

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 1

Πρακτικά 6ου Συνεδρίου

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

~~Παπαδόπουλος~~ Ιωάννης
Πολυτρονοπούλου Σταυρούλα
~~Μπασιάς~~ Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στη σχολική μονάδα

Ιωάννης Αθανασίου

doi: [10.12681/edusc.943](https://doi.org/10.12681/edusc.943)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αθανασίου Ι. (2017). Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στη σχολική μονάδα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 22–53. <https://doi.org/10.12681/edusc.943>

Η οικονομική κρίση ως παράγοντας αλλαγής στη σχολική μονάδα.

Ιωάννης Αθανασίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MagisterArtium «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική»

iannisathanasiou@gmail.com

Περίληψη

Στόχοι της παρούσας μελέτης είναι 1) να αναλύσει το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, 2) να εντρυφήσει στη σχέση σχολείου και περιβάλλοντος, 3) να ορίσει την εκπαιδευτική αλλαγή ως έννοια, 4) να ανιχνεύσει τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στο σχολείο, 5) να τονίσει την αναγκαιότητα εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης αλλαγών, 6) να αναλύσει τις αναμενόμενες αντιστάσεις και τα αίτια που τις προκαλούν. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι η διαχείριση των εκάστοτε αλλαγών στο σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματική και επιτυχής, αν πρώτα απ' όλα το σχέδιο διαχείρισης έχει το κατάλληλο επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρο που θα του δίνει την απαιτούμενη επιστημονική εγκυρότητα. Επιπλέον ο ηγέτης μέσα στα πλαίσια της μετασχηματιστικής και διανεμητικής ηγεσίας θα πρέπει 1) να γνωρίζει καλά το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο δρα και λειτουργεί το σχολείο του, 2) να προάγει μία κουλτούρα συνεργασίας και αλλαγής δημιουργώντας το κατάλληλο σχολικό κλίμα και 3) να αντιμετωπίζει τις όποιες αντιστάσεις που προβάλλονται. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο ηγεσίας που προωθεί καλύτερα την επερχόμενη αλλαγή είναι το ολιστικό, καθώς: 1) βελτιώνει τη συνεργασία με το περιβάλλον του σχολείου, 2) μεταδίδει ευκολότερα το κοινό όραμα, 3) προωθεί τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων και 4) προωθεί την ανάπτυξη του προσωπικού, ώστε να μειώνονται οι αντιστάσεις.

Λέξεις–Κλειδιά

σχολικό περιβάλλον, ανοικτό κοινωνικό σύστημα, μετασχηματιστική και διανεμητική ηγεσία, εκπαιδευτική αλλαγή, διαχείριση αλλαγών και αντιστάσεων

Abstract

The objectives of this study are: 1) to analyze the school as an open social system, 2) to study in depth the relationship between the school and its environment, 3) to determine the educational change as a concept, 4) to detect the effects of the economic crisis at school, 5) to emphasize the need for the development of a plan concerning management changes, 6) to analyze the expected resistance and its causation. The findings of this study show that the management of any changes in school can be effective and successful, if firstly the management plan has appropriate scientific and theoretical background, providing it with scientific validity. Moreover, the leader within the transformative and distributive leadership should: 1) be familiar with the context in which the school acts and operates, 2) promote a cooperation and exchange culture, creating an appropriate school climate and 3) confront any kind of resistance that may be displayed. The paper concludes that the leadership model which best promotes the upcoming change is holistic as: 1) it improves the cooperation with the school environment, 2) it transmits the common goal more easily, 3) it promotes the participation of 4) it promotes the development of staff, in order to reduce resistance.

Keywords

school environment, open social system, transformational and distributive leadership, educational change, change management and resistance

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
1. Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα.....	3
2. Σχολείο και περιβάλλον.....	5
3. Εκπαιδευτική αλλαγή: Έννοια, χαρακτηριστικά, επίπεδα, είδη.....	6
4. Παράγοντες πίεσης για εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών.....	6
5. Μελέτη περίπτωσης. Το συγκείμενο ενός σχολείου της Ανατολικής Αττικής.....	7
6. Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στα μέλη της σχολικής κοινότητας.....	8
7. Η αναγκαιότητα εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης των αλλαγών.....	10
8. Θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης αλλαγών.....	10
9. Οι αναμενόμενες αντιστάσεις. Αίτια και τρόποι αντιμετώπισης.....	12
10. Το σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής. Προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων.....	13
11. Συζήτηση _ Συμπεράσματα.....	14
12. Εισηγήσεις – Προτάσεις.....	15
Λίστα βιβλιογραφικών αναφορών.....	16

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη εποχή είναι μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων, γρήγορων ρυθμών και συνεχών αλλαγών σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Bolman&Deal, 1997· Fullan, 1991· Tsiakkiros&Pashiardis, 2002). Οι εξελίξεις και οι αλλαγές αυτές έχουν οδηγήσει την κοινωνία σε μια σύμπλοκη πραγματικότητα, χαρακτηριστικότερα στοιχεία της οποίας είναι η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, οι δημογραφικές αλλαγές, η διαπολιτισμικότητα, η

διαφορετικότητα, η ανασφάλεια, το άγχος και η κρίση των αξιών (Hargreaves, 1994· Pashiardis, 1997).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να προσπαθήσει να δώσει απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τη λειτουργία του σημερινού σχολείου, ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος (Getzels&Guba, 1957), ως προς τις εισροές του, τις διαδικασίες του, τις εκροές του και τις σχέσεις του με το εξωτερικό του περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004) και κατά δεύτερο λόγο να αναπτύξει ένα σχέδιο διαχείρισης όλων αυτών των αλλαγών που προκαλεί η οικονομική κρίση στους κόλπους του σχολικού οργανισμού, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη και τις όποιες αντιστάσεις που πιθανόν να προβάλλονται κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του σχεδίου δράσης (Everard&Morris, 1999).

Η παρούσα μελέτη καθίσταται αναγκαία και σημαντική, καθώς τονίζεται η πολύπλευρη διαδικασία της αλλαγής (Leithwood, Janzi, and Steinback, 2000), λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως την προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας, το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο, τις αξίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εμπλεκομένων στην αλλαγή (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Ιδιαίτερα, τεκμηριώνεται η άμεση σχέση του οικονομικού συγκείμενου με τις δομές και τη λειτουργία του σχολείου, ιδιαίτερα στον τομέα που αφορά στην ορθότερη και αποδοτικότερη διαχείριση των πόρων (Σαββίδης, Στυλιανίδης & Τσιάκκιρος, 2002). Επίσης, η θεωρητική τεκμηρίωση ενός σχεδίου διαχείρισης αλλαγών προετοιμάζει κατάλληλα τον εκπαιδευτικό του μέλλοντος να αποδεχτεί τη νέα τάξη πραγμάτων στο σχολείο, ώστε με ευελιξία και προσωπική επιμόρφωση-ανάπτυξη να προσαρμόσει κατάλληλα το έργο του προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2006· Στυλιανίδης, 2008). Τέλος, η παρούσα μελέτη καθίσταται σημαντική, διότι προσεγγίζει με διεπιστημονικό τρόπο την αλλαγή, αφού ο επιτυχημένος σχεδιασμός της λαμβάνει υπόψη πολλούς επιστημονικούς τομείς όπως της Επιστημονικής Διοίκησης, της Οικονομίας, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006).

Στο πρώτα δύο κεφάλαια περιγράφεται η σχέση του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος με το περιβάλλον του. Στη συνέχεια αναλύεται η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και οι παράγοντες που πιέζουν για αλλαγές στα σχολεία με το βάρος να δίνεται στον οικονομικό παράγοντα. Ακολούθως μελετάται η περίπτωση

ενός σχολείου της Ανατολικής Αττικής ως άμεσα επηρεαζόμενου από την οικονομική κρίση. Κατόπιν αναλύεται το επιστημονικό-θεωρητικό υπόβαθρο του προτεινόμενου σχεδίου διαχείρισης των αλλαγών και τέλος παρουσιάζεται το σχέδιο διαχείρισης εξειδικευμένο σε δράσεις εντός και εκτός σχολικού οργανισμού. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματά της καθώς και με εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

1. Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων (Getzels&Guba, 1957) κάθε κοινωνικό σύστημα αποτελείται από άλλα μικρότερα υποσυστήματα συνεχώς αλληλοεπηρεαζόμενα και αλληλοεξαρτώμενα με στόχο τη σταθερή ισορροπία μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους (Simon, 1957· Morgan, 2000· Κωτσίκης, 2001). Το ίδιο το σύστημα αποτελεί και αυτό υποσύστημα κάποιου άλλου ευρύτερου συστήματος, ενός υπερσυστήματος. Στο σύστημα αυτό υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν οι άνθρωποι μέσα από την ενεργό δράση τους και όχι υπηρετώντας μηχανιστικά μια γραφειοκρατική θέση. Αποτελείται από δομές, έχει κανόνες, επιβάλλει κυρώσεις, είναι ανεξάρτητο και βέβαια ανοικτό, δηλαδή αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Πασιαρδής, 2004).

Βασικές έννοιες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) είναι:

α. Οι εισδοχές-εισροές (input) οι οποίες αφορούν όλα εκείνα τα στοιχεία που εισάγονται στο σύστημα και επιδρούν πάνω σ' αυτό (μαθητές, εκπαιδευτικοί, υποδομές, κονδύλια).

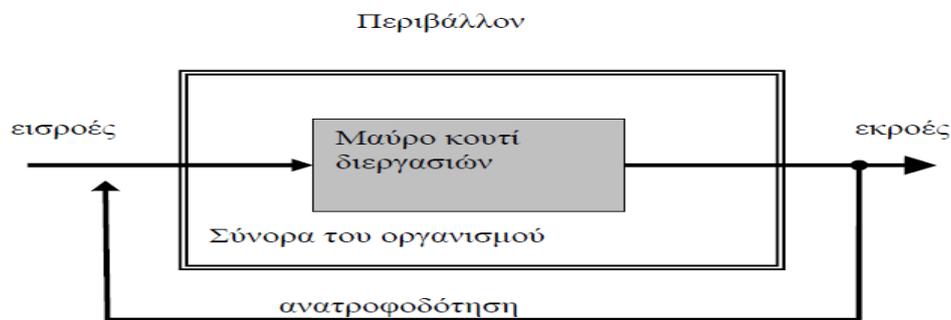
β. Το «μαύρο κουτί» των διεργασιών κατά τις οποίες γίνεται η επεξεργασία των εισηγμένων στοιχείων και η μετατροπή τους (conversion) σε εκροές (output). Ονομάζεται «μαύρο κουτί» καθώς οι διεργασίες αυτές δεν είναι εμφανείς ούτε μετρήσιμες πάντα, έχουν όμως άμεση σχέση με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση (διαδικασίες και περιβάλλον μάθησης).

γ. Οι εκροές-αποτελέσματα (output), τα επεξεργασμένα δηλαδή αποτελέσματα της διεργασίας των εισροών στο «μαύρο κουτί» και που αφορούν στα τελικά προϊόντα ή τις υπηρεσίες (απόφοιτοι, ενεργοί πολίτες).

δ. Το περιβάλλον, το οποίο προσφέρει στο σύστημα τις εισροές αλλά και από την άλλη μέσω των αντιδράσεών του και λειτουργώντας ως περιοριστικός μηχανισμός παρέχει και την κατάλληλη ανατροφοδότηση στο σύστημα (Σχήμα 1).

Σχήμα 1 : Τα τέσσερα συστατικά στοιχεία ενός συστήματος

Πηγή : Πασιαρδής, Π. (2004), Εκπαιδευτική ηγεσία (σ.18)



Η ανατροφοδότηση είναι βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος, καθώς με αυτήν το σύστημα επαναπροσδιορίζει την ποιότητα και την ποσότητα των εισροών καθώς και τις διαδικασίες μετασχηματισμού τους σε εκροές προβαίνοντας σε κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις, στην περίπτωση που το αποτέλεσμα δεν είναι επιθυμητό και εναρμονισμένο με τον τελικό στόχο (Πασιαρδής, 2004). Άλλο βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος είναι η προσαρμοστικότητα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν καταστάσεις κρίσης, να αφομοιωθούν αλλαγές και να αποφευχθεί έτσι η καταστροφή ή η εξαφάνιση του συστήματος του συστήματος (Δεκλερής, 1986·

Πασιαρδής, 2004). Η Παπαναούμ (1995: 21) αναφέρει ότι η εξισορρόπηση των εξωτερικών πιέσεων τις οποίες δέχεται το σύστημα γίνεται με την εσωτερική διαφοροποίησή του, η οποία τον βοηθά να προσαρμοστεί και να επιβιώσει αλλά και να επιτύχει τους συμφωνημένους σκοπούς του». Τέλος, σημαντικό χαρακτηριστικό του συστήματος είναι η ισορροπία την οποία ο Πασιαρδής (2004:21) τη διακρίνει σε στατική «όπου το περιβάλλον διατηρείται σταθερό για μια χρονική περίοδο» και σε δυναμική, «η οποία φανερώνει την ικανότητα του συστήματος να διατηρεί την εσωτερική του αρμονία παρά τις όποιες αλλαγές στο εξωτερικό του περιβάλλον».

2. Σχολείο και περιβάλλον.

Αναντίλεκτα λοιπόν το σχολείο ως «ανοικτό κοινωνικό σύστημα» αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον (Hoy&Miskel, 2007). Τι σημαίνει όμως ο όρος «περιβάλλον»; Οι Robbey (1982: 121) και Bolmanetal. (1984: 44) ορίζουν ως περιβάλλον του σχολείου «...οτιδήποτε βρίσκεται έξω από τα όριά του...» ενώ ο Scott (1981: 165) «...καθετί που δεν ανήκει στο σύστημα».

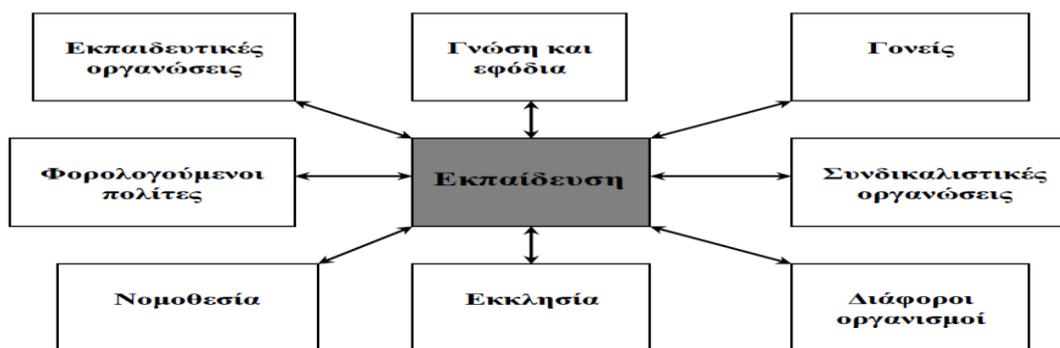
Οι Πασιαρδής (2004: 30), Ρέππα (2008: 158) και Σαΐτης (2008: 33) διακρίνουν το περιβάλλον του σχολείου α) σε εσωτερικό (όσοι είναι μέσα στο σχολείο, ήτοι δάσκαλοι, μαθητές, διοίκηση κ.ά.), β) σε ειδικό (όσοι είναι έξω και σχετίζονται άμεσα με αυτό, ήτοι γονείς, ΟΤΑ, ΥΠΕΠΘ και γ) σε εξωτερικό (όσοι είναι έξω από το σχολείο και το επηρεάζουν έμμεσα (φυσικό, νομικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον (Σχήμα 2) (Σχήμα 3).

Σχήμα 2 : Το περιβάλλον του σχολείου

Πηγή : Σαΐτης Χ. (2008), Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση (σ.33)



Σχήμα 3: Βασικές επιδράσεις στην εκπαίδευση από το εξωτερικό περιβάλλον



3. Εκπαιδευτική αλλαγή: Έννοια, χαρακτηριστικά, επίπεδα, είδη .

Σύμφωνα με τον Fullan (1991: 4) «...αλλαγή ορίζεται η οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι το νέο, το καινούριο για το άτομο που προσπαθεί να ανταπεξέλθει με ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα».

Η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί μια δυναμική διαδικασία με δομικά και συστημικά χαρακτηριστικά, που αφορούν στους στόχους και στις λειτουργίες του

οργανισμού, στην οργάνωση και στη διοίκησή του, στις δομές, στη γνώση, στις δεξιότητες, στις συμπεριφορές, στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στους ρόλους των εμπλεκόμενων σε αυτό (Huberman & Miles, 1984· Morrison, 1998)

Σύμφωνα με τον Burke (2002) τρία είναι τα βασικά επίπεδα στα οποία μπορεί να λάβει χώρα μια εκπαιδευτική αλλαγή:

1. Ατομικό επίπεδο (έμφαση στην επιμόρφωση και στην ανάπτυξη του προσωπικού)
2. Ομαδικό επίπεδο (έμφαση στη δημιουργία ομάδων και στην επίλυση συγκρούσεων)
3. Γενικό επίπεδο (έμφαση στη σειρά της αλλαγής).

Αναφορικά με τα είδη της αλλαγής υπάρχουν δύο κύριες κατηγοριοποιήσεις:

1. Εσωτερική και εξωτερική αλλαγή (Fullan, 1991· Hargreaves, 1994). Την εσωτερική την επιτάσσουν ανάγκες εντός του οργανισμού (ευκολότερα αποδεκτή), ενώ η εξωτερική επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω (δυσκολότερα αποδεκτή λόγω αντιστάσεων) (McLaughlin, 1990· Hall & Hord, 2001).
2. Σταδιακή και αιφνίδια αλλαγή (Fullan, 1991· Hopkinsetal, 1994). Στη σταδιακή με συμπρογραμματισμό και συνεργασία ακολουθούνται μικρά και σταθερά βήματα για να υλοποιηθεί το νέο όραμα (Morrison, 1998), ενώ στην αιφνίδια αντικαθίσταται η φυσική ροή των γεγονότων από ένα γρήγορο και αγχώδη ρυθμό ανάπτυξης που προκαλεί ανασφάλεια στα εμπλεκόμενα μέλη (Hopkinsetal, 1994· Evans, 1996· Hall&Hord, 2001).

4. Παράγοντες πίεσης για εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Σε πολλές επιστημονικές έρευνες και μελέτες χρησιμοποιούνται οι όροι «εσωτερικό» και «εξωτερικό» περιβάλλον για να δηλωθεί κυρίως η προέλευση των παραγόντων εκείνων που πιέζουν το σχολικό οργανισμό να προχωρήσει σε αλλαγές. Ως εσωτερικές πιέσεις εκλαμβάνονται κυρίως το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται (συναλλακτικό, μετασχηματιστικό, διανεμητικό), η τοποθεσία του σχολείου (αστική,

ημιαστική, αγροτική), οι ανθρώπινοι πόροι (ηλικία, φύλο, φιλοδοξίες, ειδικότητα), οι δομές (οπτικοακουστικά μέσα, κτηριακή υποδομή), το μέγεθος και η οργανικότητα του σχολείου (Σαΐτης, 2002· Πασιαρδής, 2004· Hoy&Miskel, 2007).

Οι Bennett (1974), Ρήγας (1992), Ζαβλανός (1998) και Πασιαρδής (2004) αναφέρουν ως εξωτερικές πιέσεις για αλλαγές τους κοινωνικούς παράγοντες (ηθικός και αξιακός κώδικας της κοινωνίας), τους πολιτικούς-νομικούς (εκπαιδευτικός σχεδιασμός, εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική νομοθεσία), τους οικονομικούς (ανάπτυξη και ευημερία ή ανεργία και φτώχεια), τους πολιτιστικούς (η πολιτισμική υποδομή και κουλτούρα) και τους τεχνολογικούς (αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση). Ο παράγοντας πίεσης με τον οποίο ασχολείται η παρούσα μελέτη είναι ο οικονομικός, καθώς η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει την έντονη αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην οικονομία και στην εκπαίδευση, καθώς η απρόσκοπτη λειτουργία της τελευταίας εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό από τους οικονομικούς πόρους (Γλαμπεδάκης, 1990· Βακαλιός, 199· Αργυρός, 1994·BrooksandSaiti, 2003)

5. Μελέτη περίπτωσης. Το συγκείμενο ενός σχολείου της Ανατολικής Αττικής.

Προκειμένου να εξειδικευθεί περισσότερο η αλληλεξάρτηση οικονομικού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικού οργανισμού, η παρούσα μελέτη ασχολείται με την περίπτωση ενός δημοτικού σχολείου της Ανατολικής Αττικής. Πρόκειται για ένα σχετικά παλαιό σχολείο, κτισμένο σε ημιαστική περιοχή, με βασικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή (ανυπαρξία Η/Υ, οργάνων φυσικής και γεωμετρίας, προτζέκτορα, ακαταλληλότητα πινάκων και θρανίων), τις οποίες έρχεται να συμπληρώσει το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο του σχολείου, καθώς η οικονομική κρίση στην οποία έχει περιέλθει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια δεν το έχει αφήσει ανέγγιχτο. Περικοπές μισθών, περιστολές δαπανών και απολύσεις (ETUCE, 2012) είναι μερικά από τα στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα όχι μόνο τη γενικότερη δομή και λειτουργία του εν λόγω σχολείου αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους και βεβαίως το εργασιακό τους άγχος (Κασουλίδης & Τσιάκκρος, 2013) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση

Πηγή: Προσαρμογή από ETUCE (2012), Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. <http://www.tovima.gr/files/1/2012/06/05/etuce050612.pdf>

- Μείωση ή και απουσία κονδυλίων για ανέγερση σχολικών κτηρίων.
- Ανεπαρκής κάλυψη των σχολικών λειτουργικών δαπανών.
- Συγχωνεύσεις ή καταργήσεις σχολικών μονάδων και σχολικών τμημάτων.
- Αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη.
- Αύξηση διδακτικού και εργασιακού ωραρίου.
- Περικοπές μισθών και επιδομάτων.
- Απολύσεις εκπαιδευτικών.
- Υποχρεωτικές μετατάξεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις.
- Μείωση διορισμών μόνιμων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων των παιδιών του σχολείου είναι άμεσα επηρεασμένη και αυτή, καθώς η ανεργία, οι περικοπές σε μισθούς και συντάξεις και οι φορολογικές επιβαρύνσεις των πολιτών έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή τους αλλά και στη ζωή των παιδιών τους (μαθητική διαρροή, μείωση σχολικής επίδοσης, προβλήματα υγείας, σχολική παραβατικότητα, άγχος) (UNICEF, 2012 2013), καθιστώντας την ανταπόκριση των τελευταίων στα καθήκοντά τους δυσκολότερη και την επικοινωνία των γονέων τους με το σχολείο σπάνια έως ανύπαρκτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα

Πηγή: Προσαρμογή από UNICEF(2012 & 2013), Ετήσιες εκθέσεις για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα.

<http://www.unicef.gr/news/2012/n120403.php>

<http://www.unicef.gr/news/2013/n130522.php>

- Αδιαφορία γονέων για τη σχολική πορεία των παιδιών τους.
- Απουσία συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.
- Δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και υποσιτισμός.
- Περισσότερα προβλήματα υγείας.
- Άγχος, στρες.
- Παιδική παραβατικότητα (κλοπές ηλεκτρονικού κυρίως εξοπλισμού).
- Σχολική βία και επιθετικότητα.

6. Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

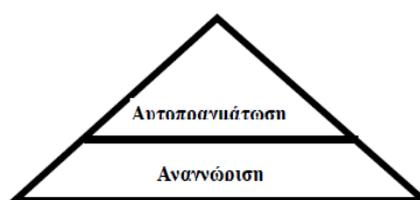
Όλοι όσοι έχουν ασχοληθεί με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης στο χώρο της εργασίας τη συνδέουν με τα κίνητρα, το πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας, ήτοι την κάλυψη των φυσιολογικών αναγκών, την υγιεινή, την ασφάλεια, τις κοινωνικές ανάγκες, τις εγκαταστάσεις, το εργασιακό ωράριο, τις αμοιβές και τις παροχές και τη διατήρηση της εργασίας (Maslow, 1954· Herzberg, 1987 · Baron&Kenny, 1986· Warr, 1987· Κάντας, 1993· Πασιαρδής, 2004), (Πίνακας 3) (Σχήμα, 4).

Πίνακας 3: Παράγοντες υγιεινής (hygienes) και υποκίνησης (motivators) του Herzberg

Δυσaréσκεια (-)	Ικανοποίηση (+)
Παράγοντες υγιεινής <ul style="list-style-type: none"> • Διαπροσωπικές σχέσεις-υφιστάμενοι • Διαπροσωπικές σχέσεις-συνάδελφοι • Επίβλεψη • Πολιτική και Διοίκηση • Συνθήκες Εργασίας • Προσωπική ζωή 	παράγοντες υποκίνησης <ul style="list-style-type: none"> • Επιτυχία • Αναγνώριση • Η φύση της εργασίας • Ανάληψη ευθύνης • Ανέλιξη

Σχήμα 4: Η πυραμίδα των ανθρώπινων αναγκών του Maslow

Πηγή: Πασιαρδής, Π. (2004), Εκπαιδευτική ηγεσία (σ. 64)



Στο εν λόγω σχολείο μια σειρά από «εξωγενείς παράγοντες» (Sharma&Jyoti, 2009) επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς η μείωση των μισθών τους, η απόλυση των συναδέλφων τους αναπληρωτών, η έλλειψη πόρων του σχολείου, οι φτωχές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη υποστήριξης (υλικής και ηθικής) για το έργο τους εξαθλιώνουν το επάγγελμά τους και δεν τους παρακινούν να προσφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα και έξω από την τάξη. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα α) την απουσία της επαγγελματικής τους αφοσίωσης, καθώς κάποιοι από αυτούς αλλάζουν ή επιθυμούν να αλλάξουν σχολείο (μερικοί δηλώνουν ότι προτίθενται ακόμη και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα συνολικά), β) την αύξηση του άγχους τους για το επαγγελματικό τους μέλλον (Κασουλίδης & Τσιάκκιρος, 2013) (Πίνακας 3) και γ) την αύξηση των διαπροσωπικών διαφορών μεταξύ υφισταμένων-διεύθυνσης, εκπαιδευτικών-γονέων και εκπαιδευτικών μεταξύ τους λόγω κακής επικοινωνίας και έλλειψης συναισθηματικής νοημοσύνης και κυρίως της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή να αντιληφθούν τις ανάγκες και τη συναισθηματική θέση του συνομιλητή τους (Goleman, 1998) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πηγή: Προσαρμογή από Goleman, D. (1998), Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ (σ.141-143)

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΟΡΙΣΜΟΙ	ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ
ΑΥΤΟΕΠΙΓΝΩΣΗ	Ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματά μας καθώς, και τα ισχυρά και ασθενή σημεία μας	<ul style="list-style-type: none"> • Επίγνωση των συναισθημάτων μας • Ακριβής αυτο - αξιολόγηση • Αυτο-πεποίθηση
ΑΥΤΟ - ΡΥΘΜΙΣΗ	Ικανότητα να διαχειριζόμαστε τις εσωτερικές καταστάσεις, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις μας	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοέλεγχος • Αξιοπιστία • Ακεραιότητα • Ευσυνειδησία • Προσαρμοστικότητα - Καινοτομία
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ	Ικανότητα να ωθούμε - κινητοποιούμε τον εαυτό μας για την επίτευξη στόχων με επιμονή και διάρκεια	<ul style="list-style-type: none"> • Επιθυμία επίτευξης στόχων • Πρόετωση - Επιμονή • Πρωτοβουλία • Αισιοδοξία
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	Ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και να συμπεριφερόμαστε ανάλογα	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση των άλλων • Εξυπηρέτηση «αελατών» • Ανάπτυξη των άλλων • Πολιτική αντίληψη • Άνεση στη διαφορετικότητα
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Ικανότητα να επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους, να δημιουργούμε σχέσεις και να προκαλούμε στους άλλους ό,τι αντιδράσεις θέλουμε	<ul style="list-style-type: none"> • Επιρροή • Ηγεσία • Επικοινωνία • Ανάπτυξη σχέσεων • Ομαδική συνεργασία • Χειρισμός διαφωνιών • Χειρισμός αλλαγών

Όλα αυτά έχουν άμεση επίδραση και στο γενικότερο σχολικό κλίμα, καθώς μειώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, το επίπεδο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και βέβαια η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Creemers & Reezigt, 1999· Pashiardis, 2000· Hoy & Miskel, 2007).

Η τελευταία βεβαίως είναι αποτέλεσμα πλέον και των κακών συνθηκών διαβίωσης των παιδιών, καθώς για τις οικογένειες πολλών από αυτά η μόρφωση αποτελεί πολυτέλεια, αφού τους λείπουν τα «προς το ζην». Επιπλέον, η χαμηλή

επίδοση οφείλεται και στην απουσία επαρκούς επικοινωνίας και συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, είτε για πρακτικούς λόγους (αδυναμία λήψης άδειας από τη δουλειά τους) είτε για ψυχολογικούς λόγους (η κακή επίδοση των παιδιών τους κάνει να ντρέπονται την επαφή με το δάσκαλο ή δεν είναι πλέον προτεραιότητά τους), είτε για λόγους εθνικής ταυτότητας (δυσπιστία μεταναστών απέναντι στο σχολείο) (Γεωργίου, 2000· Davis-Kean&Eccles, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι υψηλοί δείκτες αρνητικής ενέργειας (απουσία του θετικού σχολικού κλίματος, της χαράς, της συνεργατικότητας και της ανακάλυψης) και τα συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών (λόγω αδυναμίας κάλυψης των βασικών διατροφικών αλλά των μορφωτικών τους αναγκών) έχουν ως συνέπεια και την αύξηση των προβλημάτων σχολικής βίας και επιθετικότητας (Ματσόπουλος, 2009). Το συγκεκριμένο αυτό δημιουργεί την ανάγκη εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης αυτών των καταγιστικών αλλαγών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

7. Η αναγκαιότητα εκπόνησης ενός σχεδίου διαχείρισης των αλλαγών.

Σύμφωνα τους Fink&Stoll (1998) και τον Πασιαρδή (2008α) η διαχείριση της αλλαγής είναι δυνατή μόνο μέσα από τη θεώρηση του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη και το τοπικό συγκεκριμένο. Καθοριστικής σημασίας εδώ είναι ο ρόλος μιας αποτελεσματικής μετασχηματιστικής, διανεμητικής και συμμετοχικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία θα έχει όραμα, θα εμπλέξει όλα τα μέλη είτε στην εκπόνηση είτε στην εφαρμογή του σχεδίου παρωθώντας τους ποικιλοτρόπως (Hargreaves, 1998· Everard&Morris, 1999· Elmore, 2000· Sergiovanni, 2001· Ιορδανίδης, 2006). Σημαντική ως προς αυτά είναι η προσπάθειά της να δημιουργήσει στο σχολείο μια κουλτούρα αλλαγής (Μαυρογιώργος, 1996), μια κουλτούρα δυναμικής αλληλεπίδρασης, αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας (Everard&Morris, 1999· Κασσωτάκης, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

8. Θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης αλλαγών

Ένα πετυχημένο μοντέλο διαχείρισης αλλαγών είναι αυτό του Fullan (1991). Σύμφωνα με αυτό η πορεία των αλλαγών ακολουθεί τρεις φάσεις (Kythreotis, 2007):

1. Εισαγωγή. Βασικές δραστηριότητες εδώ είναι η επισκόπηση της παρούσας κατάστασης, η λήψη απόφασης για εισαγωγή της αλλαγής και ο σχεδιασμός της αλλαγής. Σημαντικές παράμετροι για την επιτυχία της εισαγωγής της αλλαγής είναι η ανάπτυξη οράματος, η ενεργός συμμετοχή και η δέσμευση όλων των εμπλεκομένων στο όραμα, ο εντοπισμός των αναγκών και η έγκαιρη αντιμετώπιση της αντίστασης στην αλλαγή (Everard&Morris,1999).
2. Εφαρμογή. Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εδώ είναι η εφαρμογή των σχεδίων δράσης, η διατήρηση της αφοσίωσης στην αλλαγή, η άμεση επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν και η παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου. Παράμετροι επιτυχίας εδώ είναι το καλό σχολικό κλίμα, η έξωθεν υποστήριξη (Ο.Τ.Α., γονείς), σωστή κατανομή αρμοδιοτήτων, ανάπτυξη, στήριξη και επιμόρφωση του προσωπικού (Κωνσταντίνου, 2005· Roettger, 2006· Πασιαρδής, 2008β).
3. Εσωτερίκευση. Κύριες δραστηριότητες αυτής της φάσης είναι η ενσωμάτωση της αλλαγής σε κάθε διάσταση του σχολείου, η κατάργηση των αλληλοσυγκρουόμενων πρακτικών, η σύνδεση με άλλες αλλαγές στο σχολείο, η εκτεταμένη χρήση της αλλαγής μέσα αλλά και έξω από αυτό και η αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων όλων των συμμετεχόντων. Εδώ γίνεται προσπάθεια η αλλαγή να γίνει μέρος της συνηθισμένης δράσης του σχολείου (Fullan, 2001· Στυλιανίδης, 2008).

Παρόμοιο είναι και το μοντέλο των τριών σταδίων του Lewin (1947). Σύμφωνα με αυτό για να είναι αποτελεσματική η πορεία της αλλαγής ακολουθεί τρία στάδια:

1. Την απόψυξη από την υπάρχουσα κατάσταση, δημιουργώντας την ανάγκη για αλλαγή.
2. Τη μετακίνηση σε μια νέα κατάσταση, ταυτιζόμενοι με μια νέα κατάσταση, εσωτερικεύοντας μια νέα συμπεριφορά και αποκτώντας νέα εμπειρογνωμοσύνη.
3. Την επανάψυξη της νέας κατάστασης, ώστε να γίνει μόνιμη αποφεύγοντας τη φαινομενική αλλαγή ή την παλινδρόμηση στην πρότερη κατάσταση.

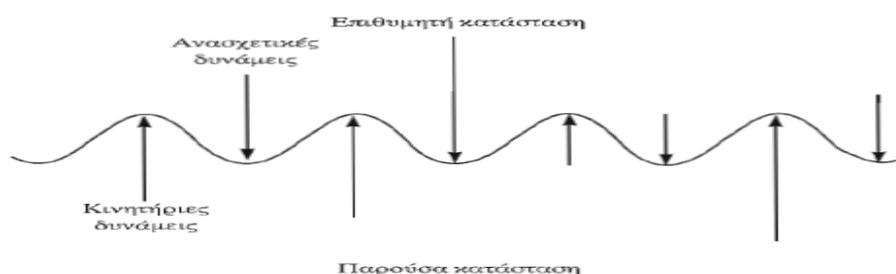
Παρεμφερής είναι και η προσέγγιση των Fineman και Mangham (1987), οι οποίοι περιγράφουν τη διαδικασία της αλλαγής μέσα από τρία στάδια: την αποπαγοποίηση (unfreezing), την κίνηση (movement) και την επαναπαγοποίηση (refreezing).

Εξίσου σημαντική είναι και προσέγγιση των έξι σταδίων που προτείνουν οι Everard&Morris (1999). Σύμφωνα με αυτό μια πετυχημένη διαχείριση της αλλαγής περνάει από τα εξής στάδια:

1. Προκαταρκτική διάγνωση ή αναγνώριση της αναγκαιότητας για αλλαγή (diagnosisorreconnaissance), όπου γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί αν χρειάζεται η αλλαγή, αν είναι αναγκαία, αν είναι επίκαιρη, εφικτή και βιώσιμη στη βάση των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας.
2. Προδιαγραφή του μέλλοντος, προκειμένου να βρεθεί η συνισταμένη ανάμεσα στο επιθυμητό όραμα και των συνθηκών που επικρατούν στην παρούσα κατάσταση. Εδώ το όραμα πρέπει να εκφράζει τους περισσότερους (Fullan, 1993), για τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία της αλλαγής.
3. Περιγραφή του παρόντος (describing the present). Σημαντικό εδώ είναι να οριστεί πρώτα ο σκοπός του οργανισμού και στη συνέχεια να προχωρήσουμε στην κατά τον Everard «χαρτογράφηση του περιβάλλοντος», προκειμένου να μειωθούν οι ανασχετικές προς την αλλαγή δυνάμεις και να ενισχυθούν οι προωθητικές. Να γίνει μ' άλλα λόγια η λεγόμενη «ανάλυση πεδίου δυνάμεων» (Σχήμα 5).

Σχήμα 5 : Ανάλυση πεδίου δυνάμεων

Πηγή: Everard&Morris : Αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, σελ. 288



4. Εντοπισμός των κενών (gaps) μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος, προκειμένου να καλυφθούν. Σημαντικό εδώ είναι να βρεθούν ποιοι αντιστέκονται και ποιοι μπορούν να βοηθήσουν.
5. Διαχείριση της μετάβασης (transition) από το παρόν στο μέλλον με κύριο μέλημα της «διοίκησης μετάβασης» τον χρονοπροσδιορισμό των αρμοδιοτήτων, την ιεραρχημένη στοχοθεσία και την αφοσίωση. Γι' αυτό σημαντικό εδώ είναι να δοθεί χρόνος στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση. Διαθέσιμα μέσα του ηγέτη πρέπει να είναι η πειθώ και όχι ο εξαναγκασμός. Να λειτουργεί με ενσυναίσθηση ως καθοδηγητής, ως μέντορας και ως παρακινητής και σε κάθε περίπτωση να είναι «παρών».
6. Αξιολόγηση και παρακολούθηση της αλλαγής, ώστε να εδραιωθεί η αλλαγή και να αποφευχθεί ο κίνδυνος της παλινδρόμησης ή της «φαινομενικής» αλλαγής.

9. Οι αναμενόμενες αντιστάσεις. Αίτια και τρόποι αντιμετώπισης.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι έχουν εντοπιστεί διάφορες πηγές αντίστασης στην αλλαγή. Οι Plant (1987), Morrison (1998) και Dalin, Rolff και Kottkamp (1993) ως πιο συχνές πηγές αντίστασης αναφέρουν τις εξής:

- Έλλειψη πληροφόρησης ή παραπληροφόρηση.
- Ιστορικοί παράγοντες.
- Φόβος για το άγνωστο και την αποτυχία.
- Απροθυμία για πειραματισμό.
- Αντιμετώπιση της αλλαγής ως απειλής.
- Μη ορατά οφέλη.
- Έλλειψη εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Φόβος της ανεπάρκειας, της αδυναμίας και της απώλειας της ασφάλειας και των κεκτημένων.
- Διαφορετικό σύστημα αξιών.
- Ανεπαρκείς πόροι και μέσα στήριξης.

Σύμφωνα με τους Everard&Morris (1999: 300) για να υπολογιστεί «η ετοιμότητα αλλαγής του συστήματος» θα πρέπει το άθροισμα που προκύπτει από την πρόσθεση της πιθανής δυσαρέσκειας από το statusquo (Α), του κοινού οράματος (Β) και της πληροφόρησης για τα πρώτα πρακτικά βήματα (Γ) να είναι μεγαλύτερο από

το κόστος τόσο σε οικονομικούς όσο και σε ψυχολογικούς όρους (Δ). Δηλαδή η αλλαγή επιτυγχάνεται όταν $A+B+\Gamma > \Delta$.

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η αλλαγή περνάει μέσα από τέσσερις φάσεις, ήτοι την άρνηση, την αντίσταση, την εξερεύνηση και τη δέσμευση, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από την εκάστοτε ηγεσία, η οποία θα πρέπει να είναι συμμετοχική, δημιουργώντας ομάδες αποδοτικότερης αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων (Πασιαρδής, 2008β· McBeath, 2005· Leithwood, et al., 2006), βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα και τις δυνατότητες επικοινωνίας, ενισχύοντας μια κουλτούρα συνεργασίας και αλλαγής (Σαΐτης, 2002· Hoy&Miskel, 2007).

Προκειμένου να περιοριστούν τυχόν αντιστάσεις σημαντικό είναι να λάβει υπόψη της και τη συναισθηματική πορεία που ακολουθείται κατά την αλλαγή, ήτοι τη σταθερότητα, την ακινητοποίηση, την άρνηση, το θυμό, τη διαπραγμάτευση, τη μελαγχολία, τη δοκιμή και την αποδοχή (Cornell, 1996· Χυτήρης, 2001· Στυλιανίδης κ.ά., 2011) (Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Η συναισθηματική πορεία κατά την αλλαγή

Πηγή: Προσαρμογή από Στυλιανίδης κ.ά. (2011) Διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα: Η περίπτωση της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων
http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kainotomies/parousiaseis/diacheirisi_allagis_kai_nea_analytika_programmata.pdf



αντιμετώπισης των αντιστάσεων. Συγκεκριμένα:

1. Να διευκολύνει και να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς (επιμόρφωση, κατάρτιση, εξοπλισμός με τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα, αξιοποίηση υπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων).
2. Να διαπραγματευτεί μαζί τους εξασφαλίζοντας τη σύμφωνη γνώμη τους (ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα, παροχή ευκαιριών για εξατομικευμένη δράση στήριξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, παροχή κινήτρων).
3. Να διαχειριστεί κατάλληλα το σχέδιο δράσης εμπλέκοντας όλους στην πολιτική του σχολείου, εντάσσοντας την αλλαγή στο γενικό σχεδιασμό του οργανισμού, αναδεικνύοντας τις θετικές στάσεις του καθενός, διευκολύνοντας την ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικού υλικού, φροντίζοντας για την επαρκή πληροφόρηση των γονέων, εξασφαλίζοντας τη συνεχή αξιολόγηση της αλλαγής και εγκαθιστώντας μηχανισμούς επίλυσης των προβλημάτων (Χυτήρης, 2001· Fernandez&Raine, 2006, Πασιαρδής, 2001· Hall&Hord, 2001· Στυλιανίδης, 2008).

10. Το σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής. Προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων.

Το εν λόγω σχολείο βασιζόμενο στο θεωρητικό υπόβαθρο των Fullan (1991), Lewin (1947), Fineman και Mangham (1987) και Everard&Morris (1999) θα επιχειρήσει αρχικά (φάση εισαγωγής) να κάνει μια συστηματική εξέταση του περιβάλλοντος (environmental scanning) δίνοντας σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς σχετικά ερωτηματολόγια (Pashiaridis, 1996), στα οποία θα καταγραφεί η έκταση των φαινομένων που προκαλεί η οικονομική κρίση, ώστε να γίνει αντιληπτή η έκταση του προβλήματος, πού δηλαδή βρίσκονται (περιγραφή του παρόντος) και πού θέλουν να βρεθούν (προδιαγραφή του μέλλοντος) (Μπρίνια, 2008). Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο S.W.O.T. (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) (Pashiaridis, 1996) θα πετύχει να ανιχνεύσει τις ευκαιρίες και τις απειλές που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο οικονομικοκοινωνικό συγκείμενο. Ως απειλές θεωρούνται η απουσία ορισμένων δομών (αίθουσες, οπτικοακουστικά μέσα) και κινήτρων (υλικών και ηθικών) σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, ενώ ως ευκαιρίες θεωρούνται η προθυμία συμβολής του Δήμου, η δεδηλωμένη εθελοντική προσφορά των εκπαιδευτικών για ενισχυτική διδασκαλία και ο θεσμός του Ολοήμερου).

Στη συνέχεια (φάση εφαρμογής, διοίκηση μετάβασης) θα επιχειρήσει να συγκροτήσει μια ομάδα παρακολούθησης, προώθησης και διαχείρισης των αλλαγών αποτελούμενη από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και από εκπαιδευτικούς με υψηλή επαγγελματική ωριμότητα και ετοιμότητα (Everard&Morris, 1999), οι οποίοι μέσω της συνεργασίας, της συλλογικής συμμετοχής, της πειθούς και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα αναλάβουν να μεταδώσουν στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς το όραμα της ηγεσίας το οποίο θα περιλαμβάνει:

1. Τη λειτουργία του σχολείου όχι μόνο ως τόπου διδακτικής και παιδαγωγικής στήριξης αλλά και ως χώρου πρακτικής, ηθικής και ψυχολογικής συμπαράστασης προς τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).
2. Τη διατήρηση θετικής στάσης απέναντι στους μαθητές καλλιεργώντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης, προκειμένου να μειωθούν στα παιδιά συμπτώματα εκρήξεων θυμού, νευρικότητας, άγχους και φόβου, που μειώνουν την ικανότητά τους στη μάθηση και αυξάνουν τη ροπή τους προς την επιθετικότητα (Ματσόπουλος, 2009).
3. Τον έγκαιρο προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοούν, να εκδηλώνουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους (αυτοεπίγνωση, αυτορύθμιση, παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες), προκειμένου να προλαμβάνονται κρίσεις άγχους, βίαιες συμπεριφορές (λεκτικές και μη) και να εκτονώνονται τυχόν συγκρούσεις (Κασουλίδης & Τσιάκκίρος, 2013). Σε ότι αφορά τους μαθητές αυτό μπορεί να γίνει με συζητήσεις είτε μέσα στην τάξη είτε κατ' ιδίαν (σεβόμενοι τους κανόνες της εχεμύθειας), με δραματοποίηση διάφορων σεναρίων και παιχνίδι ρόλων για έκφραση των συναισθημάτων τους. Κάτι τέτοιο βεβαίως απαιτεί και τη σχετική διαφοροποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε μέσα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης να συνδεθεί η μάθηση με πραγματικές καταστάσεις της ζωής (φτώχεια, ανεργία, υποσιτισμός, αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών). Σημαντικό ως προς αυτά είναι και η συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δράσεις και Project, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που θα αναγνωρίζει το διάλογο και θα ενισχύει την

αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση του παιδιού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2010)
<http://pelop.pde.sch.gr/via/e/drastiriotitestinta3i.pdf>

4. Την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και ειλικρινών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Κασουλίδης & Τσιάκκιρος, 2013). Μια πενταμελής ομάδα αποτελούμενη από δύο εκπαιδευτικούς και τρία μέλη του Συλλόγου Γονέων θα αναλάβουν μέσα από διαδικασίες αποκέντρωσης και «αναπροσαρμογής των εσωτερικών διαδικασιών» (Πασιαρδής, 2004) να συνάψουν μία εγγύτερη σχέση με «απομακρυσμένους» γονείς, προκειμένου να ελεγχθούν συμπτώματα θυμού, καταγγελιών, εγωιστικής συμπεριφοράς, δυσπιστίας, ντροπαλότητας, δειλίας και απόρριψης, κάνοντάς τους να αισθάνονται πιο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Για παράδειγμα η συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων, η λειτουργία Σχολής Γονέων (Παππά, 2007) και οι κατ' οίκον επισκέψεις της ομάδας σε σπίτια γονέων για ευκαιριακή παροχή βοήθειας και ψυχολογικής στήριξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009) είναι μερικοί τρόποι προσέγγισης, καθώς από τη μια καλύπτεται η κοινωνική ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα (Maslow, 1954) και δημιουργείται το αίσθημα της προσφοράς και προσωπικής συμμετοχής, ενώ από την άλλη βελτιώνεται ο τρόπος θέασης του σχολείου από αυτούς τους γονείς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Κιρκιγιάννη, 2012).
5. Τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης και συνεργασίας (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002· Τσιάκκιρος, 2012) του σχολείου με το Δήμο, προκειμένου μέσα από τις υπάρχουσες δομές τους (Ολοήμερο Σχολείο, Τμήμα ένταξης, Ενισχυτική Διδασκαλία, Υπηρεσία Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, Δημοτική Βιβλιοθήκη, Πολιτιστικό και Αθλητικό Κέντρο), να μειωθούν κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (διανομή τροφίμων και ειδών ένδυσης και υπόδησης, οικονομική ενίσχυση του σχολείου), να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν προβλήματα υγείας των παιδιών (οδοντιατρικός και ιατρικός έλεγχος, προγράμματα υγιεινής διατροφής, εμβολιασμοί), να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή, να δοθούν κίνητρα ενασχόλησης με τον αθλητισμό, την τέχνη και τον πολιτισμό, δράσεις οι οποίες θα συνεισφέρουν και στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και επιθετικότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

11. Συζήτηση - Συμπεράσματα.

Απ' όλα τα ανωτέρω καταδεικνύεται ότι, για να είναι αποτελεσματική και επιτυχής η διαχείριση των εκάστοτε αλλαγών στο σχολείο, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να έχει το κατάλληλο επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρο που θα της δίνει την απαιτούμενη επιστημονική εγκυρότητα. Επιπλέον ο ηγέτης μέσα στα πλαίσια της μετασχηματιστικής και διανεμητικής ηγεσίας θα πρέπει να γνωρίζει καλά το συγκείμενο μέσα στο οποίο δρα και λειτουργεί το σχολείο του, προάγοντας κουλτούρα συνεργασίας (Ανθοπούλου, 1999β) και αλλαγής, δημιουργώντας ένα επικοινωνιακό κλίμα «ανοικτών θυρών» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) και μετερχόμενος όλων των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), προκειμένου να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και να διαχειριστεί επιτυχώς τις επερχόμενες αλλαγές αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα και τις όποιες αντιστάσεις που προβάλλονται, υιοθετώντας ένα ολιστικό μοντέλο ηγεσίας (Pashiardis&Brauckman, 2008a, Στο: Πασιαρδής, 2012), ώστε να μπορέσει:

- να βελτιώσει τη συνεργασία με τους γονείς και τον ΟΤΑ, ώστε να βρει πόρους (επιχειρηματικό στυλ) για να βελτιώσει τις δομές του σχολείου (δομικό).
- να θέσει και να μεταδώσει το κοινό όραμα, όντας ο ίδιος σε κάθε φάση παρών και διευκολυντής (παιδαγωγικό).
- να προωθήσει τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων για να εξασφαλίσει περισσότερη αφοσίωση και να αυξήσει τις πιθανότητες για επιτυχία της αλλαγής (συμμετοχικό).
- να προωθήσει την ανάπτυξη και την επιμόρφωση του προσωπικού, ώστε να μειωθούν οι φόβοι, οι ανησυχίες και οι αντιστάσεις (αναπτυξιακό).

12. Εισηγήσεις – Προτάσεις.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και μελέτη πάνω σε ζητήματα που θα αφορούσαν:

- Στην αυτονόμηση των εκπαιδευτικών μονάδων και στη λειτουργία τους μέσα σε πιο αποκεντρωμένα, συνεργατικά και συμμετοχικά πλαίσια.

- Στην ύπαρξη μικρότερων και πιο ευέλικτων σχολείων με στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, ηγετών και γονέων.
- Στην εκπόνηση και παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν στη διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών αλλά και στην εκπαιδευτική ηγεσία γενικότερα.

Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών

1. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄(σ. 173). Πάτρα: ΕΑΠ.
2. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
3. Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999β). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β΄(σ. 190, 192,197,199,202). Πάτρα: ΕΑΠ
4. Αργυρός, Σ. (1994). *Σύνδεση παιδείας με την οικονομία*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Α΄ έκδοση. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
5. Βακαλιός, Α. (επιμ.) (1991). *Τεχνικό Πανεπιστήμιο και Ανάπτυξη*. Α΄ τόμος, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
6. Baron. R.M.. & Kenny. D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual. strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51. 1173-1182.
7. Bennet, S. (1974). *The School: An Organizational Analysis*, Blackie, London.
8. Bolman, L. G. and Deal T.E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*, Jossey-Bass, San Francisco, U.S.A.
9. Bolman, L.G. και Deal, T.E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* . San Francisco, CA : Jossey – Bass.
10. Brooks, K. and Saiti, A. (2003). “Public Expenditure on Education: Evidence of the Greek Public Primary Schools”, *Journal of Business and Society*, Vol.16, pp. 119-138.
11. Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
12. Γεωργίου, σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του παιδιού* (2^η Έκδ.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

13. Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 74- 81.
14. Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Οικονομία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
15. Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, H. J. (Ed.). *School climate: Measuringimproving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
16. Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2005). *Establishing links between educational effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness*. Paper to be presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association.
17. Cornell, J. (1996). Aspects of the management of change. *Journal of Management Medicine*, Vol. 10, No 2, p. 23-30.
18. Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία*. Αθήνα : Σάκκουλας.
19. Dalin, P., Rolff, H., & Kottkamp, R. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
20. Davis-Kean, P. & Eccels, J. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School- Family Partnerships for Children' s Success*. New York : Teachers College Press, 57-73.
21. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. *Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα : Δάφνη. Ανακτήθηκε, Νοέμβριος 5, 2013, από: <http://pelop.pde.sch.gr/via/e/drastiriotitestinta3i.pdf>
22. Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
23. ETUCE, 2012. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2, 2013 από: <http://www.tovima.gr/files/1/2012/06/05/etuce050612.pdf>
24. Evans, R. (1996) *The Human Side of School Change: Reform, Resistance and the Real-Life Problems of Innovation*, San Francisco: Jossey-Bass.

25. Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
26. Fernandez-Berrocalle, P. and Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, Vol. 18 supl., p.1-6.
27. Fineman, S. & Mangham, I. (1987). «Change in organizations». Στο Warr, P. (ed.), *Psychology at work*, 3rd Ed. Harmondsworth: Penguin.
28. Fink, D., & Stoll, L. (1998). Education change: Easier change than done. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds), *International Handbook of Education Change* (pp. 297-321). London: Kluwer Academic Publishers.
29. Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.
30. Fullan, M. (1993) *Change Forces*, RoutledgeFalmer, London.
31. Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: College Press.
32. Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
33. Getzels, J.W., Guba, E.G. (1957). Social Behavior and the administrative process. *School Review*, 65(4), 423-441.
34. Goleman, D. (1998), Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ (σ.141-143). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
35. Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
36. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
37. Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With Implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), pp.315-336.
38. Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees? *Harvard Business Review*, 87, 109-117.)
39. Hopkins, D. & Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement In an Era of Change*. London: Cassell.
40. Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2007). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.). New York: Mc Graw-Hill.

41. Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
42. Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97. Αθήνα : Μεταίχμιο.
43. Κάντας, α. (1993). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή-Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
44. Κασουλίδης, Ι. & Τσιάκκιρος Α. (2013). *Κρίση και άγχος: Συγκοινωνούνται δοχεία. Ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης* Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 26, 2013 από: <http://www.koed.org.cy/myfiles/conferences/2013-05-23-dialexi/2013-05-23-Presentation.pdf>
45. Κασσωτάκης, Μ. (2006). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (σσ. 37-52). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
46. Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, (103-104), 95-117.
47. Kythreotis, A. (2007). *A three-face model of change* [Article notes]. Retrieved from <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=150&sesskey=TK626oLYcA>.
48. Κωνσταντίνου Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.
49. Κωτσίκης, Β. (2001). *Εκπαιδευτικά Συστήματα – Οργάνωση και Διοίκηση, Συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα : Έλλην
50. Leithwood, K., Janzi, D. and Steinback, R. (2000). *Changing leadership for Changing Times*. Open University Press. Philadelphia, PA.
51. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning* . Research Report 800 . University of Nottingham Publications.
52. Lewin K., (1947). *Frontiers in Group Dynamics*, Human Relations, Vol.1, No.1, pp. 5-41,.
53. Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης* (1^η δημοσίευση : ArtofCrima, Τεύχος 11, Ιούνιος 2009.
54. Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (85-103), Αθήνα: Gutenberg.

55. Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Αφοί Σταμούλη.
56. Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός.
57. MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4) 349-366.
58. Maslow, A.H., (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
59. Mclaughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher valuation. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, 403-415.
60. Morgan, G. (2000). *Οι όψεις της οργάνωσης Εισαγωγή στις θεωρίες της οργάνωσης και της διοίκησης* (μτφ. Γιαμαλίδου, Μ.). Αθήνα : Καστανιώτη
61. Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
62. Παπαναούμ, Ζ., (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη.
63. Παππά, Β. (2007). *Σχολές γονέων(λήμμα)*. Στο: Ξωχέλλης Π. (επ.) Λεξικό Παιδαγωγικής.
64. Πασιαρδής, Π. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Λευκωσία, Κύπρος
65. Πασιαρδής Π., (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
66. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
67. Πασιαρδής, Π. (2008α). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
68. Πασιαρδής, Π. (2008β). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
69. Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
70. Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-337.

71. Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management* . 10(3), 5- 9.
72. Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-337.
73. Plant, R. (1987). *Managing change and making it stick*. London: Fontana.
74. Ρήγας, Α. (1992). *Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Συστήματα*, τόμος Α'. Αθήνα.
75. Robey, D. (1982). *Designing Organisations: A Macro Perspective*, Ontario.
76. Roettger, C. (2006). Change From the Heart. *The Journal for Quality and Participation*, 29 (2), 18-20.
77. Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, (2η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός
78. Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
79. Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιάκκιρος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στους Α. Γαγάτση, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Α' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 251-262). Λευκωσία.
80. Στυλιανίδης, Μ., & Πασιαρδής, Π. (2006). Το μελλοντικό κυπριακό σχολείο μέχρι το έτος 2020: Προς ένα μοντέλο στρατηγικής πρόβλεψης και σχεδιασμού στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, σελ. 527-540.
81. Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα : Γρηγόρης.
82. Στυλιανίδης, Μ., Θεοδωρίδης, Α., Κυθραιώτης, Α., Σαββίδης, Γ. (2011). *Διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα: Η περίπτωση της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Ανακτήθηκε, Οκτώβριος 26, 2013, από: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kain_otomies/parousiaseis/diacheirisi_allagis_kai_nea_analytika_programmata.pdf
83. Scott, W.R. (1981). *Organisations: Rational, National and Open Systems*, Englewood Cliffs, New Jersey.
84. Sergiovanni, T. (2001). *Leadership:What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

85. Simmon, H. A. (1957). *Administrative Behavior*. New York: MacMillan.
86. Τσιάκιρος Α., Πασιαρδής Π., (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
87. **Τσιάκιρος, Α. (2012). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντικών στελεχών. Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης. Αθήνα: Ίων.***
88. Χυτήρης, Λ. (2001). Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Έκδοση 3^η, Αθήνα : Interbooks.
89. UNICEF, 2012 2013. Ετήσιες εκθέσεις για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 2, 2013 Από: <http://www.unicef.gr/news/2012/n120403.php><http://www.unicef.gr/news/2013/n130522.php>
90. Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής , σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. Στα πρακτικά του 9^{ου} Παγκόσμιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σ. 553-563). Λευκωσία : Πανεπιστήμιο Κύπρου.
91. Warr, P.B. (1987). —Job Characteristics and Mental Healthl in P.Warr (Ed.) *Psychology of work*. Harmondworth :Penguin