

# Πρακτικές διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών από τη σχολική ηγεσία

*Παναγιώτα Κουρέα, Παναγιώτης Αγγελίδης*

## 1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή της αλλαγής αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία και όχι ένα απλό γεγονός ή εφαρμογή μιας νέας ιδέας (Hall & Hord, 2011). Σε μια τέτοια διαδικασία η διαχείριση της αλλαγής αποτελεί ένα πρόγραμμα δράσης για αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας του έργου και του άγχους που αυτή προκαλεί στους συμμετέχοντες και παροχή βοήθειας για κατανόηση του περιεχομένου και της πορείας της προτεινόμενης αλλαγής. Παράλληλα, στοχεύει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και του συλλογικού έργου ώστε να υπάρξει ενότητα σκοπού και δράσης (Θεοφιλίδης, 2012).

Η διαχείριση επιτυγχάνεται μέσα από δράσεις και γεγονότα που διαδραματίζονται σε μια σχολική μονάδα με σκοπό να επηρεαστεί η διαδικασία της αλλαγής με θετικά αποτελέσματα. Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός και πολυδιάστατος στην πιο πάνω διαδικασία αφού αυτός διευκολύνει την εφαρμογή των αλλαγών, προβαίνει στη διαχείριση των δομών του συστήματος ανάλογα με την υπάρχουσα κατάσταση αλλά και τις μελλοντικές προοπτικές, προωθεί την υιοθέτηση ενός ξεκάθਾਰου οράματος και διαμορφώνει μια κουλτούρα για την αλλαγή (Fullan, 2011· Hall & Hord, 2011· Hargreaves & Harris, 2015· Renée κ.ά., 2010). Παρέχει, επίσης, κάθε δυνατή βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για να ξεπεράσουν τις ανησυχίες και τα εμπόδια που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν και οργανώνει τις κατάλληλες παρεμβάσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για να οδηγηθούν τα άτομα και ο οργανισμός στην αλλαγή και στη μάθηση (Anderson, 2010· Cummings & Worley, 2014· Deal & Peterson, 2016· Priestley, 2010).

Οι στρατηγικές για τη διάχυση της αλλαγής στηρίζονται στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται (Branson, 2010· Fullan, 2011· Senge, 2006). Έτσι, σύμφωνα με τον Bentley (2007), οι άνθρωποι υιοθετούν νέες πρακτικές όταν τις βλέπουν να εφαρμόζονται με επιτυχία από άλλους, όταν μέσα από την επαναλαμβανόμενη εφαρμογή τους διαπιστώνουν ότι έχουν θετικά αποτελέσματα ή όταν αναγκάζονται λόγω των συνθηκών να τις δοκιμάσουν. Άλλοι λόγοι που τους οδηγούν στην υιοθέτηση της αλλαγής είναι η μετακίνησή τους σε νέες καταστάσεις ή περι-

βάλλοντα που ευνοούν τη χρήση των νέων πρακτικών ή η αβίαστη αναγνώριση της αξίας τους (Anderson, 2010).

Ο Hargreaves (2010) τονίζει τη σημασία των διευθυντών οι οποίοι γνωρίζουν το προσωπικό της σχολικής μονάδας αρκετά καλά ώστε να τοποθετούν τους κατάλληλους ανθρώπους στις κατάλληλες θέσεις, να αναπτύσσουν κουλτούρες που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ευθύνη, να χρησιμοποιούν έξυπνα τα δεδομένα ως μέσο ελέγχου και αξιολόγησης της πορείας και να δεσμεύονται για ανάπτυξη της κοινότητας της σχολικής μονάδας ως προς ένα κοινό σκοπό.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η ύπαρξη ενός ικανού διευθυντή θεωρείται απαραίτητο συστατικό για την αποτελεσματική διαχείριση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Ωστόσο, σχεδόν όλα όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία αποτελούν αξιοσημείωτες προτάσεις, γενικού, όμως, περιεχομένου, που δεν καθοδηγούν το διευθυντή του σχολείου με συγκεκριμένες πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθήσει για να διαχειριστεί αποτελεσματικά την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Haiyan, Walker & Xiaowei, 2017).

Στόχος, επομένως, αυτού του άρθρου είναι να προτείνει τρόπους και πρακτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας που αποσκοπεί στην αποτελεσματική διαχείριση και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Αφορμή αποτελούν τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από ένα δημοτικό σχολείο στην Κύπρο στο οποίο εφαρμόστηκε η αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που προσπαθήσαμε να απαντήσουμε ήταν το ακόλουθο: Ποιες πρακτικές μπορούν να αναπτυχθούν από το διευθυντή σε μια προσπάθεια διαχείρισης της εκπαιδευτικής αλλαγής;

## **2. Η αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Η πιο πρόσφατη αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα έγινε το 2010 ως μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πέρα από τις εισηγήσεις της Επιτροπής Διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων που αποτελείτο από καθηγητές πανεπιστημίων της Κύπρου και της Ελλάδας, η διαδικασία αλλαγής των ΑΠ αποτέλεσε «δημόσιο εγχείρημα», αφού κλήθηκαν να συμμετάσχουν σ' αυτήν οργανώσεις, θεσμοί και άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ) εισήχθησαν σταδιακά στα κυπριακά εκπαιδευτικά ιδρύματα με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς 2011-12, ενώ

παράλληλα οργανώθηκε επιμόρφωση των στελεχών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), των εκπαιδευτικών και δημιουργήθηκε τράπεζα εκπαιδευτικού υλικού για κάθε γνωστικό αντικείμενο που ανταποκρινόταν στις αρχές και στο περιεχόμενο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Ετήσια Έκθεση ΥΠΠ, 2012).

Κατά την ίδια σχολική χρονιά διεξήχθη η έρευνα που περιλαμβάνεται στην παρούσα εργασία.

### 3. Η έρευνα

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική ερμηνευτική μέθοδος έρευνας και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης. Καθοριστικά στοιχεία θεωρήθηκαν το είδος και η φύση των ερωτημάτων (Creswell, 2012) και η επιδίωξη για βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία, περιγραφή και συστηματική ανάλυση των πολύπλοκων φαινομένων που διαδραματίζονταν στη ζωή των συμμετεχόντων.

Ο χώρος της «περίπτωσης» ορίζεται ως η σχολική μονάδα που μελετάται με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν στην περιοχή, το μέγεθος, τη στελέχωση, την υλικοτεχνική υποδομή και άλλες ιδιαιτερότητες. Μπορεί να θεωρηθεί ως το πραγματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο επιτελείται η αλλαγή αφού αποτελεί μια κοινότητα με δυναμικό ρόλο και σημαντική επίδραση σε κάθε αλλαγή που επιχειρείται (Yin, 2014). Η σχολική μονάδα που επιλέχθηκε για να αποτελέσει την περίπτωση δε χαρακτηρίζεται από τη μοναδικότητά της ή κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της. Η επιλογή της έγινε, κυρίως, για σκοπούς προσβασιμότητας, αφού η μία από τους συγγραφείς εργαζόταν ως εκπαιδευτικός στη μονάδα αυτή κατά τη χρονιά 2011-2012. Επίσης, θεωρήθηκε ότι το σχολείο αυτό θα έδινε πλούσια δεδομένα λόγω του μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών που υπηρετούσε εκεί σε σχέση με άλλα σχολεία.

Τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας

Τύπος σχολείου	Πολυθέσιο
Τοποθεσία	Δήμος-Προάστιο
	Αναπτυσσόμενη περιοχή
Υλικοτεχνική Υποδομή	Καινούριο μοντέρνο κτίριο (5 χρόνων) 16 αίθουσες διδασκαλίας, 3 αίθουσες ειδικών μαθημάτων, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αίθουσα υπολογιστών, διαδραστικοί πίνακες σε 5 αίθουσες, φορητοί υπολογιστές και προβολείς
Διευθυντής	1
Βοηθοί Διευθυντές	2
Εκπαιδευτικοί	29
Μαθητές	353
Ιδιαιτερότητες	Εκπαιδευτικοί από άλλες επαρχίες Συχνές μεταθέσεις προσωπικού Άλλοδαποί μαθητές (19%)

Συγκεκριμένα, η σχολική μονάδα ήταν νεόχτιστη, βρισκόταν σε μια ημιαστική αναπτυσσόμενη περιοχή και είχε ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή. Κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο φοιτούσαν 353 μαθητές, και εργάζονταν ο διευθυντής, δύο βοηθοί διευθύντριες και 29 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων μία εκπαιδευτικός ήταν λογοθεραπεύτρια και μία εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της σχολικής μονάδας θεωρείται το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διέμεναν μόνιμα σε άλλη επαρχία και πηγαινοέρχονταν καθημερινά οδικώς προς και από το σχολείο, κάτι το οποίο θεωρούσαν πολύ κουραστικό. Μέσα στα άτομα που μετακινούνταν συμπεριλαμβάνονταν και τα άτομα της διευθυντικής ομάδας. Αυτός ήταν και ένας από τους κυριότερους λόγους που οι μετακινούμενοι εκπαιδευτικοί ζητούσαν μετάθεση με αποτέλεσμα κάθε χρόνο μεγάλο μέρος του προσωπικού αλλάζε. Μια ακόμη πρόκληση που αντιμετώπιζε η σχολική μονάδα ήταν η εισροή μαθητών από χώρες όπως Συρία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Αγγλία, κυρίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού που δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα (σε ποσοστό 19%)

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η παρατήρηση, το ημερολόγιο έρευνας, οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης, οι άτυπες συζητήσεις και η ανάλυση εγγράφων.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη γιατί παρείχε τη δυνατότητα για μεταφορά της συζήτησης από το ένα θέμα στο άλλο ανάλογα με τις απαντήσεις που έδιναν οι συνεντευξιαζόμενοι στα προκαθορισμένα αρχικά θέματα της συνέντευξης. Συνολικά, διεξήχθησαν 27 συνεντεύξεις από τους 29 εκπαιδευτικούς και οι πλείστες είχαν διάρκεια 35-40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις

πραγματοποιήθηκαν βάσει ενός οδηγού συνέντευξης που προέκυψε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο της αλλαγής, την επιμόρφωση, την προετοιμασία, την επάρκεια τους να εφαρμόσουν την αλλαγή και τον τρόπο εφαρμογής της αλλαγής στην πράξη.

Παράλληλα, διεξήχθησαν 41 παρατηρήσεις που αφορούσαν διδασκαλίες μαθημάτων, συνεδριάσεις προσωπικού, επιμορφωτικές συγκεντρώσεις, συζητήσεις και δράσεις εκπαιδευτικών. Συμμετέχοντες στις παρατηρήσεις αυτές ήταν τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι βοηθοί διευθύντριες της σχολικής μονάδας. Οι παρατηρήσεις διαρκούσαν συνήθως 35-40 λεπτά όση και η χρονική διάρκεια μιας περιόδου μαθήματος ενώ σε περιπτώσεις κατά τις οποίες αυτές διεξάγονταν κατά τη διάρκεια διαλείμματος είχαν διάρκεια 10-20 λεπτά.

Παράλληλα με τις πιο πάνω μεθόδους συλλογής δεδομένων η κύρια ερευνητρια διατηρούσε ημερολόγιο έρευνας (Bryman, 2008). Σ' αυτό καταγράφονταν προσωπικές απόψεις και εντυπώσεις που προέκυπταν σε διάφορες φάσεις της έρευνας, στοιχεία που προκάλεσαν εντύπωση, ενδεικτικά δεδομένα που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Καταγράφονταν, επίσης, στοιχεία που αφορούσαν στην κριτική της εμπειρίας, την αξιολόγηση της πορείας της έρευνας και διάφορα σημεία-κλειδιά που έπρεπε να προσεχθούν και που αφορούσαν τη διεξαγωγή της μελέτης (Altrichter, κ.ά., 2008).

Πέρα από τα πιο πάνω μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που προέκυψαν μέσα από σχολικά έγγραφα και ντοκουμέντα, τα οποία σύμφωνα με τον Bryman (2008) μπορούν να τύχουν επεξεργασίας, να αναλυθούν και στο τέλος, να αναδείξουν νοήματα για το θέμα που μελετάται. Στην παρούσα έρευνα τέτοια δεδομένα αποτέλεσαν 33 πρακτικά συνεδριάσεων, 5 σχέδια μαθήματος, 5 δεκαπενθήμεροι προγραμματισμοί ύλης, 7 εγκύκλιοι του ΥΠΠ, 4 έντυπα προγραμματισμού δράσεων της σχολικής μονάδας κ.ά.

Η εστιασμένη ομαδική συζήτηση εφαρμόστηκε κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς ως μια μορφή σχολιασμού των αποτελεσμάτων της έρευνας με σκοπό να προκύψουν περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και αξιολογούν τη δράση τους στη σχολική μονάδα. Δημιουργήθηκαν τέσσερις εστιασμένες ομαδικές συζητήσεις στις οποίες συμμετείχαν 5-6 εκπαιδευτικοί κάθε φορά οι οποίοι είχαν κοινό κενό χρόνο και βρίσκονταν στο γραφείο προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιβεβαιώσουν, να απορρίψουν, να σχολιάσουν ή να αναδιατυπώσουν αρκετές κάποια από τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς ως λίστα ελέγχου που εξυπηρετούσε τους σκοπούς του οδηγού συζήτησης.

Οι άτυπες αυτές συνεντεύξεις εφαρμόζονταν ευκαιριακά κατά τη διακίνηση των εκπαιδευτικών προς τις τάξεις τους μετά το διάλειμμα ή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο γραφείο προσωπικού ή στο χώρο παιδονομίας. Οι «one-legged» συνεντεύξεις, είχαν διάρκεια 3-5 λεπτά, γίνονταν «στο πόδι» αλλά έδωσαν αρκετά σημαντικές πληροφορίες (Hall & Hord, 2011). Η δυσκολία προέκυπτε στην καταγραφή των πληροφοριών η οποία έπρεπε να γίνει από μνήμης αμέσως μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων αυτών. Συγκεκριμένα, έγιναν 26 άτυπες συζητήσεις.

Η χρήση διαφορετικών μεθόδων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων αποσκοπούσε στην αποκάλυψη διαφορετικών πτυχών του φαινομένου και στον εμπλουτισμό του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε τον κοινωνικό κόσμο στην πολλαπλότητα των εκφάνσεών του. Παράλληλα, συνέβαλε στην επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων, αλλά και σε μια ολιστική αντιμετώπιση του υπό διερεύνηση θέματος (Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Stake, 2010).

Αναγνωρίζοντας ότι για τη συλλογή πολλαπλών μορφών δεδομένων δεν αρκεί η αναγνώριση της συμβολής κάθε μεθόδου ξεχωριστά, επιχειρήθηκε η ανάμιξη, η διαδοχική χρήση και η πλήρης ενσωμάτωση των διαφορετικών μεθόδων σε μια ενιαία ανάλυση (Creswell, 2012· Patton, 2002). Η συλλογή δεδομένων γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Επειδή από τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων δημιουργήθηκε ένας τεράστιος όγκος γραπτών αναφορών επιλέχθηκε η εφαρμογή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με σκοπό την ομαδοποίηση των δεδομένων αυτών και τη συμπίεση πολλών λέξεων κειμένου σε λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Krippendorff, 2012). Αναλύθηκαν λέξεις και φράσεις, έγιναν περιγραφές λεπτομερών θέσεων των αυτούσιων πηγών, αντλήθηκαν πληροφορίες και αναζητήθηκαν τα νοήματα και οι σημασίες πίσω από κάθε ποιοτική πληροφορία (Creswell, 2012).

#### **4. Πρακτικές διαχείρισης της αλλαγής**

Αναλύοντας τα δεδομένα αναδύθηκε ένας αριθμός αλληλένδετων θεμάτων. Τα θέματα αυτά ήταν δύσκολο να διαχωριστούν, δεν ήταν ξεκάθαρα αλλά το ένα διείσδυε μέσα στο άλλο. Ο λόγος που τα διαχωρίζουμε είναι για να βοηθήσουμε τον αναγνώστη να κατανοήσει τα ευρήματα της έρευνας. Πιο κάτω παρουσιάζουμε αυτά τα θέματα και τα τεκμηριώνουμε με δεδομένα.

##### **α. Δημιουργία της συντονιστικής ομάδας για εφαρμογή της αλλαγής**

Το πρώτο θέμα που αναδύθηκε από τα δεδομένα μας ήταν η δημιουργία συ-

ντονιστικής ομάδας για εφαρμογή της αλλαγής. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η ιδέα για δημιουργία μιας συντονιστικής επιτροπής προέκυψε μέσα από τη συζήτηση στη διάρκεια μιας συνεδρίας προσωπικού κατά την οποία έγιναν διάφορες εισηγήσεις για δράσεις που έπρεπε να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής του σχολείου εισηγήθηκε τη δημιουργία μιας επιτροπής για την εφαρμογή της αλλαγής με τη εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών που ήθελαν να συνεισφέρουν σε αυτή την προσπάθεια. Όπως ανέφερε,

*Η δημιουργία της συντονιστικής επιτροπής θα είχε ρόλο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό υποστηρίζοντας έτσι τη λειτουργία των δομών του προγραμματισμού και της υλοποίησης του σχεδίου δράσης αλλά και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων γύρω από θέματα σχετικά με την αλλαγή τα οποία απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. (Συνεδρίαση Προσωπικού, Παρατήρηση, σελ. 24)*

Με τη διατύπωση των σκοπών λειτουργίας της επιτροπής, ο διευθυντής έδειξε πως αναζητούσε συνεργάτες στην προσπάθειά του για διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα και προωθούσε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο έργο αυτό. Μετά τη σύσταση της συντονιστικής επιτροπής για προώθηση της αλλαγής η επιτροπή συνεδρίασε την επόμενη μέρα με την παρουσία του διευθυντή. Ο διευθυντής:

*...έκανε αναφορά στην υιοθέτηση μικρών και επιτεύξιμων στόχων και ανέθεσε στα μέλη της συντονιστικής επιτροπής για τα ΝΑΠ να σκεφτούν τι μπορούμε να κάνουμε για τη σταδιακή εφαρμογή των νέων πρακτικών στη διδασκαλία μας (Πρακτικά Συνεδρίασης Συντονιστικής Επιτροπής, σελ. 2)*

Συγκεκριμένα, στην πρώτη συνεδρίαση της επιτροπής:

*...συζητήθηκε το θέμα των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και πώς θα μπορούσαμε να οργανώσουμε μια ενδοσχολική δράση για να καθησυχάσουμε τις ανησυχίες μας αυτές. Μια από τις εισηγήσεις ήταν να οργανώσουμε δειγματικά μαθήματα στο σχολείο μας. Μια άλλη εισήγηση ήταν να δομήσουμε ενότητες σε διάφορα μαθήματα και να ετοιμάσουμε ένα αρχείο στο οποίο να έχουμε όλοι πρόσβαση για να παίρνουμε ιδέες και να προσαρμόζουμε στη δική μας τάξη. Επιπρόσθετα, αποφασίστηκε να καλέσουμε στο σχολείο μας επιμορφωτές του Π.Ι. να μας μιλήσουν ή καλύτερα να μας δείξουν πρακτικούς τρόπους εργασίας στην τάξη (Πρακτικά Συνεδρίασης Συντονιστικής Επιτροπής, σελ. 3).*

Όπως φαίνεται από το πιο πάνω απόσπασμα, η Συντονιστική Επιτροπή καθοδηγούμενη από το διευθυντή αποφάσισε για τρόπους διαχείρισης και διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών για εφαρμογή της αλλαγής. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιτροπή αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική αφού τους δό-

θηκε η δυνατότητα να πάρουν αποφάσεις για ένα θέμα που τους απασχολούσε, τους προβλημάτιζε, τους δημιουργούσε δυσκολίες στην καθημερινή πρακτική και στο οποίο θα έπρεπε να ανταποκριθούν με επάρκεια. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρόποι υλοποίησης των πιο πάνω αποφάσεων.

## **β. Ενδοσχολική επιμόρφωση**

Το δεύτερο θέμα που αναδύθηκε από τα δεδομένα μας ήταν το θέμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ο διευθυντής παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν αυτόνομα επιλέγοντας οι ίδιοι την επιμόρφωση που ήθελαν και κάνοντας οι ίδιοι τα διαβήματα για να την οργανώσουν (Ημερολόγιο, σελ. 15). Στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις παρωθήσεις του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούμενοι από τη συντονιστική επιτροπή ανέλαβαν δράση για να φέρουν την επιμόρφωση στη σχολική μονάδα και να την προσαρμόσουν στις δικές τους ανάγκες. Όσον αφορά στη μορφή της επιμόρφωσης ζήτησαν *...να υπάρχει επιμόρφωση σε μικρές ομάδες* (Συνέντευξη Εκπ. 4) *... και να έχει πιο πρακτικό χαρακτήρα παρά θεωρητικό* (Συνέντευξη Εκπ. 15). Παράλληλα, ήθελαν μέσα από τις επιμορφώσεις αυτές *να έχουν την ευκαιρία να επιλύσουν προβλήματα ή ανησυχίες που αντιμετώπιζαν οι ίδιοι στην τάξη τους* (Συνέντευξη Εκπ. 15), *... να λύνουν απορίες* (Συνέντευξη Εκπ. 4) και τα όσα μαθαίνουν να έχουν μια *πρακτική εφαρμογή* (Συνέντευξη Εκπ. 5).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν πρωτοβουλίες για να καλέσουν συμβούλους ειδικών μαθημάτων στο σχολείο ώστε να τους προσφέρουν την ενδοσχολική επιμόρφωση που ζητούσαν (Ημερολόγιο, σελ. 5). Συγκεκριμένα,

*Οι επιμορφώσεις διαρκούσαν ολόκληρη τη μέρα με τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται σε μικρές ομάδες, να γίνονται αλλαγές και τροποποιήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να υπάρχει επαφή με τους επιμορφωτές σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ή σε άτυπες συζητήσεις μετά το τέλος των επιμορφώσεων* (Ημερολόγιο, σελ. 6)

Το γεγονός ότι οργανώθηκε επιμόρφωση ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ήταν ίσως ο λόγος που είχε και τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού προσέφερε τις γνώσεις, τους τρόπους και τα παραδείγματα για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που οι ίδιοι αντιμετώπιζαν.

Ενώ η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνεχίζονταν με τη μορφή των επισκέψεων συμβούλων μαθημάτων στη σχολική μονάδα, ο διευθυντής μέσα από τις επισκέψεις που έκανε στις τάξεις διαπίστωσε κάτι που τον ικανοποίησε ιδιαίτερα και το ανέφερε στη συντονιστική επιτροπή κατά τη διάρκεια συνεδρίασης των μελών της:



*Υπάρχουν συνάδελφοι ανάμεσά μας που επιμορφώνονται στον ελεύθερό τους χρόνο και μπορούν να μας μεταφέρουν τα όσα μαθαίνουν σε κοινή συνεδρία ή μέσα από την καθημερινή επαφή. Δεν είναι ανάγκη η επιμόρφωση να παίρνει τυπικό, επίσημο χαρακτήρα (Παρατήρηση, σελ. 7).*

Ως αποτέλεσμα της πιο πάνω διαπίστωσης, οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να εφαρμόσουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας την ανταλλαγή απόψεων και εισηγήσεων σε κοινές συνεδρίες προσωπικού για θέματα που σχετίζονταν άμεσα με την αλλαγή.

*Για να γίνει αυτό εφικτό, η συντονιστική επιτροπή εισηγήθηκε στο διευθυντή της σχολικής μονάδας να μην αφιερώνεται ο χρόνος της συνεδρίασης σε ανάγνωση εγκυκλίων και ανακοινώσεων αφού σε αυτά είχε εύκολα πρόσβαση ο καθένας μέσω διαδικτύου. Ο διευθυντής συμφώνησε με την προϋπόθεση να ενημερώνεται για το θέμα που επιθυμούσαν να συζητηθεί το αργότερο το πρωί της μέρας συνεδρίασης ώστε να ετοιμάζεται η ατζέντα και να ενημερώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί προηγουμένως. (Συνεδρία Συντονιστικής Επιτροπής για τα ΝΑΠ, Παρατήρηση, σελ. 35).*

Μερικά από τα σχόλια που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί μετά το τέλος τέτοιων επιμορφωτικών συνεδριάσεων ήταν:

*Η παρουσίαση έγινε στηριζόμενη σε πρακτικά παραδείγματα. Υπήρχε συζήτηση, εμπλοκή όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών και θεωρώ ότι έμαθα αρκετά. (Ατυπη Συζήτηση Εκπ. 17)*

*Ένωθα άνετα να ρωτήσω το πιο απλό πράγμα. Ήταν δικός μας άνθρωπος. Ήξερε και τα δεδομένα του σχολείου... (Ατυπη Συζήτηση Εκπ. 25)*

*Πολλά από αυτά που μας παρουσίασε δεν τα είχα ξανακούσει. Τελικά ήταν καλή ιδέα να οργανωθούμε με αυτό τον τρόπο (Ατυπη Συζήτηση Εκπ. 20)*

Με τις πιο πάνω δηλώσεις τους οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας έδειξαν την ικανοποίησή τους από τα αποτελέσματα της άτυπης επιμόρφωσης που διαδραματιζόταν εντός της σχολικής μονάδας ενώ ο διευθυντής εισηγήθηκε ακόμα περισσότερους τρόπους για να εμπλουτιστεί η επιμόρφωση. Η πρότασή του για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνδιδασκαλίες ή δειγματικά μαθήματα έγινε αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανέφεραν:

*Τα δειγματικά μαθήματα και οι συνδιδασκαλίες σίγουρα βοηθούν... το να δω πώς εφαρμόζει κάποιος άλλος συνάδελφος τα πράγματα και πώς δουλεύουν στην τάξη του είναι σίγουρα όφελος για μένα (Συνέντευξη Εκπ. 17).*

*Θα μπορούσε να ήταν και ένα δειγματικό μάθημα με ένα άλλο συνάδελφο που έχει εμπειρία και που μελέτησε περισσότερο αυτό το θέμα, από άτομα όμως που ξέρουν, που έχουν να σου δώσουν (Συνέντευξη Εκπ. 21).*

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών άλλων συναδέλφων ως ένα σημαντικό μέσο ενδοσχολικής επιμόρφωσης που είχε, μά-

λιστα, βιωματικό χαρακτήρα. «Κάποιες ιδέες θα τις εφαρμόσω κι εγώ στη δική μου τάξη» (Άτυπη Συζήτηση Εκπ. 18) και ... «πρέπει να ομολογήσω πως δε θα μπορούσα να σκεφτώ να εφαρμόσω κάτι τέτοιο» (Άτυπη Συζήτηση Εκπ. 10), ανέφεραν χαρακτηριστικά δύο εκπαιδευτικοί μετά από μια παρακολούθηση ενός δειγματικού μαθήματος από μια εκπαιδευτικό. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός που παρουσίασε το μάθημα μέσα από τον πειραματισμό της οδηγήθηκε σε θετικά αποτελέσματα, όπως φάνηκε από την ανατροφοδότηση που πήρε από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Η οργάνωση δειγματικών μαθημάτων και συνδιδασκαλιών από τους εκπαιδευτικούς έγινε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Παράλληλα με την επιμόρφωση από τους ειδικούς που επισκέπτονταν τη σχολική μονάδα αλλά και τα θέματα συζήτησης που αναπτύσσονταν στις συνεδριάσεις προσωπικού έδωσαν τρόπους εφαρμογής της αλλαγής στην πράξη. Πέρα από τις πιο πάνω μορφές επιμόρφωσης αναπτύχθηκαν επιπρόσθετες πρακτικές διαχείρισης της αλλαγής που είτε συνέβαλλαν στην κατανόηση των παραμέτρων της αλλαγής είτε διευκόλυναν τους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν την αλλαγή στην πράξη.

### **γ. Ανάπτυξη επιπρόσθετων πρακτικών διαχείρισης της αλλαγής**

Από την ανάλυση των δεδομένων μας φάνηκε ότι με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκαν πρακτικές που αποσκοπούσαν, πέρα από την προετοιμασία τους απέναντι στις προκλήσεις της αλλαγής, στη μείωση του επιπρόσθετου φόρτου εργασίας που προέκυψε από την εφαρμογή της. Τέτοιες πρακτικές ήταν η δημιουργία αρχείου με υλικό για τα ΝΑΠ, ο καταμερισμός εργασίας, ο οριζόντιος συντονισμός μαθημάτων και ο κοινός προγραμματισμός ύλης.

Η ιδέα για τη δημιουργία αρχείου με υλικό έτυχε μεγάλης υποστήριξης αφού μετά από λίγες μέρες «... στο αρχείο υπήρχαν αρκετά σχέδια μαθήματος, προγραμματισμοί ύλης συγκεκριμένων μαθημάτων, φύλλα εργασίας, κατάλογος με χρήσιμες ιστοσελίδες κ.ά.» (Ημερολόγιο, σελ.14).

Ο καταμερισμός εργασίας, ο κοινός προγραμματισμός ύλης και ο οριζόντιος συντονισμός μαθημάτων στηρίχθηκε στη μεταξύ τους συνεργασία. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους:

*Συνεργαζόμαστε αρκετά. Ανταλλάζουμε κυρίως υλικό και προγραμματισμούς με τα «αδελφά» τμήματα. Συζητούμε για το τι κάνουμε καθημερινά στα διάφορα μαθήματα της τάξης μας και τι θα κάνουμε πιο μακροπρόθεσμα. (Συνέντευξη Εκπ. 8)*

*Συνεργάζομαι με το αδελφό τμήμα, κάνουμε τον ίδιο προγραμματισμό*

περίπου, προσπαθούμε να ακολουθούμε την ίδια πορεία διδασκαλίας (Συνέντευξη Εκπ. 10).

Ο τρόπος με τον οποίο εκφράστηκαν οι πιο πάνω εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τα ρήματα σε πληθυντικό αριθμό («συνεργαζόμαστε», «ανταλλάζουμε», «συζητούμε», «κάνουμε», «προσπαθούμε», «ακολουθούμε») δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν επαγγελματικές σχέσεις που στηρίζονταν στη μεταξύ τους συνεργασία. Η συνεργασία αυτή είχε σκοπό τον καταμερισμό εργασίας, υπήρχε καθημερινά και ήταν έντονα εμφανής ως συμπεριφορά που επικρατούσε στη σχολική μονάδα. Το πιο κάτω απόσπασμα από το ερευνητικό ενισχύει τα πιο πάνω:

*Παρατηρώντας τους εκπαιδευτικούς το πρωί πριν χτυπήσει το κουδούνι για να μπουν στην τάξη, διαπιστώνει κανείς πως όλοι λειτουργούν σε μικρές ομάδες και συζητούν για την ύλη, τα κείμενα, τα φύλλα εργασίας, για δραστηριότητες που εφάρμοσαν και είχαν θετικά αποτελέσματα, για δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στη διδασκαλία ορισμένων θεμάτων. Αντάλλαζαν υλικό, κανόνιζαν πώς να χρησιμοποιήσουν τα μέσα τεχνολογίας, ζητούσαν βοήθεια και την πρόσφεραν χωρίς αντάλλαγμα (Ημερολόγιο, σελ. 45).*

Οι πρακτικές που αναπτύχθηκαν δεν περιλάμβαναν μόνο το πιο πάνω. Με πρωτοβουλία του διευθυντή ορίστηκαν υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για διάφορα μαθήματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ειδικότητες ή τις ικανότητές τους. Οι προτάσεις του διευθυντή αποσκοπούσαν στη διευκόλυνση της προσπάθειας ενημέρωσης για βασικές πτυχές των μαθημάτων, όπως αυτά εφαρμόζονταν σύμφωνα με τα ΝΑΠ. Ο καταμερισμός εργασίας θεωρήθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως μια καλή ιδέα για να ενημερωθούν εύκολα και γρήγορα για το σύνολο των μαθημάτων. Σχολίασαν για την επιπρόσθετη ευθύνη που είχαν:

*Αν εγώ δουλέψω για ένα μάθημα, μπορώ να γίνω πιο «ειδικός» και να μάθω όλες τις λεπτομέρειες τις οποίες θα μπορώ πιο άνετα να παρουσιάσω στους άλλους εκπαιδευτικούς. Να μάθω τα πάντα για όλα τα μαθήματα από τη μια μέρα στην άλλη είναι ανέφικτο και απαιτεί μεγάλο κόπο. Η ιδέα πιστεύω πως θα πετύχει. (Ατυπη Συζήτηση Εκπ. 26)*

Επιπλέον, η ευκαιρία που θα είχαν να ενημερωθούν για την εφαρμογή καλών πρακτικών χωρίς να αναγκαστούν οι ίδιοι να ψάξουν ήταν κάτι που θεωρήθηκε από τους περισσότερους ως μια καλή ιδέα επιμόρφωσης, αφού αυτό άλλωστε ζητούσαν.

Ως αποτέλεσμα των πιο πάνω πρακτικών ήταν η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αυτό τους βοηθούσε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν με την εφαρμογή της αλλαγής, ενώ τα οφέλη που αποκόμιζαν μέσα από τη συνεργασία ήταν η μείωση του χρόνου προετοιμασίας και η ανταλλαγή ιδεών για τη διδασκαλία.

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής ανέλαβαν, πρότειναν και υλοποίησαν πρακτικές με σκοπό τη διευκόλυνση της εφαρμογής της αλλαγής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να γίνουν οι ίδιοι οργανωτές και συμμετέχοντες σε μια διαδικασία στήριξης του εκπαιδευτικού τους έργου ενώ η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών, η οργάνωση της σχολικής μονάδας και οι υπόλοιπες παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν φάνηκε να ήταν πολύ σημαντικές για την επιτυχία της αλλαγής (Hopkins & Reynolds, 2001· Yin & Lee, 2011).

Από τα αποτελέσματα φάνηκε, επίσης, ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει με συστηματική οργάνωση συζητήσεων, διαλόγου, εισηγήσεων από τα μέλη του διδακτικού προσωπικού και σεμιναρίων ή ημερίδων επιμόρφωσης για παρουσίαση της θεωρίας πάνω στην οποία στηρίζεται η αλλαγή. Πέρα από τη θεωρητική μορφή, η επιμόρφωση μπορεί να πάρει μια πρακτική μορφή με επίδειξη δειγματικών μαθημάτων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αλλαγής, παρακολούθηση της διδασκαλίας συναδέλφων για παροχή ανατροφοδότησης και καθοδήγησης, ομάδες εργασίας για επίτευξη ενός κοινού στόχου, οργάνωση κοινών διδασκαλιών κ.ά. (Wood, 2007). Τέτοιες μορφές επιμόρφωσης παρέχουν βοήθεια, στήριξη και ενθάρρυνση και λειτουργούν ως άτυπες υποστηρικτικές ομάδες για την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της αλλαγής μέσα στη σχολική μονάδα ενώ, παράλληλα, σχεδιάζουν και δημιουργούν σχέδιο δράσης του οποίου η κοινή επιτυχία επαινείται (Fullan, 2001· Hopkins κ.ά., 1994). Παράλληλα, όταν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού συγκροτούν και διαμορφώνουν συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις, τότε αναπόφευκτα υποστηρίζουν το έργο τους και δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις, καθώς η επιμόρφωση γίνεται στο φυσικό της χώρο και λαμβάνει υπόψη τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Wood, 2007).

Εφαρμόζοντας τις πιο πάνω πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί έγιναν συνεργάτες με σκοπό να αλληλοβοηθηθούν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, να μοιραστούν το φόρτο εργασίας και να μπορέσουν με το λιγότερο δυνατό κόστος να οδηγηθούν στη διεκπεραίωση της εφαρμογής της αλλαγής. Παράλληλα, ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και προγραμματισμού, ενώ αρκετές φορές αναλάμβαναν πρωτοβουλίες με την έγκριση του διευθυντή. Τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνονται και από έρευνες στο διεθνή χώρο που αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη δική τους μάθηση και την αναγκαιότητα ανατροφοδότησης ή καθοδήγησης που παίρνουν από, ή προσφέρουν, σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Hoekstra & Korthagen, 2011· Uys, 2010).

Σε μια περίοδο εκπαιδευτικής αλλαγής οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο του ρόλου τους ως αποδέκτες των εντολών της αλλαγής και ως υπεύ-

θυνοι για την εφαρμογή της και την επίτευξη των στόχων της «Θα πρέπει να εξισορροπήσουν τις εξωτερικές εντολές με τις εσωτερικές προσδοκίες, απαιτήσεις και ανάγκες» (Razzaq & Forde, 2012, σ. 67). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής για διαχείριση της αλλαγής δεν μπορεί να αποτελεί μια έτοιμη και προσχεδιασμένη επιλογή. Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η διαχείριση της αλλαγής σε μια σχολική μονάδα αποτελεί μοναδική περίπτωση που εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες των ατόμων που την αποτελούν αλλά και τα στοιχεία που ρυθμίζουν τη λειτουργία της (Anderson, 2010· Mason, 2008). Από τους διευθυντές αναμένεται να αναπτύξουν πρακτικές για να διευκολύνουν την εφαρμογή της αλλαγής, να στηρίζουν και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και, γενικά, να οργανώσουν την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας (Haiyan, Walker, & Xiaowei, 2017).

Όπως έχει αναφερθεί και στην εισαγωγή, μια εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί για πολλούς διευθυντές σχολικών μονάδων μια πρωτόγνωρη εμπειρία που προκαλεί άγχος λόγω ανεπάρκειας και αδυναμίας διαχείρισής της. Παρόλο που συνήθως σε μια περίοδο αλλαγής η πρακτική είναι αυτή που οδηγεί στη θεωρία (Fullan, 2010), για να μπορεί ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας να διαμορφώσει το πλάνο μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σημαντικό να έχει στη διάθεσή του θεωρητικά μοντέλα καθώς και πρακτικές διαχείρισης της αλλαγής που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες σχολικές μονάδες τις οποίες θα αναπροσαρμόζει και θα ανασχηματίζει ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται.

Η πιο πάνω εργασία μελέτησε την περίπτωση ενός μόνο σχολείου. Παρόλο που οι σχολικές μονάδες δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές, στην κάθε μια μπορούμε να ανακαλύψουμε κάποια πρακτική που είναι σχετικά πιο αποτελεσματική από ό,τι σε άλλες σχολικές μονάδες (Reynolds, 2010). Οι πρακτικές που αναλύθηκαν πιο πάνω παρουσιάζονται ως προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν, να διαφοροποιηθούν ή να εμπλουτιστούν στα πλαίσια ενός προγραμματισμού για τη διαχείριση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της εργασίας μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της διαχείρισης της οποιασδήποτε αλλαγής σε σχολικές μονάδες αλλά, παράλληλα, να βοηθήσει το έργο της προετοιμασίας των νέων και τον επηρεασμό των υφιστάμενων διευθυντών ώστε να μπορούν να επιβιώνουν στις συνθήκες των πολλαπλών αλλαγών που έχουν να αντιμετωπίσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hargreaves κ.ά., 2010).

## Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers Investigate Their Work: An introduction to action research across the profession*. London:

- Routledge.
- Anderson, S. E. (2010). Moving change: evolutionary perspectives on educational change. Στο A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 65-84). New York: Springer.
- Bentley, T. (2007). 7 kinds of learning. Στο S. Parker, & S. Parker (Eds.), *Unlocking Innovation: Why citizens hold the key to public service reform*. London: Demos.
- Branson, C. M. (2010). *Leading Educational Change Wisely*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. California: Sage.
- Cummings, T., & Worley, C. (2014). *Organization Development and Change*. Canada: South-Western Cengage Learning.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. New York: John Wiley & Sons.
- Dimmock, C. (Ed.). (2013). *School-based Management and School Effectiveness*. Oxford: Routledge.
- Ericson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. Στο M. D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 201-225). San Diego: Academic Press, Inc.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). The big ideas behind whole system reform. *Education Canada*, 50(3), 24-27.
- Fullan, M. (2011). *The Six Secrets of Change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. New York: John Wiley & Sons.
- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing Change: Patterns, principles and potholes*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: lessons from other countries, systems, and sectors. Στο A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-119). New York: Springer
- Hargreaves, A., & Harris, A. (2015). High performance leadership in unusually challenging educational circumstances. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 28-49.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second*

- International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. N.Y.: Columbia Teachers College Press.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis. An Introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Mason, M. (2008). What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 35-49.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Priestley, M. (2010) Curriculum for Excellence: Transformational change or business as usual? *Scottish Educational Review*, 42 (1), 23-36.
- Razzaq, J., & Forde, C., (2012). The Impact of educational change on school leaders: experiences of Pakistani school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 299-316.
- Renée, M., Welner, K., & Oakes, J. (2010). Social movement organizing and equity-focused educational change: Shifting the zone of mediation. Στο A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 153-168). New York: Springer.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. NY: Random House LLC.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Uys, P. M. (2010). Implementing an open source learning management system: A critical analysis of change strategies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 980-995.
- Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *The Teachers College Record*, 109(3), 699-739.
- Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2011). Emotions Matter. *Chinese Education & Society*, 44(4), 82-97.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Ενημερωτικό δελτίο 2010–2011*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012). *Ετήσια Έκθεση ΥΠΠ*. Λευκωσία: ΥΠΠ

### **Abstract**

From the study of contemporary literature, it is found that in a period of educational change, school principals are called upon to turn their schools into learning communities. However, it is less well known how they can shape and implement practices that foster the development of appropriate learning conditions. In this article, the theory is enriched by empirical data derived from a case study on how to manage the change of curricula in the Cypriot education system by a school principal. Observation, interview, informal discussion, study of forms, focus groups and research diary were used as data collection tools. The results have prompted new practices and strategies to be implemented at the school unit on the initiative of the principal. Conclusions have led to the acknowledgement of a strong need to prepare school leaders to organize the school's internal policy in a period of educational change.

*Key-words:* educational change, school principal, implementing practices, internal policy

#### **Παναγιώτα Κουρέα**

Ηλέκτρας 5, Γεροσκήπου

8200 Πάφος, Κύπρος

Τηλ.: 00357-99846015

E-mail: pkourea@yahoo.com

#### **Παναγιώτης Αγγελίδης**

Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών,

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

E-mail: angelides.p@unic.ac.cy