

Δεύτερη Ετήσια Έκθεση

(Παραδοτέο 3.3 της 3^{ης} Ενότητας Εργασίας «Υλοποίηση», συντονιστής Martin Lindner, MLU, Γερμανία)

15^η Ιανουαρίου 2015

Η Δεύτερη Ετήσια Έκθεση βασίστηκε στα αποτελέσματα των εθνικών Συναντήσεων Εργασίας και έχει στόχο να ενημερώσει σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση στο χώρο της εκπαιδευτικής καινοτομίας στις χώρες των εταίρων.

1. Εισαγωγή

Ο σκοπός αυτής της έκθεσης είναι να δημοσιοποιήσει στο κοινό μια συνοπτική ανάλυση των διαφορετικών μεθοδολογιών στη διδακτική των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών στις χώρες των εταίρων.

Στα πλαίσια του έργου πραγματοποιήθηκε η δεύτερη Συνδιάσκεψη του INSTEM στην πόλη Χάλλε της Γερμανίας, στις 25-27 Μαρτίου, 2014. Τα συμπεράσματα των εθνικών Συναντήσεων Εργασίας παρουσιάστηκαν σε μορφή πόστερ και τα κύρια θέματα συζητήθηκαν μέσα από συνεδρίες εργασίας αλλά και συζητήσεις στην ολομέλεια. Συνοπτική Έκθεση για τη Συνδιάσκεψη είναι διαθέσιμη στο σύνδεσμο που ακολουθεί: <http://instem.tibs.at/content/2nd-instem-conference>

2. Εκπαιδευτική καινοτομία στις χώρες των εταίρων

Οι εθνικές Συναντήσεις Εργασίας των εταίρων έλαβαν χώρα μεταξύ του Νοεμβρίου 2013 και του Φεβρουαρίου 2014. Οργανώθηκαν από τους εταίρους του INSTEM και σε κάθε συνάντηση συμμετείχαν 12-70 άτομα. Οι συμμετέχοντες αντιπροσώπευαν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων φορέων και ομάδων-στόχου, όπως συντονιστές εθνικών έργων, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, εκπαιδευτές και επιμορφωτές εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί και ερευνητές.

Τα κύρια αποτελέσματα / συμπεράσματα ήταν τα εξής:

Σε Γενικό επίπεδο:

1. Η συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων ομάδων είναι απαραίτητη
2. Η έννοια της Διερευνητικής Μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες (ΔΜΦΕ/ IBSE) δεν είναι ξεκάθαρη σε όλες τις χώρες των εταίρων.
3. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα είναι ουσιαστικά «αποκομμένα» από τις διδακτικές πρακτικές και την καθημερινή διδασκαλία.

Σε Επίπεδο Εκπαιδευτικών:

1. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν έχουν επαρκή στήριξη για να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους.
2. Η πρόσβαση στα αποτελέσματα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δεν είναι εύκολη: φαίνεται να υπάρχει πολύ υλικό, όμως αυτό το υλικό δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο ή/και προσβάσιμο για να χρησιμοποιηθεί στην τάξη.
3. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένος τρόπος να ακουστεί η φωνή τους ώστε να συμβάλουν στις πρακτικές και πολιτικές χάραξης σχετικά με τη διδασκαλία των επιστημών.
4. Από πολλές εθνικές Συναντήσεις προέκυψε σαν πολύ σημαντικό θέμα οι δυσκολίες σε σχέση με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών.

Σε Επίπεδο Ερευνητών / Διοίκησης / Επιμορφωτών εκπαιδευτικών:

Από τις εθνικές συναντήσεις δεν προέκυψαν πολλά θέματα σχετικά με αυτές τις ομάδες. Μοιράστηκαν την ανησυχία τους για τους (πολύ) περιορισμένους πόρους, τα προβλήματα με την αξιολόγηση, και την αναγκαιότητα για βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών.

Σε Επίπεδο εκπροσώπησης Ιδιωτικού τομέα / βιομηχανίας, MME, Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και Γονέων:

1. Εκπρόσωποι της βιομηχανίας, γονιών και μαθητών συμμετείχαν σε μια μόνο εθνική συνάντηση.
2. Οι απαιτήσεις/προτάσεις αυτών των ομάδων φαίνεται να είναι πολύ διαφορετικές
3. Αυτές οι ομάδες δε φαίνεται να έχουν μια σαφή εικόνα για το τι είναι η Διερευνητική Μέθοδος Μάθησης (ΔΜΜ).

Κάθε μία από τις εθνικές συναντήσεις του έργου είχε ως σκοπό την αναζήτηση στρατηγικών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία των επιστημών. Στη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία, τέθηκε ρητά το ερώτημα «τι μπορούμε να αντλήσουμε από όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα που έχουν ασχοληθεί με το θέμα;»

Σε όλες σχεδόν τις συναντήσεις έγινε αναφορά στην ανάγκη υποστήριξης των σχολείων τόσο σε διοικητικό όσο και οικονομικό επίπεδο. Όλους τους απασχολούν οι δυσκολίες στην αξιολόγηση, και η ενσωμάτωση της Διερευνητικής Μεθόδου Μάθησης (ΔΜΜ) στη διδακτέα ύλη. Οι προκλήσεις όμως που πρέπει να ξεπεραστούν είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα. Για παράδειγμα, στην Τουρκία προωθείται ένα αυστηρά προδιαγραμμένο πρόγραμμα μάθησης που δεν επιτρέπει πολλές παρεμβάσεις από μεμονωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

3. Θεωρητικό υπόβαθρο: Μια συνοπτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αποτελεσματική ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών στα σχολεία

«Για να επιτευχθεί αλλαγή στην εκπαίδευση, τρεις διαφορετικές στρατηγικές είναι απαραίτητες:

1. Στρατηγικές προσέγγισης φορέων χάραξης πολιτικής & λήψης αποφάσεων. Η συμβολή αυτών των φορέων είναι το σημαντικότερο βήμα για να την επίτευξη αλλαγής.
2. Επιστράτευση ορθολογικών-εμπειρικών μέσων για να πειστεί το κοινό βάσει αντικειμενικών πληροφοριών και αναλύσεων που αποδεικνύουν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η πιο αποτελεσματική για να εφαρμοστεί.
3. Κανονιστική-αναγωγική στρατηγική προσέγγισης ατόμων και οργανισμών. Οι στρατηγικές αυτές στηρίζονται στα (θετικά) αποτελέσματα κάθε αλλαγής στη νοοτροπία, στους κανόνες, στις δεξιότητες και στις κοινωνικές επιπτώσεις. Οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να συνδυαστούν με μια αλλαγή στον ίδιο τον οργανισμό».

(Holtappels, p.46-47, πρωτότυπο κείμενο στο Παράρτημα ΙΙΙ).

Για αποτελεσματική αλλαγή απαιτείται συνδυασμός των παραπάνω τριών προσεγγίσεων: νέα πρότυπα στην (κρατική) αξιολόγηση από τη μια και μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων από την άλλη, με την παράλληλη εφαρμογή πρότυπων προγραμμάτων για την υποστήριξη νέων εξελίξεων και καινοτόμων πρακτικών.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η εφαρμογή αλλαγών μόνο 'εκ των άνω' δε φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ακόμη και όταν αποσκοπεί αποκλειστικά στην αλλαγή (τμημάτων) του συστήματος –οπότε η εφαρμογή διαφορετικών και παράλληλων στρατηγικών, και η συμβολή διαφορετικών ενδιαφερόμενων ομάδων είναι απαραίτητη σε κάθε περίπτωση.

Η καινοτομία συνήθως έρχεται αντιμέτωπη με τέσσερις σημαντικούς περιορισμούς:

1. Εμπόδια αξιών: όταν οι εμπλεκόμενοι (που καλούνται να την υλοποιήσουν) υιοθετούν διαφορετικές αξίες από εκείνους που προωθούν την αλλαγή.
2. Εμπόδια εξουσίας/επιρροής: όταν η καινοτομία πρόκειται να αλλάξει παγιωμένες δομές εξουσίας και επιρροής.
3. Ανασφάλεια για τους διαθέσιμους πόρους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.
4. Ατομική προδιάθεση των εμπλεκομένων: φόβος αποτυχίας, απώλειας της ρουτίνας και ανασφάλεια για τις δικές τους δεξιότητες.

Αυτοί οι παράγοντες - σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της καθημερινής εργασίας στην τάξη και την οργάνωση του σχολείου, η οποία μοιράζεται μεταξύ όλων των εμπλεκομένων - καθιστά παράλογο να αναθέτουμε σε ένα μόνο δάσκαλο το «βάρος» της αλλαγής.

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι όλοι, ή τουλάχιστον οι περισσότεροι που εμπλέκονται στη λειτουργία ενός σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε κάθε διαδικασία αλλαγής. Η αποτελεσματική εφαρμογή κάθε καινοτομίας θα μπορούσε να πετύχει μόνο αν σχεδιαστεί και υποστηριχθεί από ολόκληρο το σχολείο, ή τουλάχιστον από ένα σημαντικό μέρος του. Ξέρουμε, π.χ. ότι η συνδρομή της σχολικής ηγεσίας είναι απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας (Holtappels 2012).

Όπως έχουν επισημάνει οι Hall (1979) και Loucks & Hall (1979) η εφαρμογή μιας καινοτομίας είναι σε ατομικό επίπεδο μια διαδικασία με πολλά στάδια. Τα στάδια αυτά είναι περισσότερο ή λιγότερο σαφώς προσδιορισμένα και ξεκινούν από ένα αρχικό ενδιαφέρον (που μπορεί να συνοδεύεται από αβεβαιότητα διαχείρισης της διαδικασίας) και συνεχίζουν με την αύξηση της εμπειρογνομosύνης, την αναζήτηση συνεργασιών, και –όταν αποκτηθεί η βεβαιότητα, από τη βούληση να αναπτυχθεί περαιτέρω η όλη ιδέα. Όλη αυτή η διαδικασία παίρνει χρόνο, και πολύ συχνά χρειάζεται περισσότερο από 2 ή 3 χρόνια για να ολοκληρωθεί. Γι αυτό είναι σημαντικό να δοθεί επαρκής χρόνος για την ενσωμάτωση κάθε καινοτομίας στα σχολεία. Ανεκπλήρωτες προσδοκίες οδηγούν σε απογοητεύσεις τόσο τους δημιουργούς της καινοτομίας όσο κι αυτούς που θα την υλοποιήσουν, κάτι που δυσκολεύει μελλοντικές προσπάθειες για αλλαγή.

Από την εποχή που ο Fullan έγραφε για την Εκπαιδευτική Αλλαγή (1982, 1991) έχει πλέον αναγνωριστεί ότι η ενσωμάτωση κάθε καινοτομίας απαιτεί σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, ή την «κουλτούρα» του σχολείου. Καθώς τα σχολεία ως ένα βαθμό αξιολογούν αυτόνομα την καθημερινή λειτουργία τους, θα πρέπει να πιστέψουν ότι τα αποτελέσματα της κάθε καινοτομίας θα είναι θετικά και ευπροσάρμοστα στην πραγματικότητα της καθημερινότητας τους. Αν ένα σχολείο είναι ανοιχτό σε καινοτομίες, είναι αυτονόητο ότι οι

διαδικασίες αλλαγής στη διδασκαλία θα διεξαχθούν ομαλά. Γενικότερα όμως, θα πρέπει να υπάρχουν ελκυστικά κίνητρα και πειστικά επιχειρήματα για την επιτυχή προώθηση και ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα φόρουμ συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, όπως μια κοινότητα επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης και της καινοτομίας (Hall & Hord 2001, Seashore et al. 1995, Leithwood 2000, δείτε επίσης το Παράρτημα II).

4. Ανάλυση των εθνικών Συναντήσεων Εργασίας

Συγκρίνοντας αυτές τις πιο θεωρητικές αρχές με τα θέματα που συζητήθηκαν στις εθνικές Συναντήσεις Εργασίας του έργου, βλέπουμε αντιστοιχία μεταξύ των θεωρητικών αρχών και των προβληματισμών των συμμετεχόντων.

Σε πολλές περιπτώσεις, η έλλειψη υποστήριξης που φαίνεται να είναι από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην ενσωμάτωση μια καινοτομίας είναι αποτέλεσμα ασυμβατότητας μεταξύ της διοίκησης του σχολείου, των φορέων της καινοτομίας, των ερευνητών, από τη μια μεριά, και των καθημερινών απαιτήσεων στις λειτουργίες ενός σχολείου –που δεν αφήνουν χρόνο για την καινοτομία, από την άλλη. Επιπλέον, στα περισσότερα σχολεία που συνεργάζονται με το έργο δεν έχει καλλιεργηθεί περιβάλλον / κουλτούρα που να διευκολύνει την καινοτομία. Λόγω αυτού του γεγονότος είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις εθνικές Συναντήσεις Εργασίας, να νιώθουν ότι δεν λαμβάνουν αρκετή υποστήριξη στις προσπάθειες τους να εισάγουν νέους τρόπους διδασκαλίας.

Στις εθνικές Συναντήσεις Εργασίας μετείχαν σχετικά λίγα στελέχη λήψης αποφάσεων.

Τις συναντήσεις στην Άγκυρα (Τουρκία) και το Δουβλίνο (Ιρλανδία) παρακολούθησαν γενικοί γραμματείς και άλλα υψηλόβαθμα στελέχη της διοίκησης. Στην Ιρλανδία συμμετείχαν επίσης υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της διδακτέας ύλης, οπότε αναμένονται θετικές εξελίξεις σχετικά με την ενσωμάτωση της ΔΜΜ στη διδασκαλία. Δυστυχώς, στην Τουρκία η διδακτέα ύλη είχε προσφάτως αναθεωρηθεί σε ένα πιο «κλειστό» μοντέλο διδασκαλίας της επιστήμης.

Οι συναντήσεις στην Άγκυρα (Τουρκία) και το Δουβλίνο (Ιρλανδία) παρακολούθησαν γραμματείς του κράτους, έτσι ώστε οι άνθρωποι με διοικητική εξουσία ήταν σε μια πολύ "υψηλό" επίπεδο. Στην περίπτωση της Ιρλανδίας, όπου επίσης τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου υπεύθυνα για τις εθνικές αξιολογήσεις παρέστη στη συνάντηση, είναι πολύ πιθανό ότι οι αλλαγές να τοποθετήσετε βάζεται στο πρόγραμμα σπουδών θα συμβεί. Δυστυχώς, στην Τουρκία το πρόγραμμα σπουδών είχε πρόσφατα αλλάξει σε μια πιο προσανατολισμένη προς τα πίσω τρόπος της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών.

Τα αποτελέσματα της συνάντησης στην Αυστρία δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη θέληση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές ομάδες ή σε διαδικτυακά φόρουμ, αλλά και για επιπλέον επιμόρφωση σχετικά με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας. Υπήρξε πρόταση για ένα πιο ρεαλιστικό (μακροπρόθεσμο) χρονικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση της ΔΜΜ στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών.

Η συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία αναφέρθηκε στο σχεδόν ανύπαρκτο αποτύπωμα που αφήνουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι δεν υπάρχει συνοχή μεταξύ των προγραμμάτων, υπάρχει ελλιπής επικοινωνία και ανταλλαγή αποτελεσμάτων, όπως επίσης και ανεπαρκής αξιολόγηση. Συνιστούν, επίσης, τα αποτελέσματα να ενσωματώνονται στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, οι συμμετέχοντες πρότειναν την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εξωτερικών εμπειρογνομώνων και εκπαιδευτικών της πράξης, αλλά και της διοίκησης του σχολείου η οποία αναφέρεται ως «κλειστή» σε νέες καινοτομίες.

Στη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία συζητήθηκαν όλα τα θέματα που επισημάνθηκαν στην Ενότητα 3 (βιβλιογραφική ανασκόπηση). Όπως συνέβη και στη συνάντηση της Ιταλίας, σημειώθηκε ότι παρόλο που τα ευρωπαϊκά προγράμματα παράγουν σημαντική γνώση, ο αντίκτυπος τους είναι πολύ μικρός. Ένας τρόπος διάχυσης αυτής της γνώσης είναι η αξιοποίησή της στην επιμόρφωση των επιμορφωτών, οι οποίοι στη συνέχεια θα είναι υπεύθυνοι για τη υποστήριξη της δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έθεσαν τα ίδια ερωτήματα σχετικά με ΔΜΦΕ, τους πόρους / υλικά και τη χρηστικότητα των ευρωπαϊκών έργων, όπως και οι άλλοι εκπαιδευτικοί. Επεσήμαναν την έλλειψη υλικού στην ελληνική γλώσσα και την ανάγκη συγκέντρωσής του σε ένα αποθετήριο. Όμως πέραν του υλικού απαιτείται και κάποια αυτονομία στην τάξη για να μπορούν να το χρησιμοποιούν και να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους. Σαν ένα ακόμα τρόπο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, προτείνουν την εκτύπωση αφισών όπου θα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των έργων.

Δυο συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στην Αγγλία. Η πρώτη έδωσε έμφαση στους φορείς με πολιτική επιρροή, και η δεύτερη στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις Διερευνητικές Μεθόδους Μάθησης (ΔΜΜ), και κάποιοι μάλιστα τις είχαν ήδη δοκιμάσει. Επεσήμαναν όμως ότι για να επιτύχουν τέτοιες μέθοδοι, θα πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη δομή και καθοδήγηση, καθώς και μια καλή σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού. Τα θέματα που θεωρήθηκαν πιο δύσκολα προς επίλυση είναι τα εμπόδια που παρουσιάζουν οι «προσταγές» της διδακτέας ύλης καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης, που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της Διερευνητικής Μεθόδου Μάθησης (ΔΜΜ). Στην Αγγλία, αναφέρθηκαν και στην αλληλοδιδασκτική μάθηση: ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός να καθοδηγεί ένα νεοεισερχόμενο.

Στη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία συζητήθηκε η αναγκαιότητα ίδρυσης ενός δικτύου με φορείς που εμπλέκονται στη διδασκαλία των επιστημών. Αυτό το δίκτυο θα μπορούσε να λειτουργεί και ως μέσο επιρροής στη διοίκηση των σχολείων αλλά και να καταθέτει προτάσεις για χρηματοδότηση.

Στη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία συμμετείχαν πολλοί και διαφορετικοί φορείς, από συλλόγους γονέων και εκπαιδευτικούς μέχρι τον υπουργό παιδείας και ηγετικά στελέχη του ιδιωτικού τομέα. Το κύριο μήνυμα αυτής της συνάντησης ήταν ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν νέες στρατηγικές επικοινωνίας που θα ενώνουν όλους αυτούς τους φορείς στην κοινή προσπάθεια προώθησης καινοτομιών στη διδασκαλία των επιστημών. Ειδικότερα, για την αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς:

- Οι πληροφορίες / υλικό πρέπει να είναι σαφείς, περιεκτικές και ευκολονόητες.
- Το υλικό πρέπει να μπορεί να προσαρμοστεί /ανταποκρίνεται στη διδακτέα ύλη
- Διοργάνωση συναντήσεων εργασίας για την ανταλλαγή πληροφοριών και οδηγιών για την ορθή χρήση του υλικού και των αποτελεσμάτων των έργων.

Τέλος, στις πέντε συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στη Ρουμανία, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορους κλάδους των επιστημών και βαθμίδες: εκπαιδευτικοί σε σχολεία προσχολικής αγωγής και νηπιαγωγεία, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, επιθεωρητές, φυσικοί, χημικοί κ.τ.λ. Οι κύριοι προβληματισμοί που κατατέθηκαν είχαν να κάνουν με γλωσσικούς περιορισμούς που καθιστούν δύσκολη τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού από ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως επίσης και τις δυσκολίες ένταξης τους στην υπάρχουσα διδακτέα ύλη. Υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον να εφαρμόσουν νέες μεθόδους που θα κάνουν τη διδασκαλία των επιστημών περισσότερο ευχάριστη και βιωματική, αλλά επίσης επεσήμαναν ότι υπάρχουν περιορισμοί τόσο από πλευράς διδακτέας ύλης όσο και οικονομικοί για την εφαρμογή ΔΜΜ.

Όλα αυτά οδηγούν στο γενικότερο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα των ευρωπαϊκών έργων θα πρέπει να είναι προσιτά στο κοινό που στοχεύουν και εύκολα στη χρήση, έχοντας γνώση της πραγματικότητας και των προκλήσεων που θα αντιμετωπίσουν στην εφαρμογή τους. Επίσης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά και άλλα εθνικά δίκτυα για να μεγιστοποιηθεί η διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των έργων.

5. Προτάσεις

Για την επιτυχή εφαρμογή βιώσιμων αλλαγών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι παρακάτω διαστάσεις:



Οι φορείς της αλλαγής θα πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι ενημερωμένοι και να ενεργούν μέσα σε αυτές τις διαστάσεις. Η συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών και η δημιουργία μιας υποστηρικτικής κοινότητας είναι απαραίτητη, καθώς ένας μόνο εκπαιδευτικός δε μπορεί να φέρει συστημική αλλαγή. Πάντα τα επιχειρήματα είναι πιο πειστικά μέσω της προσωπικής επαφής. Γι' αυτό συνιστάται να γίνεται ενημέρωση των μελλοντικών χρηστών (δηλαδή των εκπαιδευτικών) των διαδικτυακών αποθετηρίων (πηγή πληροφοριών) από κάποιον που ήδη γνωρίζουν. Επίσης, καμία αλλαγή στην νοοτροπία ενός οργανισμού (σχολείου, επιμόρφωσης

εκπαιδευτικών, σχολικής διοίκησης), δεν είναι νοητή χωρίς κοινότητες μάθησης.

Για να αγγίξει όλες αυτές τις διαστάσεις η διαδικασία της αλλαγής, απαιτείται αρκετός χρόνος (τουλάχιστον 3-5 χρόνια). Επομένως, χρειάζεται σωστός σχεδιασμός και οργάνωση, και φυσικά συστηματική στήριξη καθ' όλη αυτή τη διάρκεια. Η αλλαγή απαιτεί –εκτός από χρόνο- και χώρο: ένα μέρος όπου θα πραγματοποιούνται συναντήσεις και σεμινάρια με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και του διοικητικού προσωπικού. Τέλος, η οικονομική ενίσχυση είναι ζωτικής σημασίας για την όλη διαδικασία (υποστήριξη συναντήσεων, ταξιδιών και άλλες ανάγκες).

Παράρτημα Ι

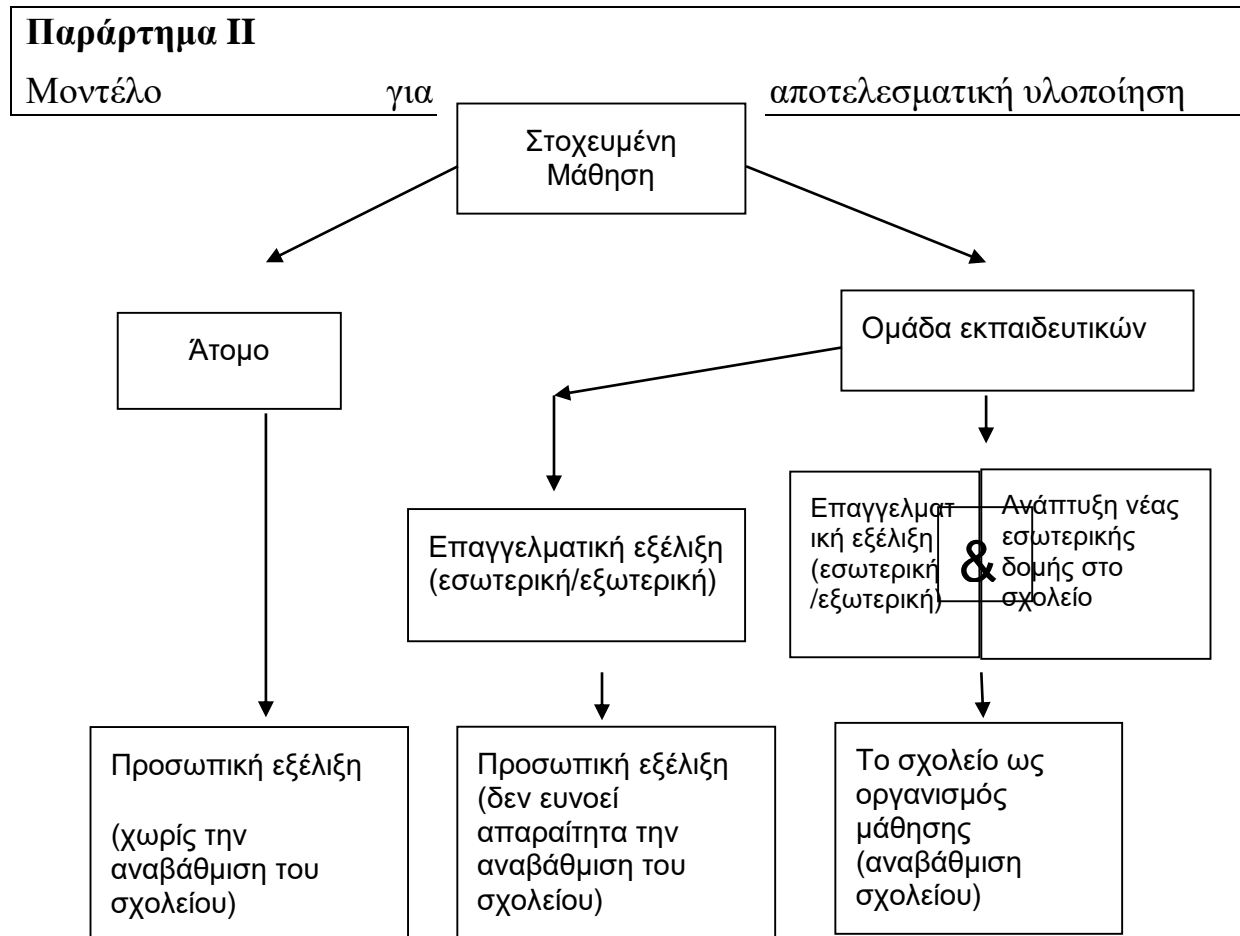
Δεδομένα για τις εθνικές συναντήσεις εργασίας

| No. | Ακρωνύμιο | Χώρα | Τόπος | Ημ/νια | Συμμετέ χοντες | E | ΕΕ | ΔΣ | ΣΕ | A |
|-----|-----------|----------|--|----------------------|-------------------|----------|----|----|--------|-----------------|
| P2 | NTNU | Νορβηγία | Πανεπιστήμιο Trondheim | 20/01/14 | 25 | 2 | 18 | 4 | 1 | |
| P3 | LFU | Αυστρία | Τεχνικό Μουσείο Βιέννης | 12/11/13 | 16 | 7 | 5 | | 4 | |
| P4 | MLU | Γερμανία | Πανεπιστήμιο Halle | 22/11/13 | 59 | 29 | 17 | 1 | 1 2 | |
| P5 | UOL | Αγγλία | Royal Soc. Chem. Λονδίνο | 01/10/13 | | | | | | |
| P6 | UNINA | Ιταλία | Νάπολη | 12/12/13 | 14 | 6 | 6 | 1 | 1 | |
| P7 | DCU | Ιρλανδία | Τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιότητων, Δουβλίνο | 13/11/13 | 40 | 5 | 9 | 1 | 5 | 20 ¹ |
| P8 | UNIEXE | Αγγλία | Πανεπιστήμιο Exeter | 11/11/13 | 20 | 5 | 6 | | 3 | 6 μαθητές |
| P9 | HUT | Τουρκία | Άγκυρα | 22/11/13 | 17 | 4 | 8 | 2 | 3 | |
| P10 | INFLPR | Ρουμανία | 5 τοποθεσίες | Νοεμ.- Δεκ.13 | 130 | 109 | 6 | 10 | 5 | ² |
| P11 | FORTH | Ελλάδα | 2 τοποθεσίες, Κρήτη: Γυμνάσιο Βάμου και Ηράκλειο | 04/12/13 11/01/14 | 38 29 | 35 26 | | | 3 3 | |

| | | | | |
|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--|
| E: Εκπαιδευτικός | ΕΕ: Επιμορφωτής / Ερευνητής | ΔΣ: Διοίκηση Σχολείου | ΕΕ: Εταίρος Έργου | A: άλλο, όπως διευκρινίζεται στις υποσημειώσεις 1 και 2 |
|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--|

¹ Επιπλέον Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών, Σχολικό συμβούλιο, Ιδιωτικός τομέας, Γονείς, Μαθητές

² Ομάδες από Νηπιαγωγείο, Εκπαιδευτικοί απ' όλες τις βαθμίδες



Μετάφραση από: Höfer, C. (2006). Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolf (Hrsg.), Professionswissen.- Schulleitung (752-788).

Παράρτημα III

Παράθεση μεταφρασμένου κείμενου

“Für den Wandel von Bildungsinstitutionen können im Wesentlichen drei Strategien des Wandels (vgl. Chin und Benne 1969; Dalin 1986, S. 24 ff.; Türk 1989) unterschieden werden:

- Machtstrategien gehen davon aus, dass Macht und Zwangsmittel Grundlage für bedeutsame Veränderungen in sozialen Systemen sind.
- Rational-empirische Strategien unterstellen, dass sich Menschen von objektiven Informationen und Erkenntnissen über bestimmte Situationen, Sachverhalte und Zusammenhänge rational für die Notwendigkeit von Veränderungen überzeugen lassen.
- Normativ-reedukative Strategien sind personen- und organisationsbezogen; sie setzen auf die Wirkung einer Änderung von Haltungen, Normen, Relationen und Fertigkeiten, müssen aber freilich einher gehen mit organisationsbezogenen Änderungen in der Organisation selbst.“

(Holtappels, p.46-47)

References

- Barton, R., Stepanek, J. 2012: The Impact of Professional Learning Communities. Research Review Supporting the Principal's Data-Informed Decisions, 7/4, NASSP.
- Fullan, M. & Pomfret, A. 1977: Research on Curriculum and Instruction Implementation. Review of Educational Research, 41 (2), 335-397.
- Fullan, M. 1982: The Meaning of Educational Change. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. 1991: The New Meaning of Educational Change. London: Routledge
- Fullan, M. 1993: Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Höfer, C. (2006). Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen.- Schulleitung (752-788).
- Holtappels, H.G. 2012: Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M., Bormann, I. (ed.): Innovationen im Bildungswesen, Educational Governance Volume 21, 2013, pp 45-69.- Springer, New York.
- Hord, S. M. 1997: Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. - <http://www.sedl.org/pubs/change34/>