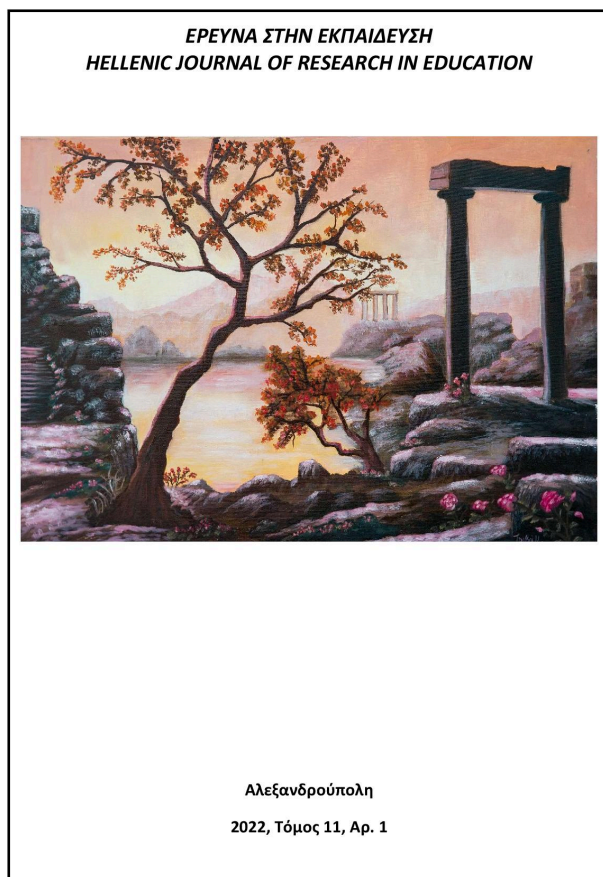


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



### Διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών: Απόψεις εκπαιδευτικών

Νικόλαος Μάνεσης, Φωτεινή Θεοδώρου

doi: [10.12681/hjre.31351](https://doi.org/10.12681/hjre.31351)

Copyright © 2022, Νικόλαος Μάνεσης, Φωτεινή Θεοδώρου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μάνεσης Ν., & Θεοδώρου Φ. (2022). Διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 276–292. <https://doi.org/10.12681/hjre.31351>

## Διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών: Απόψεις εκπαιδευτικών

Μάνεσης Νικόλαος, Θεοδώρου Φωτεινή

<sup>α</sup> Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών

<sup>β</sup> Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών

### Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές, συχνά δεν εφαρμόζονται όπως σχεδιάζονται και προτείνονται από τα Υπουργεία Παιδείας των διαφόρων κρατών. Η θεωρία της αλλαγής και η θεωρία της δράσης, που αποτελεί απόδειξη της εφαρμογής της θεωρίας της αλλαγής, συνιστούν τα θεωρητικά εργαλεία για την κατανόηση της πορείας υλοποίησης μιας αλλαγής. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών συχνά αναδεικνύουν τη διάσταση ανάμεσα στις υποστηριζόμενες θεωρίες δράσης και τις θεωρίες κατά την εφαρμογή. Η απόκλιση δημιουργεί δύο μοντέλα εφαρμογής, του μονού και του διπλού βρόγχου. Στην εξίσωση της αλλαγής, αρκετοί παράγοντες αποτελούν εμπόδια στην προσπάθεια εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, ενώ αντιστοίχως υπάρχουν και διευκολυντικοί παράγοντες. Πραγματοποιήθηκε έρευνα με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε πανελλήνιο δείγμα 513 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολική και δημοτική εκπαίδευση). Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ρητά ότι δεν εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, όπως αυτές προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς υποστηρίζουν ότι είναι συχνές, σχεδιάζονται πρόχειρα, χωρίς να έχει προηγηθεί προηγουμένως η απαραίτητη ενημέρωση και επιμόρφωσή τους, δεν λαμβάνουν υπόψη την πραγματικότητα των σχολικών μονάδων, τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και των ιδίων, ενώ δεν παραλείπουν να τονίσουν και τις δικές τους ευθύνες. Τα ευρήματα είναι χρήσιμα για την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς αναδεικνύεται ότι δεν αρνούνται απλώς, αλλά προσαρμόζουν τις αλλαγές στα πιστεύω τους και την εκπαιδευτική θεωρία που ακολουθούν.

### Abstract

Educational changes often are not applied as designed and proposed by the Ministries of Education of the various states. The change theory and the theory of action, which is a proof of the application of the change theory, are the theoretical tools for understanding the course of implementing a change. Teachers' practices often highlight the dimension between espoused theories and theories in use. The deviation creates two models of application, single and double loop. In change formula, many factors are obstacles to the attempt to implement educational change, however, there are also facilitating factors. An electronic questionnaire was conducted on a Panhellenic sample of 513 teachers working in primary schools (preschool and elementary education). The purpose of the research was to investigate teachers' views on the implementation of educational changes. The findings show that teachers explicitly declare that they do not apply educational changes as proposed by the Ministry of Education, as they argue that they are frequent, are drafted without preceding the necessary information and training, without taking into account the reality of school units, the needs of pupils as well as theirs. Teachers also emphasized their own responsibilities. The findings are useful for the educational policy, as it appeared that the teachers not only refuse, but also, they adapt the changes according to their beliefs and to the educational theory that they follow.

© 2022, Μάνεσης Νικόλαος, Θεοδώρου Φωτεινή  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικές αλλαγές, θεωρίες αλλαγής, θεωρίες δράσης, εξίσωση της αλλαγής, εκπαιδευτικοί

**Key words:** educational policy, educational changes, change theory, theory in use, change formula, teachers

## 1. Εισαγωγή

Ο τομέας της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα ευαίσθητος τομέας Πολιτικής, που αποτελεί στοιχείο προβληματισμού των κυβερνήσεων. Φαίνεται: (α) να εκφράζεται μέσα από μια ήπια διακυβέρνηση, καθώς ένας αυστηρός έλεγχος πιθανόν να παραβίαζε την εθνική κυριαρχία των κρατών - μελών, (β) να αξιοποιεί τη χρήση πειστικής εξουσίας και (γ) να στοχεύει στη διακυβέρνηση από απόσταση, μέσω της δημιουργίας προτύπων, εννοιών και εργαλείων που επιτρέπουν τη μέτρηση και την ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών από απόσταση, με έναν όλο και περισσότερο καθολικό και τυποποιημένο τρόπο (Lawh, 2011). Οι σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις απαιτούν συντονισμό και κυρίως μεθοδική διαδικασία μεταφοράς καλών πρακτικών, όπως επίσης και γνωστικά αντικείμενα συνυφασμένα στην ανάλογη εκπαιδευτική περίπτωση, με απώτερο σκοπό την υλοποίηση αλλαγών.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές ακολουθούν πολιτικές της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας ή πρακτικές ανοικτής μεθόδου συντονισμού (ΑΜΣ), η οποία αποτελεί τυπική έκφραση μια σύγχρονης «πολιτικής της γνώσης» και μιας «πολιτικής εκμάθησης» (policy learning). Ευνοεί τον συντονισμό των διαφορετικών θέσεων που καταλαμβάνουν οι διεθνείς οργανισμοί μέσα στο πλαίσιο της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής και εφαρμόζει μία προσέγγιση που εξετάζει τις αρχές καθοδήγησης που διέπουν τις διαφορετικές δραστηριότητες των οργανισμών και ιδιαιτέρως τις στρατηγικές που ο κάθε οργανισμός χρησιμοποιεί για να επικυρώσει και να νομιμοποιήσει τη δραστηριότητά του (Πασιάς, 2005). Η ταυτοποίηση διαφορετικών συστημάτων γνώσης και εθνικών πρακτικών αποκαλύπτει το διαφοροποιημένο και ιδιάζον τοπίο της εκπαίδευσης, ενισχύοντας το με καλές πρακτικές και συντονισμένες μεθόδους αντιμετώπισης των προκλήσεων και απόδοσης λύσεων, με σκοπό να μη διαρραγούν οι διεθνείς αλληλεπιδράσεις που στοχεύουν στην επικυριαρχία του ιδεοτύπου της παγκοσμιοποίησης, ο οποίος ορίζει τα κριτήρια καπιταλισμού και των αξιών, καθορίζοντας την πρόοδο των κοινωνιών μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές (Moutsios, 2010, p. 136). Η παγκοσμιοποίηση είναι πιθανόν να επηρεάσει τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές σε τρία σημεία: (α) στην εκτίμηση και τον καθορισμό της φύσης και της δύναμης της υπερεθνικής επιρροής, ορίζοντας τι είναι αυτό που μπορεί να επηρεαστεί, στη συγκεκριμένη περίπτωση η εκπαίδευση, (β) στις μορφές που μπορούν να πάρουν αυτές οι αλλαγές και (γ) στους τρόπους που θα επηρεάσουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Dale, 2005). Η μετατόπιση των εθνικών στόχων, σε ένα πλαίσιο παγκόσμιας αυστηρά καθορισμένης εκπαιδευτικής ατζέντας, δείχνει ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κεντρικό στοιχείο συγχρονισμού των πολιτικών, «καθώς συνδέεται στενά με την ανάπτυξη σταθερών μοντέλων της κοινωνίας και την αυξανόμενη επικυριαρχία σταθερών μοντέλων εκπαίδευσης ως ένα βασικό συστατικό αυτών των γενικών μοντέλων», ενώ το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί τελετουργικό θέσπισμα των παγκόσμιων εκπαιδευτικών νορμών και συμβάσεων, παρά μια επιλογή μέσω των κοινωνιών ξεχωριστά να συναντήσουν ποικίλες τοπικές προδιαγραφές (Dale, 2005, p. 431).

Σύμφωνα με τους Reinholz και Andrews (2020), η θεωρία της αλλαγής (change theory), αποτελεί ένα «πλαίσιο ιδεών, που υποστηρίζονται από αποδεικτικά στοιχεία και το οποίο εξηγεί κάποια πτυχή της αλλαγής, πέρα από μια ενιαία πρωτοβουλία» (Reinholz & Andrews, 2020, p. 2). Η θεωρία της αλλαγής θα μπορούσε να θεωρηθεί και μία μορφή ελεγκτικού μηχανισμού, καθώς δεν επικεντρώνεται στο εάν μπορεί να επιτευχθεί η άμεση εφαρμογή της, αλλά κάτω από ποιες συνθήκες εφαρμόζεται και ποιοι είναι εκείνοι που θα υποστηρίξουν αυτή την αλλαγή. Τα υποθετικά σενάρια εφαρμογής της θεωρίας της αλλαγής προμηνύουν τη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης της, οριοθετώντας τόσο το περιεχόμενο το οποίο θα υποστηρίξει, όσο και το πλαίσιο στο οποίο θα εφαρμοστεί. Το πλαίσιο αυτό σκιαγραφεί την πορεία της, δημιουργώντας μία εικονική αναπαράσταση διασύνδεσης των προσδοκιών, των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πολιτικών, των φορέων, αλλά και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Αντιπροσωπεύει το πώς γενικά η γνώση μπορεί να επιφέρει αλλαγή. Η θεωρία της αλλαγής, προάγγελος των εκπαιδευτικών πρακτικών, συνδέεται με τη θετική επίδραση που θα επιφέρει κάθε αλλαγή στην εκπαίδευση, καθώς επικεντρώνεται κυρίως «στη μετάδοση της γνώσης (ροή καλύτερων ιδεών) και τη δημιουργία κινήτρων (οι άνθρωποι ταυτίζονται με το μεγαλύτερο μέρος του συστήματος)» (Fullan, 2006<sup>a</sup>, p. 10). Η «θεωρία της αλλαγής» αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης, κάνοντας πιο ευδιάκριτες τις υποκείμενες παραδοχές που θα επιφέρει η αλλαγή, και χρησιμοποιώντας τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της αλλαγής ως έναν μηχανισμό

καθοδήγησης, ερμηνείας, αλλά και αξιολόγησης αυτής, ως προς την εφαρμογή της (Weiner & Lamb, 2020).

Σύμφωνα με τους Argyris και Schön (όπως αναφέρουν οι Sinnema, Meyer, Fevre, Chalmers, & Robinson, 2021) η θεωρία της δράσης (theory in action) είναι «ένα τριμερές κατασκευάσμα που συνδέει λογικά τους περιορισμούς που καθορίζουν τι αποτελεί κοινωνικά αποδεκτό τρόπο αλληλεπίδρασης, με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν και με τις συνέπειες που προκύπτουν από αυτές τις αλληλεπιδράσεις» (Sinnema et al., 2021, p. 3). Η θεωρία της αλλαγής και η θεωρία δράσης έχουν διαφορετικό περιεχόμενο, αλλά η μία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τη συμβολή της άλλης. Η θεωρία της δράσης αποτελεί την απόδειξη της εφαρμογής της θεωρίας της αλλαγής, καθώς δείχνει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις αλλαγές που επιβάλλει ή εφαρμογή αυτής της θεωρίας. Ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι προσφιλείς στις εκπαιδευτικές αλλαγές, ωστόσο αδυνατούν να τις εφαρμόσουν, όπως αυτές σχεδιάζονται και προτείνονται (Sinnema et al., 2021, p. 3).

Η αλληλεπίδραση της γνώσης και το αποτέλεσμα της αλλαγής δείχνουν την ενδιάμεση πορεία της θεωρίας της αλλαγής που μετουσιώνεται σε εκείνη της θεωρίας της δράσης. Η θεωρία της αλλαγής μπορεί να οδηγήσει σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Όσο καλά σχεδιασμένη και να είναι η μεταρρύθμιση δεν θα επιτύχει, εάν δεν λαμβάνει υπόψη της την πραγματικότητα στη σχολική τάξη και οι άμεσα εμπλεκόμενοι, οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολο των σχολικών μονάδων, δεν κάνουν τη θεωρία της δράσης ρητή, καθώς αυτή σχετίζεται με τις παραδοχές τους (Fullan, 2006<sup>a</sup>). Η θεωρία της αλλαγής έρχεται σε σύγκρουση με τις «θεωρίες δράσης, οι οποίες εμφανίζονται να έχουν περισσότερη αξία, αφού είναι θεωρίες που φέρουν αποτελέσματα ή επηρεάζουν το αποτέλεσμα» (Fullan, 2006<sup>a</sup>, p. 3).

Αναλύοντας περισσότερο την πρακτική μορφή της θεωρίας της αλλαγής, οι Argyris και Schön (στο Argyris, 1976, p. 367) υποστηρίζουν ότι όλη η ανθρώπινη πράξη βασίστηκε σε θεωρίες δράσης. Καταγράφεται βεβαίως συχνά διαφοροποίηση και απόσταση ανάμεσα σε όσα κάποιος υποστηρίζει ότι κάνει όταν π.χ. καλείται να αντιμετωπίσει ή να αντιδράσει σε μια κατάσταση απειλητική ή σε ένα ζήτημα διαφορετικό από τα συνηθισμένα (υποστηριζόμενες / υιοθετημένες θεωρίες δράσης - espoused theories) και σε αυτό που τελικά κάνει (θεωρίες κατά την εφαρμογή - theories in use). Οι θεωρίες δράσης είναι τελικά τι κάνουμε, ενώ οι υποστηριζόμενες θεωρίες της δράσης είναι όσα μεταφέρουμε ότι κάνουμε ή όσα θα θέλαμε οι άλλοι να νομίζουν ότι κάνουμε (Argyris & Schön, 1974). Η απόκλιση που προκύπτει από τη σύγκριση της «δράσης» με εκείνη της «χρήσης» δημιουργεί στη «θεωρία της εφαρμογής» δύο διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής: του μονού και του διπλού βρόγχου. Το μοντέλο του μονού βρόγχου (single loop model) υποστηρίζει ότι τα άτομα υποστηρίζουν, χωρίς να αμφισβητούν, τους σκοπούς, ή στόχους που τίθενται, ενώ ταυτόχρονα ελέγχουν τους άλλους και το περιβάλλον προκειμένου να εξασφαλίσουν την επίτευξη αυτών των στόχων (Argyris, 1976, p. 369). Αντίθετα, το μοντέλο διπλού βρόγχου (double loop model) υποστηρίζει ότι τα άτομα δεν αποδέχονται και υπερασπίζονται άνευ όρων μια προτεινόμενη αλλαγή ή τους σκοπούς που προκύπτουν από την θέσπιση συγκεκριμένων στόχων, αμφισβητούν τις αλλαγές, αλλά με δημιουργικό τρόπο (BaKacsi, 2010, p. 3-4), καθώς θέτουν ερωτήματα, αναζητούν πληροφορίες, προσπαθούν να κατανοήσουν απόψεις και κίνητρα, θεωρούν ως πρόκληση την αλλαγή των απόψεων των άλλων, ώστε να καταλήξουν σε νέες θέσεις, κάτι που απαιτεί εσωτερική δέσμευση (Argyris, 1976, p. 369), αφού προηγείται των πράξεων, η αλλαγή των κυρίαρχων αξιών (Argyris, 2002, p. 206). Φαίνεται δηλαδή, ότι το παραπάνω μοντέλο εκφράζει στρατηγικές που συνδέονται περισσότερο με σχήματα δράσης-αντίδρασης στα οποία εμπλέκονται οι διαστάσεις της πρόθεσης για δράση, η άμεση εφαρμογή, καθώς η αντίσταση στην εκτέλεση οποιαδήποτε αλλαγής προκύπτει από τη δράση που λαμβάνει εφαρμογή, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να υποστηρίξουν το εγχείρημα που θα επιφέρει αλλαγή στο εκπαιδευτικό συγκείμενο και επομένως ανατροπή του ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας που οι ίδιοι έχουν επιτύχει μέσω προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και ατομικών πιστεύω.

Διαμέσου των προαναφερόμενων θεωριών<sup>1</sup> δημιουργείται μία εξίσωση η οποία ονομάστηκε από τους Beckhard και Harris (1978) «εξίσωση της αλλαγής» (change formula). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, κάθε αλλαγή επέρχεται με την επίδραση διαφόρων παραγόντων που υπερτερούν εκείνων

<sup>1</sup> Η θεωρία της δράσης (theory in use) και η θεωρία κατά την εφαρμογή (theory in action) που αποτελούν μαζί την θεωρία της αλλαγής (change theory).

που αντιστέκονται σε κάθε μορφή αλλαγής (Beckhard & Harris, 1987). Όταν το βάρος των παραγόντων που συμβάλλουν στην αλλαγή υπερτερεί των παραγόντων που οδηγούν στην αντίσταση προς την αλλαγή, τότε η αλλαγή είναι εφικτή. Η αλλαγή είναι ανέφικτη, όταν οι επιμέρους παράγοντες που συνθέτουν την αντίσταση ενεργοποιούνται, αλλά και υποστηρίζονται από τα άτομα που διαμορφώνουν τα στοιχεία προς την αντίθετη κατεύθυνση της εξίσωσης της αλλαγής. Η αποδοχή της δυσαρέσκειας της αλλαγής μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, το όραμα εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών που αλλάζουν το υπάρχον συγκείμενο, προϋποθέτει κυρίως κατανόηση, αποδοχή και δέσμευση της ατομικής πορείας ως προς την υιοθέτηση ενός νέου ρόλου που υponοεί διαφοροποιημένη εκπαιδευτική συμπεριφορά (Beckhard & Harris, 1987).

Τα εμπόδια που καλείται να προσπελάσει η «θεωρία της αλλαγής» δεν είναι μόνο οργανωτικού ή διοικητικού χαρακτήρα, αλλά κυρίως εμπόδια αρνητικής στάσης που μεταφράζεται ως αντίσταση στην αλλαγή και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση αντιμετώπισης της για να μπορεί να επιτευχθεί οποιαδήποτε μορφή αλλαγής. Είναι περισσότερο ζήτημα εσωτερικής, παρά εξωτερικής λογοδοσίας (Elmore, 2004). Σύμφωνα με τον Fullan (2006<sup>a</sup>) μία αλλαγή στο εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι κυρίως αποτέλεσμα βαθιάς ευαισθητοποίησης απέναντι σε εκπαιδευτικές καινοτομίες ή ακόμα έκφραση της ανάγκης για προοδευτικές αλλαγές του συγκεντρωτικού μοντέλου εκπαίδευσης. Αυτή η βαθιά ευαισθητοποίηση ή η ανάγκη, έπεται της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για ένταξη καινοτομιών στα Αναλυτικά Προγράμματα, που μεταφράζεται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας ή πιο απλά με νέα γνώση. Η απουσία εκπαιδευτικού σχεδιασμού από τη μεριά της Πολιτείας δυσκολεύει τους/τις εκπαιδευτικούς, ως φορείς της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fullan, 2006<sup>b</sup>), να εφαρμόσουν άμεσα τις αλλαγές. Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι πολύ πιο σύνθετο φαινόμενο από την απλή εκτέλεση εντολών (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2009), ενώ συχνά η αντίσταση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές είναι ένα ζήτημα που δεν τίθεται ευθέως, αλλά στρογγυλεύεται (Terhart, 2013).

Παράγοντες που ενισχύουν την αντίσταση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές, οι οποίες πρέπει να οδηγήσουν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές, είναι, μεταξύ άλλων, οι αλλαγές της πολιτικής εξουσίας και η απουσία πολιτικής βούλησης (Πασιάς 2011), οι χαμηλοί πόροι που διατίθενται για την εκπαίδευση (Ε.Δ., 2020· Ματσαγγούρας, κ.ά., 2018· Πασιάς 2011), οι ρυθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές (αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές μέθοδοι) που είναι σχεδιασμένες με σκοπό τη λογοδοσία και τον έλεγχο, περιορίζοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων γενικότερα, ιδίως στη σχολική τάξη, έναν χώρο στον οποίο θεωρούσαν ότι έχουν την εξουσία (Achinstein & Ogawa, 2006· Ε.Δ., 2020· Ματσαγγούρας, κ.ά., 2018· McKenzie & Scheurich, 2008· Πασιάς 2011), η οργάνωση του σχολείου και η μικροπολιτική του (Van de Berg, Vandenberghe, & Sleegers, 1999), η ηλικία των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας αντιδρούν ή είναι ιδιαίτερα σκεπτικοί/σκεπτικές στις αλλαγές που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις ή τα ποσοστά αυτονομίας τους (Snyder, 2017), η εμπειρία και το αντικείμενο που διδάσκουν (Park & Jeong, 2013), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (ερμηνευτικό πλαίσιο, προσωπική εκπαιδευτική θεωρία) τα οποία επηρεάζουν τις πρακτικές τους (März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013), η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία (επιμόρφωση) είναι μια σημαντική κοινωνική πράξη, που συχνά έχει απόσταση από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, γι' αυτό και δεν είναι αποτελεσματική (Σαμαρά, 2020, σελ. 86). Γενικότερα, οι παράγοντες αντίστασης των εκπαιδευτικών στις αλλαγές είναι ψυχολογικοί, προσωπικοί, οργανωτικοί και σχετικοί με την κουλτούρα του σχολείου (Ibrahim, Al-Kaabi & El-Zaatari, 2013), ενώ δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται με ομοίμορφο τρόπο στις αλλαγές (Van de Berg et al., 1999).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρέπει να μάθουν να κάνουν πράγματα στο σχολικό πλαίσιο που εργάζονται, καθώς μια μεταρρύθμιση, όσο καλά οργανωμένη και να είναι, αφορά στο περιβάλλον που ζουν και εργάζονται (Elmore, 2004). Παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή είναι μεταξύ άλλων η θετική στάση των εκπαιδευτικών (Park & Jeong, 2013), η αλλαγή να έχει νόημα για τους/τις εκπαιδευτικούς (Βλάχου, Φωτοπούλου & Μάνεσης, 2019· Van de Berg et al., 1999), η δυσαρέσκεια για την υπάρχουσα κατάσταση, το όραμα για βελτίωση ή/και ανατροπή της, όπως και η δυνατότητα να έχουν οι εκπαιδευτικοί λόγο για το επάγγελμά τους (Achinstein & Ogawa, 2006), η σφαιρική αντίληψη του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος από τους/τις εκπαιδευτικούς (Terhart, 2013), οι ανάγκες των μαθητών/μαθητριών των τάξεων στις οποίες διδάσκουν οι

εκπαιδευτικοί (Cuban, 2011· Snyder, 2014), η συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς ηγέτες (Snyder, 2014), ο ρόλος των οποίων είναι πολύ σημαντικός για τη δημιουργία κινήτρων και την ανάπτυξη της κουλτούρας του οργανισμού (McKenzie & Scheurich, 2008· Park & Jeong, 2013· Tzianakopoulou & Manesis, 2021).

Σύμφωνα με τους Stamelos, Vassilopoulos & Bartzakli (2012) η ιδιαιτερότητα της ελληνικής υπόθεσης δεν βασίζεται τόσο στην απόσταση μεταξύ της θεωρίας (τις διατάξεις του νόμου) και της πρακτικής (την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική). Στην πραγματικότητα, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η Πολιτεία στην Ελλάδα μπορεί να λάβει μεγάλο αριθμό αποφάσεων, αλλά συχνά είναι ανίκανη, παρά τις καλύτερες προθέσεις της, να παρακολουθήσει τα αποτελέσματά τους. Σε μικρή κλίμακα, αυτό μεταφράζεται στην απόσταση που διαχωρίζει αυτό που σχεδιάζεται από την Πολιτεία από αυτό που πραγματικά τίθεται σε ισχύ. Στην ελληνική περίπτωση, αυτό που είναι μοναδικό είναι η μεγάλη απόσταση μεταξύ αυτών των αντιφατικών στοιχείων. Το πρόβλημα έγκειται, ωστόσο, στο γεγονός ότι καμία κοινωνία δεν μπορεί να υπάρχει λειτουργικά, όταν η απόσταση μεταξύ αυτού του οποίου λέγεται και αυτού του οποίου γίνεται είναι υπερβολικά μεγάλη (Stamelos et al., 2012).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την υλοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών αλλαγών, που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας. Από την εμπειρία των ερευνητών στον χώρο της εκπαίδευσης και τη σχετική επισκόπηση της βιβλιογραφίας (ενδεικτικά: Bemmels & Reshef, 1991· James, 2009· Murphy 2016· Terhart, 2013· Van den Heuvel & Schalk, 2009) τέθηκε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα: «*Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, όπως αυτές σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας*»;

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Ερευνητική Διαδικασία

Για την έρευνα επιλέχθηκε το συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο, το οποίο επιτρέπει τη συλλογή ποσοτικών ή ποσοτικοποιήσιμων δεδομένων σε μία χρονική στιγμή (Bryman, 2016, σ.83), Αρχικά είχε τεθεί ο σκοπός της έρευνας, πιθανοί περιορισμοί, η επιλογή της θεωρίας, η δημιουργία ερευνητικών υποθέσεων, η συστηματική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η κατασκευή του εργαλείου, το είδος της δειγματοληψίας. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δεκαεννέα (19) ερωτήσεις: δύο (2) ανοικτές, δύο (2) κλειστές (επιλογή από δεδομένες προτάσεις) και δεκαπέντε (15) πολλαπλών επιλογών (πεντάβαθμη κλίμακα Likert).

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μία μόνο ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία ζητούσε να διατυπώσουν την άποψή τους, εάν, και πώς εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας. Οι ανοικτές ερωτήσεις επιτρέπουν στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες να εκφραστούν ελεύθερα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους χωρίς περιορισμούς, κάτι που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση των λόγων και των δράσεων των υποκειμένων, οι οποίες ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και είναι κοινωνικά προσδιορισμένες (Cohen et al., 2007· Denzin & Lincoln, 2005· Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006· Levitt, Motulsky, Wertz, Morrow, & Ponterotto, 2017).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν το χρονικό διάστημα Μαΐου – Ιουνίου 2020, μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία, γι' αυτό το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά σε όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης και από εκεί στις σχολικές μονάδες και στα email όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία είχαν επικαιροποιηθεί λόγω της ανάγκης για παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορες θέσεις ευθύνης (δάσκαλοι/δασκάλες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, νηπιαγωγοί, διευθυντές/διευθύντριες, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου) σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία και δημοτικά), γενικής και ειδικής αγωγής και στις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας.

Απάντησαν 528 άτομα. 13 ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν, λόγω ελλιπών απαντήσεων. Τελικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 513 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το σχετικό ερωτηματολόγιο που έλαβαν στα προσωπικά τους email. Η πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες (77%), όπως συμβαίνει και σε πανελλήνιο επίπεδο, καθώς σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ

(<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/->), το σχολικό έτος 2019-2020 (λήξη) υπηρετούσαν στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση 65.022 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 47.172 ήταν γυναίκες (73%). Οι περισσότεροι/περισσότερες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 23 και 45 years (n=99, 59.3%) (το αντίστοιχο ποσοστό σε πανελλήνιο επίπεδο είναι 54%), ενώ ένα ποσοστό 40.7% (n= 68) έχει ηλικία μεταξύ 46 και 65 ετών (το αντίστοιχο ποσοστό σε πανελλήνιο επίπεδο είναι 46%). Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, 12-17 έτη έχει το 37.7%, διδάσκουν σε όλες τις σχολικές τάξεις σε παρόμοια ποσοστά και τέλος διδάσκουν κατά μέσο όρο 6 χρόνια στο ίδιο σχολείο (M=5.63). Σχετικά με την ειδικότητά τους, το 68% είναι δάσκαλοι/δασκάλες και νηπιαγωγοί, το 9.7% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το 10.4% εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και το 11.8% διευθυντές/διευθύντριες και συντονιστές εκπαιδευτικού έργου. Όσον αφορά τις σπουδές τους, ένα μεγάλο ποσοστό (56.1%) έχει μεταπτυχιακές σπουδές. Σχετικά με τη γνώση των Τ.Π.Ε., η πλειοψηφία (55%) έχει πιστοποιητικό επιμόρφωσης β (και β1) επιπέδου ή και είναι εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες σε προγράμματα επιμόρφωσης. Ένα ποσοστό 37% έχει βασικές γνώσεις (α' επίπεδο), ενώ ένα μικρό ποσοστό (8%) απάντησε ότι δε διαθέτει σχετικές γνώσεις. Εργάζονται στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (n=255 49.5%), Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (n=57, 11.1%), Πελοποννήσου (n=44, 8.5%), Αττικής (n=42, 8.2%), Θεσσαλίας (n=38, 7.4%), Κεντρικής Μακεδονίας (n=25, 4.9%), Κρήτης (n=18, 3.5%), Ιονίων Νήσων (n=15, 2.9%), Ηπείρου (n=8, 1.6%), Νότιου Αιγαίου (n=7, 1.4%) Βόρειου Αιγαίου (n=2, 0.4%) Στερεάς Ελλάδας (n=2, 0.4%) & Δυτικής Μακεδονίας (n=2, 0.4%).

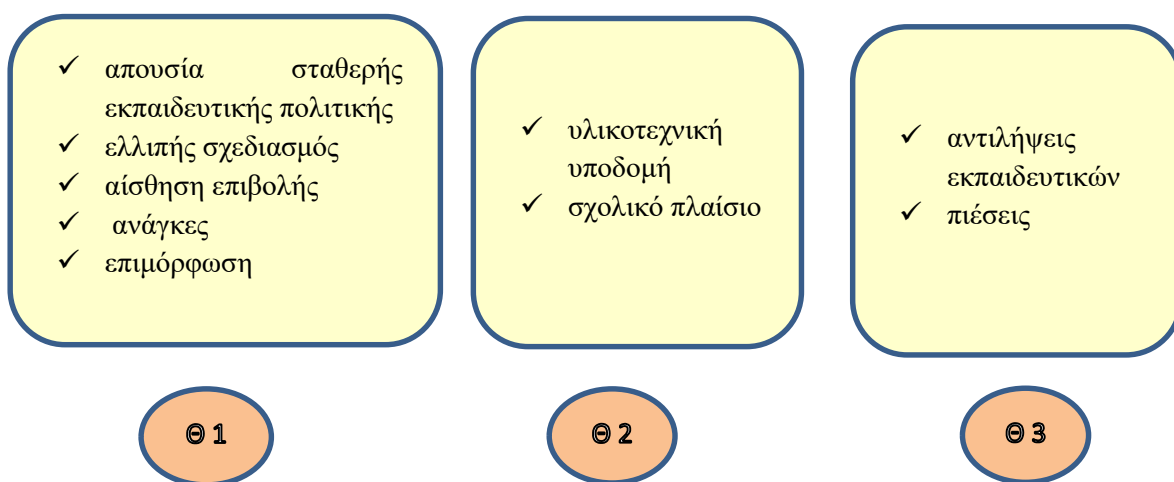
Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από σχετική επιστολή που ενημέρωνε για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία, διαβεβαίωνε για την ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα, ότι δεν υπήρχε όφελος για τους/τις ερευνητές/ερευνήτριες, ότι δεν θα προκαλούσε βλάβη στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, όπως και το δικαίωμα αποχώρησης σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (Cohen, Manion and Morrison 2007). Ακολουθήθηκαν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας σε όλες τις φάσεις της έρευνας (Fontana & Frey, 1998· Miles & Huberman, 1994). Για να περιοριστούν τυχόν σφάλματα και να βελτιωθεί η εικόνα και η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου, μια πιλοτική χορήγηση πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο 2020 σε δείγμα 30 εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακών φοιτητών/φοιτητριών στα διάφορα μεταπτυχιακά προγράμματα του Τμήματος της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

Στην ποιοτική έρευνα, η εγκυρότητα επιτυγχάνεται με το βάθος και εύρος των ευρημάτων, με την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, με την απουσία οφέλους των ερευνητών, παρόλο που η υποκειμενικότητά τους είναι δεδομένη (Winter 2000, as referred in Cohen et al., 2007, p. 133). Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας βασίζεται στην εγκυρότητα, τον καλό σχεδιασμό, την πλήρη και ακριβή περιγραφή της διαδικασίας από την κατασκευή του ερωτηματολογίου έως και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, και από την εμπειρία και παρουσία των ερευνητών για πάρα πολλά χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, σε διαφορετικές βαθμίδες και διαφορετικές θέσεις ευθύνης. Επιπλέον δύο εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν να βεβαιώσουν την ορθή χρήση όσων ανέφεραν στην ανοικτή ερώτηση (LeCompte & Preissle, 1993· Denzin & Lincoln, 1994· Hammersley, 1996· Lincoln, 2001).

## 2.2 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης των (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση είναι μια κυκλική, συστηματική και αναστοχαστική διαδικασία. Περιλαμβάνει τη μετεγγραφή και ανάγνωση των δεδομένων, την αρχική οργάνωση σε κώδικες, την ανάδυση πιθανών θεμάτων από τους κώδικες, την επανεξέταση και τελική δόμηση των θεμάτων, την οργάνωσή τους και τέλος τη σύνταξη της τελικής έκθεσης (Braun & Clarke, 2006). Αφού καταγράφηκαν προσεκτικά οι απαντήσεις, αναγνώστηκαν σχολαστικά τουλάχιστον δύο φορές, πριν γίνει μια πρώτη καταγραφή των κωδικών που προέκυψαν από την ανάγνωση των απαντήσεων (αποσπασμάτων). Στην πρώτη καταγραφή προέκυψαν οι κωδικοί (α) ενημέρωση, (β) επιμόρφωση, (γ) εκπαιδευτικοί, (δ) προϋποθέσεις, (ε) επιβολή, (στ) διαπίστωση, (ζ) πολιτική, (η) οικονομία, (θ) πραγματικότητα, (ι) πίεση, (ια) υποστήριξη, (ιβ) γενικά, (ιγ) αλλαγές, (ιδ) χρόνος, (ιε) ανατροφοδότηση (ιστ) σχεδιασμός, (ιζ) υποχρέωση (ιη) σχολικές συνθήκες, (ιθ) ελλείψεις, (κ) σχέση θεωρίας και πράξης, (κα) χώρος, (κβ) συνήθεια, (κγ) έλλειψη ευελιξίας, (κδ) συμφέροντα.

Όταν οργανώθηκαν τα αποσπάσματα ανά κωδικό, μετά την ανάγνωσή τους, προέκυψαν οι κωδικοί (α) απουσία σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής, (β) ελλιπής σχεδιασμός, (γ) αίσθηση επιβολής, (δ) ανάγκες, (ε) επιμόρφωση, (στ) υλικοτεχνική υποδομή, (ζ) σχολικό πλαίσιο (η) αντιλήψεις εκπαιδευτικών και (θ) πιέσεις. Αφού επιβεβαιώθηκε η ορθή καταγραφή των αποσπασμάτων στους παραπάνω κωδικούς προέκυψε η ένταξή τους σε 3 θέματα, τα οποία και παρέμειναν. Οι κωδικοί (α) έως (ε) συγκροτούν το θέμα (1) «εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός», οι κωδικοί (στ) & (ζ) το θέμα (2) «η σχολική πραγματικότητα» και οι κωδικοί (η) έως (θ) το θέμα (3) η «στάση των εκπαιδευτικών» (σχήμα 1).



(Σχήμα1)

### 3. Αποτελέσματα

Στην αρχή οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μία κλειστή ερώτηση (five-scale Likert (1=διαφωνώ απολύτως, 5=συμφωνώ απολύτως), εάν συμφωνούν ή διαφωνούν με τη δήλωση ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές υλοποιούνται όπως έχουν σχεδιαστεί. Μόνο το 10.1% απάντησε συχνά/πολύ συχνά ενώ το 36.7% απάντησε (ποτέ/σπάνια) και ένα ποσοστό 53.2% απάντησε μερικές φορές. Ο Μ.Ο. είναι 2.70, (πλησίον της επιλογής «ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ»).

Στη συνέχεια ζητήθηκε να τεκμηριώσουν την άποψή τους αυτή. Παρουσιάζονται τα ευρήματα από την αποδελτίωση των απαντήσεων στην ανοικτή ερώτηση. Συνολικά, οι 515 εκπαιδευτικοί έδωσαν 539 απαντήσεις. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίστηκαν πολλές φορές σε μία άποψη, αλλά ανέφεραν περισσότερες αιτίες για την προσαρμοσμένη υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών με βάση τη δική τους εκπαιδευτική πραγματικότητα και ανάγκες.

Η πλειοψηφία των απαντήσεων (504 – 94%) τονίζει ρητά, ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν υλοποιούνται, όπως σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Μόνο 35 απαντήσεις (6%) αναφέρονται καταφατικά στην υλοποίηση (8) ή μερική υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, κυρίως κατά τη φάση εισαγωγής της αλλαγής (27). Μια πολύ μεγάλη ομάδα απαντήσεων, περισσότερες από τις μισές (258), αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές υλοποιούνται με αποκλίσεις, εξαιτίας της αίσθησης «απουσίας» εκπαιδευτικής πολιτικής και του κακού σχεδιασμού, της απουσίας συζήτησης με τους/τις εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Μια μεγάλη ομάδα απαντήσεων (166) αναφέρει ως λόγο, τη μη σύνδεση των αλλαγών με τη σχολική πραγματικότητα. Τέλος, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός απαντήσεων (80) των εκπαιδευτικών, που αναδεικνύει ως παράγοντα μη υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών, την αρνητική στάση των ιδίων, όπως επίσης τις πιέσεις των συνδικαλιστών και διαφόρων ομάδων συμφερόντων.



### 3.1 Η εκπαιδευτική πολιτική και ο σχεδιασμός

Είναι πάρα πολλές (258) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι/οποίες αναφέρουν ρητά ότι δεν υλοποιούν ή υλοποιούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές με προσαρμογές, όπως τις καταλαβαίνουν, αναλόγως με τη σχολική πραγματικότητα στην οποία εργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ως αιτίες μη υλοποίησης ή υλοποίησης με προσαρμογές, των εκπαιδευτικών αλλαγών, (α) την απουσία σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής (119), (β) τον ελλιπή σχεδιασμό (28), (γ) την αίσθηση επιβολής (35), (δ) το γεγονός ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα (37) και (ε) την ελλιπή και μη ουσιαστική τους επιμόρφωση (39).

Πρώτιστα, τονίζουν την απουσία σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής (119). Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«Δεν υπάρχει εθνική πολιτική στην εκπαίδευση. Μέχρι την υλοποίηση της εφαρμογής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής αλλάζει είτε ο υπουργός είτε η κυβέρνηση»*

*«Δεν επαρκεί ο χρόνος γιατί με κάθε νέα κυβέρνηση έχουμε και νέα δεδομένα στην παιδεία»*

*«Έλλειψη μακροπρόθεσμης και σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να επιφέρει επιτυχή αποτελέσματα, αφού κάθε σχεδιαζόμενη αλλαγή είναι βραχυπρόθεσμη και αποσπασματική»*

*«Συχνές αλλαγές και άσκοποι πειραματισμοί, που τελικά έχουν αρνητικό αποτέλεσμα»*

*«Αλλάζουν οι κυβερνήσεις, αλλάζει πάλι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός»*

*«Υλοποιούνται ανάλογα με την πολιτική βούληση ή ανάλογα με το ποσοστό στο οποίο καλύπτουν πραγματικές και ουσιαστικές ανάγκες»*

*«Αλλαγές γίνονται, αλλά όχι μακροπρόθεσμες και αναιρούνται εύκολα, ανάλογα με τη συγκυρία και την ικανοποίηση δευτερογενών σκοπιμοτήτων»*

*«Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν προλαβαίνουν να υλοποιηθούν γιατί νομοθετούνται άλλες εκπαιδευτικές αλλαγές που ακυρώνουν τις προηγούμενες»*

*«Κάθε φορά που γίνονται εκλογές και αλλάζει η πολιτική ηγεσία αλλάζουν και τα σχέδια στην εκπαίδευση οπότε δεν υλοποιούνται εκπαιδευτικές αλλαγές ουσίας»*

*«Δεν αξιολογείται ποτέ η αποτελεσματικότητα των αλλαγών, ούτε η αλλαγή που έχει επέλθει στην εκπαιδευτική πράξη. Όταν τελειώσουν «οι χρηματοδοτήσεις, σταματούν οι καινοτομίες/αλλαγές. Μόλις βρεθεί νέα χρηματοδότηση (διεθνής συνήθως) σχεδιάζονται νέες παρεμβάσεις. Σιςύφειο έργο!»*

*«Από τη στιγμή που δεν υπάρχει ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς που είναι σε τάξη, δεν είναι δυνατόν να ελέγχεται το κατά πόσο υλοποιούνται οι εκπαιδευτικές αλλαγές όπως σχεδιάστηκαν»*

*«Δεν υπάρχει πιλοτική εφαρμογή των αλλαγών πριν ισχύσουν καθολικά με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διορθωθούν τυχόν αστοχίες κατά την εφαρμογή»*

Αναδεικνύουν την έλλειψη σχεδιασμού για την προώθηση των αλλαγών σε βάθος χρόνου, τον οποίο επίσης χαρακτηρίζουν ως ανεπαρκή, πρόχειρο και μη ρεαλιστικό (28).

*«Ο σχεδιασμός γίνεται από πάνω προς τα κάτω, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη της σχολικής κοινότητας»*

*«Είναι πρόχειρες, χωρίς να υπάρχει ενδιαφέρον για ουσιαστική βελτίωση»*

*«Συνήθως κατά την εφαρμογή διαπιστώνεται ο κακός αρχικός σχεδιασμός και γίνεται προσπάθεια βεβιασμένων διορθώσεων»*

*«Δεν υπάρχει ουσιαστικός σχεδιασμός εξαιτίας πρόχειρων κυβερνητικών σχεδιασμών που δεν μπορούν να εφαρμοστούν»*

*«Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές αλλαγές διακρίνονται από προχειρότητα και έλλειψη σοβαρού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, άρα ποτέ δεν έχουμε τα αποτελέσματα που θα μπορούσαμε να έχουμε αν υπήρχε προσεκτική μελέτη και σχεδιασμός»*

*«Πρόχειρος ή μη ρεαλιστικός σχεδιασμός των αλλαγών»*

*«Ελλιπής σχεδιασμός και απουσία προετοιμασίας και διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος»*

*«Επειδή ότι αλλαγές κάνουν είναι προσωρινές και επιφανειακές λύσεις, σε μεγάλο ποσοστό κατά την προσπάθεια υλοποίησης τους εμφανίζονται όλες οι αδυναμίες του λάθους σχεδιασμού τους οπότε αποσύρονται και όταν επανέλθει στην επικαιρότητα κάποιο πρόβλημα κάνουν πάλι αλλαγές»*

Σημειώνουν ακόμα, ότι οι αλλαγές είναι αποτέλεσμα επιβολής και όχι διαλόγου (35).

*«Υλοποιούνται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις χωρίς όμως την σύμφωνη γνώμη των άμεσα εμπλεκόμενων που είναι οι εκπαιδευτικοί»*

*«Όχι, γιατί οι αποφάσεις για αλλαγές παίρνονται ερήμην των εκπαιδευτικών»*

*«Τις περισσότερες φορές ο αλλαγές είναι αντίθετες στις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και τη βρίσκουν απέναντι στην εφαρμογή τους»*

*«Είμαστε υποχρεωμένοι!!»*

*«Οι εκπαιδευτικοί υπακούν»*

*«Υλοποιούνται στη βάση της υποχωρητικότητας»*

*«Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν όσα προβλέπονται από τις εγκυκλίους του ΥΠΑΙΘ και προσπαθούν να βρουν λύσεις για όσα δεν προβλέπονται»*

Επιπλέον, αναφέρουν ότι κατά τον σχεδιασμό δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες τους, όπως και των μαθητών/μαθητριών (37).

*«Οι αλλαγές πρέπει να είναι αποτέλεσμα συζήτησης με την εκπαιδευτική κοινότητα, μελέτης νέων αναγκών κοινωνικών και οικονομικών, μελέτης νέων παιδαγωγικών πρακτικών μεθοδολογίας και υποδομών σύμφωνες με τις ανάγκες που προκύπτουν τη δεδομένη στιγμή αλλά και τις πολιτικές για την παιδεία που σχεδιάζει μια χώρα, η οποία προτάσσει την ανάγκη για δίκαιη και ισότιμη παιδεία προς την νεολαία της χώρας»*

*«Η αλλαγή έγκειται πρωτίστως στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και στους τρόπους μάθησης που χρησιμοποιούν για να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Συνεπώς θεωρείται επιτακτική ανάγκη για μελέτη και ανίχνευση των παραπάνω παραμέτρων καθώς και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά και γονείς»*

*«Οι αποφάσεις παίρνονται από το ανώτερο επίπεδο διοίκησης και οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι υποχρεωμένες να τις υλοποιούν στα πλαίσια του συγκεντρωτικό γραφειοκρατικού συστήματος εκπαίδευσης που δυστυχώς έχουμε ακόμα στη χώρα μας»*

*«Αλλαγές που αδιαφορούν για τις πραγματικές ανάγκες των άμεσα ενδιαφερομένων μαθητών, εκπαιδευτικών και εξυπηρετούν άλλου είδους συμφέροντα δεν είναι δυνατόν να επιτύχουν»*

*«Μπορεί να μην υπάρχει συναίνεση από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της αλλαγής, πχ εκπαιδευτικούς, γονείς»*

Τέλος, τονίζουν την έλλειψη έγκαιρης, συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης (39).

*«Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν υλοποιούνται όπως έχουν σχεδιαστεί επειδή οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να τις εφαρμόσουν δεν έχουν καταλάβει την αναγκαιότητα εισαγωγής τους»*

*«Δεν επιμορφώνονται έγκαιρα και σωστά οι εκπαιδευτικοί, δεν γίνεται σαφής ο σκοπός της αλλαγής και δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές»*

*«Τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει επαρκής εκπαίδευση. Επίσης δεν υπάρχει συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης σχεδόν ποτέ δεν βλέπουμε την πρακτική αξιοποίηση όσων παρουσιάζονται»*

*«Διότι συνήθως γίνεται μια επιφανειακή προσπάθεια, απλά για να αποφευχθούν ευθύνες και γιατί δεν υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να*

αποδεχτούν τις αλλαγές, να αλλάξουν στάσεις και να τις εφαρμόσουν όπως θα έπρεπε»  
 «Έλλειψη οργανωμένης και συντονισμένης επιμόρφωσης πάνω στις επιδιωκόμενες αλλαγές»  
 «Ανάλογα πως τις ερμηνεύει ο κάθε εκπαιδευτικός και πως τις υλοποιεί»

### 3.2 Η σχολική πραγματικότητα

Μια μεγάλη ομάδα απαντήσεων των εκπαιδευτικών (166), θεωρεί ως αιτία για τη μη υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, όπως αυτές προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας, το γεγονός ότι αυτές δεν σχεδιάζονται με γνώμονα τη σχολική πραγματικότητα και τις ανάγκες των σχολείων σε υλικοτεχνική υποδομή, γι' αυτό πολλές φορές είναι ανεδαφικές. Αναφέρουν συγκεκριμένα:

«Οι εκπαιδευτικές αλλαγές σχεδόν ποτέ δεν υλοποιούνται όπως σχεδιάζονται διότι αυτοί που τις σχεδιάζουν δεν λαμβάνουν υπόψη ή δεν γνωρίζουν στην πράξη τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα εποπτικά μέσα, την οικονομική υποστήριξη των σχολικών μονάδων, το βαθμό δεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών»  
 «Δεν λαμβάνεται υπόψη η εκπαιδευτική πραγματικότητα»  
 Είναι ημιτελείς και δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα  
 «Δεν είναι εφικτή η εφαρμογή λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της κάθε σχολικής μονάδας»  
 «Δε λαμβάνονται υπ' όψη οι πραγματικές συνθήκες στα σχολεία»  
 «Υλοποιούνται μερικώς, λόγω έλλειψης χώρου, εξοπλισμού, πολλής ύλης, πολυπληθών τμημάτων»  
 «Οι αλλαγές που αποφασίζονται μπορεί να μην έχουν λάβει υπόψη τους πραγματικά δεδομένα, αλλά μια ωραιοποιημένη εικόνα της πραγματικότητας»  
 «Άλλο η θεωρία και άλλο η πρακτική εφαρμογή της»  
 «Συνήθως είναι πολύ θεωρητικές και ανέφικτες να εφαρμοσθούν σε πρακτικό επίπεδο»  
 «...δεν υπάρχει ουσιαστικό υπόβαθρο και δοκιμάζονται στην τύχη κάποιες πρακτικές, όπου τελικά καθείς αντιλαμβάνεται τις συνθήκες κατά ιδίαν»  
 «Δεν σχεδιάζονται σύμφωνα με την πραγματικότητα του σχολείου στην Ελλάδα και απευθύνονται σε μια ιδεατή κατάσταση που δεν υπάρχει ποτέ.»  
 «Για να εφαρμοσθούν οι αλλαγές όπως έχουν σχεδιαστεί απαιτούνται πολλές φορές και άλλες προϋποθέσεις που δεν υπάρχουν, όπως για παράδειγμα προωθείται η αξιοποίηση των μέσων τεχνολογίας, χωρίς να υπάρχει σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών μονάδων εργαστήριο υπολογιστών»  
 «Γιατί τις περισσότερες φορές δεν διατίθενται τα χρήματα που χρειάζονται»  
 «Δεν είναι εύκολο με τα μέσα που διαθέτουμε να μπορούν να υλοποιηθούν οι αλλαγές. Ο σχεδιασμός πρέπει να γίνεται ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και τις ανάγκες των μαθητών»  
 «Είναι δύσκολο λόγω των ελλείψεων που υπάρχουν στη υλικοτεχνική υποδομή ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής»  
 «Έλλειψη προσωπικού και υποδομών»  
 «Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών "αλλαγών" δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις υποδομές της ελληνικής κοινωνίας, καθώς εμπνέεται και στηρίζεται σε άλλα ευρωπαϊκά μοντέλα με αποτέλεσμα τη μη επιτυχή πραγμάτωσή τους»

### 3.3 Η στάση των εκπαιδευτικών

Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι διαθέτουν την ωριμότητα να αναδείξουν και δικές τους αβελτηρίες και δυσκολίες στην αποδοχή της αλλαγής (69

απαντήσεις), όπως και τη πίεση των συνδικαλιστών ή των ομάδων συμφερόντων (11) η οποία πολλές φορές ακυρώνει τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

*«Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο ευέλικτοι ώστε να δέχονται και εύκολα τις αλλαγές. Κι όταν οι αλλαγές γίνονται όχι όταν χρειάζεται αλλά όταν αλλάζει κάθε φορά η ηγεσία του υπουργείου παιδείας τότε η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δύσκολη»*

*«Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν υλοποιούνται πάντα με βάση τον σχεδιασμό τους και λόγω παγιωμένων αντιλήψεων και αντίδρασης σε κάθε τι καινούριο»*

*«Συνήθως οι αλλαγές δεν έχουν την αποδοχή των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα η υλοποίησή τους να είναι αδύναμη»*

*«Παγιωμένες αντιλήψεις και έλλειψη ενημέρωσης»*

*«Ανάλογα με την κατάρτιση και ευελιξία του εκπαιδευτικού»*

*«Η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης για αυτές και η συναίνεσή τους, επηρεάζει καθοριστικά, κατά τη γνώμη μου, τον τρόπο υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών»*

*Ο κάθε εκπαιδευτικός δουλεύει όπως έχει συνηθίσει και δεν αλλάζει τρόπο διδασκαλίας, γιατί δεν έχει πεισθεί για την αναγκαιότητα των αλλαγών*

*Θεωρητικά υλοποιούνται οι εκπαιδευτικές αλλαγές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κτλ) αλλά στην πράξη οι αλλαγές αυτές εφαρμόζονται πολύ αργότερα και με διαφορετικό ρυθμό καθώς η πρακτική εφαρμογή τους εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό (τις προσωπικές απόψεις του, τις γνώσεις του, κτλ),*

*«Αν υλοποιούνταν οι αλλαγές όπως ακριβώς είχαν σχεδιαστεί, δεν θα τροποποιούνταν διαρκώς με κάθε πολιτική παρέμβαση και με κάθε συνδικαλιστική διαμαρτυρία»*

*«Υλοποιούνται με βάση τα συμφέροντα που πρέπει να ικανοποιηθούν, όχι πάντα σε εκπαιδευτικό επίπεδο»*

*«Πολιτικές και συνδικαλιστικές σκοπιμότητες τροποποιούν τον αρχικό σχεδιασμό μετασχηματίζοντας τις αλλαγές με σκοπό την άμβλυση των αντιδράσεων»*

*«Ανατρέπονται στην πορεία από τις ομάδες συντεχνιακών συμφερόντων»*

#### 4. Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί καταρχήν αναφέρουν ρητά, ότι δεν υλοποιούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, όπως αυτές σχεδιάζονται και προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά τις προσαρμόζουν στις ανάγκες τις δικές τους, των μαθητών/μαθητριών και στη σχολική πραγματικότητα, καθώς υποστηρίζουν ότι χαρακτηρίζονται από βιασύνη, ερασιτεχνισμό, προχειρότητα. Η απουσία σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής και ο ελλιπής σχεδιασμός, κατά την άποψή τους, έχει ως αποτέλεσμα οι αλλαγές που πραγματοποιούνται να είναι προσωρινές και επιφανειακές, καθώς δημιουργούνται παρανοήσεις, με αποτέλεσμα να αποσύρονται και επανέρχονται συχνά βεβιασμένα, όταν κάποιο επίκαιρο πρόβλημα τις επιβάλλει.

Μια βασική αιτία γι' αυτή τη συμπεριφορά είναι ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην Ελλάδα είναι συχνές, εφαρμόζονται για μικρό χρονικό διάστημα, ανάλογα με τις αλλαγές των κυβερνήσεων, κάτι που επηρεάζει τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ελάχιστες κυβερνήσεις και υπουργοί διαθέτουν την πολιτική βούληση να ολοκληρώσουν κάποια εκπαιδευτική αλλαγή, αναλαμβάνοντας το πολιτικό ή οικονομικό κόστος (Ε.Δ., 2020, σ. 76· Μαρσαγγούρας, κ.ά., 2018· Πασιάς 2011, σ. 109), ενώ επίσης δεν αξιολογείται η εφαρμογή τους (Πασιάς 2011, σ. 122). Σύμφωνα με τον Φωτεινό (2020, σ. 45) κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο, αφού οι θεσμικές δομές (π.χ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) είναι υποκειμένες στην πολιτική εξουσία που τις δημιουργήσε και τις εποπτεύει, με αποτέλεσμα το έργο τους, παρά την επιστημονική τους αυτονομία, να επηρεάζεται από τις επιλογές και αλλαγές της πολιτικής εξουσίας.

Μια άλλη αιτία αντίστασης των εκπαιδευτικών στις αλλαγές που προωθούνται είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους δίνει περιθώρια αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης της σχολικής μονάδας, όπως αναδεικνύουν πολλές σχετικές έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Achinstein & Ogawa,

2006, p. 30· Ε.Δ., 2020, σ. 79· Ματσαγγούρας, κ.ά., 2018· McKenzie & Scheurich, 2008, p. 129· Πασιάς 2011).

Υποστηρίζουν, ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην Ελλάδα δεν λαμβάνουν υπόψη τους βασικά ζητήματα της σχολικής πραγματικότητας, όπως τον αριθμό των μαθητών/μαθητριών ή την οργανικότητα και τη βαθμίδα της σχολικής μονάδας, την υλικοτεχνική υποδομή, την εντοπιότητα της σχολικής μονάδας και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εφαρμοστεί η αλλαγή (McKenzie & Scheurich, 2008, p. 125· Terhart, 2013, p. 488), ενώ παρεμβαίνουν και λειτουργικοί παράγοντες όπως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, που επηρεάζουν τις αλλαγές και μπορούν να ανατρέψουν τις συνθήκες για να μπορέσουν να υλοποιηθούν. Ιστορικά, το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις προσδοκίες και τις ανάγκες της κοινωνίας (Φωτεινός, 2020).

Ακόμα, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς οι αλλαγές δεν προκύπτουν ως αποτέλεσμα συζήτησης με την εκπαιδευτική κοινότητα, με βάση την ικανοποίηση των αναγκών μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε άλλες χώρες (Cuban, 2011· Snyder, 2014, p. 5), αλλά υλοποιούνται στη βάση της επιβολής, με βάση τις εγκυκλίους του Υ.ΠΑΙ.Θ (Hargreaves, et al., 2009· Lingam, Lingam & Sharma, 2017, p.19).

Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ζητήματα που αφορούν στη δική τους αρνητική στάση για αποδοχή και εφαρμογή της αλλαγής (Βλάχου και συν., 2019· Park & Jeong, 2013, p. 34), την οποία αποδίδουν και σε συντεχνιακά συμφέροντα.

Μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ και την υιοθέτηση της αρχής της επικουρικότητας, που σημαίνει ότι οι Ευρωπαϊκοί νόμοι θα πλαισιωθούν στις προτεραιότητες και στις πρακτικές των εθνικών συστημάτων, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα υπέστησαν πιέσεις προσαρμοστικότητας ως προς την αναδόμηση και ευθυγράμμιση τους με τις ευρωπαϊκές απαιτήσεις (Karlsen, 2002). Οι αλλαγές λοιπόν στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης αντικατοπτρίζουν και τις πιέσεις που δέχονται αυτά σε παγκόσμιο επίπεδο, και ιδιαιτέρως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατεξοχήν γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό (Ε.Δ., 2020, σ. 75· Μαραμπέα, 2020, σ. 131· Ματσαγγούρας, κ.ά., 2018). Οι αλλαγές που προτείνονται για τη ρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη έχουν ισχυροποιήσει τον εκπαιδευτικό πολιτικό λόγο ο οποίος στοχεύει στην εναρμόνισή του με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, της επιτελεσματικότητας, για να εξασφαλίσει τη σχολική αποτελεσματικότητα, μέσω της λογοδοσίας και της αξιολόγησης, με σημείο αναφοράς τους/τις εκπαιδευτικούς (Ball, 2003· Karlsen, 2002· Μαραμπέα, 2020, σ.134). Αυτές οι αλλαγές, επιβεβλημένες από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και κατευθυνόμενες από το Ευρωπαϊκό πλαίσιο (Ball, 2000), έχουν βαθύ αντίκτυπο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί τις ερμηνεύουν και τις προσαρμόζουν στον ρόλο και την εργασία τους (Βλάχου και συν., 2019· Elmore, 2004· Van de Berg et al., 1999· Terhart, 2013).

Η επιβολή των εκπαιδευτικών λόγων, που αναπτύσσονται μέσα από την ανάγκη υιοθέτησης και προσαρμογής των αλλαγών, επιζητά από τους/τις εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν τη φύση της διδασκαλίας και αντίστοιχα της δικής τους εργασίας (Ball, Bowe, & Gewirtz, 1995) υιοθετώντας την αλλαγή μέσα από τη θεωρία της δράσης (theory in use) (Argyris and Schön 1974), κάτι που δεν μπορεί να συμβεί εφόσον δεν έχουν σφαιρική αντίληψη για την εκπαίδευση (Terhart, 2013, p. 487). Αναδεικνύεται, από την έρευνα, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών με προσαρμογές, αναλόγως πώς τις αντιλαμβάνονται, τις κατανοούν οι εκπαιδευτικοί και το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται (Van de Berg et al., 1999· Terhart, 2013, p. 496). Οι δυσκολίες αποδοχής των αλλαγών ενισχύονται από την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς τα αποτελέσματα που αυτή θα επιφέρει και τον φόβο αποδοχής του καινούριου, εμποδίζοντας την υλοποίηση της αλλαγής (Βλάχου, Φωτοπούλου & Μάνεσης, 2019).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα στην τάξη επηρεάζονται από τα ατομικά πιστεύω και την εκπαιδευτική θεωρία των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν μπορεί να γίνει κατανοητό πώς τα πιστεύω τους επηρεάζουν κάθε μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής και καθίστανται εμπόδιο σε κάθε μορφή αλλαγής (Connolly και Seymour, 2015, p.10· März, et al., 2013). Το συγκρουσιακού χαρακτήρα αντιφατικό σχήμα θεωρίας και πράξης δηλώνει, ότι οι εκπαιδευτικοί, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και υποστηρίζοντας τα πιστεύω τους, αισθάνονται λιγότερο πεπεισμένοι να ακολουθήσουν τη θεωρία της αλλαγής, υποστηρίζοντάς την μέσα από τη θεωρία της δράσης. Ο προβληματισμός συνίσταται στο γιατί

οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν την θεωρία της αλλαγής, ενεργοποιώντας τα πιστεύω τους σε δράση (Connolly & Seymour, 2015, p.2).

Η αντίστασή τους στις αλλαγές δείχνει ότι ο τρόπος που τις αντιλαμβάνονται και καλούνται να τις εφαρμόσουν ως απαίτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, οδηγεί στο να υπερτερούν οι παράγοντες που αντιστέκονται στην αλλαγή, καθώς δεν πείθονται και δεν παρακινούνται σύμφωνα με το μοντέλο αλλαγής των Beckhard και Harris (Čudanov et al., 2019, p.3).

Τελικά, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, λόγω των εμποδίων που αναφέρθηκαν ρητά από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ εμφανίζεται ότι υλοποιείται σύμφωνα με το μοντέλο του μονού βρόγχου (Argyris, 1976), στην πραγματικότητα ακολουθεί το μοντέλο του διπλού βρόγχου (double loop) (Argyris, 1976), καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν υλοποιούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, χωρίς αμφισβήτηση, αλλά προσπαθούν, αφού εμβαθύνουν και κατανοήσουν τις αλλαγές και τις καταστάσεις, να ανταποκριθούν σε αυτές, αλλάζοντας ακόμα και τις δικές τους αξίες, όταν χρειαστεί, πριν αλλάξουν τις δράσεις τους (Argyris, 2002· Bakacsi, 2010). Οι εκπαιδευτικοί δεν μένουν σε μια στείρα άρνηση, αλλά υλοποιούν τις αλλαγές τροποποιώντας τις, ώστε να είναι γι' αυτούς/αυτές και τους/τις μαθητές/μαθήτριες λειτουργικές (Van de Berg et al., 1999).

Αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό στο «παράδειγμα» της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα την πρώτη περίοδο της πανδημίας. Το Υπουργείο Παιδείας ζήτησε να αξιοποιηθούν οι πλατφόρμες (e-me, eclass) για την παροχή εκπαίδευσης, χωρίς όμως να έχει προετοιμάσει κατάλληλα και εγκαίρως τα σχολεία και τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί για διάφορους λόγους (προβλήματα υποδομών, πεποιθήσεις, άγνοια, έλλειψη επιμόρφωσης), αν και αμφισβήτησαν έντονα την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επειδή αντιλήφθηκαν ως εξέχουσα την ανάγκη να προσφέρουν στήριξη στους/στις μαθητές/μαθήτριες, προσαρμόστηκαν, και χωρίς να λάβουν υπόψη τον χρόνο, τον κόπο, τα προσωπικά έξοδα, αφού η διαδικασία πραγματοποιήθηκε κυρίως με ίδια μέσα, χρησιμοποίησαν κάθε πρόσφορο μέσο που είχαν στη διάθεσή τους (αποστολή ασκήσεων με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, φύλλα εργασίας που έπαιρναν οι γονείς από το σχολείο, απλή τηλεφωνική επικοινωνία με τις οικογένειες), για να επικοινωνήσουν με τους/τις μαθητές/μαθητές και όχι μόνο τις προτεινόμενες πλατφόρμες (Manesis et al., 2022).

## 5. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, έναν σημαντικό αριθμό εμποδίων για να ακολουθήσουν τις αλλαγές όπως προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτά είναι η μη σταθερή εκπαιδευτική πολιτική, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο κακός σχεδιασμός, η έλλειψη πόρων, επιμόρφωσης, η ιδιαιτερότητα και οι ανάγκες της σχολικής μονάδας, η μειωμένη αυτονομία και η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Σε αυτά τα εμπόδια θα πρέπει να συνυπολογιστεί η ταυτότητα, τα προσωπικά πιστεύω και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών, για το ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος τους μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα και πως θα πρέπει να αποτυπωθεί η επαγγελματική τους ταυτότητα.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην Ελλάδα, είναι επιθυμητό από την εκπαιδευτική πολιτική, να λαμβάνουν μορφή ελέγχου και μέτρησης της επιτυχίας σε προκαθορισμένο πλαίσιο, περιορίζοντας την δυνατότητα αυτονομίας των εκπαιδευτικών, γεγονός που τους/τις επιβάλλει να προσαρμοστούν και να εργαστούν αποδοτικά σε συστημικές και επιτελεστικές δομές εκπαίδευσης, οι οποίες ελέγχονται από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό έχει ως συνέπεια την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών με προσαρμογές. Πρόκειται για ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας, καθώς αφενός οι εκπαιδευτικοί δεν επιδίδονται απλώς σε στείρα άρνηση και αντίδραση, αφετέρου αναδεικνύονται τα περιθώρια ευελιξίας τους για την υλοποίηση των αλλαγών, ώστε οι ίδιοι να γίνονται φορείς της αλλαγής, και να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Η έρευνα πρέπει να εστιάσει περαιτέρω στον Λόγο των εκπαιδευτικών για να φωτίσει περισσότερο γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να σιωπούν ή να αποτραβιούνται ή να παραιτούνται από την προσπάθεια να αλλάξουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Ακόμα, να παρακολουθήσει στενά στο πεδίο την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών, για να γίνουν κατανοητές οι ποικίλες διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή τους.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους/τις εκπαιδευτικούς που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα και μοιράστηκαν με εμπιστοσύνη τις απόψεις και αγωνίες τους.

## Βιβλιογραφία

- Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the Resistance of New Teachers Reveals about Professional Principles and Prescriptive Educational Policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63. <https://doi.org/10.17763/haer.76.1.e14543458r811864>
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1976). Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 363-375. <https://doi.org/10.2307/2391848>
- Argyris, C. (2002). Double-loop learning, teaching and research. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), 206-218. <http://www.jstor.org/stable/40214154>
- Bakacsi, G. (2010). Managing crisis: single-loop or double-loop learning? *Strategic Management*, 15(3), 3-9. Retrieved from [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2029/1/BGy\\_Crisis\\_mgmt\\_StratMgmt\\_2010\\_u.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2029/1/BGy_Crisis_mgmt_StratMgmt_2010_u.pdf)
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society, *Australian Educational Researcher*, 17(3), 1-23. <https://doi.org/10.1007/BF03219719>
- Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52-78. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Beckhard, R., & Harris, R. T. (1987). *Organizational transitions: Managing complex change* (2<sup>nd</sup> ed.). Mass: Addison-Wesley Publishing.
- Bemmel, B., & Reshef, Y. (1991). Manufacturing employees and technological change. *Journal of Labor Research*, 12(3), 231-246. <https://doi.org/10.1007/BF02685461>
- Βλάχου, Ε., Φωτοπούλου, Β., & Μάνεσης, Ν. (2019). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Αντιλήψεις, αντιστάσεις και πρακτικές. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (επιμ). *11<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*, Τόμος Α' (σσ. 405-414). Πάτρα: Π.ΕΕ – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS\\_A\\_11o\\_SYNEDRIO\\_PRAKTIKA.pdf](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS_A_11o_SYNEDRIO_PRAKTIKA.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6<sup>th</sup> ed.). NY: Routledge.
- Connolly, M. R., & Seymour, E. (2015). *Why theories of change matter* (WCER Working Paper No. 2015-2). [https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working\\_Paper\\_No\\_2015\\_02.pdf](https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2015_02.pdf)
- Cuban, L. (2011.) *Teacher Resistance and Reform Failure*. Retrieved from <http://larrycuban.wordpress.com/2011/04/30/teacher-resistance-and-reform-failure/>.
- Čudanov, M., Tornjanski, V., & Jaško, O. (2019). Change equation effectiveness: empirical evidence from South-East Europe. *Business Administration and Management*, 22(1), 99-114. <https://dx.doi.org/10.15240/tul/001/2019-1-007>

Dale, R. (2005). Globalization and Education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or Locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ελληνική Δημοκρατία (2020). *Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από <https://government.gov.gr/schedio-anaptixis-gia-tin-elliniki-ikonomia/>

Elmore, R. F. (2004) *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fontana, A., & Frey, J. (1998). Interviewing: The Art of Science. In N. Denzin, & Y. Lincoln, (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). London: Sage.

Fullan, M. (2006<sup>a</sup>). *Change theory. A force for school improvement*. Seminar Series Paper No. 157. Centre for Strategic Education.

Fullan, M. (2006<sup>b</sup>). The Future of Educational Change: System Thinkers in Action. *Journal of Educational Change* 7(3), 113–122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>

Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 32-63.

Ibrahim, A. S., Al-Kaabi, A. & El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 25-36. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2013.254>

Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

James, Ch. (2009). The psychodynamics of Educational Change. In A. Hargreaves, M. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (Part 1, Vol.23), (pp. 47-64). The Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_3)

Hammersley, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: Paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods* (pp. 159-174). Leicester, UK: The British Psychological Society.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2009). (Eds.). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Karlsen, J. T. (2002). Project Stakeholder Management. *Engineering Management Journal*, 14(4), 19-24. <https://doi.org/10.1080/10429247.2002.11415180>

Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259–272. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.2.259>

LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Academic Press.

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2–22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000082>

Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. Smart, & W. G. Tierney (Eds), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 25-72). New York: Agathon Press.

Lingam, G., Lingam, N., & Sharma, L. (2017). Educational Reforms and Implications on Teachers’ World of Work: Perspectives of Fijian Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1), 19-35. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.2>

Manesis, N., Vlachou, El., Anastasiou, N., Konstantinopoulou, An., Peristeropoulou, F., Tsoli, D. (2022). The benefits of distance education, during the Covid-19 pandemic: Greek teachers’ opinions. *Review of European Studies* 14(2), 64-74. <https://doi.org/10.5539/res.v14n2p64>



Μαραμπέα, Α. (2020). Ο «λόγος» ΟΟΣΑ-ΕΕ περί σχολικής εκπαίδευσης: λογοδοσία, αξιολόγηση και ο ρόλος της ηγεσίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24(1), 129-146.

März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>

Ματσαγγούρας, Η., Κουζέλης, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Αποστολόπουλος, Κ., Παπαζήση, Χ., Μάνεσης, Ν., Παπαϊωάννου, Μ., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας Μ., Παυλινέρη, Π. & Στυλιάρης, Ε., (2018). *Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. 2018: Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. Διατίθεται στο: [http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/etisia\\_ekthesi\\_2018\\_titlos.pdf](http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/etisia_ekthesi_2018_titlos.pdf)

McKenzie, K. B., & Scheurich J. J. (2008) Teacher resistance to improvement of schools with diverse students, *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/13603120801950122>

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage

Moutsios, S. (2010) Power, politics and transnational policymaking in education. *Globalization, Societies and Education* 8(1), 121–141. <https://doi.org/10.1080/14767720903574124>

Murphy, M. (2016). The Tug of War between Change and Resistance. *Educational Leadership*, 73(9), 66-70. Retrieved from <https://www.ascd.org/el/articles/the-tug-of-war-between-change-and-resistance>

Park, J. H., & Jeong, D. W. (2013) School reforms, principal leadership, and teacher resistance: evidence from Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 34-52. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756392>

Πασιάς, Γ. (2005). Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην «Ευρώπη της Γνώσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 5(2), 3-49.

Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης». Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 109-120). Αθήνα: Πεδίο.

Pitzalis, M. (2016). “The Technological Turn: Policies of Innovation, Politics and Mobilisation”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 11-27. <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2016-2-2>

Reinholz, D.L., Andrews, (2020). T.C. Change theory and theory of change: what's the difference anyway?. *IJ STEM Ed* 7(2), pp 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-0202-3>

Σαμαρά, Α. (2020). Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση: Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 82-100.

Sinnema, C., Meyer, F., Le Fevre, D., Chalmers H., & Robinson V. (2021). Educational leaders' problem-solving for educational improvement: Belief validity testing in conversations. *J Educ Change* <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09437-z>

Savaya, R., & Gardner, F. (2012). Critical Reflection to Identify Gaps between Espoused Theory and Theory-in-Use. *Social Work*, 57(2), 145-154. <https://doi.org/10.1093/sw/sws037>

Snyder, R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1). <https://www.ncpeapublications.org/attachments/article/740/Resistance%20to%20Change%20among%20Veteran%20Teachers-%20Providing%20Voice%20for%20More%20Effective%20Engagement%20.pdf>

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: From National Past to European Influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545–557. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.545>

Terhart, E. (2013) Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486-500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>

Tzianakopoulou, Th. & Manesis, N. (2021). The promotion of organizational culture: The case of Greece. *European Journal of Education Studies*, 8(3), 319-341. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i2.3579>

Van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 321-351. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.321.3500>

Van den Heuvel, S., & Schalk, R. (2009). The relationship between fulfilment of the psychological contract and resistance to change during organizational transformations. *Social Science Information*, 48(2), 283- 313. <https://doi.org/10.1177%2F0539018409102415>

Weiner, J.M., Lamb, A.J. (2020). Exploring the possibilities and limits to transfer and learning: Examining a teacher leadership initiative using the theory of action framework. *J Educ Change* 21, 267–297 <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09378-z>