (Eurostat, 2021)

EU-27 (*)	Lower secondary			Upper secondary					Post-secondary non-tertiary				
	Total	Public	Private	Total	Public	Private	General	Vocational	Total	Public	Private	General	Vocational
EU-27 (*)	18 273.2	15 712.4	2 560.8	17 651.2	14 608.2	3 043.0	9 113.3	8 537.9	1 528.8	917.4	611.4	85.7	1 443.3
Belgium	428.7	177.4	251.2	750.6	308.9	441.8	324.1	426.5	61.6	14.6	47.0	4.4	57.2
Bulgaria	200.5	189.8	10.7	289.1	274.7	14.5	136.1	153.0	1.1	0.4	0.7	-	1.1
Czechia	398.4	383.6	14.8	388.7	324.3	64.4	111.7	277.0	16.2	13.1	3.1	10.3	5.9
Denmark	240.5	168.0	72.5	290.8	280.2	10.6	181.2	109.6	-	-	-	-	-
Germany	4 524.9	4 057.8	467.0	2 423.9	2 221.6	202.3	1 297.4	1 126.5	770.6	573.3	197.4	51.9	718.7
Estonia	39.3	37.7	1.6	44.7	43.2	1.6	26.8	18.0	4.7	4.4	0.3	-	4.7
Ireland	236.6	236.6	0.0	255.2	254.1	1.0	164.2	91.0	24.6	24.5	0.1	-	24.6
Greece	323.3	308.0	15.3	344.9	330.6	14.3	246.4	98.4	82.9	41.8	41.1	-	82.9
Spain	1 662.3	1 123.3	539.0	1 708.8	1 228.6	480.2	1 097.0	611.8	25.4	1.4	24.0	-	25.4
France	3 379.0	2 628.9	750.1	2 730.6	1 940.8	789.8	1 658.2	1 072.4	29.1	20.9	8.3	13.1	16.0
Croatia	174.5	173.2	1.4	158.0	151.7	6.3	48.7	109.3	-	-	-	-	-
Italy (*)	1 775.9	1 711.1	64.8	2 854.6	2 598.0	256.6	1 324.2	1 530.4	-	-	-	-	-
Cyprus	26.8	22.1	4.7	28.1	22.6	5.6	23.4	4.7	-	-	-	-	-
Latvia	55.5	55.3	1.2	60.8	57.6	3.2	37.2	23.6	4.6	4.4	0.2	-	4.6
Lithuania	164.4	157.9	6.5	68.6	67.0	1.6	50.2	18.4	18.5	18.4	0.2	-	18.5
Luxembourg	22.5	17.8	4.6	26.3	21.7	4.6	10.1	16.2	0.7	0.7	0.0	-	0.7
Hungary	391.8	320.4	71.4	416.8	306.7	110.1	258.5	158.3	76.4	61.0	15.4	-	76.4
Malta	12.8	6.9	5.9	18.1	13.0	5.2	13.0	5.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.0
Netherlands	802.3	789.6	12.7	830.2	736.2	93.9	269.7	560.5	-	-	-	-	-
Austria	341.3	306.7	34.6	346.1	308.3	37.9	109.3	236.9	17.4	10.0	7.4	-	17.4
Poland	1 102.7	1 022.2	80.4	1 289.7	1 099.1	190.6	617.7	672.0	235.4	29.7	205.6	-	235.4
Portugal	366.0	318.7	47.3	401.1	315.5	85.5	241.8	159.3	4.7	4.7	0.1	-	4.7
Romania	730.0	724.4	5.6	727.9	715.2	12.8	318.5	409.4	91.9	52.0	39.9	-	91.9
Slovenia	54.5	54.2	0.4	92.5	86.9	5.6	26.9	65.5	-	-	-	-	-
Slovakia	254.2	233.1	21.2	187.7	156.4	31.4	60.4	127.3	13.7	10.7	3.0	-	13.7
Finland	181.5	171.8	9.7	365.0	294.3	70.7	103.8	261.2	25.4	20.0	5.5	-	25.4
Sweden	382.3	316.0	66.2	552.3	451.0	101.3	356.8	195.4	23.6	11.3	12.3	5.7	17.9
United Kingdom	2 619.7	838.0	1 781.8	3 554.0	720.3	2 833.7	1 995.4	1 558.6	-	-	-	-	-
Iceland	12.8	12.6	0.2	22.4	17.6	4.8	16.1	6.3	1.3	0.5	0.8	0.0	1.3
Liechtenstein	1.5	1.4	0.1	1.6	1.5	0.0	0.5	1.0	-	-	-	-	-
Norway	195.5	187.0	8.5	253.8	229.9	24.0	128.5	125.3	7.2	2.4	4.7	-	7.2
Switzerland	256.1	234.2	21.9	352.7	301.3	51.4	128.2	224.5	12.7	3.9	8.8	3.0	9.8
Montenegro	28.8	28.8	0.1	28.3	28.1	0.1	9.2	19.1	-	-	-	-	-
North Macedonia	83.9	83.4	0.4	71.9	70.0	1.9	28.9	43.1	0.5	0.5	-	-	0.5
Serbia	278.9	278.5	0.4	250.9	247.3	3.7	65.3	185.6	1.4	1.4	-	-	1.4
Turkey	5 590.1	5 268.4	321.8	5 689.4	5 129.6	559.8	3 074.6	2 614.8	-	-	-	-	-

3.2 Αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η εκπαιδευτική στρατηγική στην Ελλάδα έχει ως χαρακτηριστικό κυρίως την πολυπλοκότητα, δηλαδή υπάρχουν πολυάριθμοι νόμοι και διατάγματα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με την πάροδο των χρόνων, το εν λόγω Υπουργείο επεκτάθηκε σε αξιόλογες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, με τις περισσότερες από αυτές να επιβάλλονται από την επιθυμία της εκάστοτε κυβέρνησης να ασπαστεί καινοτόμα ερευνητικά αποτελέσματα και εγνωσμένες εκπαιδευτικές πολιτικές άλλων κρατών. Η προσαρμογή της έρευνας αιχμής στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και των εκπαιδευτικών στρατηγικών άλλων κρατών για την εξασφάλιση των δυσκολιών της ελληνικής πραγματικότητας και της ελληνικής οικονομίας, έφερε ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της Ελλάδας. το μεγαλύτερο ποσοστό των οποίων φοιτούν σε δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων, χωρίς να πληρώνουν δίδακτρα, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή, ενώ μεταξύ 4 και 6,5% του Ελληνικού μαθητικού πληθυσμού φοιτά σε ιδιωτικά σχολεία όλων των βαθμίδων.

Σύμφωνα με τη **νέα εκπαιδευτική πολιτική**, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης εφαρμόζονται αλλαγές, οι οποίες πραγματοποιούνται με νομοθετικές ρυθμίσεις, υπουργικές αποφάσεις και ευρύτερες δράσεις. Ο νέος νόμος ρυθμίζει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων. Ρυθμίζονται θέματα πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και δια βίου μάθησης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. **Στόχος η αναβάθμιση του σχολείου**. Οι ρυθμίσεις οργανώνονται σε 3 βασικούς άξονες: Παρακάτω θα αναφερθούν κάποιες σχολικές αναβαθμίσεις και άλλες διατάξεις (ν. **4692/2020**)⁵:

- ✓ **αναμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων,**
- ✓ **στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στο σχολείο και**
- ✓ **οργανωτικές και βελτιωτικές προσαρμογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Μεταξύ άλλων, ο νόμος περιλαμβάνει διατάξεις που αφορούν:

- ✓ **Αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα,**
- ✓ **εργαστήρια δεξιοτήτων,**
- ✓ **Αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο,**
- ✓ **κατανομή των ωρών διδασκαλίας,**
- ✓ **οργάνωση και παρακολούθηση μαθημάτων αξιολόγησης,**
- ✓ **τράπεζα θεμάτων, στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου,**
- ✓ **Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία,**
- ✓ **αξιολόγηση εκπαιδευτικών,**
- ✓ **σχολική ασφάλεια / κανονισμοί κατά του σχολικού εκφοβισμού,**
- ✓ **Ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό**

Σημαντικές αλλαγές είναι:

- ✓ **Πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.**
- ✓ **Ενίσχυση της διδασκαλίας της πληροφορικής, των κλασικών σπουδών, της φυσικής αγωγής και των ξένων γλωσσών.**

⁵https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-27_el

- ✓ **Επέκταση μεθόδων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών**, π.χ. μέσω ερευνητικών προγραμμάτων και αύξηση του αριθμού των γραπτών εξετάσεων (π.χ. από 4 σε 7 στο Λύκειο).
- ✓ Ίδρυση **τράπεζας θεμάτων** στο Λύκειο με είδη διαβαθμισμένης δυσκολίας.
- ✓ Εξορθολογισμός της διαδικασίας **προαγωγής μαθητών** (βάση βαθμολογίας 10).
- ✓ Ενίσχυση **Πρότυπων και Πειραματικών** σχολείων.
- ✓ Θέσπιση **εσωτερικού κανονισμού** για τα σχολεία.
- ✓ Εισαγωγή του **Συμβούλου Σχολικής Ζωής** - ενός εκπαιδευτικού που παρέχει συμβουλές και παιδαγωγική υποστήριξη σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς / κηδεμόνες.

Αυτές είναι οι αλλαγές που έχουν προταθεί σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο.

3.3 Ανάγκες αλλαγής στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση

Σε αυτή την ενότητα, θα γίνει η προσπάθεια αναπαράστασης των αναγκαίων αλλαγών που πρέπει να γίνουν στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις ειδικών και εκπαιδευτικών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί στη σημερινή πραγματικότητα. Οι μαθητές, που βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε προσπάθειας στην εκπαίδευση, πρέπει να προετοιμαστούν για τον κόσμο, **για διεθνή ανταγωνισμό**, όχι για το μικρό ελληνικό χώρο. Τα βασικά στοιχεία που πρέπει να μάθουν οι μαθητές μέσω του σχολείου είναι **η ικανότητα κριτικής σκέψης, η συλλογή πληροφοριών από πολλαπλές πηγές, η αξιολόγηση πηγών και η σύνθεση.** Είναι επιτακτική ανάγκη να μάθουν **να εστιάζουν στο πώς**, να μάθουν για το συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, όχι απλά να αποθηκεύουν πληροφορίες να βασίζονται στην ουσία και τα αποτελέσματά της όχι μόνο στην απλότητα αλλά στο βάθος ώστε να μην χαθούν σε ασήμαντα πράγματα ή να μην χαθούν καλές προθέσεις στην πολυπλοκότητα.. **Σήμερα, είναι σημαντικό να δημιουργούνται χαρακτήρες και προσωπικότητες, εξίσου σημαντικό με το να μεταδίδεται η γνώση.**

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κάτι που είναι το αντίθετο από αυτό που κάνουν τα ελληνικά σχολεία σήμερα. Ο σημαντικός ρόλος του δασκάλου στην τάξη είναι η πηγή έμπνευσης και η προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, **οι εκπαιδευτικοί** πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν, **για να παρέχουν ένα δημιουργικό και ελεύθερο περιβάλλον**, ένα φυτώριο νέων ιδεών και

μεθόδων. ένα ουσιαστικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Το σχολείο σήμερα μπορεί και πρέπει να θέσει τέτοιους στόχους. Μπορεί να παρέχει την εκπαίδευση που χρειάζονται οι μαθητές στον 21ο αιώνα. Για να ολοκληρωθεί, όμως, επιτυχώς μια τέτοια προσέγγιση, χρειάζεται η συνδρομή του κράτους. Μέχρι σήμερα, η κατάσταση είναι εντελώς αντίθετη. Χρειάζεται **ένα αποκεντρωμένο και αυτόνομο πλαίσιο, με μόνο υψηλό βαθμό εποπτείας. Χρειάζεται να δίνει ελεύθερα έμφαση στα υλικά και τις μεθόδους διδασκαλίας, να παρέχει στους δασκάλους του ευκαιρίες να λάβουν εκπαίδευση από διαφορετικά σχολεία, καθιστώντας τους καινοτόμους, για να αξιοποιούν πλήρως τα διαθέσιμα μέσα και τις εγκαταστάσεις του και να αισθάνονται υπεύθυνοι για τα αποτελέσματά του.** (Σπύρος Ν. Πολλάλης, 2018)

Οι σημερινοί μαθητές έχουν χάσει τη διάθεσή τους, έχουν χάσει τη θέληση για μάθηση και βρέθηκαν παγιδευμένοι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που τους φέρνει μόνο άγχος, κούραση και αδιαφορία. Η γενική άποψη των εκπαιδευτικών είναι **ότι τα περισσότερα σχολικά βιβλία είναι υπεύθυνα** για την κατάντια των μαθητών και οι ξεχωριστοί δάσκαλοι δεν είναι το καταλληλότερο εργαλείο. Στο παρελθόν, υπήρχαν μύθοι, παραδόσεις, ποιήματα, κλασικά λογοτεχνικά κείμενα, σχήματα λόγου, αλληγορίες και συμβολισμοί, που τόνωσαν τη γλώσσα και ενεργοποίησαν τη σκέψη και την κρίση των παιδιών. **Οι μεγάλες αποστάσεις** που χωρίζουν τους μαθητές, ειδικά στις **μεγάλες πόλεις**, περιορίζουν ή εξαλείφουν την πιθανότητα συνύπαρξής τους το απόγευμα. Αν προστεθούν και οι **εξωσχολικές δραστηριότητες**, θα εκλείψει ο ελεύθερος χρόνος. Εάν, για παράδειγμα, το κράτος ενισχύσει το πρόγραμμα σπουδών και το περιεχόμενο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης πιστοποιώντας τις γνώσεις τους ως επάρκεια, μπορεί να εξοικονομήσει χρόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος.

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για **τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών μας**. Οι χαρισματικοί μαθητές στροβιλίζονται σε μια δίνη, για να καλύψουν τις περισσότερες ανάγκες χωρίς να έχουν το κίνητρο να προχωρήσουν παρακάτω. Ως αποτέλεσμα, δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα, κουράζονται και αδιαφορούν, και τελικά το απαξιώνουν. Οι αδύναμοι μαθητές συνθλίβονται, αντίστοιχα, υπό την πίεση πολύπλοκων και αδόμητων υλικών. Πολλοί δάσκαλοι κάνουν μια συντονισμένη προσπάθεια, για να κρατήσουν αυτά τα παιδιά σε ενδιαφέρον και δημιουργικά, αλλά δεν έχουν τα εργαλεία ή το χρόνο να το κάνουν. (Νίκος Ιερομνήμων, 2018)

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε ότι **τα παιδιά έχουν πολύ υψηλό βαθμό άγχους για την απόδοσή τους και το μέλλον τους**. Αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες όπως το

εκπαιδευτικό σύστημα, οι γονικές απαιτήσεις και η αβεβαιότητα που προκαλεί η κρίση. Το ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει διαρκώς δεν βοηθά καθόλου τα παιδιά, ούτε ακαδημαϊκά ούτε ψυχολογικά. **Βρίσκονται σε μια συνεχή κατάσταση αλλαγής και αβεβαιότητας.** Τα προγράμματά τους είναι πολύ φορτωμένα, ειδικά την τελευταία χρονιά του λυκείου, δεν έχουν ελεύθερο χρόνο, οπότε δεν θα χαλαρώσουν λόγω άλλων δραστηριοτήτων. Υπάρχουν, επίσης, πολλοί μαθητές που δυσκολεύονται να αποδώσουν σε αυτό το σύστημα, που έχουν καλή κριτική σκέψη αλλά δεν μπορούν να μάθουν να «παπαγαλίζουν». Σε ορισμένες περιπτώσεις, το άγχος των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε άλλες δυσκολίες, όπως διατροφικές διαταραχές, κρίσεις πανικού και άλλες συναισθηματικές δυσκολίες. (Μάγια Αλιβιζάτου, 2018)

Το Παιδικό Μουσείο είναι ένας χώρος πολιτιστικής εμπύχωσης. Το μουσείο προτείνει ποικίλες εκπαιδευτικές διαδικασίες και δημιουργικούς τρόπους μάθησης και αντιμετώπισης της ζωής, χρησιμοποιώντας συλλογές, πίνακες ζωγραφικής και αρχιτεκτονικά έργα που δημιουργούνται από παιδιά ηλικίας 4-14 ετών. Τα παιδιά πάντα ξυπνούν, προκαλούν εμπειρικά και μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία. Η ατελείωτη διάθεση της δημιουργικότητας και η φαντασία ενός παιδιού που ταξιδεύει ανενόχλητο παγιδεύονται σιγά σιγά στις προσπάθειες του παιδιού μαθητή να φιλοξενήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που φαίνεται αδιάφορο για αυτές τις «φυσικές» ικανότητες. Για τα 7.000 παιδιά του νηπιαγωγείου και μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού που συμμετέχουν, κάθε μορφή γνώσης αντλείται εξ ολοκλήρου από τα σχέδια και τα κτίρια των μαθητών γύρω τους και προβάλλεται γύρω τους με τη μορφή εναλλακτικών προγραμμάτων. Εξερευνήστε τα όρια μέσω της οπτικής έκφρασης, το παιχνίδι ως τρόπος κατανόησης του κόσμου, πειραματιστείτε ως τρόπος απόκτησης γνώσης και δημιουργήστε μια καθολική δημιουργική σχέση με τα πράγματα στο περιβάλλον μας. Αυτές οι συνθήκες θα παρέχουν σε κάθε παιδί ένα υγιές και ισορροπημένο περιβάλλον ενηλίκων ΖΩΗ. Προσπαθούμε να κρατάμε επαφή με τον καλλιτέχνη που κρύβει την καρδιά κάθε παιδιού και το παιδί που θέλει να ξαναβρεί κάθε ενήλικα. (Εύα Σταμάτη, 2018)

Πολύ σημαντικό ζήτημα στις μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να είναι και **η αξιολόγηση**, ένα θέμα που μονοπωλεί πάντα το ενδιαφέρον κάθε κυβέρνησης και κάθε ηγεσίας σχολικών μονάδων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και προσδιορίζεται ως η συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που **αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των**

εκπαιδευομένων, σε συνάρτηση πάντα με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί.

Η αξιολόγηση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς διαχέει όλη τη διδακτική διαδικασία, ελέγχει την πορεία επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, συσχετίζοντάς τους με τα απορρέοντα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση αποκτά, ακόμα, **εξέχουσα σημασία για την παρακολούθηση της πορείας της υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων.** Πολλές φορές ο κοινωνικός ρόλος της αξιολόγησης εμφανίζεται ως επινόηση της πολιτικής τακτικής, η οποία χρησιμοποιείται, για να κατευθύνει και να νομιμοποιήσει τους κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ανάγεται σε τρία επίπεδα:

A. οικονομικό επίπεδο με δεδομένα όπως στενότητα πόρων/ αγαθών – ανάλυση κόστους και αποτελέσματος – εξασφάλιση αποτελεσματικότητας

B. ψυχολογικό – παιδαγωγικό επίπεδο με δεδομένα όπως ανάγκη για κατανόηση / διευκόλυνση διεργασίας της μάθησης – αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία – αποδοτικότερη προσπάθεια μαθητή και σχολείου

Γ. πρακτικό – διοικητικό επίπεδο με δεδομένα όπως η αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του σχολείου και η διερεύνηση τρόπων βελτίωσης ή αλλαγής του είναι τα τελευταία χρόνια έργο διαφόρων ερευνητικών και εκπαιδευτικών φορέων και κρατικών οργανισμών, ενώ οι διεθνείς συνεργασίες σ' αυτό το αντικείμενο πολλαπλασιάζονται.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιέχει κάποιες βασικές αρχές που συμπληρώνουν την οριοθέτησή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι οποίες είναι:

- Η συστηματική **έρευνα** που βασίζεται στη συλλογή δεδομένων σχετικά με το αντικείμενο της αξιολόγησης (Argyris, Chris, and Donald A. Schon, 1974)
- Η ικανή **απόδοση** που προσφέρεται στους ενδιαφερόμενους μέσω της αξιολόγησης
- Η **ακεραιότητα και η τιμιότητα** που διασφαλίζεται σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης
- Ο σεβασμός σε έννοιες όπως η **ασφάλεια, η αξιοπρέπεια και η αξία** όλων όσων συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης
- Η **ευθύνη** καθώς λαμβάνεται υπόψη η ποικιλία συμφερόντων και αξιών που σχετίζονται με το γενικό και δημόσιο συμφέρον

Ανέκαθεν υπήρχαν μορφές αξιολόγησης, όμως αποτελεί σημερινή αναγκαιότητα η **αναθεώρηση μεθόδων και μέσων εκπαιδευτικής αξιολόγησης**, που περιέχει τρεις βασικούς άξονες: (Εύα Σταμάτη, 2018)

- Την **ανάγκη για μία νέα θεώρηση των αντιλήψεων περί αξιολόγησης**
- Την **καθιέρωση πιο ευρέων πλαισίων εξέτασης και επιθεώρησης**
- Την **ανάγκη για ουσιαστικότερη και επωφελέστερη χρήση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης**

4. Μεθοδολογία

Αφού αναλύθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο πίσω από την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και του τοπίου αυτού με την πάροδο του χρόνου, **ακολουθήθηκε μία ποσοτική μελέτη**. Η μελέτη έγινε με **τη διαδικασία των έγγραφων συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου**, σε ενήλικες ενεργούς (10) και μη ενεργούς (10) εκπαιδευτές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του επιπέδου των Λυκείων. Παράλληλα, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε ενεργούς (10) μαθητές της Γ' Λυκείου και απόφοιτους μαθητές (10) από διάφορα Λύκεια της χώρας. Τέλος παραδόθηκε ερωτηματολόγιο σε 10 κηδεμόνες που τα παιδιά υπό την φρονίδα τους φοιτούν στη Γ' Λυκείου.

Το δείγμα μας, λοιπόν, αποτελείται από 10 ενεργούς καθηγητές Λυκείων σχολείων, 10 συνταξιούχους καθηγητές Λυκείων, 10 τωρινούς μαθητές της Γ' Λυκείου, 10 παλιούς μαθητές Λυκείων της χώρας και 10 κηδεμόνες μαθητών Γ Λυκείου. Οπότε το σύνολο δείγματος είναι 50 άτομα.

Ενεργοί εκπαιδευτές Λυκείων:

Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν από 5 καθηγητές και 5 καθηγήτριες Λυκείων. Δύο από τους 10 εκπαιδευτικούς διδάσκουν το μάθημα της Χημείας, τρεις από τους 10 το μάθημα των Μαθηματικών, τρεις από τους 10 το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, ένας από τους 10 Θρησκευτικά και ένας από τους 10 Γυμναστική. Όλοι οι παραπάνω διδάσκουν σε όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Το δείγμα μας είχε τα παρακάτω ηλικιακά όρια. Το 50% ήταν ηλικίας κάτω των 45 και το άλλο 50% πάνω από 45 έτη. Πιο συγκεκριμένα:

- ❖ Ηλικία 30 (2 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Ηλικία 35 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 42 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 44 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 47 (2 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Ηλικία 50 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 55 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 57 (1 εκπαιδευτικός)

Τα σχολεία που διδάσκουν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διάφορες περιοχές στην Ελλάδα.

- ❖ Αθήνα (4 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Θεσσαλονίκη (3 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Πάτρα (2 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Ιωάννινα (1 εκπαιδευτικός)

Επιπλέον οι παραπάνω εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας έχουν περάσει από διάφορες περιοχές (ειδικότερα πολλά χωριά και νησιά της Ελλάδας) πριν εγκατασταθούν μόνιμα στην τωρινή τους περιοχή.

Συνταξιούχοι εκπαιδευτές Λυκείων:

Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν από 5 πρώην καθηγητές και 5 πρώην καθηγήτριες Λυκείων. Δύο από τους 10 εκπαιδευτικούς δίδαξαν το μάθημα της Φυσικής, τρεις από τους 10 το μάθημα των Φιλολογικών (Λατινικά, Λογοτεχνία), τρεις από τους 10 το μάθημα της Βιολογίας, ένας από τους 10 το μάθημα των Υπολογιστών και ένας από τους 10 Μουσική. Όλοι οι παραπάνω δίδαξαν σε όλες τις τάξεις του Λυκείου κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πορείας.

Το δείγμα μας είχε τα παρακάτω ηλικιακά όρια. Το 50% ήταν ηλικίας κάτω των 70 και το άλλο 50% πάνω από 70 έτη. Πιο συγκεκριμένα:

- ❖ Ηλικία 60 (2 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Ηλικία 65 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 68 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 69 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 71 (2 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Ηλικία 73 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 76 (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ηλικία 77 (1 εκπαιδευτικός)

Τα σχολεία που δίδαξαν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στο τέλος της εργασίας τους αναφέρονται σε διάφορες περιοχές στην Ελλάδα.

- ❖ Αθήνα (4 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Θεσσαλονίκη (2 εκπαιδευτικοί)
- ❖ Πάτρα (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Γρεβενά (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Ναύπακτος (1 εκπαιδευτικός)
- ❖ Φλώρινα (1 εκπαιδευτικός)

Επιπλέον οι παραπάνω εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας είχαν περάσει από διάφορες περιοχές (ειδικότερα πολλά χωριά και νησιά της Ελλάδας) πριν εγκατασταθούν μόνιμα στην τελική τους περιοχή.

Τωρινοί μαθητές Γ΄ Λυκείου:

Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν από 5 τωρινούς μαθητές και 5 τωρινές μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου. Τρεις από τους 10 μαθητές ακολουθούν την κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών, τρεις από τους 10 την κατεύθυνση των Θετικών Σπουδών και των Σπουδών Υγείας, τρεις από τους 10 την κατεύθυνση των Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής και ένας από τους 10 μαθητές ακολουθεί την κατεύθυνση των Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής αλλά δε θα προχωρήσει σε γραπτές Πανελλήνιες εξετάσεις. Όλοι οι μαθητές είναι γεννημένοι το έτος 2004.

Οι μαθητές φοιτούν σε σχολεία που αναφέρονται σε διάφορες περιοχές στην Ελλάδα.

- ❖ Αθήνα (4 μαθητές)
- ❖ Θεσσαλονίκη (2 μαθητές)
- ❖ Πάτρα (1 μαθητής)
- ❖ Λήμνος (1 μαθητής)
- ❖ Σάμος (1 μαθητής)
- ❖ Κρήτη (1 μαθητής)

Πρώην μαθητές Λυκείου:

Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν από 5 πρώην μαθητές και 5 πρώην μαθήτριες Λυκείων. Τρεις από τους 10 μαθητές ακολουθούσαν την κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών, τρεις από τους 10 την κατεύθυνση των Θετικών Σπουδών και των

Σπουδών Υγείας, τέσσερις από τους 10 την κατεύθυνση των Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής. Να σημειωθεί ότι σε κάποιους μαθητές οι κατευθύνσεις είχαν άλλη ονομασία. Συγκεκριμένα, Θεωρητική κατεύθυνση, Θετική κατεύθυνση και Τεχνολογική κατεύθυνση, αντίστοιχα. Όλοι οι μαθητές προχώρησαν στις γραπτές Πανελλήνιες εξετάσεις. Το δείγμα μας είχε τα παρακάτω ηλικιακά όρια. Το 50% ήταν ηλικίας κάτω των 25 και το άλλο 50% πάνω από 25 έτη. Πιο συγκεκριμένα:

- ❖ Ηλικία 19 (2 μαθητές)
- ❖ Ηλικία 21 (1 μαθητής)
- ❖ Ηλικία 23 (1 μαθητής)
- ❖ Ηλικία 24 (1 μαθητής)
- ❖ Ηλικία 26 (2 μαθητές)
- ❖ Ηλικία 28 (1 μαθητής)
- ❖ Ηλικία 30 (1 μαθητής)
- ❖ Ηλικία 31 (1 μαθητής)

Οι μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία που αναφέρονται σε διάφορες περιοχές στην Ελλάδα.

- ❖ Αθήνα (3 μαθητές)
- ❖ Θεσσαλονίκη (2 μαθητές)
- ❖ Πάτρα (2 μαθητές)
- ❖ Ναύπακτος (1 μαθητής)
- ❖ Ορεστιάδα (1 μαθητής)
- ❖ Βόλος (1 μαθητής)

Οι παραπάνω πρώην μαθητές είναι όλοι είτε απόφοιτοι είτε φοιτητές Ανωτάτων Ιδρυμάτων της Χώρας και σήμερα ακολουθούν την εξής πορεία, με αυξανόμενη σειρά κατά έτος ηλικίας.

- 1) Φοιτητής
- 2) Φοιτητής
- 3) Φοιτητής
- 4) Πτυχιούχος και μεταπτυχιακός φοιτητής

- 5) Πτυχιούχος και διδακτορικός φοιτητής
- 6) Αναζήτηση εργασίας
- 7) Καθηγητής Μαθηματικών σε φροντιστήριο
- 8) Ερευνητικός μεταδιδάκτορας
- 9) Δικηγόρος
- 10) Κάτοχος start-up εταιρίας

Κηδεμόνες τωρινών μαθητών Γ΄ Λυκείου:

Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν από 5 κηδεμόνες μαθητών και 5 κηδεμόνες μαθητριών Γ΄ Λυκείου. Το 50% ήταν ηλικίας κάτω των 50 και το άλλο 50% πάνω από 50 έτη. Πιο συγκεκριμένα:

- ❖ Ηλικία 40 (2 κηδεμόνες)
- ❖ Ηλικία 42 (1 κηδεμόνας)
- ❖ Ηλικία 44 (1 κηδεμόνας)
- ❖ Ηλικία 48 (1 κηδεμόνας)
- ❖ Ηλικία 51 (2 κηδεμόνες)
- ❖ Ηλικία 52(1 κηδεμόνας)
- ❖ Ηλικία 54 (1 κηδεμόνας)
- ❖ Ηλικία 55 (1 κηδεμόνας)

Τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν και οι ερωτήσεις στις συνεντεύξεις θα βρίσκονται στο Παράρτημα. Επίσης όλες οι συνεντεύξεις και όλα τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και έπειτα από την κατάθεση της Διπλωματικής θα καταστραφούν για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πρόσωπα που συμμετείχαν αναγράφονται ως Συμμετέχον 1, 2, 3, ... κ.ο.κ

5.Αποτελέσματα

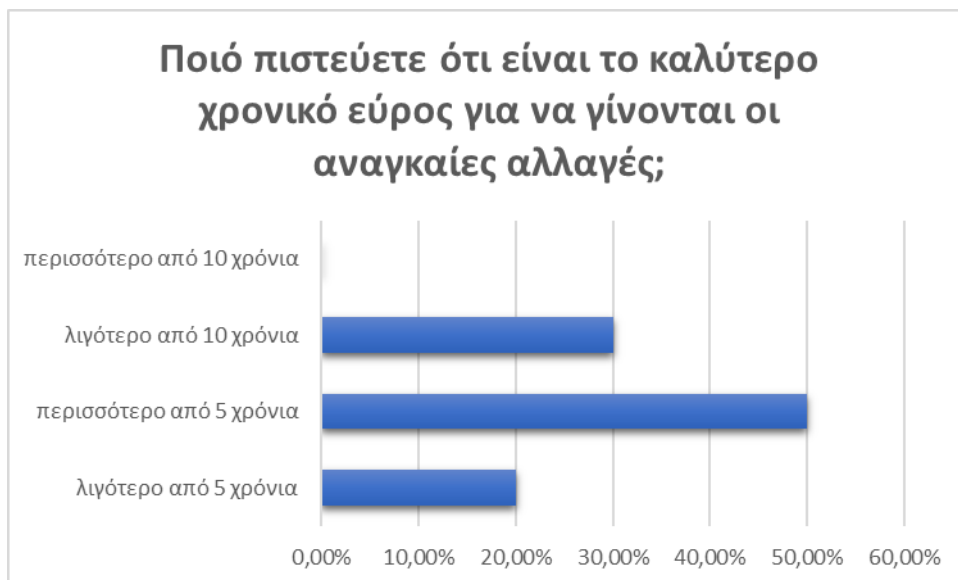
5.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Ερώτηση 1: Πιστεύετε ότι οι αλλαγές στο Λύκειο είναι απαραίτητες να γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα;



Διάγραμμα 2: Απαντήσεις στην Ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 2: Ποιο πιστεύετε ότι είναι το καλύτερο χρονικό εύρος για να γίνονται οι αναγκαίες αλλαγές;



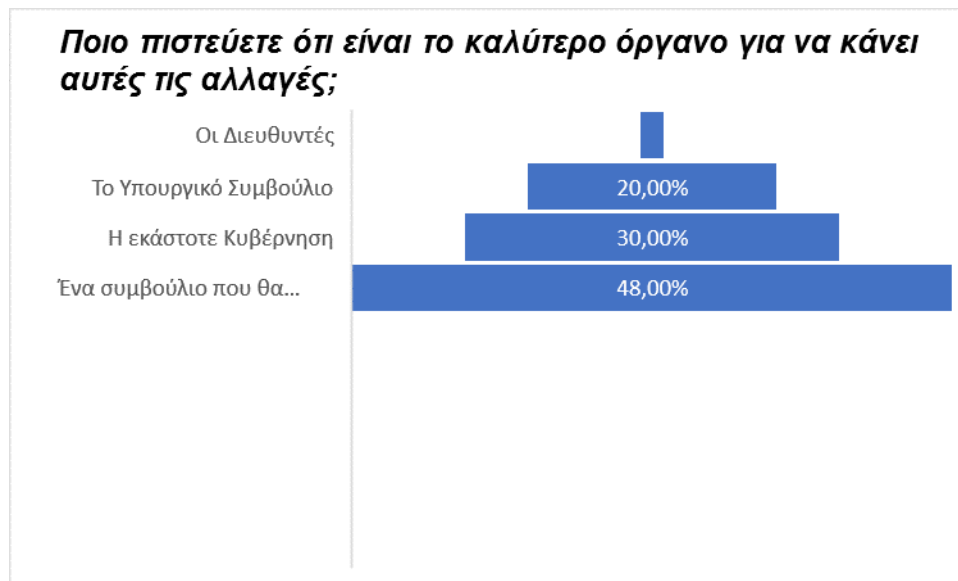
Διάγραμμα 3: Απαντήσεις στην Ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 3: Πιστεύετε ότι οι αλλαγές γίνονται από τα σωστά άτομα;



Διάγραμμα 4: Απαντήσεις στην Ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 4: Ποιο πιστεύετε ότι είναι το καλύτερο όργανο για να κάνει αυτές τις αλλαγές;



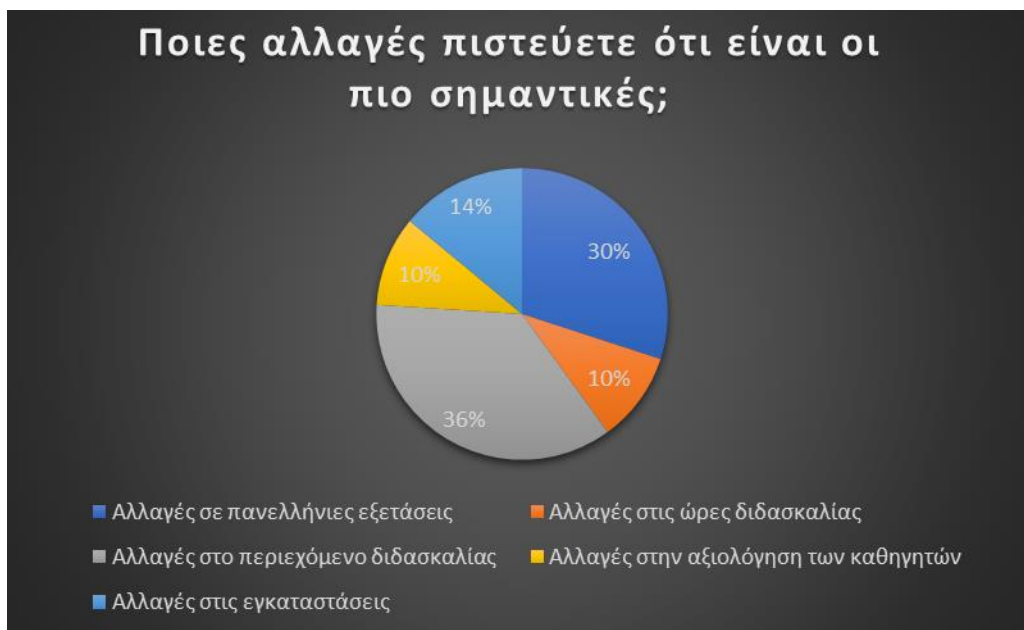
Διάγραμμα 5: Απαντήσεις στην Ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 5: Πιστεύετε ότι οι αλλαγές που γίνονται έχουν το επιθυμητό αντίκτυπο;



Διάγραμμα 6: Απαντήσεις στην Ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 6: Ποιες αλλαγές πιστεύετε ότι είναι οι πιο σημαντικές;



Διάγραμμα 7: Απαντήσεις στην Ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 7: Πιστεύετε ότι οι καθηγητές χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση;



Διάγραμμα 8: Απαντήσεις στην Ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 8: Αν έχετε απαντήσει «Ναι» στην παραπάνω ερώτηση ως προς ποια κατεύθυνση πιστεύετε θα πρέπει να γίνει η επιμόρφωση;



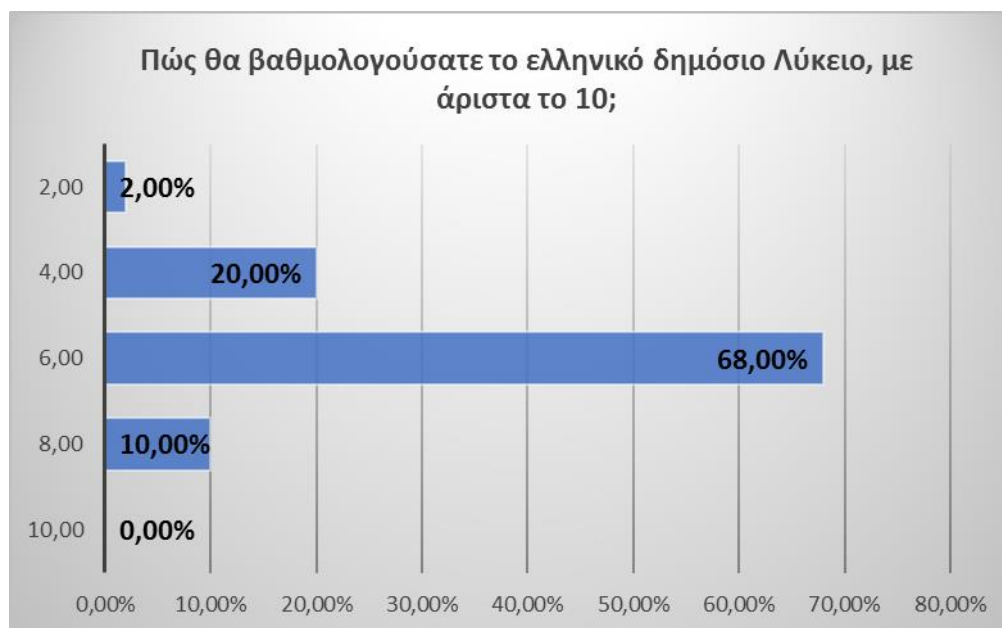
Διάγραμμα 9: Απαντήσεις στην Ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 9: Ποιες εγκαταστάσεις / ποιος εξοπλισμός πιστεύετε θα πρέπει να βελτιωθούν;



Διάγραμμα 10: Απαντήσεις στην Ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου

Ερώτηση 10: Πώς θα βαθμολογούσατε το ελληνικό δημόσιο Λύκειο, με άριστα το 10;



Διάγραμμα 11: Απαντήσεις στην Ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου

5.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Στις συνεντεύξεις δόθηκαν πολλές απαντήσεις. Κατηγοριοποιήθηκαν όσο γινόταν οι απαντήσεις και παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματά τους σε πίνακες.

Ερώτηση 1: Πιστεύετε ότι η ελάχιστη βάση του 10 θα βοηθήσει τους μαθητές στην πορεία τους και πώς το δικαιολογείται;

Πίνακας 2: Απαντήσεις στην Ερώτηση 1 των συνεντεύξεων

Απάντηση ΝΑΙ/ΟΧΙ	Δικαιολόγηση
ΝΑΙ (20%)	Τα ανώτατα ιδρύματα δε μπορούν να δέχονται μαθητές με κενά σε βασικά μαθήματα. Καλύτερα αυτοί οι μαθητές να επαναλάβουν την τάξη και να ξαναδώσουν πανελλήνιες.
	Θα βοηθήσει από την άποψη ότι δε θα υπάρχει παραπάνω αριθμός φοιτητών στις σχολές από αυτόν που μπορούν να ανεχτούν
ΟΧΙ (80%)	Δε δίνονται ευκαιρίες σε μαθητές να αξιοποιήσουν κάποια ταλέντα τους που δεν είναι απαραίτητα συσχετισμένα με την πορεία τους στο σχολείο
	Ακόμα και μαθητές που έγραψαν πολύ καλά δε πέρασαν πέρυσι στη σχολή που επιθυμούσαν
	Θα δημιουργήσει μεγαλύτερο άγχος και ανταγωνισμό στους μαθητές ου είναι ήδη αρκετά πεισμένοι
	Πολύ αυστηρό σύστημα, για μία χώρα που θέλει να δίνει ευκαιρίες στους νέους της

Ερώτηση 2: Ποια είναι η άποψη σας για τα μαθήματα που υπάρχουν στο Λύκειο;

Πίνακας 3: Απαντήσεις στην Ερώτηση 2 των συνεντεύξεων

Απάντηση ΘΕΤΙΚΗ/ΑΡΝΗΤΙΚΗ	Δικαιολόγηση
ΘΕΤΙΚΗ (55%)	Τα μαθήματα και το περιεχόμενο τους είναι επιτυχημένα, απλά ο τρόπος διδασκαλίας θα έπρεπε να είναι διαφορετικός
	Σαν χώρα παρέχουμε καλή γνώση στους μαθητές μας, απλά η διαχείριση δεν είναι σωστή;
ΑΡΝΗΤΙΚΗ (45%)	Δεν υπάρχουν αρκετά μαθήματα για παιδιά με ταλέντα στην άθληση, στις καλές τέχνες ή/και σε άλλες ειδικές τέχνες.
	Είναι πολλά τα θεωρητικά μαθήματα και λίγη η εμπειρική γνώση
	Πολλές πληροφορίες που δε χρησιμοποιούνται ουσιαστικά στη μετέπειτα πορεία
	Οι μαθητές αποφοιτούν και δε ξέρουν να χειρίζονται καλά τεχνολογικά εργαλεία

Ερώτηση 3: Ποια είναι η άποψη σας για τις Πανελλήνιες εξετάσεις;

Πίνακας 4: Απαντήσεις στην Ερώτηση 3 των συνεντεύξεων

Απάντηση ΘΕΤΙΚΗ/ΑΡΝΗΤΙΚΗ	Δικαιολόγηση
ΘΕΤΙΚΗ (46%)	Είναι ένα αντικειμενικό μέσο εξέτασης
	Είναι ένα σύστημα που υπάρχει σε πολλές χώρες του εξωτερικού που θεωρούνται σαν πρότυπα εκμάθησης και διδασκαλίας
ΑΡΝΗΤΙΚΗ (54%)	Πολύ σκληρό σύστημα. Αν αποτύχεις σε ένα μάθημα για πολλούς λόγους τότε χάνεις την ευκαιρία σου.
	Πλέον δεν είναι αντικειμενικό σύστημα. Όποιος μαθητής έχει περισσότερα χρήματα να ξοδέψει σε φροντιστήρια στο τέλος μπορεί να γνωρίζει και τα θέματα των εξετάσεων
	Θέλει αρκετές αλλαγές ώστε να μην αδικείται κανείς μαθητής
	Σύστημα αντικειμενικό αλλά όχι ουσιαστικό, καθώς είναι πολύ τυποποιημένο και ξεπερασμένο με θέματα που επαναλαμβάνονται και που δε δείχνουν την ουσιαστική εξυπνάδα των μαθητών.

Ερώτηση 4: Πείτε μας δύο λόγια για αυτά που θα αλλάζατε εσείς στο σύγχρονο δημόσιο Λύκειο της χώρας μας;

Πίνακας 5: Απαντήσεις στην Ερώτηση 4 των συνεντεύξεων

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Περισσότερη εξοικείωση των μαθητών με χρήση τεχνολογικών μέσων ως εργαλείο για εκμάθηση	70%
Περισσότερη εμπειρική γνώση και λιγότερο θεωρητική γνώση	70%
Επιμορφώσεις καθηγητών κάθε χρόνο και αποστολή τους σε σχολεία στο εξωτερικό για να πάρουν ιδέες και να τις μεταφέρουν	35%
Συμμετοχή στις αποφάσεις από όλους τους εμπλεκόμενους	65%
Εκσυγχρονισμός εγκαταστάσεων	89%
Αντικειμενικότητα γνώσης	15%
Ψυχολόγοι στα σχολεία	66%
Να μην αλλάζει το εκπαιδευτικό σύστημα όποτε το κρίνει η κάθε κυβέρνηση	75%

6. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Αυτή η εργασία έχει εξηγήσει τη φύση της εκπαιδευτικής αλλαγής και έχει, επίσης, απαντήσει στο ερώτημα γιατί είναι τόσο δύσκολο να αλλάξει η εκπαιδευτική πραγματικότητα και πώς να γίνουν οι αλλαγές πιο αποτελεσματικές. Η εργασία χρησιμεύει ως συμβολή στο πεδίο της εκπαιδευτικής αλλαγής εξετάζοντας τον όρο, τις ιστορικές του ρίζες και τους παράγοντες γύρω της.

Επιπλέον, χρησιμοποιεί τέσσερα εμπειρικά παραδείγματα για να υποστηρίξει και να κατανοήσει έναν αριθμό παραγόντων που φαίνεται να συμβάλλουν στο να κάνουν την εκπαιδευτική αλλαγή ποιοτικά πιο αποτελεσματική. Αυτοί οι παράγοντες είναι:

- ❖ η ειλικρίνεια σχετικά με τις δυσκολίες της αλλαγής
- ❖ η εμπιστοσύνη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- ❖ η επιμονή όχι μόνο σε ένα συλλογικό ταξίδι αλλαγής αλλά και σε ένα ατομικό, που περιλαμβάνει κάθε μαθητή και κάθε δάσκαλο
- ❖ η εξασφάλιση υποστήριξης κατά τη διάρκεια των μετασχηματισμών (ιδιαίτερα από την ηγεσία)
- ❖ η αναγνώριση διαφορετικών πλαισίων αλλαγής και η συμμετοχή των γονέων σε αυτή, εξηγώντας τους τη φύση της αλλαγής και τις επιπτώσεις της στα παιδιά τους
- ❖ η κλιμάκωση της αλλαγής ξεκινώντας με αλλαγή μικρής κλίμακας και στη συνέχεια μεγαλύτερη
- ❖ η αποδοχή της ανασφάλειας, των εντάσεων και αντιφάσεων ως φυσικά στοιχεία αλλαγής
- ❖ η αφοσίωση αρκετού χρόνου σε αντανακλαστικά περιβάλλοντα για να δικαιολογήσουν την αλλαγή και να αποκτήσουν μια κοινή κατανόηση της αλλαγής

Το ζήτημα της διαμόρφωσης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, της προώθησης και της εφαρμογής βιώσιμων αλλαγών στο Σχολείο έχει τα τελευταία χρόνια αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία, καθώς σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον το Σχολείο και τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις μεταβολές. Ο όρος "αλλαγή" εκφράζει μια δυναμική, συνεχή, συνεπή, μη γραμμική διαδικασία, ένα μετασχηματισμό με στόχο τη βελτίωση, διόρθωση, τροποποίηση

καταστάσεων, θεσμών, οργανισμών, ομάδων ή ατόμων. Στον τομέα της εκπαίδευσης οι αλλαγές επιβάλλονται από εξωτερικές ή εσωτερικές αναγκαιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος **με στόχο την ανάπτυξή του, τον εκσυγχρονισμό του, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του και συσχετίζονται με κάθε είδους καινοτομία ή μεταρρυθμιστική ενέργεια.** Συνεπώς, η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να είναι μια επί μέρους αλλαγή αλλά και μια ριζική αλλαγή. Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής ο όρος "αλλαγή" χρησιμοποιείται, για να προσδιορίσει ή να χαρακτηρίσει μέτρα, που αποσκοπούν στη μερική ή γενική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά ή έστω τμηματικά. **Οι επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές συνδέονται με ανάλογες κινήσεις κοινωνικών, πολιτικών, πολιτιστικών, οικονομικών αλλαγών στην ευρύτερη περιφερειακή, εθνική ή και παγκόσμια κοινωνία,** όπως η μετατροπή των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, η ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων, η τάση της παγκοσμιοποίησης, η επικράτηση νέων μοντέλων διοίκησης των δημόσιων οργανισμών. Η εκπαίδευση ως ανοικτό σύστημα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το ευρύτερο πολιτικοκοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Ειδικότερα, τα πολιτικά κόμματα, οι εργοδοτικές οργανώσεις, οι επιχειρηματικές ομάδες, τα στελέχη της διοικητικής και πολιτικής γραφειοκρατίας, τα εκπαιδευτικά στελέχη, τα μέλη των θεσμικών εισηγητικών και συμβουλευτικών ομάδων του Υπουργείου Παιδείας, το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών, οι επιστημονικές οργανώσεις, τα Πανεπιστήμια και οι πανεπιστημιακοί, η Εκκλησία, οι γονείς, οι μαθητές, τα ΜΜΕ και άλλοι φορείς, υπηρεσίες και συλλογικά όργανα αποτελούν στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής τις ομάδες πίεσης, δηλαδή αποτελούν το περιβάλλον, που μεταφέρει την εικόνα της πραγματικότητας των αλλαγών, που συντελούνται σε πολιτικό - κοινωνικό- οικονομικό - τεχνολογικό επίπεδο στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο και των σύγχρονων απαιτήσεων της κοινωνίας που επιβάλλονται, ώστε να μπορέσει η σχολική μονάδα να προοδεύσει. **Συνεπώς, στις όποιες προσπάθειες για αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αλληλεπίδραση με το συγκείμενο.** Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν σε ένα δυναμικό περιβάλλον, όπου συνεχώς συμβαίνουν αλλαγές, τις οποίες θα πρέπει να είναι σε οργανωσιακή ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν με ευελιξία.. **Σε μια κοινωνία ραγδαίων εξελίξεων και μεταβολών το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αντιληφθεί τα νέα δεδομένα και να συμβαδίσει, για να επέλθει ανάπτυξη στην κοινωνία.** Οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών αλλαγών θα πρέπει να γίνονται κατανοητές και να εναρμονίζονται με τις ραγδαίες εξελίξεις στον έξω από την εκπαίδευση χώρο, που είναι απρόβλεπτος και ταραχώδης. Για αυτό είναι και αξιοσημείωτη η

πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα συστήματα εκπαίδευσης σε δομές, λειτουργίες, πεποιθήσεις που επηρεάζονται από το συγκείμενο μέσα στο οποίο υπάρχουν-οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό σύστημα θεσμών κι αξιών-. Οι εξελίξεις επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και το οδηγούν στην ανάγκη προσαρμογής του μέσω αλλαγών. Παράλληλα **οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιχειρούνται από τις κυβερνήσεις με τρόπο που να συνάδει στην πολιτική τους με το επιχείρημα ότι οι αλλαγές γίνονται για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της κοινωνίας και της χώρας.**

Η ανυπαρξία οράματος ή το εσφαλμένο, ουτοπικό όραμα και οι μη καλά διατυπωμένοι στόχοι, η ανεπαρκής ενημέρωση και η ελλιπής επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους ώστε να μη γίνονται κατανοητά τα οφέλη της επιχειρούμενης αλλαγής, **η επικέντρωση στις τεχνικές πλευρές της αλλαγής** κι όχι στους ανθρώπους και τα οφέλη τους από την αλλαγή, η έμφαση στην τεχνολογία κι όχι στην παιδαγωγική, **η ποιοτική αναβάθμιση μεμονωμένων στελεχών κυρίως διευθυντικών κι όχι όλων των εμπλεκομένων, η μη έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση των αρχικών αντιδράσεων** με αποτέλεσμα την ανατροπή της πορείας του εγχειρήματος της αλλαγής, **η αγνόηση της κουλτούρας** και των ιδιαιτεροτήτων των σχολικών οργανισμών καθώς και η ανεπαρκής επεξεργασία, **ο ελλιπής σχεδιασμός των επιμέρους διαδικασιών** και οι κατακερματισμένες πρωτοβουλίες αλλά και η συνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική, **ο φόβος για το άγνωστο, για ανεπάρκεια ή για φόρτο εργασίας** είναι κάποιοι από τους λόγους που παρεμποδίζουν την προώθηση και υλοποίηση των επιχειρούμενων αλλαγών. **Οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εισαγωγή μιας αλλαγής και οι προϋποθέσεις υλοποίησής της είναι αλληλεξαρτώμενες συνθήκες, αφού η ύπαρξη των δευτέρων συνεπάγεται την εξομάλυνση των πρώτων.**

Οφείλει, λοιπόν, να γίνει κατανοητό ότι στο πλαίσιο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οργανισμών η διαδικασία της προώθησης της αλλαγής πρέπει να περιλαμβάνει κάποια βασικά βήματα. Αρχικά, είναι **απαραίτητη η διάγνωση και η αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης**, των προβλημάτων του Σχολείου, που παρεμβαίνουν στην αποτελεσματικότητά του και η αξιολόγηση των αιτιών, που τα προκαλούν, μέσα από συλλογικές συζητήσεις κεντρικής διοίκησης και εκπροσώπων των εκπαιδευτικών οργανισμών και με τη βοήθεια ειδικών. Στη συνέχεια και αφού έχει εντοπισθεί το πρόβλημα και έχει προσδιορισθεί η ουσία της αλλαγής και η ξεκάθαρη στόχευσή της, διαπραγματεύεται και καθορίζεται **η πολιτική και τα μέτρα** που πρέπει να ληφθούν, **σχεδιάζονται παρεμβάσεις** τοποθετημένες σε σαφές χρονοδιάγραμμα από την κεντρική διοίκηση με ένα πρόγραμμα δράσεων, για να

αντιμετωπισθούν τα προβλήματα και να αξιολογηθούν οι δυνατότητες για υλοποίηση των αλλαγών. Αρχίζει η **επεξεργασία των βημάτων εφαρμογής της αλλαγής** - η καθολική εφαρμογή της αποτελεί μέγιστο σφάλμα- καθορίζοντας τους αρμόδιους και τους υπεύθυνους, για να την προωθήσουν και να παρακολουθούν την πρόοδό της. Στο τέλος, **καταγράφεται, επανεξετάζεται κι αξιολογείται η πρόοδος αλλά και τα προβλήματα που σημειώνουν οι σχολικοί οργανισμοί στη διαδικασία εφαρμογής της αλλαγής** και οι επιδράσεις της σε αυτούς προβαίνοντας στις απαραίτητες προσαρμογές προς επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Έτσι, **συντελείται ένας συνεχής κύκλος βελτίωσης** κι ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οργανισμών που περιορίζει στο ελάχιστο το χάσμα μεταξύ του τι θέλουμε και τι πρέπει να γίνει, μέσω ενός σύγχρονου ορθολογικού σχεδιασμού σταδιακής υιοθέτησης των αλλαγών, που προωθούνται εσκεμμένα για κάλυψη αδυναμιών και πραγματική ποιοτική αναβάθμιση, για προώθηση του συλλογικού λυσιτελούς κι όχι για αυτή καθαυτή τη διαδικασία αλλαγής.

Οι περισσότερες αλλαγές εισάγονται από τα κεντρικά όργανα ή φορείς χωρίς να ληφθεί υπόψη η γνώμη όσων εμπλέκονται άμεσα στη εκπαιδευτική διαδικασία και είναι και οι τελικοί αποδέκτες των αλλαγών, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Οι αποφάσεις για εκπαιδευτική αλλαγή δεν παίρνονται συλλογικά αλλά εισάγονται είτε **με βάση ευρωπαϊκές απαιτήσεις** χωρίς αυτές να έχουν σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα **είτε ως έκφραση μιας συγκεκριμένης πολιτικής** όσων κάθε φορά βρίσκονται στην πολιτική εξουσία. Έτσι, τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων είναι περιορισμένα και ο ρόλος τους περισσότερο εκτελεστικός παρά ενεργητικός. περισσότερα-Η αυτονομία των εκπαιδευτικών και **η απουσία ασφυκτικού ελέγχου** είναι επιθυμητή και βοηθά στην προώθηση της αλλαγής, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, **αν υπάρχει ταυτόχρονα στρατηγική**, διοικητικές λειτουργίες, εργαλεία, **ισχυροί ελεγκτικοί μηχανισμοί**, που σε συνδυασμό με **την ευέλικτη δομή, τη συνεχή ροή και διάχυση της πληροφορίας, την εμπλοκή, συνοχή και συναίνεση όλων των οργανωσιακών μελών** θα προστατεύουν από φαινόμενα διαφθοράς περιορίζοντάς τα στο ελάχιστο και προσδίδοντας ποιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Περισσότερα. Η διαρκής και πλήρης υποστήριξη των ανθρώπων, που εργάζονται στην εκπαίδευση κι εμπλέκονται σε μια διαδικασία αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί το κλειδί για την επιτυχή προώθηση και υλοποίησή της.

Έτσι, η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του κόσμου εκτός σχολείου και να

επιτρέψει την καλύτερη ευθυγράμμιση της πολιτικής, της πρακτικής και της έρευνας. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική πρακτική έχει τη φύση μιας υπόθεσης και, ως εκ τούτου, **πρέπει να διαμορφώνεται, να αναπτύσσεται και να δοκιμάζεται συνεχώς**. Έτσι, η **εκπαιδευτική αλλαγή είναι πολύπλοκη και αλληλοεξαρτώμενη**. Υπάρχουν τόσα πολλά διαφορετικά μέρη που πρέπει να συνεργαστούν για να την κάνουν αποτελεσματικό.

Ένα τελευταίο σημείο στο οποίο πρέπει να δοθεί βάση είναι ότι **η εκπαίδευση σχηματίζει ανθρώπους, οι οποίοι με τη σειρά τους σχηματίζουν τον κόσμο γύρω τους**. Η σχέση εκπαίδευσης και ανθρώπων είναι αμοιβαία και κυκλική παρά γραμμική. Τα περίφημα λόγια του Νέλσον Μαντέλα, που μας υπενθυμίζουν τη δύναμη που έχει η εκπαίδευση στο περιβάλλον της, καθιστούν σαφές γιατί η εκπαιδευτική αλλαγή είναι τόσο σημαντική και χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να αναπτυχθεί και να γίνει ακόμα πιο αποτελεσματική:

«Η εκπαίδευση είναι το πιο ισχυρό όπλο που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να αλλάξει ο κόσμος.»

Σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα που επιτελέστηκε, η άποψη των ερωτηθέντων είναι ότι η **εκπαιδευτική αλλαγή είναι αναγκαία στην εποχή μας**, και μάλιστα, υποστήριξαν ότι **οι αλλαγές στην εκπαίδευση θα ήταν καλό να αναθεωρούνται σχεδόν κάθε 5 χρόνια**. Οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι το καλύτερο όργανο για να αναλαμβάνει αυτές τις αλλαγές είναι **ένα συμβούλιο** που θα αποτελείται από εκπρόσωπους των εξής κατηγοριών: **καθηγητών, διευθυντών, συλλόγου κηδεμόνων Λυκείου, συλλόγου μαθητών αλλά και άλλων εκπροσώπων που σχετίζονται με την εκπαίδευση**. Θεωρείται ότι **ο τρόπος διδασκαλίας** πρέπει να γίνει **πιο σύγχρονος**, μέσω επαφής μαθητών με τα τεχνολογικά μέσα, και **πιο εμπειρικός**, δηλαδή να ξεφύγουμε από το πλήρως θεωρητικό πλαίσιο των μαθημάτων.

Οφείλει, λοιπόν, να γίνει κατανοητό ότι στο πλαίσιο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οργανισμών **η διαδικασία της προώθησης της αλλαγής πρέπει να περιλαμβάνει κάποια βασικά βήματα**. Αρχικά, είναι απαραίτητη **η διάγνωση και η αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης**, των προβλημάτων του Σχολείου, που παρεμβαίνουν στην αποτελεσματικότητά του και η αξιολόγηση των αιτιών, που τα προκαλούν, μέσα από συλλογικές συζητήσεις κεντρικής διοίκησης και εκπροσώπων των εκπαιδευτικών οργανισμών και με τη βοήθεια ειδικών. Στη συνέχεια και αφού έχει εντοπισθεί το πρόβλημα και έχει προσδιορισθεί η ουσία της αλλαγής και η ξεκάθαρη στόχευσή της, διαπραγματεύεται και καθορίζεται **η πολιτική και τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν**, σχεδιάζονται **παρεμβάσεις τοποθετημένες σε σαφές**

χρονοδιάγραμμα από την κεντρική διοίκηση με **ένα πρόγραμμα δράσεων** , για να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα και να αξιολογηθούν οι δυνατότητες για υλοποίηση των αλλαγών. Αρχίζει η **επεξεργασία των βημάτων εφαρμογής της αλλαγής** - η καθολική εφαρμογή της αποτελεί μέγιστο σφάλμα- καθορίζοντας τους αρμόδιους και τους υπεύθυνους, για να την προωθήσουν και να παρακολουθούν την πρόοδό της. Στο τέλος, **καταγράφεται, επανεξετάζεται κι αξιολογείται η πρόοδος αλλά και τα προβλήματα** που σημειώνουν οι σχολικοί οργανισμοί στη διαδικασία εφαρμογής της αλλαγής και οι επιδράσεις της σε αυτούς προβαίνοντας στις απαραίτητες προσαρμογές προς επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος Έτσι, συντελείται **ένας συνεχής κύκλος βελτίωσης κι ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οργανισμών** που περιορίζει στο ελάχιστο το χάσμα μεταξύ του τι θέλουμε και τι πρέπει να γίνει, μέσω ενός σύγχρονου ορθολογικού σχεδιασμού σταδιακής υιοθέτησης των αλλαγών, που προωθούνται εσκεμμένα για κάλυψη αδυναμιών και πραγματική ποιοτική αναβάθμιση, για προώθηση του συλλογικά λυσιτελούς κι όχι για αυτή καθαυτή τη διαδικασία αλλαγής.

Η επικρατούσα σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος - τοπικό, περιφερειακό, κεντρικό/εθνικό- κουλτούρα οφείλει να τύχει μεγάλης προσοχής από όλους τους εμπλεκόμενους. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να γίνει αντιληπτό το όραμα για αλλαγή ως κάτι απολύτως αναγκαίο κα ως διανοίγουσα προοπτική για βελτίωση. Αυτή η οικειοποίηση του οράματος της αλλαγής από όλους οδηγεί **στην οικοδόμηση του αισθήματος της ιδιοκτησίας του εγχειρήματος της αλλαγής**. Το όραμα δεν είναι τίποτα άλλο παρά πνευματική και συναισθηματική πρόκληση που απευθύνεται στο μυαλό και στην καρδιά των οργανωσιακών μελών και δίνει ώθηση στην αποστολή των σχολικών οργανισμών καθώς τα μέλη τους καλούνται να προσδιορίσουν τα ιδανικά που θέλουν να επιτύχουν, τη σημασία που τους αποδίδουν, τις θυσίες που είναι διατεθειμένοι να επιτελέσουν για την υλοποίηση του οράματος. **Το όραμα είναι όνειρα για εξέλιξη, απώτερες μακροπρόθεσμες επιδιώξεις**, εφικτές ρεαλιστικές επιθυμητές προσδοκίες όλων των μελών των εκπαιδευτικών οργανισμών, που συνάδουν με τις δυνατότητές τους, και βοηθά στην αποσαφήνιση της κατεύθυνσης της αλλαγής και επομένως στην απλούστευση των διαδικασιών πραγμάτωσής της, στην **παρακίνηση των οργανωσιακών μελών για βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση υλοποίησης της επιχειρούμενης αλλαγής**, αφού συνειδητοποιούν ότι οι θυσίες τους και οι αρχικές δυσκολίες θα αποδώσουν καρπούς και ικανοποιητικά οφέλη, αλλά και στο συντονισμό διοικούντων και διοικουμένων μακριά από διαμάχες και κωλυσιεργίες, ρυθμίζοντας αγαστά αποφάσεις και συμπεριφορές, προσδιορίζοντας τις υφιστάμενες καταστάσεις, υποδεικνύοντας με ενάργεια τις

κατευθυντήριες γραμμές των αποφάσεων και περιγράφοντας τη μελλοντική εικόνα των εκπαιδευτικών οργανισμών μετά την υλοποίηση του καινοτόμου εγχειρήματος **με νοηματοδότησή της όλης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας οδηγώντας τη σε βιώσιμο σπουδαίο επίτευγμα.**

Το όραμα οφείλει να είναι **σαφές, κατανοητό, επιθυμητό, εφικτό, ευέλικτο και μεταδόσιμο** και να περιλαμβάνει την ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης και της αλληλεγγύης, την ανάπτυξη της ικανότητας τελειοποίησης του έργου και προγραμματισμού εκτέλεσης της εργασίας). Επιπλέον, είναι αναγκαίο να οικοδομηθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών να αντιμετωπίσουν την όλη διαδικασία της αλλαγής. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το απαιτούμενο κόστος **Το** (οικονομικό, ανθρωποώρες, τεχνογνωσία, υποδομές) σε σχέση με τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και μη. Είναι αναγκαίο να είναι ανοικτά τα κανάλια πληροφόρησης κι επικοινωνίας κάθετα κι οριζόντια, ανάμεσα σε προϊσταμένους και υφισταμένους και να δημιουργηθεί κλίμα συζήτησης και αποδοχής της όλης διαδικασίας μέσα σε μια δημοκρατική ατμόσφαιρα και με διαδικασίες διαλόγου και πειθούς κι όχι επιβολής. Οι όποιες προσπάθειες επιβάλλεται να επικεντρώνονται στη **δημιουργία κουλτούρας** μάθησης και προγράμματος ανάπτυξης του προσωπικού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στοιχείο απαραίτητο, καθώς οι προσπάθειες για αλλαγή απευθύνονται στη βελτίωση μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Για την εφαρμογή οποιασδήποτε μεταρρύθμισης ακρογωνιαίο λίθο αποτελεί **η ανταπόκριση του προσωπικού**, γεγονός που καθιστά αναγκαία **τη συνεχή ποιοτική επιμόρφωσή** του στοχεύοντας στην ανανέωση της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης, στον εμπλουτισμό των γνώσεων, στην υιοθέτηση νέων νοοτροπιών και πρακτικών, προκειμένου να υλοποιήσουν την αλλαγή επιτυχώς αλλά και να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωσή της. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού εξαρτάται από τις προσωπικές ικανότητες καθενός αλλά είναι σίγουρα και θέμα στρατηγικής της ηγεσίας, η οποία πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο ελευθερίας και ανάληψης πρωτοβουλιών, αλληλεγγύης και ευθύνης με στόχο η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων να οδηγήσει στην ανάπτυξη των εργαζομένων. Η οργανωτική μάθηση είναι πολύ σημαντική γιατί σημαίνει ότι τα μέλη γνωρίζουν καλά τον οργανισμό, ώστε να συμμετέχουν στις αλλαγές, τις πρακτικές και τις διαδικασίες που καθορίζουν τη λειτουργία της σχολικής δομής. Κανένας εμπλεκόμενος δε θα πρέπει να θεωρείται πιο σημαντικός από τον άλλο στην όλη διαδικασία, η οποία θα πρέπει συνεχώς να παρακολουθείται σε όλη την πορεία της και να

αναπτύσσεται μια κουλτούρα αξιολόγησης διασφαλίζοντας έτσι τη δυνατότητα επανασχεδιασμού της με την εμπλοκή όλων. Υψίστης σημασίας ζήτημα είναι **η ποιοτική ηγεσία**, που θα πρέπει να υπάρχει τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε κεντρικό επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, μια ηγεσία ικανή και σταθερή με γνώσεις δεξιότητες, ικανότητες, με όραμα κι αποφασιστικότητα, που ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων ιδεών, με κουλτούρα που θα καλλιεργεί τη συνεργατική διάθεση και την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, που θα εμπνέει και θα κερδίζει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων δημιουργώντας μαζί τους σχέση ανοικτής επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης με την πεποίθηση ότι υπάρχει διαρκής έγνοια για τον κάθε εργαζόμενο και την όποια δοκιμασία τυχόν υποστεί στη διαδικασία της αλλαγής, ώστε να αισθάνεται ασφαλής' **Το αίσθημα αλληλεγγύης** οδηγεί στη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης και του αντίκτυπου που πάντα δημιουργείται από τις ενέργειες του ενός στους άλλους. Καθοριστικής σημασίας είναι και **η σύνδεση που οφείλει να υπάρχει ανάμεσα σε κεντρική διοίκηση και σχολεία αλλά και μεταξύ σχολείων και κοινωνίας**, καθώς τίποτα θετικό δεν μπορεί να επιτευχθεί και καμιά βελτίωση να υλοποιηθεί, αν τα σχολεία είναι απομονωμένα και δεν υπάρχει συλλογική προσπάθεια.. Είναι, επομένως, επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθεί μια τριεπίπεδη συντονισμένη σχέση συνεργασίας ανάμεσα από τη μια μεριά στο σχολείο και την κοινότητά του-εντός κι εκτός-, κι από την άλλη στην περιφέρεια και στην κεντρική διοίκηση με συνειδητή προσπάθεια δημιουργίας κοινών συναισθηματικών, οικονομικών, κοινωνικών αντιλήψεων με προστιθέμενη αξία.

Σε όλη τη διαδικασία προώθησης της αλλαγής είναι ανάγκη να ενισχύεται η συνεκτικότητα της όλης προσπάθειας με στόχο την **ανάπτυξη κοινής κουλτούρας και πεποιθήσεων** μέσα από τις κοινές προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων, που επινοώντας ένα κοινό αλφαβητάρι μαθαίνουν να μιλούν την ίδια γλώσσα. Σε αντίθετη περίπτωση, αν το εκπαιδευτικό σύστημα αναλώνεται σε επιμέρους κι αποσπασματικές αλλαγές, που δεν έχουν μεταξύ τους συνοχή και δεν κατατείνουν σε μια κοινή στόχευση, τότε φαλκιδεύεται καίρια συνολικά το πνεύμα της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση. Αρχικά, απαραίτητη προϋπόθεση, για να αποδεχθούν οι εμπλεκόμενοι μια αλλαγή στην εκπαίδευση είναι η δυσaráσκεια με τα ισχύοντα, με το status quo, η συνειδητοποίηση από όλους αυτής της συλλογικής δυσaráσκειας και των αιτίων που την προκαλούν. Για να υλοποιηθεί με επιτυχία η αλλαγή θα πρέπει οι εμπλεκόμενοι που καλούνται να την εφαρμόσουν να κατέχουν ικανοποιητική γνώση και δεξιότητες, για να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τους νέους τους ρόλους. Χωρίς την **επαρκή επιμόρφωση** όλων

των εκπαιδευτικών η καινοτομία γρήγορα θα εγκαταλειφθεί, καθώς στην αρχή πραγματοποιείται με την ευθύνη μιας μικρής ομάδας πρωτοπόρων εκπαιδευτικών που έχουν τις γνώσεις αλλά, αν αυτά τα στοιχεία δεν γίνουν σύντομα κτήμα όλων, η καινοτομία θα εγκαταλειφθεί, αφού δε θα έχει γίνει οργανικό μέρος της πραγματικότητας των Σχολείων. Χωρίς **την ύπαρξη - ανθρωπίνων και μη- διαθέσιμων πόρων** για την υλοποίηση της αλλαγής αλλά και **του αναγκαίου χρόνου**, ώστε να την κατανοήσουν, να την υιοθετήσουν και να προσαρμοσθούν σε αυτή, δε θα υπάρξει επιτυχία στις προσπάθειες προώθησης. Οι άνθρωποι θα πρέπει να ενθαρρύνονται για τις επιδόσεις τους στην εφαρμογή της αλλαγής και η επιβράβευσή τους θα λειτουργήσει ως κίνητρο συνέχισής της. Οι συμμετέχοντες στην υλοποίηση της αλλαγής θα πρέπει να **έχουν ουσιαστικό δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων** και στη δυνατότητα διατύπωσης απόψεων, για να δημιουργηθεί κοινό αίσθημα ιδιοκτησίας της καινοτομίας. Οι εμπλεκόμενοι πρέπει να είναι προσηλωμένοι στο στόχο τους και αφοσιωμένοι στην όλη διαδικασία και όσον αφορά τις προσπάθειες που καταβάλουν και όσον αφορά το χρόνο που αναλώνουν, γεγονός που αναντίρρητα προϋποθέτει την ύπαρξη ενότητας και συλλογικότητας στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η διαδικασία της υλοποίησης της αλλαγής επηρεάζεται ιδιαίτερα από το **βαθμό προσήλωσης του ηγέτη στην αλλαγή και τις προσδοκίες του. Ο ηγέτης επηρεάζει κι επηρεάζεται. Επηρεάζεται από τη νομοθεσία, από τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί αλλά και την κοινωνία στην ολότητά της, από τη σταθερότητα του προσωπικού, την ισορροπία του αναλυτικού προγράμματος, από τη δομή του Σχολείου και την κατανομή αρμοδιοτήτων αλλά επηρεάζει και ο ίδιος, εμπνέει και καθοδηγεί κι οφείλει να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη κι ενθάρρυνση σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της υλοποίησης της μεταρρύθμισης..**

Στις ερωτήσεις για τις **πανελλήνιες εξετάσεις**, οι γνώμες δίστανται και δεν έχει βγει ασφαλές συμπέρασμα αν είναι θετικές ή αρνητικές. Σίγουρα, όμως, οι περισσότεροι θα έβλεπαν **διάφορες αλλαγές σε αυτό το σύστημα ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό.**

Σημαντικό είναι να επισημάνουμε ότι **υπήρχε συμφωνία κατά βάση ανάμεσα στις διάφορες ομάδες ερωτηθέντων.** Για παράδειγμα οι απόψεις των καθηγητών δεν είχαν μεγάλη διαφορά από αυτές των μαθητών και των κηδεμόνων, κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι **το δείγμα μας και τα αποτελέσματά μας ήταν αντικειμενικά.**

Για να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα, **σε επόμενη μελέτη θα γίνει έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, τόσο σε πλήθος όσο και στη διαφορετικότητα χαρακτηριστικών.** Παράλληλα, ενδιαφέρον θα ήταν να επαναλαμβάνεται αυτή η μελέτη κάθε χρόνο και να δούμε τα αποτελέσματα της ανά 5 χρόνια, κατά πόσο έχει αλλάξει η κοινή γνώμη για τις εκπαιδευτικές αλλαγές και που πρέπει να επικεντρωθούν αυτές οι αλλαγές.

Καταληκτικά, παρά τους όποιους ενδοιασμούς και προβληματισμούς - που καλό είναι να υπάρχουν μόνο στην περίπτωση που η εφαρμογή της αλλαγής καταδεικνύει μια αρνητική και απομακρυσμένη από το αρχικό όραμα πραγματικότητα – οι εξελίξεις γύρω μας καθιστούν επιτακτικό το αίτημα για εκπαιδευτικές αλλαγές βιώσιμες με στόχο την ουσιαστική οικονομική και ηθικοπνευματική πρόοδο, την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων, τη βελτιστοποίηση της σχολικής ζωής για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, την αύξηση του κύρους τους και την ηθική αναγνώριση της προσφοράς τους ,αλλαγή που είναι επιτακτική ανάγκη να προηγηθεί, για να ακολουθήσουν και να τελεσφορήσουν και άλλες...Γιατί η αλλαγή είναι μια διαδικασία με οργανωτικές και διαχειριστικές παραμέτρους, η οποία πρέπει να υλοποιηθεί από ανθρώπους. Οι άνθρωποι είναι η κινητήρια δύναμη της αλλαγής και η επιτυχία της εξαρτάται από αυτά. Που σκέφτονται, στοχεύουν και πράττουν. Εάν η χώρα μας επιθυμεί να διατηρήσει μια θέση στο παγκόσμιο ανταγωνιστικό περιβάλλον και να βελτιώνει την απόδοσή της σημειώνοντας οικονομική ανάπτυξη, τότε πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι το κλειδί της επιτυχίας βρίσκεται στην εφαρμογή μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής πολιτικής με συνέχεια, συνέπεια και συνοχή, που θα αντέχει στο χρόνο.

Αναφορές

- Earl LM & Katz LM. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*.
- A Hargreaves & M Fullan. (2012). *The power of professional capital*.
- A Lieberman & M Grolnick. (1998). *Educational reform networks: Changes in the forms of reform*.
- Ainscow, Mel, and Abha Sandill. (2010.). *Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership*. International Journal of Inclusive Education 14.4: 401–416.
- Ainscow, Mel, Tony Booth, Alan Dyson, et al. (2006.). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Anderson, Stephen. (2010.). *Moving change: Evolutionary perspectives of educational change*. . In The second handbook of educational change. Edited by Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michal Fullan, and David Hopkins, 65–84. Springer International Handbooks of E.
- Andrew Hargreaves, et al. (2021). *Education Reform and School Change*.
- Angus, David L., and Jeffrey Mirel. . (1999.). *The failed promise of the American high school, 1890–1995*. New York: Teachers College Press.
- Anyon, Jean. . (2005.). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.
- Argyris, Chris, and Donald A. Schon. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. . San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnove, Robert F., Carlos Alberto Torres, and Stephen Franz. (2012.). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- B Marshall & M Jane Drummond. (2006). *How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom*.

- Barber, Michael. (2009.). *From system effectiveness to system improvement: Reform paradigms and relationships*. In *Change wars*. Edited by Andy Hargreaves and Michael Fullan, 71–96. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Bentley, Tom. . (2010.). *Innovation and diffusion as a theory of change*. . In *The second international handbook of educational change*.
- Berliner, David. . (2006.). *Our impoverished view of educational reform*. . *Teachers College Record* 108.6: 949–995.
- Berman, Paul, and Milbrey Wallin McLaughlin. (1975.). *Federal programs supporting educational change. Vol. 1, A model of educational change*. . Santa Monica, CA: RAND.
- Biesta GJJ . (2010). *Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education*.
- Blasé, Joseph, and Bjork, Lars. (2010.). *The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box*. .
- Brouillette, Liane. (1996.). *A geology of school reform: The successive restructuring of a school district*. . Albany: State Univ. of New York Press.
- Bryk, Anthony S., and Barbara L. Schneider. (2002.). *Trust in schools: A core resource for improvement*. . New York: Russell Sage Foundation.
- Burch, Patricia. . (2007.). *Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens*. *Educational Researcher* 36.2: 84–95.
- C Hutchinson & L Hayward. (2005). *The journey so far: Assessment for learning in Scotland*.
- C Wyatt-Smith et al. (2014). *Designing assessment for quality learning*.
- CA Dwyer. (1998). *Assessment and classroom learning: Theory and practice*.
- Chapman, Christopher, and Helen Gunter, eds. (2009.). *Radical reforms: Perspectives on an era of educational change*. . London and New York: Routledge.
- Chapman, Christopher, and Mark Hadfield. (2010.). *School-based networking for educational change*. .

- Christensen, Clayton M., Curtis W. Johnson, and Michael B. Horn. (2008.). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns.* . New York: McGraw-Hill.
- Cuban, Larry. . (1984.). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms.* . New York: Longman.
- Cuban, Larry. . (2013.). *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education.* . Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- D Pedder & M James. (2012). *Professional learning as a condition for assessment for learning.*
- Daly, Alan J. . (2010.). *Social network theory and educational change.* . Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Daly, Alan J., ed. (2010.). *Social network theory and educational change. Cambridge, MA: Harvard Education.*
- Datnow, Amanda, and Vicki Park. (2010.). *Large-scale reform in the era of accountability: The system role in supporting data-driven decision making.*
- Datnow, Amanda, Lea Hubbard, and Hugh Mehan. (2002.). *Extending educational reform from one school to many.* . London and New York: RoutledgeFalmer.
- Datnow, Amanda, Lea Hubbard, and Hugh Mehan. (2002.). *Extending educational reform: From one school to many.* . London: RoutledgeFalmer.
- Duke, Daniel Linden. (2004.). *The challenges of educational change. Boston: Allyn & Bacon.*
- EC Lagemann. (1996). *Experimenting with education: John Dewey and Ella Flagg young at the university of Chicago.*
- Eurostat. (2021). *Secondary education statistics.*
- Fink, Dean. (2000.). *Good schools, real schools: Why school reform doesn't last. New York: Teachers College Press.*
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed. Translated by Myra Bergman-Ramos.* . Harmondsworth, UK: Penguin.
- Fullan M . (2007). *The new meaning of educational change.*

- Fullan M . (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!*
- Fullan M & Hargreaves A. (2012). *Reviving teaching with 'professional capital'*.
- Fullan, Michael. . (2007.). *The new meaning of educational change. 4th ed. .* New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael. . (2001.). *Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.*
- Fullan, Michael. . (2006.). *Turnaround leadership. .* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, Michael. (2001.). *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Gray, John. . (2010.). *Probing the limits of systemic reform: The English case.* In *The second international handbook of educational change. .*
- Griffin, Patrick, Esther Care, and Barry. McGaw. (2012.). *“The changing role of education and schools.”.*
- Gross, Neil C., Joseph B. Giacquinta, and Marilyn Bernstein. (1971). *Implementing organizational innovations: A study of planned change in schools. .* New York: Basic Books.
- H Timperley et al. (2008). *Teacher professional learning and development.*
- Hall, Gene E., and Susan Loucks. (1979.). *Implementing innovations in schools: A concerns-based approach.* Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education.
- Hargreaves A . (2009). *A decade of educational change and a defining moment of opportunity— an/ introduction.*
- Hargreaves A , et al. (2014). *International handbook of educational change: Part two.*
- Hargreaves, Andy, and Ivor Goodson. (2006.). *Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity.* *Educational Administration Quarterly* 42.1: 3–41.
- Hargreaves, Andy. . (2002.). *Professional learning communities and performance training sects: The emerging apartheid of school improvement.*

- Hargreaves, Andy. (2002.). *Sustainability of educational change: The role of social geographies*. *Journal of Educational Change* 3:189–214.
- Harris A . (2002). *Teacher leadership: Principles and practice*.
- Harris, Alma, Sue James, Judith Gunraj, Paul Clarke, and Belinda Harris. (2006.). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances*. London: Continuum.
- Hatch, Thomas. (2009.). *Managing to change: How schools can survive (and sometimes thrive) in turbulent times*. . New York: Teachers College Press.
- Havelock, Ronald G. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. . Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Honig, Meredith I, . (ed. 2006.). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. Albany: State Univ. of New York Press.
- Hopkins, David. . (2011.). *Powerful learning: Taking education reform to scale*. . Melbourne, Aus
tralia: Department of Education and Early Childhood Development.
- House, Ernie. (1979.). *Three perspectives on innovation: The technological, the political and the cultural*. . Washington, DC: Office for Educational Research and Improvement.
- Hoyle, Eric. (1969). *How does the curriculum change?* . *Journal of Curriculum Studies* 1.3: 230–239.
- HS Timperley & JM Parr. (2007). *Closing the achievement gap through evidence-based inquiry at multiple levels of the education system*.
- Huberman, Alan M., and Matthew B. Miles. (1984). *Innovation up close*. . New York: Plenum.
- J Gardner et al. (2010). *Developing teacher assessment*.
- J Gardner, et al. (2010). *Developing teacher assessment*.
- J Møller & G Skedsmo. (2013). *Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system*.
- James, Chris . (2010.). *The psychodynamics of educational change*.

- JM Atkin & P Black. (2003). *Inside science education reform: A history of curricular and policy change*.
- JM Conway & D Andrews . (2016). *A school wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective*.
- L Darling-Hammond et al. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*.
- L Hayward & E Spencer. (2010). *The complexities of change: Formative assessment in Scotland*.
- L Hayward & E Spencer. (2010). *The complexities of change: Formative assessment in Scotland*.
- L Hilt & H Riese. (2021). *Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change*.
- Leithwood, Kenneth A., and D. J. Montgomery. . (1980.). *Evaluating program implementation*. . Evaluation Review 4.2: 193–214.
- Li YA, et al. (2011). *The higher educational transformation of China and its global implications*.
- LM Earl & H Timperley. (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*.
- Lortie, Dan C. . (1975.). *Schoolteacher: A sociological study*. . Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Louis, Karen Seashore, and Matthew B. Miles. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. . New York: Teachers College Press.
- M Brydon-Miller & P Maguire. (2009). *Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education*.
- M Deng & Z Zhao. (2014). *The education system in Shanghai: Negotiating the nature of education*.

- Malone, Helen Janc. (2013.). *Leading educational change: Global issues, challenges, and lessons on whole system reform*. New York: Teachers College Press.
- Marris, Peter. (1974). *Loss and change*. . New York: Pantheon.
- McLaughlin, Milbrey Wallin, and Joan E. Talbert. . (2006.). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, Milbrey Wallin. (1990.). *The RAND change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities*. . Educational Researcher 19.9: 11–16.
- McLaughlin, Milbrey Wallin. . (1998.). *Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice*.
- McNeil, Linda M. (2000.). *Contradictions of school reform: The educational costs of standardized testing*. New York: Routledge Falmer.
- Meier, Deborah. . (2002.). *In schools we trust: Creating communities of learning in an era of testing and standardization*. Boston: Beacon.
- Meyer, Heinz –Dieter, and Brian Rowan. (2012.). *The institutionalism in education*. . Albany: State Univ. of New York Press.
- Meyer, John W., and Brian Rowan. (1977.). *Institutional organizations: Formal structures as myth and ceremony*. . American Journal of Sociology 83:340–363.
- Miller J , et al. (2009). *Culturally and linguistically diverse classrooms*.
- Mintrop, Heinrich. (2004.). *Schools on probation*. . New York: Teachers College Press.
- Nieto, Sonia. . (2005.). *Cultural difference and educational change in a sociopolitical context*.
- Nieto, Sonia. . (2010.). *The light in their eyes: Creating multicultural learning Communities*. . 2d ed. New York: Teachers College Press.
- O’Donnell, C. L. . (2008.). *Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research*. Review of Educational Research 78.1: 33–84.

- P Black & D Wiliam. (2010). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*.
- P Black, et al. (2003). *Formative and summative assessment: Can they serve learning together*.
- Postholm MB . (2012). *Teachers' professional development: a theoretical review*.
- Ravitch, Diane. (2011.). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. . New York: Basic Books.
- Robertson, Jan, and Helen Timperley. . (2011). *Leadership and learning*. . Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rogers, Everett M. (1962). *Diffusion of innovations*. . New York: Free Press of Glencoe.
- Sarason, Seymour B. . (1971). *The culture of the school and the problem of change*. . Boston: Allyn & Bacon.
- Saulnier C , et al. (2015). *Changes in design thinking through participation in design based wilderness education*.
- Senge, Peter M. . (1990.). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. . New York: Doubleday.
- Senge, Peter M. (2010.). *Education for an interdependent world: Developing systems citizens*.
- Shor, Ira. . (2012.). *Empowering education: Critical teaching for social change*. . Chicago, IL: Univ. of Chicago Press.
- SK Gardner. (2010). *Keeping up with the Joneses: Socialization and culture in doctoral education at one striving institution*.
- Smith, Louis M., and William Geoffrey. . (1968). *The complexities of an urban classroom*. . New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stein, Mary Kay, Leah Hubbard, and Judith Toure. (2010.). *Travel of district-wide approaches to instructional improvement: How can districts learn from one another? In The second international handbook of educational change*.
- Stoll, Louise, and Karen Seashore Louis, eds. (2007.). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. . Maidenhead, UK: McGraw-Hill.

Supovitz, Jonathan. (2010.). *Knowledge-based organizational learning for instructional Improvement.*

T Burner . (2016). *Formative assessment of writing in English as a foreign language.*

Townsend, Tony, ed. . (2007.). *International handbook of school effectiveness and improvement.* Dordrecht, The Netherlands: Springer.

V Klenowski & C Wyatt-Smith. (2013). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation.*

Y Zhao. (2011). *Students as change partners: A proposal for educational change in the age of globalization.*

Zembylas, Michalinos. (2010.). *Teacher emotions in the context of educational reforms.*

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας με ένα σύμβολο X δίπλα στην απάντηση που θεωρείται ότι σας αντιπροσωπεύει

1. Πιστεύετε ότι οι αλλαγές στο Λύκειο είναι απαραίτητες να γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα; (1 απάντηση)

Απάντηση:

Ναι

Όχι

2. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το καλύτερο χρονικό εύρος για να γίνονται οι αναγκαίες αλλαγές; (1 απάντηση)

Απάντηση:

λιγότερο από 5 χρόνια

περισσότερο από 5 χρόνια

λιγότερο από 10 χρόνια

περισσότερο από 10 χρόνια

3. Πιστεύετε ότι οι αλλαγές γίνονται από τα σωστά άτομα; (1 απάντηση)

Απάντηση:

Ναι

Όχι

Εικόνα 1: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Α

4. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το καλύτερο όργανο για να κάνει αυτές τις αλλαγές; (1 απάντηση)

Απάντηση:

Οι Διευθυντές

Το Υπουργικό Συμβούλιο

Η εκάστοτε Κυβέρνηση

Ένα συμβούλιο που θα απαρτίζεται από επιστήμονες εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους αλλά και από εκπροσώπους του συλλόγου μαθητών και γονέων & κηδεμόνων.

5. Πιστεύετε ότι οι αλλαγές που γίνονται έχουν το επιθυμητό αντίκτυπο; (1 απάντηση)

Απάντηση:

Ναι

Όχι

6. Ποιες αλλαγές πιστεύετε ότι είναι οι πιο σημαντικές; (1 απάντηση)

Απάντηση:

Αλλαγές σε πανελλήνιες εξετάσεις

Αλλαγές στις ώρες διδασκαλίας

Αλλαγές στο περιεχόμενο διδασκαλίας

Αλλαγές στην αξιολόγηση των καθηγητών

Αλλαγές στις εγκαταστάσεις

Εικόνα 2: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Β

7. Πιστεύετε ότι οι καθηγητές χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση; (1 απάντηση)

Απάντηση:

Ναι

Όχι

8. Αν έχετε απαντήσει «Ναι» στην παραπάνω ερώτηση ως προς ποια κατεύθυνση πιστεύετε θα πρέπει να γίνει η επιμόρφωση; (έως 2 απαντήσεις)

Απάντηση:

Επιμόρφωση στον τρόπο διδασκαλίας

Επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας

Επιμόρφωση σε θέματα τεχνολογίας

Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης επιθετικών συμπεριφορών

9. Ποιες εγκαταστάσεις / ποιος εξοπλισμός πιστεύετε θα πρέπει να βελτιωθούν; (έως 2 απαντήσεις)

Απάντηση:

Γήπεδα

Αίθουσες διδασκαλίας

Εξοπλισμός τεχνολογίας

Εξοπλισμός επιστημονικών οργάνων για εργαστήρια

Εξοπλισμός καλών τεχνών

Εικόνα 3: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Γ

10. Πώς θα βαθμολογούσατε το ελληνικό δημόσιο Λύκειο, με άριστα το 10; (1 απάντηση)

Απάντηση:

10

8

6

4

2

Εικόνα 4: Ερωτηματολόγιο - Μέρος Δ

Ερωτήσεις συνεντεύξεων

- ❖ Πιστεύετε ότι η βάση του 10 θα βοηθήσει τους μαθητές στην πορεία τους και πώς το δικαιολογείται;

Απάντηση:

- ❖ Ποια είναι η άποψη σας για τα μαθήματα που υπάρχουν στο Λύκειο;

Απάντηση:

- ❖ Ποια είναι η άποψη σας για τις Πανελλήνιες εξετάσεις;

Απάντηση:

- ❖ Πείτε μας δύο λόγια για αυτά που θα αλλάζατε εσείς στο σύγχρονο δημόσιο Λύκειο της χώρας μας;

Απάντηση:

Εικόνα 5: Ερωτήσεις Συνεντεύξεων