

# ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θέρεμμα άνθρωπος  
Πλάτων



Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Δημ. Κ. Μαυροσκούφης  
Σταμάτης Παντίδης  
Ελβίρα Λιοσάτου  
Αγγελική Καραθανάση  
Χάρης Μακρής  
Δημ. Γ. Μπεχλικούδη  
Νίκος Πολύζος  
Αθ. Τζιμογιάννης

Ευάγ. Παππάς  
Ευγ. Νικολού  
Αστ. Τσιμάκης  
Αθ. Μαλέτσκος  
Δεσπ. Σιδηρόπουλου-Δημακάκου  
Παν. Γαβρίμης  
Βασ. Κλουβάτου  
Χρ. Θ. Παναγιωτακόπουλος

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΕΚΤΟ • ΑΘΗΝΑ • 2002

103

Δημήτριος Κ. Μαυροσκούφης

Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, ειδικός επιστήμονας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΥΠΟΔΟΧΗ  
ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ:  
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Η συζήτηση και οι προσπάθειες για την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο δεν είναι νέα, μια και το θέμα απασχόλησε και απασχολεί κυβερνήσεις, εκπαιδευτικές οργανώσεις, ειδικούς επιστήμονες κ.λ.π. ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στο επίκεντρο των σχετικών συζητήσεων βρίσκονταν πάντα οι προβληματισμοί και οι επιδιώξεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είτε αυτή εστιαζόταν στα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού είτε αργότερα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, στους ρόλους των εκπαιδευτικών και τη συμβολική αλληλεπίδραση (interaction analysis) ή, από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του σχολείου [Καρατζά - Σταυλιώτη, 1970· Μαυροσκούφης, 1988]. Από τις αρχές μάλιστα της δεκαετίας του 1990 το διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον επέβαλε ως κυρίαρχο το αίτημα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, επιφέροντας αλλαγές και στα βασικά οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου, στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αναλαμβάνουν τους ρόλους τους και στη σχολική κουλτούρα [Cuban, 1988 - Fullan, 1993].

Ωστόσο, δεν είναι πάντοτε σαφές το περιεχόμενο του όρου «καινοτομία» ούτε ευδιάκριτες η σχέση του με άλλους συγγενείς όρους και η λειτουργία του στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού και του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος. Γι' αυτό, πριν από οποιαδήποτε συζήτηση για τα είδη των καινοτομιών, τις προϋποθέσεις εισαγωγής τους στο σχολείο και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας τους στην πράξη, είναι απαραίτητη η σημασιολογική διερεύνηση των σχετικών όρων.

Κι εδώ αρχίζει το πρόβλημα, γιατί στη βιβλιογραφία και στη διεθνή πρακτική δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στα νοήματα. Έτσι, συχνά συγχέεται η «καινοτομία» με την «αλλαγή», το «νεωτερισμό», τον «εκσυγχρονισμό» και τη «μεταρρύθμιση», γεγονός που οδηγεί σε μεθοδολογικό και αξιολογικό αποπροσανατολισμό. Πάντως, για μια καταρχήν νοηματοδότηση των όρων, έστω συμβατική, είναι απαραίτητο να εκληφθούν ως κριτήρια το είδος, το εύρος και το βάθος των αλλαγών, οι διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής τους, καθώς και η σχέση τους με το σύστημα, νοούμενο ως υπαρκτή αλλά και επιθυμητή πραγματικότητα.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια θα μπορούσε να προσδιοριστεί το περιεχόμενο των παραπάνω όρων ως εξής:

α) **Μεταρρύθμιση** (reform, reformation): Είναι η εφαρμογή διαφορετικών συστημάτων, μεθόδων κ.τ.λ. σ' ένα σύνολο, με σκοπό τη διόρθωση και τη βελτίωση. Διακρίνεται σε εξωτερική, που αναφέρεται στη δομή και την οργάνωση του συστήματος, και εσωτερική, που έχει να κάνει με την επιλογή των μορφωτικών αγαθών και των περιεχομένων μάθησης, τη διδακτική μεθοδολογία, το κλίμα του σχολείου και της σχολικής τάξης κ.τ.λ. [Τερζής, 1988].

β) **Αλλαγή** (change): είναι η μετάβαση από μία κατάσταση ή μια μορφή σε μια άλλη.

γ) **Νεωτερισμός** (modernism, innovation): είναι η υιοθέτηση και η εφαρμογή νέων αντιλήψεων, συστημάτων και μεθόδων (= εκσυγχρονισμός).

δ) **Καινοτομία** (innovation): είναι η ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη των πραγμάτων [Zaltman / Duncan, 1977: Υφαντή, 2000].

Καθίσταται έτσι φανερό ότι:

α) ο όρος «καινοτομία» έχει ως πλησιέστερο συνώνυμο τον όρο «νεωτερισμός»,

β) όλες οι καινοτομίες συνεπάγονται αλλαγές με στόχο τη βελτίωση, ενώ κάθε αλλαγή δεν αποτελεί απαραίτητα και καινοτομία,

γ) η εισαγωγή και η εφαρμογή καινοτομιών απαιτούν συνδυασμό πολιτικών και εκπαιδευτικών δυνάμεων, και

δ) η μεταρρύθμιση είναι μια ευρύτερη διαδικασία με χαρακτήρα πρωτίστως πολιτικό [Υφαντή, 2000].

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ως κατεξοχήν πολιτική διαδικασία, συναντά περισσότερες και εντονότερες αντιστάσεις κατά την εισαγωγή και την εφαρμογή της, γιατί συνδέεται αμεσότερα με τα αξιακά συστήματα και το ζήτημα της ιδεολογικής νομιμοποίησης [Salter/Tapper, 1981]. Από την άλλη πάλι, ως κατά κανόνα συνολική διαδικασία,

ανταποκρίνεται πληρέστερα στις απαιτήσεις της ολιστικής και συστημικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού θεσμού, συνδεδεμένη με το ορθολογικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής [Γαβαλάς, 1998· Λαίνας, 1995].

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες συνδέονται συνήθως με το αποσπασματικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον, εγκαταλείποντας την αξίωση για συνολική βελτίωση των εξωτερικών και των εσωτερικών στοιχείων του εκπαιδευτικού θεσμού, στοχεύουν σε συγκεκριμένες νεωτεριστικές τομές, με τις οποίες πιστεύεται ότι θα διαρραγεί ο φαύλος κύκλος της αδράνειας και της στασιμότητας. Επιπλέον, ενώ οι μεταρρυθμίσεις σχεδιάζονται σε κεντρικό επίπεδο και επιβάλλονται υποχρεωτικά, οι καινοτομίες μπορεί να εισάγονται και από οργανισμούς ή ιδρύματα πέρα από το κέντρο (π.χ. πανεπιστήμια ή ιδιωτικά ερευνητικά ιδρύματα) και να έχουν προαιρετικό ή διαφοροποιημένο χαρακτήρα [Καβούρη, 1999· Υφαντή, 2000].

Οι καινοτομίες λοιπόν καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο δράσεων, ενώ έχουν και τα καταρχήν πλεονεκτήματα της ευελιξίας και της εστίασης σε ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, με κριτήρια τους στόχους, τα επίπεδα εφαρμογής, τα περιεχόμενα, τις διαδικασίες, την εμβέλεια και τους φορείς υλοποίησής τους μπορεί να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. καινοτομίες που αποσκοπούν στην αποκατάσταση του χάσματος μεταξύ των επίσημων προδιαγραφών και της πραγματικότητας (π.χ. κριτική σκέψη – αποστήθιση),
2. καινοτομίες που αποσκοπούν στην εισαγωγή νέων προδιαγραφών (π.χ. Τοπική Ιστορία και μέθοδος project),
3. καινοτομίες μακροεπιπέδου (π.χ. νέο Πρόγραμμα Σπουδών σε εθνικό επίπεδο),
4. καινοτομίες μικροεπιπέδου (π.χ. οργάνωση της διδασκαλίας ή αντιμετώπιση πειθαρχικών ζητημάτων),
5. καινοτομίες περιεχομένου (π.χ. νέα σκοποθεσία μαθημάτων),
6. καινοτομίες διαδικαστικού τύπου (π.χ. μέθοδος αξιολόγησης),
7. καινοτομίες εθνικής εμβέλειας (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος),
8. καινοτομίες τοπικής εμβέλειας (π.χ. αυτοαξιολόγηση – αξιολόγηση σχολικής μονάδας ή ενδοσχολική επιμόρφωση),
9. καινοτομίες εσωτερικές (π.χ. φορέας υλοποίησης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο),
10. καινοτομίες εξωτερικές (π.χ. φορέας υλοποίησης ένα πανεπιστήμιο ή το ΕΛΙΑ).

Κατά την εισαγωγή των καινοτομιών που σχεδιάζονται σε κεντρικό επίπεδο είναι, όπως και στην περίπτωση των μεταρρυθμίσεων, απαραίτητη η ισχυρή πολιτική βούληση σε όλες τις φάσεις: τοκετός και απόφαση για εισαγωγή των καινοτομιών, διαρκής υποστήριξη και διαφύλαξη της ουσίας τους, εξασφάλιση όλων των προϋποθέσεων για την επιτυχία τους. Όλα αυτά σημαίνουν ότι οι πολιτικές τακτικές δε θα αφήνουν περιθώρια αμφιβολιών για τους σκοπούς, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των καινοτομιών, δε θα επιχειρούν να εξωραΐσουν την πραγματικότητα μέσω υποκειμενικών αντιλήψεων για τη φύση των καινοτομιών, δε θα έρχονται σε ευθεία ή πλάγια αντίθεση με παράλληλες καινοτομικές δράσεις άλλων φορέων. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να έχει εξασφαλιστεί ο συντονισμός μεταξύ συμπληρωματικών δράσεων και να έχει ληφθεί μέριμνα για την ουσιαστική επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και διευθυντών, την ενημέρωση γονέων και μαθητών, την προσαρμογή των καινοτομιών στο επίπεδο των μαθητών και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των σχολείων, την ανάπτυξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής [Καβούρη, 1999· Υφαντή, 2000· Fullan, 1991]. Μόνον έτσι είναι δυνατό να περιοριστεί το εύρος των αποκλίσεων και να αποκλειστεί η μετάλλαξη των καινοτομιών με νέες νοσηματοδοτήσεις, οι οποίες θα αλλοιώνουν τη φύση και τους σκοπούς των δράσεων.

Το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι να επηρεαστεί το κλίμα μέσα στα σχολεία με αλλαγές στο μηχανισμό και τις συνθήκες (εσωτερική δομή σχολείου, ρόλοι και σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, συνεργασίες, δεσμεύσεις κ.τ.λ.), ώστε οι καινοτομίες να μην ευτελιστούν σε μια φορμαλιστική διαδικασία, αφομοιωμένες από το συντηρητικό κορμό του σχολείου, αλλά να λειτουργήσουν πραγματικά ως μέσο βελτίωσης. Κύριος στόχος λοιπόν πρέπει να είναι η αλλαγή των νοοτροπιών και των συμπεριφορών στη βάση (εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.τ.λ.) μέσα από ένα πλέγμα στρατηγικών, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων, όπως είναι:

- α) η δομημένη δικτύωση των σχολείων που εφαρμόζουν τις καινοτομίες,
- β) η ριζοσπαστική επανακατανομή του διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών στο σχολείο, ώστε αυτός να συγχρονίζεται με τις ανάγκες των καινοτομιών,
- γ) η διαδικασία δημιουργίας νέας κουλτούρας στο σχολείο (νέες αξίες),
- δ) η ανακατανομή των ρόλων και η αναδόμηση του συστήματος [Μπαρκάτσας, 1998· Υφαντή, 2000].

Το εγχείρημα δεν είναι εύκολο ούτε είναι βέβαιο ότι, ακόμη κι αν υπάρξει συνολική αντιμετώπιση των καινοτομιών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο,

θα εξασφαλιστεί η αντικειμενική εφαρμογή όλων των διαστάσεών τους. Και τούτο συμβαίνει, γιατί τα συνήθη αίτια των αποτυχιών είναι η υπερφόρτωση του έργου των εκπαιδευτικών με αλληπάλλληλες καινοτομίες και ο κατακερματισμός των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών σε επιμέρους καινοτόμες δράσεις, συχνά χωρίς συντονισμό μεταξύ τους και δίχως απόλυτα σαφείς, πραγματικά κατανοητούς και ευρύτατα αποδεκτούς στόχους [Μπαρκατσάς, 1998]. Έτσι, η εισαγωγή καινοτομιών δημιουργεί συχνά περισσότερη σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα την πρόκληση χαοτικών εξελίξεων, τη στρέβλωση της ουσίας των καινοτομιών, αλλά και, σε μακροχρόνια προοπτική, τη συνύπαρξη των νεωτερισμών, ως οιονεί τέτοιων, με κανονικότητες, τις οποίες υποτίθεται ότι θα επιχειρούσαν να αλλάξουν [Μπαρκατσάς, 1998· Sarason 1982].

Τα ενδεχόμενα αυτά δεν είναι καθόλου απίθανα, αν συνυπολογιστούν και οι εξής παράμετροι:

α) κάθε νεωτεριστική προσπάθεια είναι μια επίπονη διαδικασική και για πολλούς μια νευρωτική εμπειρία [Mottish, 1972],

β) οι εκπαιδευτικοί, καθώς δεν είναι από τα χρόνια των βασικών σπουδών τους ή τις επιμορφωτικές διαδικασίες μνημένοι στο πνεύμα της αλλαγής, είναι συνήθως συντηρητικοί και εμφανίζουν αμυντικά ανακλαστικά, προσπαθώντας να απορρίψουν τις καινοτομίες ή, έστω, να προσαρμόσουν, μέσω του παραπρογράμματος π.χ., τις αντικειμενικές πραγματικότητες στις υποκειμενικές αντιλήψεις και πρακτικές τους [OECD, 1979· Scott, 1982].

Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη και η διαπίστωση ότι καμιά εκπαιδευτική αλλαγή δεν αποτελεί ευθύγραμμη, γραφειοκρατικού τύπου, διαδικασία, αλλά δομικά συστατικά της είναι η πολυπλοκότητα, που επιτείνεται και από προβλέψιμες (π.χ. σύγκρουση μεταξύ αξιολογικών προτύπων) ή μη (π.χ. κυβερνητική ή υπουργική μεταβολή) διαταραχές στο σύστημα, τότε τα παραπάνω ενδεχόμενα καθίστανται περισσότερο πιθανά [Μπαρκατσάς, 1998].

Το όλο ζήτημα συνδέεται επίσης με τη δημιουργία νέου πνεύματος για την αξιολόγηση των καινοτομιών, που, σύμφωνα με τους ειδικούς, πρέπει να συνίσταται στα εξής :

α) εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών σε ταχτά χρονικά διαστήματα και σε επίπεδο τόσο γνωστικό όσο και μεταγνωστικό,

β) εκπόνηση και εφαρμογή πρωτοκόλλων με τα οποία θα είναι δυνατό να εκτιμηθεί η ευθυγράμμιση των στρατηγικών και των διαδικασιών εφαρμογής των προγραμμάτων συγκεκριμένων φορέων (π.χ. περιφέρειες, νομοί, διευθύνσεις, σχολεία), με βάση τεκμηριωμένες έρευνες,

γ) δημιουργία νέας κρίσιμης μάζας στο χώρο των εκπαιδευτικών, που θα πρέπει να μετατραπούν από παθητικοί καταναλωτές ιδεών σε κριτικούς συνδιαμορφωτές [Μπαρκατσάς, 1998].

Στο πλαίσιο αυτό θα ήταν πρώτα πρώτα σκόπιμο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εμπνευστής των καινοτόμων δράσεων, να εγκαταλείψει τους θριαμβικούς τόνους για «διαδικασία πρωτοεξασκηση και πρωτότυπη που αναβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης», γιατί βέβαια ούτε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ούτε ορισμένες από τις άλλες δράσεις είναι τόσο νέες. Έπειτα, θα έπρεπε να εστιάσει την προσοχή του στο πώς τελικά η Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων «θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο καλύτερης προσέγγισης μιας άλλης γενικά αποδεκτής και προσδοκώμενης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να γίνει χώρος χαράς και ζωής και όχι μόνο διδασκαλίας και αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων» [ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., Διαθεματικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη, τ.Α, 2001]. Γιατί, όχι μόνο δεν είναι εξασφαλισμένος ο απόλυτος συντονισμός όλων των καινοτόμων δράσεων από ένα κέντρο, αλλά επιπλέον τα νέα δίκτυα εμφυτεύονται σ' ένα σχολικό κορμό που προσδιορίζεται από δεδομένες εργασιακές συνθήκες, χαρακτηρίζεται για τη γραφειοκρατική δομή και λειτουργία του και υπόκειται σε σημαντικές υστερήσεις [Μιχαλακόπουλος, 1997: «Το Βήμα», 31-3-2002].

Αν λοιπόν τελικό ζητούμενο για την εκπαίδευση είναι η ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της, τότε πρέπει οι εκπαιδευτικές αλλαγές να διέπονται από το πνεύμα και τα δομικά χαρακτηριστικά της ολιστικής και συστημικής προσέγγισης. Τα προβαλλόμενα περί του αντιθέτου επιχειρήματα είναι ίσως ενδιαφέροντα, διαφεύγει όμως της προσοχής μας ότι «το επιχείρημα κλείνει ένα ζήτημα, αλλά δεν μας κάνει να αισθανθούμε σίγουροι ούτε μας βοηθάει να σκεφτούμε μιαν αλήθεια, εκτός κι αν καταλήξουμε στην ίδια αλήθεια και με την εμπειρία» [Μπέικον, στο: Kline, 1993]. Και τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν, δυστυχώς, ότι από το 1980-1981 μέχρι σήμερα και παρά τις συχνές αλλαγές τα δομικά χαρακτηριστικά του συστήματος (π.χ. η μεθόδευση της διδασκαλίας) ελάχιστα έχουν διαφοροποιηθεί. Θα έλεγε μάλιστα κανείς ότι ορισμένες βασικές παράμετροί του εμφανίζουν ανησυχητική επιδείνωση: προϊούσα γήρανση π.χ. του εκπαιδευτικού προσωπικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μ.Ο. ηλικίας 1980-1981=31 έτη, 1990-1991=40 έτη, 2000-2001=45 έτη) και «επιγυναίκωση» του επαγγέλματος, με σοβαρές επιπτώσεις στην ομαλή κοινωνικοποίηση και ψυχική ανάπτυξη των εφήβων (τα στοιχεία από διαχρονική έρευνα υπό τον καθηγητή Π. Δ. Ξωχέλλη και τους συνεργάτες του, που θα δημοσιευτεί προσεχώς).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## 1. Ελληνόγλωσση.

- Γαβαλάς Δ., «Εκπαίδευση, κοινωνία πληροφορίας και συστημική μέθοδος», στο: *Τα Εκπαιδευτικά* 47-48 (1998), σσ. 139 -155
- Καβούρη Παν., «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/-ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 106 (1999), σσ. 91 -100 .
- Καρατζά - Σταυλιώτη Ελένη, «Αποτελεσματικά Σχολεία», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 86 (1996), σσ. 81-86
- Kline Μ., *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης. Η αποτυχία των μοντέρνων μαθηματικών*, μετ. Β. Τομανάς, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1993.
- Λαϊνάς Θ., «Εκπαιδευτική πολιτική: μια επισκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας», στο: *Τα Εκπαιδευτικά* 36 (1994 -95), σσ. 52-63.
- Μαυρογιώργος Γ., «Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 13 (1983), σσ. 74-81.
- Μαυροσκούφης Δ. Κ., «Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικοί: οι επιπτώσεις του ανοίγματος της εκπαίδευσης στη θέση και τους ρόλους των εκπαιδευτικών», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 40 (1988), σσ. 64-78.
- Μιχαλακόπουλος Γ., «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία», στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 7(1987), σσ. 149-194.
- Μπαρκατσάς Α., «Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων (Innovative Systemic Reforms) και προτάσεις για την αξιολόγησή τους», στο: *Τα Εκπαιδευτικά* 47-48 (1998), σσ. 129-138
- Παπαματθαίου Μάρου, «Κάτω από τη βάση η ελληνική παιδεία», *Το Βήμα* 31-3-2002.
- Τερζής Ν. Π., *Εκπαιδευτική πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1988.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., *Ανιχνεύοντας το Σήμερα, προετοιμάζουμε το Αύριο*. Πολυθεματικό βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, Αθήνα 2001.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., *Ανιχνεύοντας το Σήμερα, προετοιμάζουμε το Αύριο*, Πολυθεματικό βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον Καθηγητή, Αθήνα 2001.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Γλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Γυμνάσιο, Τόμος Α', Αθήνα 2001.
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997-2000*. Το έργο μιας τριετίας, Αθήνα 2000.
- Υφαντή Αμαλία, «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλευρη σχέση», στο : *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 113 (2000), σσ. 57-63.
- Υφαντή Α., «Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα», στο: *Νέα Παιδεία* 71 (1994), σσ. 106-117.



Φράγκος Χ., «Τα φροντιστήρια με Ευρώ και Προγράμματα Σπουδών για Φροντιστήρια», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 122 (2002), σσ. 22-32.

2. Ξενόγλωσση.

Ball St., *Education Reform*. Open University Press, Buckingham 1994

Cuban L., «A Fundamental Puzzle of School Reform», *Phi Delta Kappan*, Vol. 70, No 5(1988), pp. 341-344.

Dalín P., *Changing the School Culture*. Cassel, London 1993.

Fullan M. G., *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Falmer Press, London 1993.

Fullan M. G., *The New Meaning of Educational Change*, Cassel, London 1991.

Morrish I., *The Sociology of Education. An Introduction*. Allen and Unwin, London 1972.

OECD, *Teacher Policies in a New Context*, Paris 1979.

Salter Brian / Tapper T., *Education, Politics and the State. The Theory and Practice of Educational Change*. Grant Mcjntyre, London 1981.

Sarason Seymour, *The Culture of School and the Problem of Change*. Allyn and Bacon, Boston 1982<sup>2</sup>

Scott P., «Accountability, Responsiveness and Responsibility», in : R. Glatter (ed), *Educational Institutions and their Enviroments: Managing the Boundaries*, M. Keynes – The Open University Press, Philadelphia 1989, pp. 11-22.

Zaltman G. / Duncan R., *Strategies for Planned Change*, J.Wiley and Son, New York 1977.