

Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στα δημόσια σχολεία - Η περίπτωση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας

The economic crisis as a factor of change in public schools – The case of after-school support teaching institution

Φωτούλα Κατσούλου, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας, Προϊσταμένη Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, fotoula.katsoulou@st.ouc.ac.cy, fkatsoulou@sch.gr

Fotoula Katsoulou, Directorate of Secondary Education in Arcadia, Supervisor of the Educational Affairs Department, English Teacher in Secondary Education, fotoula.katsoulou@st.ouc.ac.cy, fkatsoulou@sch.gr

Abstract: The aim of this paper is to present a successful change design and introduction in a public junior high school. Although scientific methods of internal changes are not generally adopted in Greek schools, the delay of after-school support teaching by the Ministry of Education due to the economic crisis, made a school leader initiate volunteer courses, by following specific steps, thus implementing change with significant results. First, the theoretical aspects of change and the stakeholders' strategy for the effective management of change are explored by using Lim's balanced model of action research. It is a mixed method, which improves the quality of the research and results a rich data collection reinforcing validity. Additionally, it offers a collective, flexible and active solution of the problem, since the stakeholders themselves have introduced the changes. The paper concludes with acknowledgement that significant factors, especially leadership which applies to real school needs, are key to achieving implementation success and constant improvement of education.

Key words: change design, action research, change implementation, educational leadership.

Περίληψη: Το άρθρο παρουσιάζει τη διαχείριση, το σχεδιασμό και την εισαγωγή επιτυχημένης αλλαγής σε δημόσιο Γυμνάσιο. Αν και στην Ελλάδα δεν ευνοείται γενικά η υιοθέτηση επιστημονικών μεθόδων για την υλοποίηση εσωτερικών αλλαγών στα σχολεία, η αναστολή έναρξης της ενισχυτικής διδασκαλίας από το Υπουργείο Παιδείας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, οδήγησε τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας να εισάγει την εθελοντική παροχή μαθημάτων ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια στη διαδικασία εισαγωγής με

σημαντικά αποτελέσματα. Αρχικά περιγράφεται το πρόβλημα, εξετάζονται οι βασικές θεωρητικές πτυχές της αλλαγής και παρουσιάζεται ο σχεδιασμός για την αποτελεσματική διαχείριση της, με χρήση του ισορροπημένου μοντέλου έρευνας δράσης του Lim. Είναι μεικτή μέθοδος που βελτιώνει την ποιότητα της έρευνας, επιτρέποντας πλούσια συλλογή δεδομένων για εξασφάλιση εγκυρότητας και ενεργά συνεργατική, ευέλικτη, συμμετοχική επίλυση του προβλήματος με εισαγωγή αλλαγών από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους. Τέλος, κατατίθενται συμπεράσματα με ανάδειξη του ρόλου της ηγεσίας στη διαχείριση της αποτελεσματικής αλλαγής, η οποία, εάν πηγάζει και ικανοποιεί τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου, τότε συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα, στη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: σχεδιασμός αλλαγής, έρευνα δράσης, σχολική ηγεσία

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζει μια χρηματοοικονομική κρίση με συνέπειες στην καθημερινότητα των πολιτών και περικοπές στα δημόσια αγαθά, όπως η παιδεία (Γιατράκου, 2013). Τα σχολεία, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα δε λειτουργούν σε κοινωνικό κενό, αλλά επηρεάζονται άμεσα από τις πιέσεις του περιβάλλοντος μέσω ημιδιαπερατών συνόρων (Brauckmann & Pashiardis, 2008; Everard & Morris, 1999; Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας το 2012 για τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης σε 396 μαθητές Γυμνασίου, το 82% αναφέρει την επιδείνωση της εργασιακής κατάστασης των γονιών του, το 67% τον περιορισμό των φροντιστηριακών μαθημάτων και το 76% την ανάγκη ανάπτυξης ενδοσχολικών δράσεων κοινωνικού χαρακτήρα, όπως η δωρεάν ενισχυτική διδασκαλία (Συνήγορος του Παιδιού, 2012). Η ενισχυτική διδασκαλία (ΕΔ) περιλαμβάνει την παρακολούθηση μαθημάτων μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος από μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ύλη ή επιθυμούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους και δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν φροντιστηριακά μαθήματα. Σκοπός είναι η επανένταξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η παροχή ίδιων μορφωτικών δυνατοτήτων, η μείωση της μαθητικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού (Βέικου et al., 2007).

Η αναστολή του προγράμματος της δωρεάν ΕΔ κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2013-14 έφερε σε δυσχερή θέση εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς σε ημιαστικό Γυμνάσιο της χώρας. Το σχολείο έχει 290 μαθητές, το ποσοστό των αλλοδαπών είναι 5%, η απασχόληση των γονέων των μαθητών είναι στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα και υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Οι 34 μόνιμοι εκπαιδευτικοί κατοικούν εντός πόλης, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση χαρακτηρίζεται μέτρια και στην πλειοψηφία τους είναι έμπειροι, διανύοντας τη φάση του ανώτατου ορίου επαγγελματισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στο σχολείο εφαρμόζεται από το 2011 πιλοτικά αναβαθμισμένο Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο της πράξης «Νέο Σχολείο για τον 21^ο αιώνα». Καθώς η μονιμότητα στον οργανισμό επιδρά θετικά με υιοθέτηση ίδιων στόχων (Epitropaki & Martin, 2005), οι

εκπαιδευτικοί αποδέχθηκαν με μικρή αντίσταση κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής την άνωθεν επιβαλλόμενη αλλαγή στο σχολείο τους, με εμπιστοσύνη στη μετασχηματιστική ηγεσία της διεύθυνσης της μονάδας (Κατσούλου, 2013). Άρχισαν να υιοθετούν σταδιακά ανωτέρου επιπέδου μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (λόγου χάρη εισαγωγή πολλαπλού βιβλίου, αυτοαξιολόγηση, βιωματικές δράσεις, portfolio), μέσω ανοικτοσύνης, συνεργασίας και αφοσίωσης που δύσκολα δημιουργείται σε δημόσιο σχολείο. Έτσι εκπλήρωσαν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του νέου προγράμματος μέσα σε διάστημα δύο ετών και δημιούργησαν την κουλτούρα της παρέας (Πασιαρδής, 2004).

1. Το πρόβλημα

Η ΕΔ πραγματοποιούνταν μέχρι το σχολικό έτος 2010-11 με υπερωριακή αποζημίωση από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, ενώ το 2011-12 η διδασκαλία προσφερόταν μόνο για συμπλήρωση ωραρίου. Το 2012-13 το Υπουργείο Παιδείας με σχετική εγκύκλιο ενημέρωσε ότι η ΕΔ θα διδασκόταν με αναπληρωτές μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Τελικά η ΕΔ ξεκίνησε στις 10 Απριλίου 2013 και υλοποιήθηκε μόνο για εννέα ημέρες μέχρι τη λήξη των μαθημάτων. Οι μαθητές μάταια περίμεναν την έναρξη των μαθημάτων νωρίτερα, ενώ η οικονομική ύφεση βάραινε και οι γονείς δυσκολεύονταν να παρέχουν φροντιστηριακή υποστήριξη. Τον Ιούνιο του 2013 ο σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Γυμνασίου με έγγραφό του προς το σχολείο και με συναντήσεις με τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης ζήτησε να ασκηθούν πιέσεις προς το Υπουργείο, προκειμένου το πρόγραμμα να ξεκινήσει από τον προσεχή Σεπτέμβριο. Μετά από σχετική καθυστέρηση του Υπουργείου, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας πρότεινε στο σύλλογο διδασκόντων εθελοντική διδασκαλία μαθημάτων κάθε Σάββατο πρωί για όσους μαθητές ενδιαφέρονταν. Προσφέρθηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές του σχολείου μέχρι την επίσημη έναρξη της ΕΔ, η οποία τελικά ξεκίνησε στις 10 Μαρτίου 2014.

Στην Ελλάδα η έλλειψη της κατάλληλης θεωρητικής προετοιμασίας και ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και της κουλτούρας και διοίκησης αλλαγής οδηγεί τους διευθυντές να αντιμετωπίζουν πρακτικά τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Ως συνέπεια, οι αλλαγές επιβάλλονται χωρίς να συνεκτιμώνται κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία τους (Μπρίνια, 2008). Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου και του σχεδιασμού για εισαγωγή και διαχείριση της προαναφερόμενης αλλαγής στο Γυμνάσιο που σχεδίασε έγκαιρα η διεύθυνσή του, προκειμένου να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή της αλλαγής να κριθεί ως επιτυχημένη. Αρχικά παρουσιάζεται η αναγκαιότητα, οι παράγοντες, η αντίσταση και ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της αλλαγής. Στη συνέχεια, εξετάζεται η έρευνα-δράση που επιλέχθηκε ως μοντέλο άμεσης αντιμετώπισης του προβλήματος. Τέλος, ακολουθούν συμπεράσματα και προτάσεις. Καθώς, μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν έχει προκύψει μελέτη διαχείρισης της αναστολής της ΕΔ, η συμβολή του άρθρου θα είναι σημαντική στην κατανόηση και εξέταση της στρατηγικής εφαρμογής της αλλαγής εξαιτίας της οικονομικής

κρίσης. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί η σημασία της θεωρητικής θεμελίωσης και της εμπειρικής τεκμηρίωσης παρεμβάσεων στην εκπαίδευση (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012).

2. Βασικές Θεωρητικές Πτυχές για τη Διαχείριση της Αλλαγής

Οι Everard και Morris (1999) ορίζουν τη διαχείριση αλλαγής ως «τη συστηματικά σχεδιασμένη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, με επίκεντρο την αλλαγή διεργασιών, κανόνων και δομών» (σ. 257). Καθώς η αλλαγή σπάνια είναι μονοδιάστατη, δεν αρκεί η ύπαρξη συγκεκριμένων παραγόντων, αλλά ο συνδυασμός τους που παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη αλλαγή.

2.1 Τύπος αλλαγής και επίπεδα επίδρασής της

Σύμφωνα με το Open University της Αγγλίας (1972), οπ. αναφ. στον Κυθραιώτη (2011), η αλλαγή είναι μικρής κλίμακας, γιατί προέρχεται από ένα σχολείο και αφορά μια τοπική επιλογή έναντι ολόκληρου του συστήματος. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η αλλαγή, όπως το 95% των οργανωσιακών αλλαγών, είναι εξελικτική, διότι περιέχει αυξητικά βήματα επίλυσης ενός προβλήματος που θεωρείται και αυτό εξελικτικό, καθώς η οικονομική κρίση δεν προέκυψε ξαφνικά. Τέλος, αφορά αλλαγή στη δομή του σχολείου (σύσταση υποστηρικτικής ομάδας, κατανομή καθηκόντων, συμμετοχή, λιγότεροι κανόνες και κανονισμοί, αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων) και σε ανθρώπους (αλλαγή στις αντιλήψεις και συμπεριφορές μέσω της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων) (Κυθραιώτης, 2011).

2.2 Αναγκαιότητα και παράγοντες

Η αναστολή λειτουργίας της ΕΔ, η οποία προέκυψε από την περιορισμένη ευχέρεια του κράτους να αυξήσει τις δαπάνες της παιδείας, προκαλεί το αίτημα της αλλαγής εξωτερικά (Everard & Morris, 1999), καθώς επήλθε πίεση από τους γονείς ώστε να γίνουν ενέργειες. Η οικονομική κρίση έχει χτυπήσει την πόλη και οι γονείς αδυνατώντας να ανταποκριθούν περικόπτουν φροντιστηριακά μαθήματα. Επειδή η πόλη είναι μικρή και οι άνθρωποι έχουν αναπτύξει καλές προσωπικές σχέσεις, το σχολείο αναμένεται να προσανατολιστεί προς την προσδοκία της κοινωνίας για αλλαγή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Εξέχων παράγοντας που επιταχύνει την αλλαγή στο συγκεκριμένο σχολείο είναι η πιλοτική εισαγωγή του νέου Προγράμματος Σπουδών δύο χρόνια πριν, καθώς υπάρχει προηγούμενο επιτυχημένης αλλαγής. Αν και επιβλήθηκε κεντρικά σχεδιασμένη εντολή, οι εμπλεκόμενοι αντιλήφθηκαν ότι η αλλαγή ήταν εποικοδομητική, γιατί προήγαγε τη διδασκαλία και μάθηση, μειώθηκε η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και οι καταλήψεις και βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων εξαιτίας της

φιλοσοφίας του Προγράμματος (Κατσούλου, 2013; Υ.ΠΑΙ.Θ., 2011). Το γεγονός ότι από το σχολικό έτος 2013-14 υπήρξε γενίκευση σε όλα τα Γυμνάσια καθιστά τους εκπαιδευτικούς πρωτοπόρους, διότι ήδη έχουν εξοικειωθεί σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Δε φοβούνται το άγνωστο, διατηρώντας την επαγγελματική τους δέσμευση με υψηλό αίσθημα συναδελφικότητας (Day & Smethem, 2009). Καθώς το σχολείο έχει «μάθει» να αλλάζει, διακινδυνεύει την αβεβαιότητα και πειραματίζεται, αφού οι δυσκολίες θεωρούνται φυσικό μέρος της διαδικασίας αλλαγής τα τελευταία δύο χρόνια (Fullan & Miles, 1992; Κυθραιώτης, 2011; Nesterkin, 2013).

2.3 Σχεδιασμός της αλλαγής

Η ανάγκη που προκύπτει εσωτερικά στον οργανισμό γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από τα μέλη του οργανισμού, γιατί βασικός της στόχος είναι να ικανοποιήσει τις δικές τους ανάγκες (Fullan, 2002). Λόγω της οικονομικής κρίσης υπάρχουν στο σύλλογο διδασκόντων τρεις νέες γυναίκες εκπαιδευτικοί με άνεργους συζύγους, ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες στην αδυναμία των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, μετά από σχετική συζήτηση μαζί τους, εξασφάλισε μια κρίσιμη μάζα αφοσιωμένων ατόμων που συνεργάστηκαν για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών. Στη συνέχεια λειτουργώντας ως ομάδα υποστηρικτών στα μέλη του συλλόγου ενστερνίστηκαν το όραμα και τους στόχους της αλλαγής και διευκόλυναν με προθυμία την υλοποίηση.

2.4 Αντίσταση στην αλλαγή

Οι προϋποθέσεις και οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εισαγωγή αλλαγής είναι αλληλοεξαρτώμενες, αφού η ύπαρξη των πρώτων συνεπάγεται την εξομάλυνση των δεύτερων (Hargreaves & Goodson, 2006). Ως σύνθετα και παραδοσιακά ιδρύματα τα σχολεία αντιστέκονται σε αλλαγές, όμως, όταν αυτές θεωρούνται αναγκαίες, είναι πιθανότερο να πετύχουν (Desimone, 2002). Επειδή στο Γυμνάσιο όλοι επηρεάστηκαν από την κρίση, οι διαπροσωπικές σχέσεις έγιναν πιο στενές και ευέλικτες, χωρίς άτυπους συνασπισμούς συμφερόντων που αναλώνονται σε σκιώδεις ενέργειες, συγκρούσεις και αντίσταση. Έτσι, αφού κλονίστηκαν εδραιωμένες αντιλήψεις για την αλλαγή και τη διδασκαλία με την εισαγωγή του νέου Προγράμματος Σπουδών (λ.χ. απομνημόνευση και εξέταση μαθητών με κατάλογο), οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι, ικανοί και ανοιχτοί στην εμπειρία της αλλαγής που θα σφυρηλατούσε νέες (παροχή μαθημάτων αμισθί) (Jeroen et al., 2007).

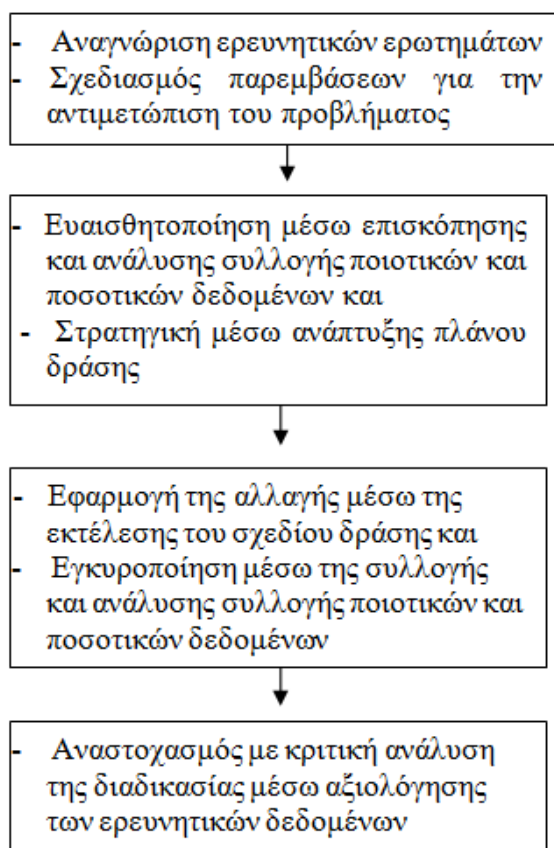
2.5 Ηγεσία για αλλαγή

Οι Everard και Morris (1999) υποστηρίζουν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας της επιτυχίας αλλαγής είναι η ηγεσία. Η επιτυχία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των αλλαγών εξαρτάται από την αποτελεσματική ανταπόκριση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ως

ηγέτη αλλαγής. Άρα η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου της επιτρέπει να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα υπάρχοντα δεδομένα και να καθοδηγήσει στρατηγικά τη δράση (Κυθραιώτης, 2011). Στην κορυφή του σχολείου υπάρχει μια σφιχτοδεμένη ομάδα διοικητικών στελεχών (διεύθυνση της μονάδας) που μπορεί να «συνδέσει το κέρδος του σχολείου με το κέρδος των ατόμων σε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη» (Everard & Morris, 1999). Έτσι η αλλαγή προκύπτει ως αποτέλεσμα ισχυρής εσωτερικής λογοδοσίας και όχι εξωτερικά επιβαλλόμενης (Harris, 2009), με ηθικό σκοπό, χτίσιμο ικανοτήτων και συμμετοχή στην εκπόνηση του σχεδίου και στη λήψη αποφάσεων, επικοινωνία χωρίς στρεβλώσεις και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (Fullan et al., 2005; Nesterkin, 2013).

3. Σχέδιο Διαχείρισης της Αλλαγής

Για να επιχειρήσει την πρακτική εφαρμογή της αλλαγής η διεύθυνση του σχολείου επέλεξε το μοντέλο της συμμετοχικής έρευνας δράσης (Robson, 2010). Πρόκειται για δυναμική ερευνητική διαδικασία άμεσης και ευέλικτης επίλυσης προβλημάτων και πρόκλησης αλλαγών σε πραγματική και μοναδική κατάσταση, σε περιορισμένο τοπικό συγκείμενο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την κατανόηση (Fullan et al., 2005; Nesterkin, 2013). Οι Cohen et al. (2011) επισημαίνουν ότι η έρευνα δράσης συνιστά συνεργατική και συστηματική μάθηση με μικρούς, ελικοειδείς κύκλους κριτικού αναστοχασμού. Αυτό επιτρέπει αναθεωρήσεις με έμφαση στο διάλογο και στη συνεργασία που επιτρέπουν διορθώσεις. Εφαρμόστηκε ελαφρώς τροποποιημένο το ισορροπημένο μοντέλο του Lim (2007), το οποίο υπερέχει έναντι άλλων που συχνά παρουσιάζουν μεθοδολογικούς περιορισμούς και αδυναμίες, όπως η μη-εγκυροποίηση του σχεδιασμού δράσης. Εξαιτίας των μεικτών μεθόδων και της συλλογής τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, ο ερευνητής ενισχύει την αξιοπιστία και ποιότητα της έρευνας, ενώ το μοντέλο καλύπτει ευρύ φάσμα των περιπτώσεων της έρευνας δράσης. Οργανώθηκε σε δύο φάσεις (πριν και μετά την εφαρμογή) και τέσσερα στάδια. Το μοντέλο παρουσιάζεται επιγραμματικά στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Το Ισοροπημένο Μοντέλο. Προσαρμογή από Lim (2007, σ. 9)

Το μοντέλο παρέχει ισορροπία στην εφαρμογή της έρευνας δράσης, διότι στόχο έχει τη βελτίωση της ποιότητάς της και ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τους οργανισμιακούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν την έρευνα δράση (Lim, 2007).

3.1 1ο Στάδιο: Αναγνώριση ερευνητικών ερωτημάτων - Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Ήδη από τον Ιούνιο του 2013 υπήρξε άφθονος χρόνος, ώστε η διεύθυνση της σχολικής μονάδας να προετοιμάσει τους μετόχους με ανεπίσημες συζητήσεις διερευνώντας και ιεραρχώντας αντιλήψεις για να προβλέψει στρατηγικά το μέλλον (Everard & Morris, 1999; Nesterkin, 2013). Τι θα συνέβαινε εάν δεν ενεργούσε καθόλου; Πιθανή εκδήλωση καταλήψεων, αύξηση αντίδρασης γονέων, κακή μαθητική επίδοση στις τελικές εξετάσεις, απομόνωση του σχολείου από την τοπική κοινωνία; Έτσι ενέργησε προδραστικά (Πασιαρδής, 2004) για να μην επηρεαστεί από συνθήκες πίεσης με αρνητικές επιπτώσεις στη λήψη αποφάσεων και στο ποσό χρόνου και ενέργειας για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Καθώς οι άνθρωποι χρειάζονται υποσχέσεις για υποστήριξη και συνεχή δέσμευση για να αλλάξουν,

δημιούργησε το κατάλληλο κλίμα και διαμόρφωσε την κουλτούρα, γεγονός που οδήγησε όχι μόνο στην αποδοχή αλλά και στην επιθυμία της εφαρμογής της αλλαγής (Hall & Hord, 2001).

Η διεύθυνση του σχολείου πρότεινε στις τρεις εκπαιδευτικούς να διδάξουν δωρεάν μαθήματα ΕΔ με την αλλαγή να αποτελεί προσωπική υπόθεση, εμπλέκοντας και τον εαυτό της ως διδάσκουσα. Συνεπώς, δε λειτούργησε σε διαφορετικό επίπεδο από τους υλοποιητές της αλλαγής, αλλά κατέβηκε ιεραρχικά, βλέποντας την πλευρά του προσωπικού, που αλλιώς θα ήταν αόρατη, διοικώντας με το παράδειγμα (leading by example) (Day, 2004; Ford & Ford, 2009; Hannay et al., 2013; Pashiardis, 2009). Εκτός αυτού, ανέθεσε στους εκπαιδευτικούς να εντοπιστούν συστηματικά πιθανά προβλήματα. Αρχικά, εκπαιδεύτηκαν από την ίδια τη διεύθυνση, ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα μέσα συλλογής δεδομένων που θα αποτελούσαν αντικείμενο ανάλυσης και ανατροφοδότησης (Lim, 2007).

Απαραίτητες ομαδικές συναντήσεις έδωσαν απάντηση σε ερωτήματα (ποιος άλλος εθελοντικά θα διδάξει, πότε θα γίνουν τα μαθήματα, ποιες αντιδράσεις θα προκύψουν, πώς θα γίνουν γνωστές οι απόψεις όλων, ποιος μπορεί να βοηθήσει). Έτσι, η διεύθυνση της μονάδας άκουσε, συνέδεσε και αποτίμησε την ορθότητα της αλλαγής μέσω ανάλυσης των συνεπειών της σε επίπεδο εργασιακών διαδικασιών με προσεγγίσεις από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) (Main, 2009). Στις αρχές Σεπτεμβρίου του 2013 πραγματοποιήθηκε επίσημη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων για άμεση ενημέρωση και στήριξη, καθώς η αλλαγή που δεν αποφασίζεται δημοκρατικά οδηγεί σε σύγκρουση και υπονόμευση της εφαρμογής της (Pashiardis et al., 2003).

3.2 2ο Στάδιο: Ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη στρατηγικής

Ο σύλλογος, αφού ενημερώθηκε πλήρως για την πρόταση μετά από εισήγηση της διεύθυνσης του σχολείου, συζήτησε λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών. Μέσω ειλικρινούς διαλόγου προέκυψε η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων για να παραχθούν ιδέες προς υιοθέτηση. Η διεύθυνση φρόντισε να δημιουργηθεί το «αίσθημα του επείγοντος», τονίζοντας την καθυστέρηση της έναρξης από το Υπουργείο. Με πειθώ, ενδυνάμωση και αμφίδρομη επικοινωνία παρουσίασε ξεκάθαρο σκοπό και στόχους (σεβασμός στις ανάγκες και ίσες ευκαιρίες μάθησης όλων των μαθητών, έμφαση στην ποιότητα διδασκαλίας), διασφαλίζοντας αφοσίωση στον κοινό σκοπό και υιοθέτηση του οράματός της (Wasonga & Murphy, 2007). Έτσι, τα κίνητρα για εμπλοκή από εξωτερικά (επιβράβευση) μετατράπηκαν σε εσωτερικά (ψυχική και ηθική ικανοποίηση) (Kelchtermans, 2005) με μεγάλη εθελοντική συμμετοχή και συναίνεση αντί συμμόρφωσης (Πασιαρδής & Κυθραιώτης, 2011).

Καθώς η συγκεκριμένη αλλαγή ήταν συμβατή με τις αξίες και πρακτικές του σχολείου, οι τρεις εκπαιδευτικοί συνέβαλαν στην εφαρμογή της αλλαγής επιλύοντας πρακτικά ζητήματα υλοποίησης. Βοήθησαν στη συλλογή και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με τη μορφή ερωτηματολογίων προς τους μαθητές και τους γονείς και ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς πριν την έναρξη των μαθημάτων (για την ανάδειξη αναγκών). Για την έγκυρη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση ποσοτικών

και ποιοτικών ευρημάτων, συνδυασμός που επέτρεψε την ανάπτυξη δράσεων για να λυθεί το πρόβλημα, δηλαδή η ουσία της έρευνας δράσης (Lim, 2007). Μέσω κριτηρίων επιτυχίας η ομάδα στο τέλος ήξερε εάν η προτεινόμενη λύση ήταν επιτυχημένη.

Επειδή η οικογένεια έχει άμεση σχέση με το πρόβλημα, αποφασίστηκε η συμμετοχή και των γονέων για ισότιμη εμπλοκή, ευθύνη και συναπόφαση. Έτσι οι αδυναμίες και απειλές (άλυτα προβλήματα, ανεκπλήρωτες ανάγκες μετόχων) μετετράπησαν σε ευκαιρίες και δυνατά σημεία (υψηλές προσδοκίες, μοίρασμα ευθύνης) μέσα από μορφές καταναμημένης ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004). Η ομάδα-πρωτεργάτης της αλλαγής άσκησε επιρροή στα άτομα για να επιτευχθούν οι στόχοι, ως άλλος ηγέτης, κάνοντας τη διεύθυνση του σχολείου ηγέτη ηγετών (Leithwood et al., 2006; MacBeath, 2005). Σύμφωνα με τον Fullan (2002), η αγνόηση θεμάτων εισαγωγής της αλλαγής οδηγεί σε αντίσταση. Κατά συνέπεια, οι αρχικές φάσεις ήταν πολύ προσεκτικά μελετημένες, σχεδιασμένες και χρονοβόρες, καθώς αποτέλεσαν τον «οδικό χάρτη της αλλαγής» (Everard & Morris, 1999, σ.297).

3.3 3^ο Στάδιο: Εφαρμογή της αλλαγής και εγκυροποίηση

Στη διάρκεια αυτής της φάσης οι δέκτες των αλλαγών (εκπαιδευτικοί, μαθητές) προσαρμόστηκαν, δημιουργώντας τη νέα κατάσταση και εδραιώνοντας την αλλαγή. Καθώς τα μαθήματα διδάσκονταν κάθε Σάββατο, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας στήριζε, εμπύχωνε και έδειχνε ενεργητικό ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα διερευνούσε τη δυνατότητα παρακολούθησης της όλης προσπάθειας από τη σχολική σύμβουλο παιδαγωγικής καθοδήγησης σε ρόλο κριτικού φίλου για πιθανή τροποποίηση ενεργειών σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό (Everard & Morris, 1999). Επειδή η εσωτερική αυτή διαδικασία γινόταν εκτός επίσημου διδακτικού ωραρίου, δε θεωρήθηκε απειλητική για τους εκπαιδευτικούς και τους έφερε σε επαφή με τα οφέλη της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011). Η συλλογή περαιτέρω δεδομένων στη φάση της μετα-εφαρμογής μέσω ερωτηματολογίων προς τους μαθητές και γονείς και συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς μετά την παροχή των μαθημάτων (για συγκριτική αξιολόγηση), αποτέλεσε όχι μόνο το υλικό αξιολόγησης του βαθμού επιτυχίας της αλλαγής που επιχειρήθηκε (Δάλκος, 2001; Lim, 2007), αλλά πρόσφερε επίσης πολύτιμες πληροφορίες και απόψεις για τη λειτουργία του σχολείου (π.χ. προτάσεις για βελτίωση και περαιτέρω δράσεις, στενότερη συνεργασία σχολείου-γονέων).

3.4 4^ο Στάδιο: Αναστοχασμός με κριτική ανάλυση της διαδικασίας μέσω αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων

Επειδή τα συστήματα χρειάζονται ανατροφοδότηση (Πασιαρδής, 2004), η ηγετική ομάδα, αφού επεξεργάστηκε τα δεδομένα, ενημέρωσε τους μετόχους για την πορεία και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της αλλαγής (Δάλκος, 2001; Everard & Morris, 1999). Επειδή η έρευνα δράσης ενέχει την εμπλοκή πολλών ατόμων πρέπει να προσαρμόζεται σε

απρόβλεπτες εξελίξεις που δεν έχουν υπολογιστεί από την αρχή. Έτσι, είχε γίνει πρόβλεψη ώστε, εάν εγκατέλειπαν μαθητές ή εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση θα συνδύαζε ευέλικτα τους διαθέσιμους πόρους, επανασχεδιάζοντας και αλλάζοντας την αλλαγή (Ford & Ford, 2009). Μέσα από τη διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος εντόπισε γονείς και ειδικούς, οι οποίοι με άλλες κοινωνικές δράσεις θα βοηθούσαν τροποποιητικά στην αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης (συγκέντρωση τροφίμων, ρούχων, φαρμάκων και σχολικών ειδών για παιδιά που έχουν ανάγκη, στήριξη του κοινωνικού παντοπωλείου του δήμου, σχολικό παζάρι με κατασκευές μαθητών, διαλέξεις κ.α.).

Συνολικά, το μοντέλο της έρευνας δράσης ωφέλησε τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ευκαιρίες για αυτογνωσία και ανίχνευση προσωπικών ικανοτήτων, καθώς ορθά η διαδικασία «έχει χαρακτηριστεί ως μοναδική εμπειρία» (Δάλλκος, 2001, σ.132). Η ισότιμη συμμετοχή σε όλα τα στάδια έδωσε την αίσθηση ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, με πρόθυμη δραστηριοποίηση πέρα από το ωράριό τους για το κοινό καλό, προσφέροντας νέες προοπτικές στη δουλειά τους (Hoy & Miskel, 2013). Έτσι αναπτύχθηκαν καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, καθηγητές και γονείς με κινητοποίηση για καλύτερη διδασκαλία και μάθηση (Gordon & Patterson, 2008), ενώ η εθελοντική προσφορά λειτούργησε ως αντίδοτο για όλους τους μετόχους στη δύσκολη οικονομική περίοδο (Leithwood et al., 2006). Επιπλέον, επιδιώχθηκε σκόπιμα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές μεθόδους, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτούσαν και σε άλλες περιπτώσεις, όπως και πράγματι συνέβη στην μετέπειτα γενίκευση της εφαρμογής της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου δημιούργησε την κουλτούρα μάθησης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη και βελτίωση που συνδέεται με την αλλαγή (Κυθραιώτης, 2001; Πασιαρδής, 2012).

Συμπεράσματα

Επιλογικά, η αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής πρέπει να έχει επιστημονική εγκυρότητα και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό που θα επιφέρει προστιθέμενη αξία στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Καθώς τα σχολεία τείνουν να απορροφούν την αλλαγή με τρόπο ώστε να διατηρούν θεμελιώδη σταθερότητα (Waks, 2007), παράγοντες επιτάχυνσης αναδεικνύονται οι ξεκάθαροι στόχοι, η προσαρμογή της δομής και των διαδικασιών στις απαιτήσεις, η κατανόηση της φύσης και της αναγκαιότητας της αλλαγής, η ικανοποίηση των ατόμων και η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας (Hoy & Miskel, 2013; Κυθραιώτης, 2011).

Περιορισμό στην έρευνα δράσης αποτελεί το γεγονός ότι η στατιστική διαφορά των δεδομένων που προκύπτουν δε δείχνει απαραίτητα αιτιότητα. Αν και δύσκολα ελέγχονται οι μεταβλητές στα ημιπειράματα, με αποτέλεσμα να απειλείται η ποιότητα της έρευνας δράσης (Robson, 2010), η «επιστημοσύνη» σε αυτήν εδώ την περίπτωση δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό, καθώς η κύρια εστίαση ήταν στη λύση του εκπαιδευτικού προβλήματος και όχι στη

γενίκευση, λόγω ακριβώς της διαφορετικότητας των σχολικών μονάδων και συνεπώς του συγκεκριμένου, των αναγκών και των προτεραιοτήτων τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση της έρευνας δράσης ως μοντέλου αλλαγής εξυπηρέτησε πλήρως τις ανάγκες του σχολείου, ενώ σε συνδυασμό με τη νόρμα «να δίνεις επιπρόσθετη βοήθεια στους μαθητές σου» (Πασιαρδής, 2004, σ.152), αποτέλεσε ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να περάσουν από το υφιστάμενο επίπεδο κουλτούρας στο βαθύτερο επίπεδο κουλτούρας της εμπλοκής. Έτσι η υπάρχουσα αλλαγή στη δομή (restructuring) και η αναμενόμενη αλλαγή στη κουλτούρα (reculturing) οδήγησε σε βαθιά αλλαγή που διαρκεί (Fullan, 2002), ενώ η ευρεία συμμετοχή οδήγησε στην επίτευξη του πρωταρχικού σκοπού του σχολείου: τη μάθηση των μαθητών.

Στη δύσκολη κατάσταση που βιώνει η χώρα, απαιτείται το κάθε σχολείο να εξυπηρετεί τις ανάγκες της μικροκοινωνίας που βρίσκεται, διαμορφώνοντας τοπική εκπαιδευτική πολιτική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το συγκεκριμένο δημόσιο Γυμνάσιο, ένα τυπικό ημιαστικό σχολείο, ελάχιστα διαφοροποιημένο πλέον σε σχέση με άλλες σχολικές μονάδες, αφού η εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών έχει γενικευθεί σε όλα τα Γυμνάσια από το σχολικό έτος 2013-14 (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2013) κατόρθωσε να επιλύσει επιτυχημένα ένα πρόβλημα που προκλήθηκε κεντρικά, στηρίζοντας ταυτόχρονα την κοινωνική αλληλεγγύη και ενισχύοντας το συλλογικό όφελος για την τοπική κοινότητα. Με δεδομένο ότι η σωστή στρατηγική πρέπει να εφαρμόζεται στο σωστό χρόνο (Davies & Davies, 2009), η διαχείριση της αλλαγής από τη διεύθυνση με έγκαιρο σχεδιασμό και ευέλικτο συνδυασμό των διαθέσιμων πόρων, μεγιστοποίησε τα αποτελέσματα και κατέστησε το σχολείο άμεσα αυτόνομο και γρήγορα αποδοτικό. Όταν η εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων για την εισαγωγή μιας αλλαγής στηρίζεται τόσο σε θεωρητικά σχήματα όσο και σε εμπειρικά δεδομένα, τότε λειτουργεί ως βοηθητικό εργαλείο για τους εμπλεκόμενους, ενώ χρησιμεύει ταυτόχρονα και ως εισροή για περαιτέρω νέες παρεμβάσεις και ολιστικές βελτιωτικές δράσεις (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012). Στη σημερινή εποχή της λογοδοσίας τέτοιες ενέργειες θεωρούνται επιβεβλημένες, καθώς αυξάνουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες-μετόχους κάθε σχολικής μονάδας (Tsiakkiris & Pashiardis, 2002).

Το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί την υιοθέτηση επιστημονικών μεθόδων για την υλοποίηση στρατηγικών εσωτερικών αλλαγών (Βέικου et al., 2007). Οι διευθυντές των σχολείων, πιεσμένοι να παρουσιάσουν γρήγορα αποτελέσματα και με ελάχιστα αναπτυγμένη διοίκηση αλλαγής (Μπρίνια, 2008), παραλείπουν κρίσιμα βήματα στη διαδικασία αλλαγής δημιουργώντας βραχυπρόθεσμες νίκες (Ford & Ford, 2009). Ειδικά σε περιόδους κρίσης η αβεβαιότητα ωθεί τους διευθυντές να λαμβάνουν αποφάσεις βάσει της διαίσθησης, της πείρας και της δημιουργικότητας των ομάδων τους για την επίλυση προβλημάτων (Κασουλίδης, 2011). Όταν όμως η αλλαγή αποτελεί πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, ικανοποιώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τότε γίνεται το έναυσμα για ουσιαστικότερη εμπλοκή τους στη διαμόρφωση της παιδείας (Δάλκος, 2001; Everard & Morris, 1999). Καθώς σήμερα πολλές χώρες στοχεύουν να βελτιώσουν την οικονομική τους

κατάσταση βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της παιδείας (Scheerens, 2013), η χώρα δεν πρέπει να υστερήσει. Κάθε σχολείο οφείλει να προσπαθήσει να ξεπεράσει τις δυσχέρειες που προκύπτουν εξαιτίας της δυσκαμψίας των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών με τα δικά του μέσα. Γιατί υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας ακόμα και σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπως αυτό της Ελλάδας. Εάν ισχύει η παραδοχή, ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης θεωρείται ατέρμονη διαδικασία (Δάλκος, 2001), τότε οι σχολικοί ηγέτες που γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα καινοτόμου συμπεριφοράς και αναλαμβάνουν το ρίσκο της αλλαγής, αποδεικνύουν ότι τα πράγματα μπορούν να είναι καλύτερα από ότι είναι (Murphy, 1999). Τέτοιους διευθυντές χρειάζεται η δημόσια εκπαίδευση σήμερα προκειμένου να πορευτεί με όραμα προς το μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2008). *Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. Πρακτικά Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 23, 2013 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf
- Cohen L., Manion L. & Morrison K, 2011 *Research Methods in Education* (7th ed.). Διαθέσιμο από http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=p7oifuW1A6gC&oi=fnd&pg=PR3&dq=action+research+in+class&ots=Ih69ECONH&sig=zVbCOio8juwQFV6eiI_8JmDO55k&redir_esc=y#v=onepage&q=action%2
- Davies, B., & Davies, B. (2009). *Strategic Leadership*. Στο: B. Davies (Ed), *The essentials of school leadership* (σσ. 13-36). Paul Chapman Educational Publishing.
- Day, C. (2004). *The passion of successful leadership*. *School Leadership & Management*, 24 (4), 425-437.
- Day, C. & Smethem, L. (2009). *The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism?* *Journal of Educational Change* 10, 141–157.
- Desimone, L. (2002). *How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented?* *Review of Educational Research*, 72 (3) 433–479.
- Epitropaki, O. & Martin, R. (2005). *The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification*. *The Leadership Quarterly* 16, 569–589.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφρ.) ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ford, J. & Ford, L. (2009). *Decoding Resistance to Change*. *Harvard Business Review*, 1-7.
- Fullan, M. (2002). *The Change leader*. *Educational Leadership*, May, 16-20.
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). *Eight forces for leaders of change*. *National Staff Development Council*, 26 (4), 54-64.

- Fullan, M. & Miles, M. (1992). *Getting Reform Right: What Works and What Doesn't*. Retrieved March 3, 2013 from <http://www.theptc.org/storage/images/Getting%20%20Reform%20Right.pdf>
- Gordon, J. & Patterson, J. A. (2008). "It's what we've always been doing." Exploring tensions between school culture and change. *Journal of Educational Change* 9, 17–35.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001). *Understanding Feelings and Perceptions about Change Stages of Concern*. Retrieved November 25, 2013, from <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=150&sesskey=TK62oLYcA>.
- Hannay, L., Ben Jaafar, S., & Earl L. (2013). A case study of district leadership using knowledge management for educational change. *Journal of Organizational Change Management*, 26 (1), 64-82.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change* 10, 63–67.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Jeroen, P.J., de Jong, J.P. & Den Hartog D.N. (2007). How leaders influence employees' innovative behavior. *European Journal of Innovation Management* 10 (1), 41-64.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 2, 995–1006.
- Kythreotis, A. (2007). *A three-face model of change*. Retrieved November 20, 2013, from <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=150&sesskey=TK62oLYcA>.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. NCSL. Retrieved October 1, 2012, from http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf
- Lim, P. T. H. (2007). Action Research For Teachers: A Balanced Model. Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference, Singapore, (1-13).
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 25 (4), 349-366.
- Main, K. (2009). "Mind the gap": cultural revitalisation and educational change. *School Effectiveness and School Improvement* 20 (4), 457-478.
- Murphy, P. (1999). Why Change? Examining elements of change in four suburban high schools in Virginia. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

- Nesterkin, D. (2013). Organizational change and psychological reactance. *Journal of Organizational Change Management* 26 (3), 573-594.
- Pashiardis, P. (2009). Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 1-12.
- Pashiardis, P., Thody, A., Papanoum, Z., & Johansson, O. (2003). *European Educational Leadership: A search for consensus in diversity*. Nicosia, Cyprus: DigiWorld Ltd, (CD-ROM).
- Robson, C., (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Scheerens, J., (2013). Performance in education and economic benefits, the role of educational research. Presentation for the Cyprus Educational Research Association, Λευκωσία, Κύπρος.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management* (16) 1, 6-17.
- Waks, L. (2007). The Concept of Fundamental Educational Change. *Educational Theory* (57) 3, 277-295.
- Wasonga T. A. & Murphy J. F. (2007). Co-creating Leadership Dispositions. *International Studies in Educational Administration*, 35, (2), 20-32.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2007). *Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 5, 2011 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erev_n/s_89_196.pdf
- Γιατράκου, Α. (2013), *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην οικονομική κρίση: Μελέτη της επίπτωσής της στις παρεχόμενες σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και προτάσεις για τη διαχείρισή της*. Αδημοσίευτη εργασία στο πλαίσιο της Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΑΠΚΥ.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6, 120-134.
- Κασουλίδης, Γ. (2011). *Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης*. Unpublished doctoral dissertation, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κατσούλου, Φ. (2013). *Σχολεία για τον 21ο αιώνα: Η πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα*. Αδημοσίευτη εργασία στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΕΠΑ62, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραιώτης, Α. (2011). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σ. 80-117). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2012). Η Έρευνα για τη Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος I: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 405-446). Λευκωσία: Άνοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. & Κυθραιώτης, Α. (2011). Η αλλαγή στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος I: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σ.189-222). Λευκωσία: Άνοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. & Πασιαρδής, Π. (2011). Μοντελοποίηση Προγραμμάτων/Τεχνική δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), *Τόμος I: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων* (σ. 99-125). Λευκωσία: Άνοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Συνήγορος του Παιδιού (2012). *Οι συνέπειες της κρίσης στη ζωή των μαθητών: έρευνα των εφήβων συμβούλων*. Retrieved November 2, 2013, from [http://www.0-18.gr/gia-
paidia/nea/oi-synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereyna-ton-efibon-symboylon-
toy-synigoroy-toy-paidioy](http://www.0-18.gr/gia-paidia/nea/oi-synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereyna-ton-efibon-symboylon-toy-synigoroy-toy-paidioy)
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή». Εγκύκλιος (αρ.πρ.124674/Γ2, ημερ.1-11-2011). Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου. Εγκύκλιος (αρ.πρ. 115475/Γ2, ημερ.21-0-2013). Αθήνα.