



ΜΑΣΤΕΡ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΜΟΝΑΔΑ**

ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΩΤΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

(Α.Μ. 1143300744)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δρ. ΠΕΤΡΟΥ ΣΤΕΛΙΟΣ

ΠΑΦΟΣ

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ, 2016

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονείται στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα της Δημόσιας Διοίκησης – Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου. Σκοπός της εργασίας μου είναι η διερεύνηση μεθόδων ως προς την αποτελεσματική αντιμετώπιση ή διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και στη συνέχεια ακολούθησε έρευνα με τη μορφή συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν από 10 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης της Επαρχίας Πάφου, καθώς και από τη Διευθύντρια του Γυμνασίου Αποστόλου Παύλου, όπου υπηρετώ και τον Επιβλέποντα Καθηγητή μου με την ιδιότητα του αφυπηρετήσαντα Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κριτήριο για την εργασία μου είναι η συχνότητα εκδήλωσης και ο βαθμός της έντασης των συγκρούσεων που ανακύπτουν σε μια σχολική μονάδα μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι και οι μεταλαμπαδευτές της γνώσης αλλά και διαμορφωτές συνειδήσεων για τους μαθητές τους. Για το λόγο αυτό θεώρησα εύστοχο να διασαφηνιστεί η διάκριση των μορφών με τις οποίες εκδηλώνονται οι συγκρούσεις τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο σ'έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Επιπλέον, αναμένεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα να εξεταστούν οι πηγές των συγκρούσεων, οι συνέπειές τους τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν και κυρίως να ανευρεθούν οι τρόποι προαγωγής των συγκρούσεων αυτών σε λειτουργικές, θετικές δηλαδή για την πλήρωση του ρόλου του σύγχρονου σχολείου.

Γίνεται μια προσπάθεια δηλαδή να προταθούν δράσεις ή ακόμα και αλλαγές που επιβάλλεται να γίνουν με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, όπως ορίζεται από το κανονιστικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας. Παρέχεται λοιπόν η δυνατότητα σε ένα δείγμα "ενεργών" εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως χρόνων υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση να δώσουν το στίγμα τους μέσα στα πλαίσια του δημοκρατικού και

ανθρώπινου σχολείου. Το σχολείο αντανakλά την κοινωνική πραγματικότητα, γι' αυτό και η έννοια της δημοκρατίας, της αгаστής συνεργασίας, της διάπλaσης ηθικών και ισορροπημένων προσωπικοτήτων έχει το έρεισμά της πρώτα στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του.

Θεώρησα επίσης σημαντικό να ασχοληθώ με το βαθμό που επηρεάζει το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα τη συμπεριφορά και τη δράση των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται λοιπόν με βάση και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων η σημασία της ατμόσφαιρας που διαμορφώνεται μέσα σε μια σχολική μονάδα, ώστε να νιώσουν ελεύθεροι να δράσουν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα συμπαρασύρουν και τους μαθητές σε ενεργό συμμετοχή. Κυρίως δίνεται έμφαση στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που καθορίζει και τη δυνατότητα εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών' γενικά τον απεγκλωβισμό από τα στεγανά όρια που λειτουργούν ασφυκτικά πολλές φορές για τους εκπαιδευτικούς και τους κάνουν αρνητικούς και διστακτικούς στην αλλαγή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι σαφώς ενδεικτικά, δεδομένου και του αριθμού των εκπαιδευτικών που καταθέτουν την προσωπική τους μαρτυρία που είναι σαφώς υποκειμενική. Στο τέλος λοιπόν της εργασίας παρατίθενται και οι περιορισμοί που παρατηρούνται ως προς την τελική κατάληξη για το θέμα αυτό.

Summary

This thesis was prepared in accordance to the rules and regulations regarding the completion of my postgraduate studies at the department of Public Administration - Educational Administration at Neapolis University Paphos. The purpose of my thesis is to investigate the methods in effective resolution or management of conflicts between colleagues in a school unit.

Initially, a literature review was conducted, followed by research in the form of interviews. The interviews were from 10 teachers employed in schools of Secondary Education of Pafos, also the Headmaster of Gymnasium Apostolou Pavlou, where I currently am employed and the Professor who is the supervisor of my thesis as a former Headmaster of Primary School.

Criterion for my thesis is the incidence and degree of intensity of the conflicts that arise in a school amongst teachers who are the vessels of knowledge and creators of consciences for their students. For this reason, I considered it pertinent to clarify the distinction of forms with which collisions occur on both a professional and personal level within a teaching institution.

Moreover, it is expected from the answers of the teachers involved in the research to examine the sources of conflicts, their consequences for themselves as teachers and for the school as a unit in which they are employed mainly to find ways of promoting these conflicts in a functional, positive way in terms of fulfilling the role of the modern school unit.

An effort is being made with the propose of creating actions or even making changes that need to be made with the involvement of teachers, as defined by the regulatory framework of the Ministry of Education. So it is possible within a sample of active teachers, regardless of years of service in Public Education to leave their mark within the democratic and humanized school. The school reflects the social reality, which is why the concept of democracy, good faith cooperation, shaping ethical and balanced personalities has its roots in way of organization and operation.

I thought it important to deal with the extent of affecting the climate in a school unit in regard to the behaviour and action of teachers. It is thus noted that based on the answers of the respondents in regard to the importance of the atmosphere formed in a school unit, so that they feel free to act, to take initiatives that will entrain teachers in active participation. Mainly emphasizing the atmosphere at an educational institution that determines the possibility of introducing changes and innovation thus, leaving the constrained boundaries that many times are enforced on to teachers and therefore making them negative and reluctant toward change.

The results of this research are clearly limited, and since the number of teachers who gave their personal testimony is clearly subjective. At the end of the thesis constraints are identified that lead to the final conclusion on this issue being researched.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους αυτούς τους ανθρώπους που με στήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν, ώστε να υλοποιήσω το στόχο μου.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Στέλιο Πέτρου του Πανεπιστημίου Νεάπολης για την συμπαράσταση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, λαμβάνοντας μάλιστα ενεργά μέρος στην εργασία μου ως ένας από τους ερωτηθέντες στις συνεντεύξεις που διενήργησα.

Επιπλέον, θερμές ευχαριστίες οφείλω στη Διευθύντρια του σχολείου, όπου υπηρετώ κ.Γεωργούλα Φλουρή, καθώς και σε όλους τους συναδέλφους που έλαβαν μέρος στην εργασία με το να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις.

Ευχαριστώ τέλος την οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη που μου παρείχε καθ'όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου αυτής.

Μαυροβουνιώτη Αικατερίνη, Αύγουστος 2016

Περιεχόμενα

Περίληψη	i
Summary	iii
Ευχαριστίες	v
Περιεχόμενα.....	vi
Κατάλογος Πινάκων και Διαγραμμάτων	viii
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Κίνητρο.....	1
2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	3
2.1 Συγκρούσεις	3
2.2 Ορισμός σύγκρουσης	4
2.3 Κατηγορίες σύγκρουσης (Ενδοπροσωπικές και Διαπροσωπικές συγκρούσεις) ...	5
2.4 Πηγές συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο	6
2.5 Θεωρητικά υποδείγματα διοίκησης συγκρούσεων	7
2.5 α. Ενσωμάτωση στόχων (integrating)	8
2.5 β. Παραχώρηση (obliging)	8
2.5 γ. Επιβολή (dominating)	9
2.5 δ. Αποφυγή (avoiding)	10
2.5 ε. Συμβιβασμός (compromising)	10
2.6 Απόψεις περί συγκρούσεων (Θετικές και Αρνητικές συνέπειες)	11
2.7 Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη	12
3. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα στο σχολείο	15
3.1 Παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός σχολείου.....	15
3.2 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας	16
3.3 Η σημασία της κουλτούρας για έναν οργανισμό	19
3.4 Βελτίωση της κουλτούρας σε έναν οργανισμό	20
3.5 Αλλαγή της κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα	22
3.6 Η έννοια του σχολικού κλίματος	24
3.7 Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα....	25
4. Διοίκηση με βάση την αλλαγή.....	30
4.1 Μεταβολές στον τρόπο διοίκησης.....	30
4.2 Ορισμός της αλλαγής.....	32
4.3 Τύποι αλλαγής.....	34
4.4 Φορείς της αλλαγής.....	36
4.5 Αντιδράσεις στην αλλαγή	38
4.6 Αιτίες αρνητικής αντίδρασης στην αλλαγή	42
4.7 Προτάσεις άμβλυνσης της αρνητικής επίδρασης στην αλλαγή.....	43
4.8. Στάδια αλλαγής.....	48
4.9 Αλλαγή στη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό	51
4.10 Στρατηγικές αλλαγής	54

4.11 Προσεγγίσεις για την εισαγωγή αλλαγής	55
4.12 Δοκιμαστική αλλαγή.....	56
5. Ανάλυση συμπερασμάτων συνεντεύξεων	58
5.1 Μεθοδολογία της δειγματοληπτικής έρευνας	58
5.2 Το προφίλ του δείγματος.....	58
5.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που αφορούν τους απλούς εκπαιδευτικούς.....	59
5.4 Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις που αφορούν τους απλούς εκπαιδευτικούς	66
5.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που αφορούν τους εκπροσώπους της Διεύθυνσης.....	68
5.6 Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις που αφορούν τους εκπροσώπους της Διεύθυνσης.....	72
6. Επίλογος	74
6.1 Ανασκόπηση και τελικά συμπεράσματα	74
6.2 Περιορισμοί	76
6.3 Προτάσεις	77
Βιβλιογραφία	79
Παράρτημα	84
Ερωτήσεις συνεντεύξεων	84

Κατάλογος Πινάκων και Διαγραμμάτων

Εικόνα 1:Το σχολείο ως σύνολο υποσυστημάτων	2
Εικόνα 2:Οι τρεις τρόποι θεώρησης της αποτελεσματικότητας	15
Εικόνα 3:Τα επίπεδα της κουλτούρας	19
Εικόνα 4:Μοντέλο Άσκησης Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας	29
Εικόνα 5:Δυνάμεις εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος που ασκούν επίδραση στον οργανισμό για αλλαγή	34
Εικόνα 6:Τυπολογία αλλαγών	36
Εικόνα 7:Πιθανές μορφές αντίδρασης των εργαζομένων στην αλλαγή	40
Εικόνα 8:Ανάλυση προωθητικών δυνάμεων και δυνάμεων αντίδρασης στην αλλαγή	45
Εικόνα 9:Υπόδειγμα δίοικησης αλλαγών	48
Εικόνα 10:Αναλογία χρόνου και δυσκολίας επίτευξης της αλλαγής σε τέσσερα επίπεδα	50
Εικόνα 11:Υπόδειγμα LEWIN για την εισαγωγή αλλαγών	52
Εικόνα 12:Σχέση απαιτούμενου χρόνου και εισαγωγής αλλαγής	53
Εικόνα 13:Στραγικές για την επίτευξη οργανωσιακής αλλαγής	55

1. Εισαγωγή

1.1 Κίνητρο

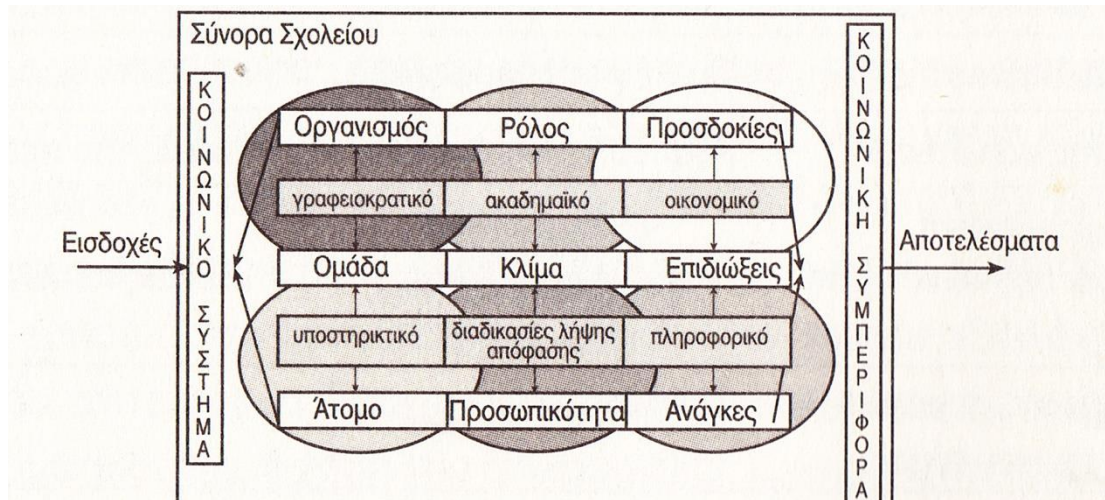
Το ερώτημα που γεννάται σήμερα κυρίως λόγω των ραγδαίων αλλαγών που εκδηλώνονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι σε ποιες προσδοκίες καλείται να ανταποκριθεί το σύγχρονο σχολείο και με ποιες μεθόδους ή στρατηγικές των ιθυνόντων μπορεί να επιτελέσει το ρόλο του. Πρέπει λοιπόν να αντιμετωπιστεί ως ένας ζωντανός οργανισμός που κάνει αισθητή την παρουσία του μέσα από τις διαδράσεις μεταξύ των μελών του ή ως σύστημα που έχει χαρακτήρα διεκπεραιωτικό σύμφωνα με τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας.

Η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση, σύμφωνα και με τη ρήση του Αδαμάντιου Κοραή για το γλωσσικό ζήτημα : « Η χρυσή οδός είναι η μέση οδός». Συγκεκριμένα, είναι ένα κοινωνικό σύστημα, όπου υπάρχουν εισροές, τις οποίες επεξεργαζόμαστε και παράγονται επιθυμητές εκροές (Κανελλόπουλος,1990). Οι εισροές σ'ένα σχολείο, εκτός βέβαια από την ίδια τη γνώση, είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί με τη γνώση και την πείρα που διαθέτουν, το προσωπικό στήριξης του σχολείου, το διοικητικό προσωπικό, αν υπάρχει, ο εξοπλισμός που διαθέτει, οι οικονομικοί πόροι και τα μέσα (Πασιαρδής, 2014,σελ.30). Χρειάζονται συγκεκριμένες διεργασίες, όπως μέθοδοι διδασκαλίας και η δόμηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε οι εκροές δηλαδή τα αποτελέσματα να είναι τα ευκαίρια, όπως είναι η προαγωγή τόσο της γνώσης όσο και η καλλιέργεια στάσεων, ηθικών αξιών και συμπεριφορών που αρμόζουν στον αυριανό ενεργό πολίτη.

Αναμφισβήτητα, κάθε σύστημα υποδιαιρείται σε επιμέρους συστήματα με διαφορετικό χαρακτήρα. Σε μία σχολική μονάδα, καθώς κύριο μέλημά της δεν είναι η στείρα εξασφάλιση της γνώσης, αλλά η σύζευξη του έργου και του σεβασμού της προσωπικότητας του ατόμου εναρμονίζονται διάφορα υποσυστήματα, όπως το γραφειοκρατικό, το ακαδημαϊκό, το τεχνολογικό, το υποσύστημα της λήψης αποφάσεων και γενικά οτιδήποτε είναι απαραίτητο για τη σωστή λειτουργία της. Αυτό σημαίνει πως όλοι όσοι συμπεριλαμβάνονται στο ευρύ πλαίσιο του σχολείου ως θεσμού πρέπει να γνωρίζουν, να κατανοούν και να αποδέχονται τους «περιορισμούς»

που υπάρχουν, ώστε να λειτουργεί το κοινωνικό αυτό σύστημα με αρμονία και αποτελεσματικότητα.

(Σχεδιάγραμμα 2.3: Πασιαρδής, 2004,σελ.30)



Εικόνα 1:Το σχολείο ως σύνολο υποσυστημάτων

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων και εμφανίζονται σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, που σημαίνει τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, κυρίως όμως στον επαγγελματικό τομέα. Σύμφωνα μάλιστα με βιβλιοπαρουσίαση στο περιοδικό ΣΥΝήΓΟΡΟΣ (Δήμητρα Γαβριήλ, τεύχος 101/2014) έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι εργαζόμενοι περνούν έως και 80% του χρόνου τους ασχολούμενοι με τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας τους. Μάλιστα στις πλείστες των περιπτώσεων έχει διαπιστωθεί πως το “δράμα” της σύγκρουσης δεν συμφέρει, επειδή επιφέρει τεράστιο οικονομικό, ψυχικό, κοινωνικό και συναισθηματικό κόστος. Είναι σαφές λοιπόν ότι η αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργία της ενσυναίσθησης των εμπλεκομένων είτε πρόκειται για προϊσταμένους είτε για υφιστάμενα στελέχη ενός οργανισμού.

Πότε εκδηλώνεται όμως μια σύγκρουση σε έναν οργανισμό; Σαφώς και όταν ενυπάρχουν ασυμβατότητες ή ακόμη έλλειψη πόρων και αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Οι συγκρούσεις διακρίνονται στις ενδοπροσωπικές, που έχουν να κάνουν με τη σύγκρουση ανάμεσα σε δύο εσωτερικές πλευρές/φωνές του εαυτού μας και στις διαπροσωπικές, που αφορούν τη σύγκρουση ανάμεσα σε δύο άτομα ή σε ομάδες ατόμων. Είναι ακόμη και κοινωνικές, δηλαδή αφορούν συγκρούσεις ρόλων των ατόμων/ομάδων μεταξύ τους.

Ανάλογα με τις επιπτώσεις τους οι συγκρούσεις χαρακτηρίζονται ως λειτουργικές ή δυσλειτουργικές. Συγκεκριμένα, οι λειτουργικές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται από θετικά αποτελέσματα και την πρόκληση της αλλαγής που επέρχεται μέσα από τη διάσταση απόψεων. Οι συγκρούσεις αυτού του είδους δύναται να οδηγήσουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας που εξελίσσεται διαρκώς. Αντίθετα, οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται από την παρουσία έντονης συναισθηματικής φόρτισης η οποία δυσκολεύει την επίλυση του προβλήματος. Μεταξύ των δύο τύπων σύγκρουσης είναι έντονη η αλληλεξάρτηση και η συνύπαρξή τους.

2.2 Ορισμός σύγκρουσης

Αναμφισβήτητα, η αλληλεξάρτηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ομάδα είτε πρόκειται για την οικογένεια είτε για τους συνεργάτες, τον εργασιακό χώρο ή ακόμη τις σχέσεις στην κοινότητα. Ο άνθρωπος ως «φύσει κοινωνικών και πολιτικών ζώων», σύμφωνα και με τον Αριστοτέλη, (Αριστοτέλης, Πολιτικά) αδυνατεί να ζήσει μόνος του χωρίς την παρουσία άλλων. Οι ενέργειες λοιπόν του ενός επηρεάζουν τον έτερο πολίτη ή συνάδελφο ή το μέλος γενικά ενός ευρύτερου συνόλου. Αυτό επιφέρει και τις διαφωνίες, έριδες και συγκρούσεις των ατόμων μεταξύ τους.

Ο όρος σύγκρουση σύμφωνα με τους Wilmot,W.&Hocker,J. (Wilmot,W.,Hocker, J. , 2011) ερμηνεύεται ως εξής : « *Σύγκρουση είναι μια αισθητή διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων γύρω από θεωρούμενες ασυμβίβαστες διαφορές, πάνω σε πεποιθήσεις, αξίες και στόχους ή γύρω από διαφορές στις επιθυμίες για εκτίμηση, έλεγχο και σύνδεση*». Πρόκειται λοιπόν περί ακραιφνούς διαμάχης αντίθετων δυνάμεων, θέσεων , απόψεων ή αναγκών. Αν εστιάσουμε στον εργασιακό χώρο, μια σύγκρουση μπορεί να μοιάζει με αντιπαράθεση ανάμεσα σε προϊσταμένους και υφισταμένους γύρω από θέματα άδειας και χρονοδιαγραμμάτων. Στην οικογένεια, μπορεί να μοιάζει με μια διαφωνία που εντείνεται με τον καιρό και αφορά τον προϋπολογισμό της οικογένειας, τις τυχόν προτεραιότητες σε έξοδα.

Ένας άλλος ορισμός, σύμφωνα με τον Robbins (Robbins S.P.1974), ορίζει τη σύγκρουση ως μια διαδικασία, όπου το υποκείμενο Α σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει ή κατά κάποιο τρόπο να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια του υποκειμένου Β. Εναλλακτικά αναφέρει ότι ως σύγκρουση θα μπορούσαν να θεωρηθούν όλα τα είδη της αντίδρασης ή της ανταγωνιστικής αλληλεπίδρασης.

Ο Boulding (Boulding, K. 1963) ορίζει τη σύγκρουση ως παρατηρούμενες ασυμβατότητες ή αντιλήψεις από τα εμπλεκόμενα μέρη ότι υπάρχουν ασύμφωνες απόψεις ή διαπροσωπικές ασυμβατότητες. Ακόμη, σύμφωνα με τους Masters & Albright (2002) σύγκρουση υφίσταται, όταν δύο ή περισσότερα αλληλεξαρτώμενα μέρη διαφωνούν. Η διαφωνία, που προϋποθέτει την ύπαρξη σχέσης/σύνδεσης δύο ή

περισσότερων ατόμων, ταυτίζεται με την αλληλεξάρτηση υπό την έννοια ότι η επίλυση της σύγκρουσης προς κοινή ικανοποίηση δεν μπορεί να επέλθει χωρίς αμοιβαία προσπάθεια.

Ο Thomas (Thomas K., 1992) αναφέρει ότι η σύγκρουση προϋποθέτει τρία διακριτικά γνωρίσματα: α. την αντίληψη (μπορεί να υπάρχουν αίτια σύγκρουσης χωρίς όμως αυτή να εκδηλωθεί ποτέ αλλά μπορεί αντίθετα να υφίσταται σύγκρουση χωρίς να υπάρχουν προφανή και πραγματικά αίτια), β. την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη και γ. το ότι τίθεται θέμα παρεμπόδισης, αντιπαράθεσης ή έλλειψης πόρων.

2.3 Κατηγορίες σύγκρουσης (Ενδοπροσωπικές και Διαπροσωπικές συγκρούσεις)

Η σύγκρουση διακρίνεται σε ενδοπροσωπική και διαπροσωπική (Rahim, M.A., 1992). Συγκεκριμένα:

η ενδοπροσωπική σύγκρουση ή σύγκρουση ρόλων (role conflict), παρουσιάζεται, όταν ένα άτομο πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε λύσεις αντιφατικές μεν υποχρεωτικές δε και έρχεται αντιμέτωπο με προσδοκίες που απαιτούν συμπεριφορές αμοιβαία συγκρουόμενες και ανταγωνιστικές (Stoner, 1988). Ένα άτομο που αντιμετωπίζει είτε μια αδιέξοδη κατάσταση είτε μια κατάσταση συγκρουόμενων στόχων δοκιμάζει σε ορισμένο βαθμό αμφιβολία, αμηχανία, σύγχυση και αβεβαιότητα και βιώνει το λεγόμενο «εργασιακό στρες» (Παππά,2006). Επειδή η προσωπικότητα του ατόμου πλήττεται από τυχόν ακραίες ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, δεν πρέπει αυτές να επιδιώκονται σκόπιμα.

Η διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict) εκπορεύεται από τη ρήξη των σχέσεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. Οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται σε μια κοινωνική οργάνωση (οικογένεια, σχολείο, εργασία) και οι οποίες επηρεάζουν τη δομή και λειτουργία της οργάνωσης αυτής καλούνται διαπροσωπικές.

2.4 Πηγές συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης είναι το ότι πρέπει τα μέλη της να προβούν σε συγκεκριμένες ενέργειες και να αναπτύξουν συγκεκριμένες σχέσεις. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη «δομή ρόλων» (L.J.Mullins, 1999). Ρόλος είναι οι αναμενόμενες συμπεριφορές, που σχετίζονται με τα άτομα, που κατέχουν συγκεκριμένη θέση, τίτλο ή αξίωμα στη δομή μιας επιχείρησης. Η έννοια του ρόλου περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του ατόμου στην επιχείρηση. Συμβάλλει στην κατανόηση της λειτουργίας μιας ομάδας, στο πώς αναπτύσσονται οι διαδικασίες μέσα σε αυτήν και ακόμη πώς το άτομο καταλήγει να έχει την α ή τη β συμπεριφορά.

Σύγκρουση ρόλων εκδηλώνεται, όταν το άτομο δεν δύναται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός ή περισσότερων ατόμων που αποτελούν το πλαίσιο ρόλου του. Το πόσο μεγάλη θα είναι η ένταση της σύγκρουσης ρόλων εξαρτάται από τη δύναμη των πιέσεων που ασκούνται από τους πομπούς και την επιθυμία του δέκτη να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους.

Υπάρχουν τέσσερα είδη σύγκρουσης ρόλων, όταν παρατηρείται (L.J.Mullins, 1999) :

- ασυμβατότητα ρόλων (η συμμόρφωση του ατόμου προς ένα σύνολο προσδοκιών καθιστά αδύνατη τη συμμόρφωσή του προς τον άλλο ρόλο ή το σύστημα αξιών του ατόμου επιβάλλει τη μη εκτέλεση κάποιων ρόλων).
- ασάφεια ρόλου (παραγνώριση των απαιτήσεων του ρόλου του ατόμου, οπότε δεν γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει να κάνει).
- (υπερβολικά) πολλοί ρόλοι (το άτομο αδυνατεί να ανταποκριθεί στους πολλαπλούς ρόλους που του έχουν ανατεθεί).
- ελάχιστα απαιτητικός ρόλος (οι απαιτήσεις του ρόλου του ατόμου είναι πολύ λίγες και αισθάνεται ότι δεν προσφέρει επαρκώς ή ότι δεν αξιοποιείται κατάλληλα).

Οι συγκρούσεις ρόλων ενδέχεται ανάλογα με το βαθμό έντασής τους να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά τη βελτίωση και ανάπτυξη μιας επιχείρησης·άλλοτε όμως και αρνητικά τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την επιχείρηση.

2.5 Θεωρητικά υποδείγματα διοίκησης συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους (Blake & Mouton, 1964) σε μελέτη τους σχετικά με την καταλληλότερη μέθοδο διοίκησης συγκρούσεων μεταξύ ατόμων μέσα σε έναν οργανισμό πρέπει να συνδυάζονται δύο διαστάσεις:

α. το ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα και β. το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Ο συνδυασμός των δύο αυτών διαστάσεων εμπεριέχει πέντε τρόπους διαπραγμάτευσης που είναι οι ακόλουθοι:

- ενσωμάτωση
- παραχώρηση
- επιβολή
- αποφυγή
- συμβιβασμός

Ο Thomas (1976) χρησιμοποιεί παρόμοιες διαστάσεις. Συγκεκριμένα:

α. την επιθυμία για ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων και β. την επιθυμία για ικανοποίηση των ενδιαφερόντων τρίτων προσώπων. Ο συνδυασμός των δύο αυτών διαστάσεων καταλήγει σε πέντε τρόπους διοίκησης των συγκρούσεων:

- ενσωμάτωση
- παραχώρηση
- επιβολή
- αποφυγή
- συμβιβασμός

Στη συνέχεια, ο Pruitt (1983) προτείνει τέσσερα αντί των πέντε στυλ διαπραγματάτευσης με βάση δύο διαστάσεις:

α. το ενδιαφέρον για τα ατομικά αποτελέσματα και β. το ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα τρίτων προσώπων. Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει σε πέντε τρόπους καταλληλότερης μεθόδου διοίκησης συγκρούσεων (Rahim et al, 1995):

- ενσωμάτωση
- παραχώρηση
- επιβολή
- αποφυγή
- συμβιβασμός

2.5 α. Ενσωμάτωση στόχων (integrating)

Η μέθοδος αυτή συγκεντρώνει υψηλό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους όσο και για στόχους τρίτων, καθώς χαρακτηρίζεται από ανοιχτή επικοινωνία, συνεχή ροή πληροφόρησης και εξέταση των διαφωνιών των δύο μερών, προκειμένου να βρεθεί μία κοινώς αποδεκτή λύση (Πολυχρονίου Π., 2006).

Θεωρείται ως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος σε περιπτώσεις διαφωνιών σε πολύπλοκα θέματα που σχετίζονται με στρατηγικούς στόχους και πολιτικές μακροχρόνιου σχεδιασμού, που αφορούν έναν οργανισμό. Επιπλέον, η ενσωμάτωση στόχων αποτελεί βασικό στοιχείο κατά την αξιοποίηση ικανοτήτων, της υπάρχουσας πληροφόρησης και άλλων πόρων, ώστε να αναγνωρισθεί ένα πρόβλημα και να αναπτυχθούν οι εναλλακτικές επίλυσής του. Το συγκεκριμένο στυλ διαπραγμάτευσης προϋποθέτει υψηλό βαθμό αφοσίωσης των ενδιαφερόμενων μερών, ώστε η διαφωνία να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά μέσω της συνεργασίας (Rahim, 1985).

Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από δύο παραμέτρους: την αντιπαράθεση και την επίλυση προβλημάτων. Η αντιπαράθεση ταυτίζεται με την ανοιχτή και άμεση επικοινωνία, την αμφίδρομη ροή πληροφόρησης, τη μελέτη εναλλακτικών λύσεων, καθώς και την εποικοδομητική ανάλυση των διαφωνιών με σκοπό πάντα την εύρεση λύσης που αποβλέπει σε κοινό όφελος.

Γενικά, η ενσωμάτωση κρίνεται ως το καταλληλότερο μέσο για την αποτελεσματική εναρμόνιση διαδικασιών και την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της επιχείρησης (Lawrence et al., 1967).

2.5 β. Παραχώρηση (obliging)

Η παραχώρηση ως τρόπος διαπραγμάτευσης διαφωνιών σε έναν οργανισμό χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον για την επίτευξη των ατομικών στόχων και αντίστοιχα υψηλό ενδιαφέρον για την επίτευξη των στόχων τρίτων. Συνδέεται με την

προσπάθεια μείωσης της έντασης των διαφωνιών και εστιάζει στην ανάδειξη των κοινών στοιχείων με σκοπό την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του άλλου μέλους (Rahim, 1985, 2000).

Η τακτική αυτή μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα με την προϋπόθεση ότι ένας εκ των δύο προσώπων που εμπλέκονται στη διαφωνία προτίθεται να θυσιάσει κάτι δικό του ή να υπακούσει στις απαιτήσεις του άλλου μέλους με την ελπίδα να πάρει κάτι σε αντάλλαγμα, όταν το χρειαστεί σε βάθος χρόνου. Παράλληλα, ο συγκεκριμένος τρόπος διαπραγμάτευσης θεωρείται κατάλληλος, όταν ο κύριος πρωταγωνιστής της σύγκρουσης δεν έχει ουσιαστική γνώση του θέματος στο οποίο έχει αναπτυχθεί η διαφωνία ή, όταν οι βάσεις της δύναμής του σε σχέση με τους άλλους συμμετέχοντες στη σύγκρουση είναι περιορισμένες (Rahim et al., 2000).

2.5 γ. Επιβολή (dominating)

Ο τρόπος αυτός διαχείρισης διαφορών εστιάζει στους ατομικούς στόχους, ενώ επιδεικνύει χαμηλό ενδιαφέρον για τους στόχους τρίτων. Ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων που προσπαθούν να επιβάλουν τους στόχους τους με κάθε διαθέσιμο τρόπο και χωρίς να υπολογίζουν το κόστος, συχνά αγνοούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες του άλλου μέλους και προσανατολίζονται σε ένα στυλ διαπραγμάτευσης κερδίζω – χάνω (Rahim et al., 2000). Μέσα από την πίεση που ασκεί ο βασικός πρωταγωνιστής της σύγκρουσης προς επίτευξη των ατομικών του στόχων συχνά χρησιμοποιεί και το διαθέσιμο απόθεμα δύναμης που έχει μέσω της τυπικής επιρροής του.

Η επιβολή αφορά θέματα ελάσσονος σημασίας ή, όταν χρειάζεται να ληφθεί μία γρήγορη απόφαση. Οι εντολές του προϊσταμένου στους υφισταμένους του σε θέματα ρουτίνας ή εργασίες που απαιτούν γρήγορη εκτέλεση είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα άσκησης της μεθόδου επιβολής απόψεων ενδοεπιχειρησιακά (Rahim, 1985, 2000).

Αντίθετα, κρίνεται ως ακατάλληλος τρόπος διαπραγμάτευσης πρωτίστως, όταν το θέμα της διαφωνίας είναι πολύπλοκο. Επιπλέον, όταν η λήψη απόφασης προϋποθέτει

συνεργασία για μεγάλο χρονικό διάστημα και, όταν οι πρωταγωνιστές της σύγκρουσης διαθέτουν παρεμφερείς βάσεις δύναμης.

2.5 δ. Αποφυγή (avoiding)

Η μέθοδος αυτή φανερώνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους όσο και για στόχους τρίτων. Ενδείκνυται, όταν η διαφωνία αφορά ελάσσονος σημασίας θέματα ή, όταν πρόκειται για θέματα τακτικής ή ελιγμών σε σχέση με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη. Επιπλέον, σε περίπτωση που ένα από τα εμπλεκόμενα μέλη αντιλαμβάνεται ότι το κόστος διαχείρισης μίας σύγκρουσης είναι μεγαλύτερο από το όφελος επίλυσης της σύγκρουσης, συνήθως αναδιπλώνεται και αποφεύγει τη διαπραγμάτευση (Rahim, 1985).

Γενικότερα, η αποφυγή εσωκλείει το στοιχείο της αναβολής μίας διαπραγμάτευσης για μεταγενέστερο χρονικό σημείο και της απομάκρυνσης από μία αντιλαμβανόμενη απειλή χωρίς να ικανοποιούνται ούτε οι ατομικοί ούτε οι στόχοι τρίτων (Rahim et al., 2000).

Σχετικά με τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού, η αποφυγή ως τρόπος επίλυσης μίας διαφωνίας – σύγκρουσης κρίνεται ως μη κατάλληλη στην πλειοψηφία (Nicotera, 1995).

2.5 ε. Συμβιβασμός (compromising)

Η τακτική του συμβιβασμού από την πλευρά ενός ατόμου ή μίας ομάδας χαρακτηρίζεται από μία ενδιάμεση στάση, όσον αφορά το ενδιαφέρον προς επίτευξη ατομικών στόχων και προς επίτευξη των στόχων τρίτων. Στον συμβιβασμό τα εμπλεκόμενα μέλη χρησιμοποιούν συνήθως στυλ διαπραγμάτευσης της μορφής «πάρε – δώσε» και προσπαθούν να «μοιράσουν» τη διαφορά, ώστε να φτάσουν αμοιβαία σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις (Πολυχρονίου, 2006).

Ο συμβιβασμός μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών χρησιμοποιείται, όταν οι στόχοι των μελών που συγκρούονται, αποκλείονται αμοιβαία ή, όταν οι βασικοί πρωταγωνιστές είναι το ίδιο ισχυροί (Rahim, 1985). Γενικότερα, ο συμβιβασμός ως στυλ διαπραγμάτευσης δεν θεωρείται κατάλληλος στο πλαίσιο της επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων τα οποία απαιτούν αποτελεσματική εναρμόνιση στόχων των εμπλεκόμενων μελών (Rahim, 2000).

2.6 Απόψεις περί συγκρούσεων (Θετικές και Αρνητικές συνέπειες)

Παρόλο που η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη σε ομάδες και οργανισμούς λόγω της πολυπλοκότητας των διαδικασιών και της αλληλεξάρτησης των μελών τους, δίδονται οι απόψεις των θεωρητικών σχετικά με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στους οργανισμούς (Jehn, 1995). Οι πρώτοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το θέμα υπογράμμισαν τις ζημιογόνες συνέπειες της σύγκρουσης στην οργανωτική λειτουργία (Brown, D.L., 1983) και επικεντρώθηκαν στα αίτια και την επίλυση της σύγκρουσης. Πρόσφατοι ερευνητές αναφέρουν ότι η σύγκρουση υπό προϋποθέσεις έχει ευεργετικές επιπτώσεις (Tjosvold, 1991 και Van De Vliert, 1994).

Τοιουτοτρόπως, η θετική έκβαση των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο ερμηνεύεται με την εκτόνωση μιας πιο σοβαρής διαμάχης, πράγμα που δε συμβαίνει, όταν αποσιωπούνται τα προβλήματα και συσσωρεύεται σε μεγάλο ποσοστό η απογοήτευση και δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Μέσω της διένεξης επιπλέον, αναζητούνται νέες μέθοδοι δράσης και επιτυγχάνονται οι βέλτιστες λύσεις, αυξάνεται η συνοχή και η επίδοση εντός της ομάδας, καθώς εκφράζονται και εξετάζονται οι απόψεις όλων των εμπλεκομένων.

Παράλληλα, είναι μία ευκαιρία να εκτιμηθούν οι σχετικές δυνάμεις ή ικανότητες μιας ομάδας, βελτιώνεται η ποιότητα ιδεών και λύσεων και παρέχεται η ευκαιρία για την πραγματοποίηση εποικοδομητικών αλλαγών στον οργανισμό. Αναμφισβήτητα, ενισχύεται η αυτοαντίληψη μετά τη διαχείριση μιας δύσκολης κατάστασης, γεγονός που οδηγεί στη σύσφιξη των σχέσεων των μελών του οργανισμού.

Ωστόσο, οι έντονες συγκρούσεις είναι δυνατό να έχουν και αντίθετα αποτελέσματα για τα άτομα και την επιχείρηση (Χυτήρης, 2013), που εκφράζονται με τη μείωση του όγκου των εργασιών, τη δυσαρέσκεια και τη μειωμένη αποδοτικότητα. Τα άτομα που υφίστανται έντονες συγκρούσεις, για μια περίοδο χρόνου, υπόκεινται σε υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, έντασης, δυσανασκέτησης και έχουν σχετική έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους προϊσταμένους και στην επιχείρηση γενικότερα.

Συνεπώς, για να αξιολογηθεί σωστά μια σύγκρουση επιβάλλεται να ληφθούν υπόψη όλες εκείνες οι παράμετροι που οδήγησαν στη σύγκρουση, τα ελατήρια, καθώς και οι μέθοδοι και οι στρατηγικές αντιμετώπισής της. Κι αυτό γιατί το "δράμα", σύμφωνα και με τη Δήμητρα Γαβριήλ (2014) δεν συμφέρει, εάν το αντίτιμο που πληρώνουν τα άτομα και ο οργανισμός επιβαρύνει οικονομικά, ψυχολογικά, κοινωνικά και συναισθηματικά.

Το ζητούμενο είναι η επίτευξη της ευδαιμονίας στον εργασιακό χώρο κάτι που δεν εξαρτάται τόσο από το αντικείμενο εργασίας όσο από τη συνεργασία μέσα στο ίδιο το εργασιακό περιβάλλον, την ισορροπία στις σχέσεις με τους συναδέλφους, την ευκαιρία πλήρους αξιοποίησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων τους. Συνεπώς, ένας επιτυχημένος οργανισμός, όπως είναι μία συγκροτημένη σχολική μονάδα, εξαρτάται άμεσα από την "κουλτούρα" που υιοθετείται στο χώρο εργασίας.

2.7 Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Αν κάνουμε μία αναδρομή στο παρελθόν, θα διαπιστώσουμε ότι το συναίσθημα στους οργανισμούς αντιμετωπιζόταν ως στοιχείο "αιρετικό" ή ως τροχοπέδη στον ορθολογισμό και την τυποποίηση που υιοθετούσαν οι οργανισμοί. Οι εποχές αυτές όμως έχουν περάσει ανεπιστρεπτί, καθώς το συναίσθημα σήμερα και η αναγνώρισή του διαδραματίζουν καθοριστικό παράγοντα στη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στην ηγεσία και τα υφιστάμενα στελέχη μιας επιχείρησης και εν τέλει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Μάλιστα, καθίσταται απαραίτητο πειστήριο επιτυχίας για τον ηγέτη μιας ομάδας να διακρίνεται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Κι αυτό γιατί, εάν ο επικεφαλής μιας ομάδας, ο ηγέτης είναι νοήμον συναισθηματικά άτομο, δύναται να επηρεάσει και τα λοιπά στελέχη, που καθοδηγούνται από τον ίδιο,

ώστε να αναπτύξουν θετική στάση στο χώρο εργασίας τους και δεκτικότητα απέναντι σε οποιαδήποτε απόφαση για αλλαγή (Ferres, 2004 και Higgs, 2002). Είναι λοιπόν, αδιάψευστο κριτήριο αποτελεσματικής ηγεσίας η συναισθηματική νοημοσύνη, που βασίζεται σε χαρακτηριστικά, όπως την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, τον ηθικό χαρακτήρα, την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία, την καινοτομία, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και εχεμύθειας (George, 2000 και Locke, 2005).

Είναι σαφές λοιπόν ότι η ανάπτυξη συναισθημάτων σ'έναν οργανισμό αποτελεί υποχρέωση της ηγεσίας, καθώς επιβάλλεται να παροτρύνει την εξωτερίκευση των συναισθημάτων, που στην καλύτερη περίπτωση οδηγεί στη σύμπνοια της ομάδας και συνεπώς στην επιτυχία·στη δε χειρότερη, στην εκτόνωση των αρνητικών συναισθημάτων μέσω πιθανής σύγκρουσης που πάλι όμως με τον κατάλληλο χειρισμό οδηγεί σε ευκαταία λύση. Ο ηγέτης οφείλει με άλλα λόγια να αποτελεί πηγή έμπνευσης, ώστε να απελευθερώνει τα καλύτερα στοιχεία των ανθρώπων.

Οφείλει πρωτίστως να εμπνέει το σεβασμό για το άτομό του, ώστε τα υφιστάμενα στελέχη να λαμβάνουν είτε την επιτυχία ως συνολικό επίτευγμα στην οποία συνέβαλαν όλοι είτε την τυχόν αποτυχία ως μια δοκιμασία για να θέσει νέους στόχους η ομάδα και να εξέλθει πιο δυνατή και με μεγαλύτερο ενθουσιασμό από ποτέ. Συνεπώς, η γνώση του πώς να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του πρώτα ο ίδιος τον οδηγεί στην ερμηνεία και στη διαχείριση των συναισθημάτων και των μελών της ομάδας που βρίσκονται υπό τη σκέπη του.

Η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία εδράζεται πάνω στην αυτοεπίγνωση (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002) και κατ'έπείταση στην αρμονία και στην αγαστή συνεργασία των μελών ενός οργανισμού. Είναι μία ατέρμονη διαδικασία, δηλαδή δεν έχει τέλος, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι σχέσεις των ανθρώπων δοκιμάζονται καθημερινά ανάλογα με τις συνθήκες και τα προβλήματα που ανακύπτουν. Πρόκειται λοιπόν για στάση ζωής, όταν λειτουργεί η ενσυναίσθηση ως εφαλτήριο στις σχέσεις του ατόμου, πόσο μάλλον του ηγέτη, με τους γύρω του, εφόσον ο εργασιακός χώρος στον οποίο ηγείται εξελίσσεται σε χώρο προόδου και ευημερίας.

Από τη στιγμή που ο εργασιακός χρόνος καλύπτει ένα σημαντικό κομμάτι της ενήλικης ζωής του ατόμου ενδέχεται η ενσυναίσθηση ως στάση ζωής να επηρεάσει και την προσωπική ζωή του κάθε ατόμου. Συνάγεται ως εκ των ανωτέρω, ότι η αποτελεσματική ή μη ηγεσία σ'έναν οργανισμό, εφόσον πρόκειται για σύνολο, είναι υπόθεση όλων και

δεν αφορά μόνο τον επικεφαλής της ομάδας. Ο καθένας από τη θέση που βρίσκεται είναι ένας δυνάμει "ήρωας" για την ομάδα του, εφόσον κατευθύνει και επηρεάζει μέσα από το έργο του και άλλους ανθρώπους με κοινό όραμα την πρόοδο και την εξέλιξη της ομάδας.

3. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα στο σχολείο

3.1 Παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός σχολείου

Κοινό τόπο αποτελεί η άποψη ότι αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα (Lezotte, 1989 – Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Υπάρχουν τρεις παράγοντες θεώρησης της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου που είναι: α. η στοχοκεντρική θεώρηση, β. η θεώρηση της προστιθέμενης αξίας και γ. η διαφορική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα και με το σχήμα που ακολουθεί.

Στοχοκεντρική θεώρηση	Θεώρηση της προστιθέμενης αξίας	Διαφορική αποτελεσματικότητα
Έμφαση στο αποτέλεσμα/ επίτευξη του στόχου	Έμφαση στην εξελικτική πρόοδο του κάθε μαθητή	Έμφαση στην επιτυ- χία των διάφορων υποομάδων του μαθητικού πληθυσμού στα μαθήματα και στα ειδικά ενδιαφέροντά τους.

Εικόνα 2: Οι τρεις τρόποι θεώρησης της αποτελεσματικότητας

(Πίνακας 5.1, Πασιαρδής 2004, σελ.132)

Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, διάφοροι ερευνητές (Stoll & Fink, 1994 – Sammons et al., 1995 – Fullan, 1985 – Brookover et al., 1979) κατά τη μελέτη τους σε σχολεία που θεώρησαν αποτελεσματικά επισήμαναν κάποιους παράγοντες που φάνηκε ότι διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στη σχολική πραγματικότητα, όπως αναφέρει και ο Πασιαρδής (2004). Αυτοί οι παράγοντες ορίζονται ως γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου και όχι ως στρατηγικές δημιουργίας αποτελεσματικού σχολείου (Hargreaves & Hopkins, 1991).

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 αξιοποιήθηκαν οι θεωρητικές και οι ερευνητικές αναλύσεις που έγιναν για τα αποτελεσματικά σχολεία, ώστε να πραγματοποιηθεί μία

πιο συστηματική περιγραφή του αποτελεσματικού σχολείου. Η περιγραφή αυτή επικεντρώνεται σε ενδοσχολικούς παράγοντες που συνεπικουρούν στη βελτίωση του σχολείου. Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς δίνουν έμφαση κυρίως στην οργάνωση και στη δομή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως είναι η εκπαιδευτική ηγεσία και κατ'επέκταση και στις μεθόδους διδασκαλίας. Άλλοι παρουσιάζουν ως καταλυτικούς παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου το κλίμα και την κουλτούρα που επικρατούν σε αυτό (Πασιαρδή, 2000).

Μπορούμε να συνοψίσουμε τους παράγοντες αυτούς στους εξής: α. εκπαιδευτική ηγεσία, β. υψηλές προσδοκίες και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, γ. έμφαση στη διδασκαλία, δ. σχολικό κλίμα, ε. μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, στ. συνεργασία και ενεργό συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου, σύμφωνα και με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και τέλος ζ. παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο.

Από τους ανωτέρω παράγοντες το σχολικό κλίμα καθίσταται ως ο ακρογωνιαίος λίθος για την ουσιαστική και όχι επίπλαστη επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνοί του οράματος που χαράσσει ο ηγέτης – διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και εργάζονται με ενθουσιασμό και ζήλο μέσα στα πλαίσια της αгаστικής συνεργασίας. Η αρμονική λειτουργία και η σύζευξη των μελών μίας σχολικής μονάδας βασίζεται λοιπόν στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Τότε, μόνο το σχολείο πληρεί την αποστολή του ως θεσμός και προσφέρει πολίτες στην κοινωνία τέτοιους, όπως τους χρειάζεται η σύγχρονη εποχή της πολυπλοκότητας.

3.2 Η έννοια της σχολικής κουλτούρας

Η έννοια της κουλτούρας είναι σύνθετη και έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές. Συχνά έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμη με άλλες έννοιες, όπως το "κλίμα", γιατί το κλίμα θεωρείται ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug, 1993). Κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών αξιών, απόψεων, "πιστεύω", εννοιών, αρχών, κανόνων, συνθηθειών και συμβόλων, τα οποία ενυπάρχουν σε μία ομάδα ανθρώπων ή

σε μία κοινότητα (Μπουραντάς κ.α., 2013). Κάθε σχολείο, όπως και κάθε άλλος οργανισμός, έχει τη δική του κουλτούρα.

Η όψη των προσώπων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, το παρουσιαστικό των μαθητών, ο τρόπος που επικοινωνούν μεταξύ τους τα μέλη της σχολικής μονάδας λέγοντας για παράδειγμα "καλημέρα" ο ένας στον άλλον, τα σκίτσα και τα συνθήματα στους τοίχους και η κατάσταση του κτηρίου δείχνουν την κουλτούρα του σχολείου (Ανθοπούλου κ.α., 1999).

Στη στενή έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται οι ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση, η σχολική ικανοποίηση των μαθητών, η δημιουργία κοινών στόχων και το γόητρο του σχολείου (Σπανός, 2014). Η δε ευρύτερη έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνει την καθαριότητα των χώρων, τη διακόσμηση, τις καρέκλες, τα θρανία, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, την ευρυχωρία του σχολικού κτηρίου και τις σχολικές τάξεις (Ανθοπούλου κ.α., 1999).

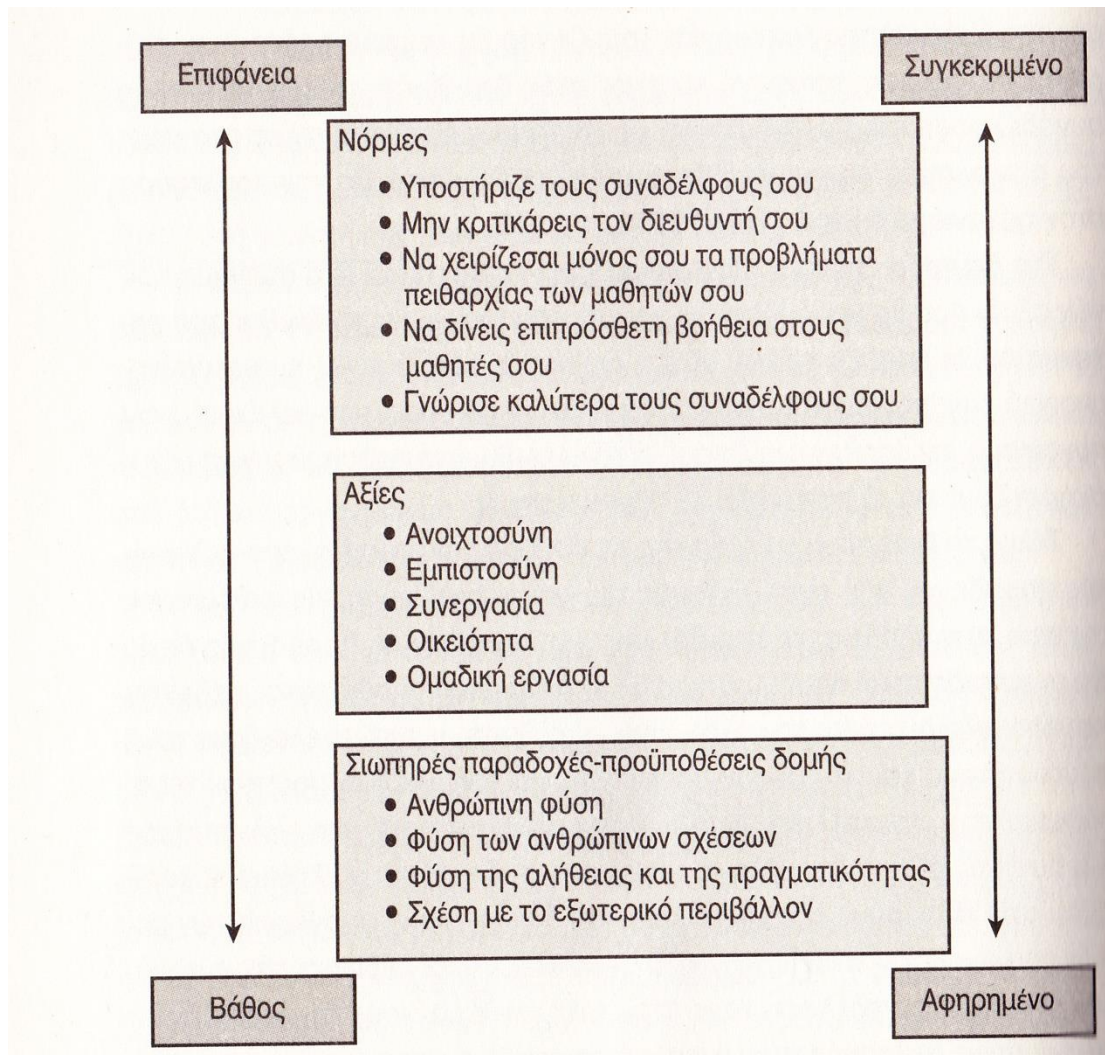
Οι ερευνητές Sergiovanni & Starratt (2002) στην προσπάθειά τους να διασαφηνίσουν τον ορισμό της έννοιας της κουλτούρας έκαναν ιδιαίτερη αναφορά στα διάφορα επίπεδά της διακρίνοντας τέσσερα επίπεδα κουλτούρας. Το πρώτο επίπεδο σχετίζεται με τα δημιουργήματα της κουλτούρας (μύθοι, ιστορίες, σύμβολα), το δεύτερο με τις προοπτικές των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, το τρίτο με τις αξίες που διέπουν τον οργανισμό και το τέταρτο και τελευταίο με τις παραδοχές για την ύπαρξη του ίδιου του οργανισμού. Ειδικότερα, η κουλτούρα διαφαίνεται από τις νόρμες που ακολουθούν οι εργαζόμενοι – μέλη ενός οργανισμού και από τις προτεραιότητες που τίθενται.

Ο Schein (1992) αναφορικά με τα επίπεδα κουλτούρας παρουσιάζει τρία επίπεδα, σύμφωνα και με το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί. Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνονται ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού, αλλά και νόρμες συμπεριφοράς που συμβάλλουν στο να εγκλιματιστούν τα πρόσωπα σε έναν οργανισμό, να αντιληφθούν γενικότερα τη λειτουργία του. Οι νόρμες συμπεριφοράς, όπως είναι η στήριξη των συναδέλφων, γνωστοποιούνται με διάφορες ιστορίες στα μέλη του οργανισμού και παρέχουν ορατά παραδείγματα για την κουλτούρα στον οργανισμό (Hoy & Miskel, 2001).

Στο δεύτερο επίπεδο ενυπάρχει ένα σύστημα κοινά αποδεκτών αξιών που αποτελεί τις επιδιώξεις του οργανισμού, όπως είναι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη. Τα μέλη ενός οργανισμού προσπαθούν να μετασχηματίσουν τις αξίες αυτές σε νόρμες συμπεριφοράς. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο της κουλτούρας περιλαμβάνει στοιχεία που έχουν να κάνουν με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις και γενικά με το εργασιακό περιβάλλον. Παραδοχές αφενός, όπως το ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία οικογένεια, ενθαρρύνουν την καλλιέργεια αξιών. Οι αξίες αυτές συνάδουν με τον επαγγελματισμό ή την αυτονομία. Αφετέρου, παραδοχές, όπως το ότι οι σχέσεις των μελών του σχολείου βασίζονται σε έναν ιεραρχικό κώδικα, ενθαρρύνουν τον σεβασμό στην ηγεσία ή αμβλύνουν τις συγκρούσεις.

Με βάση τις πιο πάνω μελέτες, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κουλτούρα έγκειται σε άμεσα, ορατά και μη ορατά πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούνται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συλλειτουργούν στον οργανισμό της.

(Σχεδιάγραμμα 6.1: Πασιαρδής, 2004, σελ.158)



Εικόνα 3: Τα επίπεδα της κουλτούρας

3.3 Η σημασία της κουλτούρας για έναν οργανισμό

Η αφοσίωση, η συνοχή, το αίσθημα του "ανήκειν" σε έναν οργανισμό εξαρτάται από την ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας σε αυτόν. Ο οργανισμός ενδυναμώνεται, ενώ την ίδια στιγμή περιορίζονται οι περιπτώσεις απόσχισης μελών από αυτόν (Mowday, Porter & Steers, 1982), νοούμενου ότι η ισχυρή κουλτούρα αποδεικνύεται λειτουργική και όχι δυσλειτουργική. Επιπλέον, η ύπαρξη κουλτούρας έχει διττή σημασία, καθώς αφενός μεν καλύπτει τις ανάγκες των εργαζομένων για εσωτερική ασφάλεια και σταθερότητα και αφετέρου λειτουργεί προς όφελος του οργανισμού ως προς τον συντονισμό και τη συνεργασία.

Σύμφωνα με τον Robbins (1991), η κουλτούρα διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο, προσδίδει σε αυτόν την αίσθηση της ταυτότητας διευκολύνοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη του αισθήματος αφοσίωσης προς τον οργανισμό και γενικά ενδυναμώνει την σταθερότητα του συστήματος. Θα μπορούσε δηλαδή να χαρακτηριστεί ως τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των μελών του οργανισμού, καθώς προμηθεύει τα επιθυμητά επίπεδα συμπεριφοράς, ώστε να διαμορφώνει τις στάσεις και την συμπεριφορά των μελών του οργανισμού.

Γενικά, η ισχυροποίηση της κουλτούρας σε έναν οργανισμό εξαρτάται από την εξέταση της δομής της υπάρχουσας κουλτούρας μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων και από την καλλιέργεια και την υιοθέτηση των κατάλληλων νορμών συμπεριφοράς.

3.4 Βελτίωση της κουλτούρας σε έναν οργανισμό

Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη υγιούς κουλτούρας σε έναν οργανισμό αποτελεί πρωταρχικό σκοπό και στόχο ενός ηγέτη – διευθυντή, εάν πρόκειται για εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως επιβεβαιώνεται μέσα από έρευνες για την ανάπτυξη υψηλών ακαδημαϊκών επιπέδων μεταξύ των μαθητών (Campo, 1993). Τα μέσα που διαθέτει ο ηγέτης για να επιτύχει τη δημιουργία και τη διαχείριση της κουλτούρας είναι η εσωτερική προσέγγιση, η γνωστική προσέγγιση, η προσέγγιση της απόδοσης κινήτρων και η συμβολική προσέγγιση.

Σε ό,τι αφορά την εσωτερική προσέγγιση, ο ηγέτης επιδιώκει τη δημιουργία του αισθήματος της ομάδας μεταξύ των μελών του οργανισμού, καθώς έτσι περιορίζονται οι αντιδράσεις απέναντι στο σύστημα. Η εσωτερική προσέγγιση μπορεί να επιτευχθεί με την επιλογή προϊόντων ή υπηρεσιών, ώστε στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οι μαθητές εκπαιδεύονται για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, επιτυγχάνεται με την επιλογή αποστολής, την προσαρμογή των εσωτερικών τεχνολογιών, των θεσμών και των ηθών στις ανάγκες των μελών του οργανισμού και τέλος με την επιλογή και προαγωγή του προσωπικού. Γενικά, όταν το σχολείο ανταποκρίνεται στον κοινωνικό του ρόλο.

Ο ηγέτης που θα επιλέξει τη γνωστική προσέγγιση οφείλει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα για τη λειτουργία όλων των τμημάτων του οργανισμού και κυρίως να έχει την ικανότητα να τη μεταδώσει και στον πιο χαμηλόβαθμο υπάλληλο. Εξάλλου, το χρίσμα της πρωτοκαθεδρίας προϋποθέτει από το άτομο που την έχει, την ικανότητα να εμπνέει τους υφισταμένους του, να τους συμπαρασύρει στην ανέλιξη και την πρόοδο που οραματίζεται για τον οργανισμό. Επιπλέον, η εφαρμογή της γνωστικής προσέγγισης προϋποθέτει και τη λειτουργία συστήματος εισηγήσεων στο οποίο ενθαρρύνονται όλοι να συμμετέχουν από την "κεφαλή" του οργανισμού ως και τον πιο χαμηλόβαθμο υπάλληλο, καθώς μόνο έτσι πραγματοποιείται η επιτυχία του οργανισμού εφ'όλης της ύλης.

Εν συνεχεία, η προσέγγιση της απόδοσης κινήτρων σχετίζεται άμεσα με την παροχή κινήτρων στους εργαζόμενους, στοιχείο που αυξάνει την παραγωγικότητα των ατόμων. Τέλος, η συμβολική προσέγγιση βασίζεται πάνω σε σύμβολα, όπως είναι η γλώσσα, τα σύμβολα ηγεσίας, οι τελετές, ώστε τα μέλη του οργανισμού να κινητοποιηθούν ως προς τη δημιουργία θετικής εικόνας για τη λειτουργία του. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο διευθυντής να προσεγγίζει τους υφισταμένους του με το να συντρώνει μαζί τους. Έτσι, τους γνωρίζει πραγματικά και δείχνεται προσιτός και ανθρώπινος κινητοποιώντας ευαίσθητες χορδές των υπαλλήλων που λειτουργούν πλέον με φιλότιμο και αφοσίωση στον οργανισμό.

Συγκεφαλαιώνοντας, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος, καθώς οφείλει να συλλαμβάνει τα διάφορα στοιχεία της κουλτούρας στον συγκεκριμένο οργανισμό και τον βαθμό στον οποίο αυτά ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Barth, 1990). Καθίσταται ακόμη απαραίτητο να παρέχεται η δυνατότητα στα μέλη της σχολικής μονάδας να συζητούν τις δικές τους αξίες και παραδοχές σε ό,τι αφορά επιπλέον τη διδακτική πράξη. Μία μέθοδος για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας είναι ο σχεδιασμός ερωτηματολογίων με θέματα που αφορούν γενικά τους σκοπούς του σχολείου, τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εξέταση της κουλτούρας που επικρατεί μέσα σε μία σχολική μονάδα μέσω αυτών των θεμάτων υποδηλώνει τις νόρμες συμπεριφοράς που ισχύουν σε αυτή και που αντανakλούν τις προσδοκίες των εργαζομένων και τις μεταξύ τους σχέσεις. Νόρμες

συμπεριφοράς που σχετίζονται με την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, την υιοθέτηση κοινών στόχων και την ύπαρξη κοινού οράματος και αποστολής θεωρούνται σημαντικές για σκοπούς βελτίωσης (Barth, 1990).

3.5 Αλλαγή της κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα

Σε μία ολοένα και μεταβαλλόμενη κοινωνία δεν θα ήταν δυνατό η σχολική κουλτούρα να παραμένει στατική. Η αλλαγή μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά. Συγκεκριμένα, όταν για παράδειγμα η αλλαγή αφορά την ανάπτυξη του οργανισμού πραγματοποιείται χωρίς προηγούμενο προγραμματισμό και σχεδίαση, καθώς νέες αξίες και "πιστεύω" εισάγονται στην κοινωνία και κατ'έκταση και στη σχολική κοινότητα. Ένα άλλο είδος αλλαγής, η λεγόμενη προσθετική ενδέχεται να συμβεί, όταν παρατηρείται τροποποίηση αξιών και νορμών συμπεριφοράς με την εισαγωγή καινοτομιών. Η αλλαγή που γίνεται συνειδητά είναι η μετασχηματιστική και αποσκοπεί στην αλλαγή νορμών και αξιών (Πασιαρδής, 2004).

Η μετασχηματιστική αλλαγή οφείλεται σε ενέργειες και πεποιθήσεις νέου διευθυντικού προσωπικού σε μία σχολική μονάδα και πραγματοποιείται μέσω τριών στρατηγικών. Σύμφωνα με τον Brown (1965) η πρώτη στρατηγική που εφαρμόζεται με αυτόν τον τύπο αλλαγής είναι η κλινική που βασίζεται στην παρατήρηση και ανάλυση. Σε προπαρασκευαστικό στάδιο γίνεται διάγνωση των θεμάτων που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, όπως είναι η διαστρεβλωμένη επικοινωνία και στη συνέχεια προτείνονται νέες νόρμες προς ενίσχυση και ενδυνάμωση της αλλαγής. Η στρατηγική αυτή σαφώς και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση για τη λειτουργικότητα των νέων νορμών που εισάγονται στον οργανισμό και εδράζονται στη φύση των σχέσεων μεταξύ των υποομάδων του σχολείου.

Αντίθετα, η στρατηγική της ανάπτυξης επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των ατόμων μέσα στον οργανισμό εμπεριέχοντας συγκεκριμένες παραδοχές που ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν ως έρεισμα στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, με τη στρατηγική της αλλαγής στις νόρμες από τα μέλη του οργανισμού, πρωτίστως κρίνεται απαραίτητο να συγκεντρωθούν οι νόρμες που υιοθετούνται σε ένα σχολείο και που χρήζουν αλλαγής

ή βελτίωσης. Στη συνέχεια, συζητούνται σε οργανωμένα σεμινάρια νέες νόρμες και έπειτα καθιερώνονται νέες νοοτροπίες (Kilman, 1984).

Σύμφωνα με τους Putman και Burke (1992), οποιοδήποτε πέρασμα από τη μία κουλτούρα στην άλλη είναι οδυνηρό, άσχετα με το πόσο ωφέλιμη θα αποδειχθεί η νέα κουλτούρα. Δεδομένων λοιπόν αυτών των συνθηκών, οι εκάστοτε οργανισμοί συνήθως διστάζουν να προβούν σε αλλαγή και προσαρμόζονται πειθήνια στις επικρατούσες συνθήκες. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές από το φόβο πρόκλησης αντιδράσεων αδρανοποιούνται και υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους δεν μπορεί και γι' αυτό δεν πρέπει να αλλάξει.

Καθώς όμως η σημερινή κοινωνία είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη, η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε έναν οργανισμό καθίσταται σημαντικός παράγοντας ως προς την ενθάρρυνση των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων. Το προσωπικό έτσι παροτρύνεται να βρίσκει νέους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, ακόμα και αν αυτοί ενέχουν βαθμό δυσκολίας ως προς την εφαρμογή τους. Η κουλτούρα λοιπόν διαμορφώνει τη θετική ή αρνητική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα – ατμόσφαιρα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες.

Η αλλαγή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα κυρίως είναι εξαιρετικά δύσκολη, εφόσον λειτουργούν με συγκεκριμένα σχήματα συμπεριφοράς επί σειρά ετών. Οι Sergiovanni & Starratt (1998) εισηγούνται την αλλαγή σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο οι αλλαγές μπορεί να αφορούν τη δομή του οργανισμού (διοίκηση), ενώ στο δεύτερο επίπεδο σχετίζονται με τις νόρμες συμπεριφοράς. Οι αλλαγές εδέχεται να είναι μόνιμες και όχι παροδικές, όταν υπάγονται στο δεύτερο επίπεδο, είναι δηλαδή κανονιστικές και αφορούν τη βελτίωση στην παραγωγική διαδικασία. Οι Kowalski και Reitzug (1993) επίσης υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές στη δομή και στο περιβάλλον δεν εγγυώνται αντίστοιχες αλλαγές και στην κουλτούρα. Αυτό σημαίνει πως η σχολική κουλτούρα δεν μπορεί να εξεταστεί απομονωμένα αλλά σε συνάρτηση με τις δομές της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Όταν αλλάζουν οι δομές, επηρεάζεται και η κουλτούρα έμμεσα.

Συνοψίζοντας όλα τα πιο πάνω, εκείνο που μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα είναι ότι η αλλαγή δεν είναι ούτε εύκολη ούτε γρήγορη υπόθεση και χρειάζεται σαφώς τη συμβολή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων. Οι Deal και Peterson (1990) υποστηρίζουν

πως το διευθυντικό προσωπικό σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές (εισροές του οργανισμού) μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη κοινού οράματος το οποίο να στηρίζεται σε καίριες για τον οργανισμό αξίες και "πιστεύω". Μόνον έτσι επιτρέπεται η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής.

3.6 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα ως βασικός παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος (Pashiaridi, 2000). Ειδικότερα το σχολικό κλίμα καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν σε μία σχολική κοινότητα, όπως είναι και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών ή της ευρύτερης περιοχής που ανήκει το σχολείο, αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου (Καβούρη, 1998).

Όπως αναφέρει και ο Πασιαρδής (2004, σελ.170), σε έναν άλλο ορισμό, το κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα) (Jorde-Bloom, 1988), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Σύμφωνα με έρευνες, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από την προσωπικότητα των εμπλεκομένων (εργαζομένων και μελών του οργανισμού) και από την ηγεσία του σχολείου. Οι Halpin και Croft (1963) σε πολύχρονη έρευνα, που πραγματοποίησαν, προτείνουν έξι διαχωρισμούς στο σχολικό κλίμα που εκτείνονται κλιμακωτά από τη μορφή του ανοιχτού κλίματος στη μορφή του κλειστού (ανοιχτό, αυτόνομο,

ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό, κλειστό) με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς (Hoy & Miskel, 2001). Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στα δημόσια σχολεία καταγράφηκαν για πρώτη φορά σε έρευνα(Πασιαρδή, 2001). Οι απόψεις τους επικεντρώθηκαν συνοπτικά σε τέσσερις παραμέτρους. Συγκεκριμένα, στην επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών του οργανισμού, στην οργάνωση και τη διοίκηση και τέλος στους μαθητές.

Οι απόψεις αυτές καταγράφηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, όπου το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται γενικά καλό. Υπεισέρχονται όμως περιθώρια βελτίωσης και αλλαγής ειδικότερα στις παραμέτρους της οργάνωσης και της διοίκησης, καθώς και στην παράμετρο μαθητές.

3.7 Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα

Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι συνήθως εκείνος ο διευθυντής σχολείου που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές (Πασιαρδής, 2014, σελ.83). Είναι βαθιά αφοσιωμένος στο έργο του και επιδεικνύει «πατρικό» ενδιαφέρον για τη σχολική μονάδα. Κατά τον ίδιο τρόπο, ποιοτική διεύθυνση του σχολείου υπάρχει, όταν είναι σαφείς οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό (Kimbrough & Burkett, 1990). Επιπλέον, όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του σχολείου εργάζονται για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών υποκινούμενοι από κοινούς στόχους. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους, καθώς μοιράζονται ανοιχτά οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να συμβάλει στο έργο του σχολείου. Οι πληροφορίες και οδηγίες δίνονται είτε γραπτά είτε προφορικά και είναι σαφείς και ακριβείς, έτσι ώστε όλοι να ξέρουν τι αναμένεται από αυτούς (Nance, 1991). Γενικά, ο διευθυντής

που βρίσκεται στην κορωνίδα της ιεραρχίας δεν εφησυχάζει ποτέ όσον αφορά το θετικό περιβάλλον του σχολείου, την άρτια υλικοτεχνική υποδομή και τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του.

Όμως το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η ικανότητα να δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης (Πασιαρδής, 2001). Το στοιχείο αυτό είναι απαραίτητο για τη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας του σχολείου, καθώς έτσι επιτυγχάνεται η αρμονική σύζευξη του ανθρώπινου παράγοντα και των στόχων τους οποίους προσπαθεί να εκπληρώσει η επικρατούσα ιεραρχία του σχολείου. Ανάλογα με την ισορροπία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στην επίσημη και την ανεπίσημη οργάνωση του σχολείου, προκύπτουν τρία είδη σχολικού κλίματος: α. το τυπικό-απρόσωπο, β. το άτονο και γ. το τυπικό-προσωπικό.

Το πρώτο είδος σχολικού κλίματος συντηρείται στις αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές, όπου η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στα άτομα υποσκάπτεται και υπονομεύεται από τις τυπικές σχέσεις. Στη συνέχεια, στο άτονο κλίμα η σχολική μάθηση και γενικά η όλη σχολική δραστηριότητα παραμελείται, αφού τα άτομα δεν έχουν επίγνωση των ρόλων που καλούνται να διαδραματίσουν στην κοινωνία του σχολείου. Τέλος, το τυπικό-προσωπικό κλίμα είναι και αυτό που αρμόζει στα συστήματα που είναι οργανωμένα βάσει δημοκρατικών μεθόδων. Στην περίπτωση αυτή επιτυγχάνεται η ισορροπία ανάμεσα στο εξωτερικό και στο εσωτερικό σύστημα, με φυσικό επακόλουθο να προάγεται η συνεργασία και η ανάδειξη ηγετικών προσώπων που θα συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Hoy & Miskel, 2001).

Αναμένεται λοιπόν από τον διευθυντή του σχολείου να εξασφαλίσει τα συνέπεια, τη συνέχεια και τη συνοχή στη διαδικασία της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το σχολείο. Οφείλει να δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που αφενός θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και αφετέρου θα ωθεί τους υφισταμένους – συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους διασφαλίζοντας ποιότητα στη διδασκαλία, καθώς ο ίδιος είναι δεξιότηχνης της διδασκαλίας (Krug, 1992).

Η ενίσχυση της αυτοεικόνας του σχολείου λοιπόν είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομο και τις ικανότητές του (NAESP, 1986). Δηλαδή, εάν ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες για το σχολείο και καταβάλλει κάθε

δυνατή προσπάθεια με την αρμοδιότητα που του παρέχει το αξίωμά του, τότε σίγουρα τα αποτελέσματα της δουλειάς του θα διαφανούν, αν όχι άμεσα, σε βάθος χρόνου.

Αναμφισβήτητα, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να είναι ορατός και κυριολεκτικά και μεταφορικά σε όλες τις δράσεις του σχολείου. Λαμβάνει ενεργά μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου και δίνει το στίγμα του (Andrews & Soder, 1987, σελ.6). Ο γραφειοκράτης διευθυντής που μένει αποστειρωμένος στο περιβάλλον του γραφείου του διεκπεραιώνοντας την εργασία του απέχει μακράν από τον παιδαγωγικό του ρόλο, χάνει την ευκαιρία να δώσει το κίνητρο σε μαθητές και καθηγητές για την μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων τους.

Επιπλέον, οφείλει να ακολουθεί την εποχή του, να μην παραμένει προσκολλημένος σε πεπαλαιωμένες μεθόδους και αντιλήψεις να είναι δηλαδή ρηξικέλευθος και φορέας καινοτόμων ιδεών στο σχολείο. Συχνά ο αποτελεσματικός διευθυντής επεμβαίνει στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπει τον τρόπο που εισάγονται οι αλλαγές (Hall & Hord, 1987). Αυτό σημαίνει πως η επιτυχία ή η αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εφαρμόζονται σ'ένα σχολείο είναι άμεσα συνυφασμένη με το ενδιαφέρον του ίδιου του διευθυντή.

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό όμως ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη είναι να διακατέχεται από ένα όραμα για τη σχολική του μονάδα και να συμπαρασύρει και τους εκπαιδευτικούς του σε αυτό, ενώ προΐσταται προς την υλοποίησή του. Οι Shoemaker και Fraser (1981) βρήκαν ότι το πιο σταθερό αποτέλεσμα που ανακάλυπταν μέσα από όλες τις έρευνές τους για τα αποτελεσματικά σχολεία είναι η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των υψηλών προσδοκιών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και της επίδοσης των μαθητών, όπως αναφέρει σχετικά και ο Π.Πασιαρδής (2014). Η εμπιστοσύνη λοιπόν ενός διευθυντή στις ικανότητες και στα ταλέντα των εκπαιδευτικών και μαθητών μιας σχολικής μονάδας μπορεί να αποδώσει τα βέλτιστα ως προς το επίπεδό τους.

Υψηλές προσδοκίες όμως και ταυτόχρονα απαιτήσεις έχει ο διευθυντής πρώτα πρώτα από τον ίδιο του τον εαυτό και μετά από τους άλλους (U.S. Department of Education, 1987), καθώς αυτός χαράσσει την πορεία προς την επιτυχία που καλείται να διανύσει με τα λοιπά στελέχη του σχολείου. Είναι οπαδός του «γηράσκω αεί διδασκόμενος» του Σόλωνα και εργάζεται για τη συνεχή εξέλιξη τόσο του ίδιου όσο και του έργου του, που το βλέπει ως καθήκον και παρακαταθήκη στην κοινωνία. Όπως αναφέρουν σχετικά

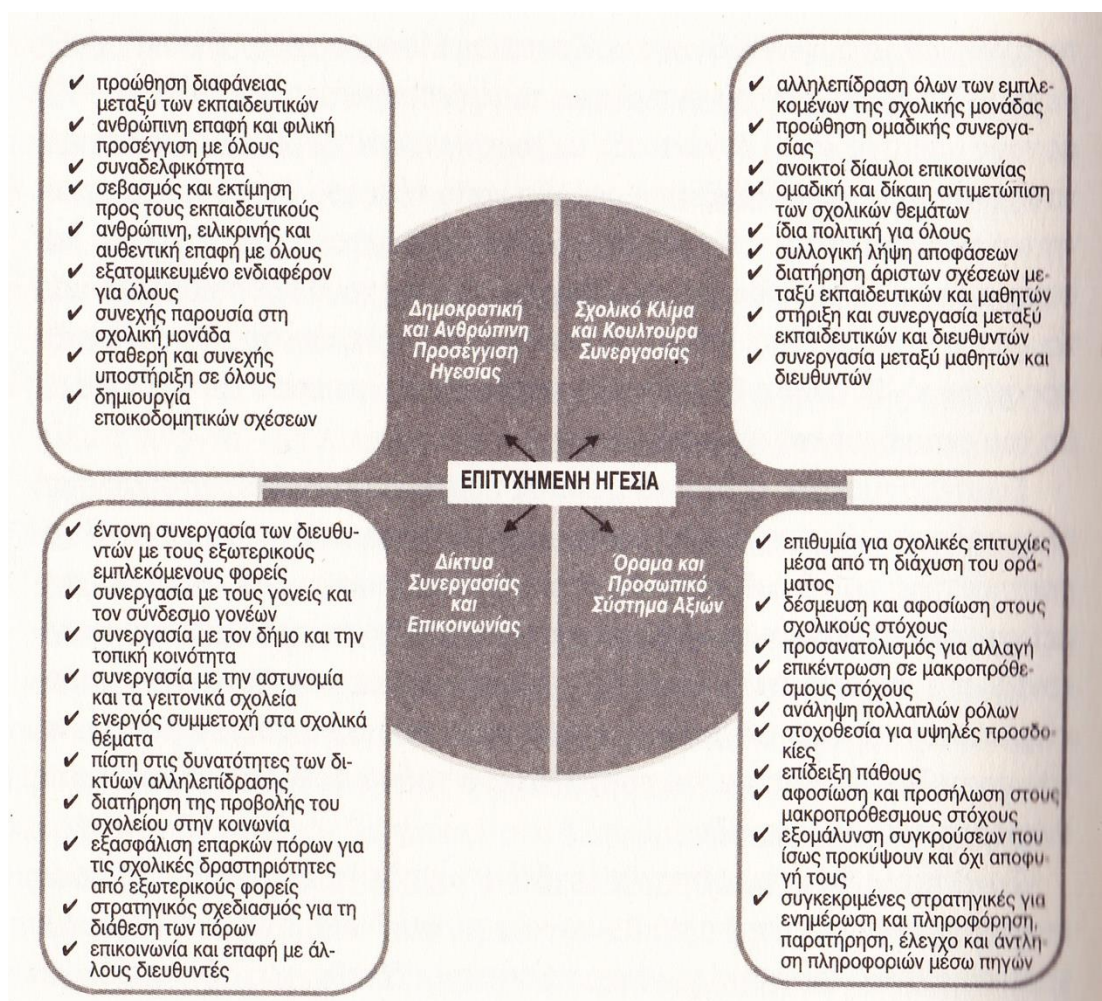
και οι Johnson και Johnson (1989, σελ.7), «η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα. Είναι μια συνεχής διαδικασία».

Ο Cleveland (1986) στη μελέτη του που έκανε, όσον αφορά τους κυβερνητικούς και πολιτικούς ηγέτες κατέληξε σε επτά ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Οι ιδιότητες αυτές σαφώς και συνάδουν με τα χαρακτηριστικά που οφείλει να συγκεντρώνει και ένας εκπαιδευτικός ηγέτης. Συγκεκριμένα ο αποτελεσματικός ηγέτης:

- Είναι φιλοπερίεργο και φιλομαθές ον. Τον αφορά οτιδήποτε διαδραματίζεται γύρω του.
- Χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς ενδιαφέρεται για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι γύρω του και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο.
- Δεν είναι φίλος της ασφάλειας και της σιγουριάς που του προσφέρει η πεπατημένη οδός. Είναι δηλαδή λάτρης των προκλήσεων και των κινδύνων.
- Αντιλαμβάνεται τις συγκρούσεις και τους διαξιφισμούς ως κάτι το φυσιολογικό σ'έναν πολυάνθρωπο χώρο.
- Βλέπει πάντα τη θετική και ποτέ την αρνητική πλευρά των πραγμάτων. Είναι δηλαδή φύσει αισιόδοξος άνθρωπος.
- Θεωρεί τον εαυτό του ως τον βασικό υπεύθυνο για τα αποτελέσματα του σχολείου που διευθύνει και τον αντίκτυπό τους στην κοινωνία.

Γενικά, ένας επιτυχημένος διευθυντής έχει βαθιά συναίσθηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών του, έχει δηλαδή το γνωθι σ'αυτόν.

(Σχεδιάγραμμα 9.2: Πασιαρδής, 2004, σελ.268)



Εικόνα 4: Μοντέλο Άσκησης Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας

Συγκεφαλαιώνοντας, ο διευθυντής σε μία σχολική μονάδα πετυχαίνει τους στόχους του και δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μάθηση και εργασία, όταν αξιοποιεί την πείρα και τις ιδέες κάθε μέλους του προσωπικού του και αναθέτει ρόλους στους υφισταμένους του, με αποτέλεσμα να αμβλύνονται πάσης φύσεως συγκρούσεις και η αποτελεσματικότητα του σχολείου να είναι υψηλή.

4. Διοίκηση με βάση την αλλαγή

4.1 Μεταβολές στον τρόπο διοίκησης

Οι οργανισμοί σήμερα καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της εποχής με τους ιλιγγιώδεις ρυθμούς ανάπτυξης και καινοτομίας. Από τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών επιταγών δεν εξαιρείται φυσικά ο θεσμός του σχολείου. Το σχολείο δεν παύει ποτέ να υφίσταται ως φορέας αγωγής και παιδείας και θα πρέπει να διατηρήσει άθικτο, αν όχι να ενισχύσει τον ανθρώπινο χαρακτήρα του, σήμερα περισσότερο από ποτέ, καθώς παρατηρείται κοινωνικό και πολιτισμικό έλλειμμα.

Καλείται λοιπόν να μεταλαμπαδεύει τη γνώση, να διαμορφώνει την εθνική συνείδηση, να προβάλλει τις ανθρωπιστικές αξίες και αρχές, τα ήθη και έθιμα του τόπου μ'έναν τρόπο όμως που να είναι πιο διαλλακτικός απέναντι στην εθνική ανομοιογένεια που επικρατεί στην κοινωνία άρα και στις σχολικές αίθουσες. Οφείλει λοιπόν κάθε σχολική μονάδα να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας που υπηρετεί.

Βασικός υπεύθυνος της αρμονικής λειτουργίας και της συνύπαρξης των μελών που βιώνουν σε μια σχολική μονάδα είναι σαφέστατα, όπως έχει προαναφερθεί, ο διευθυντής του σχολείου σε αгаστή συνεργασία όμως και με τους λοιπούς παράγοντες/φορείς του σχολείου: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς. Είναι στην κρίση του λοιπόν το πώς θα χειριστεί τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της σχολικής μονάδας επιτελώντας στο έπακρο το έργο του, χωρίς δηλαδή να προβαίνει σε υπερβολές και αυθαιρεσίες, που αντιβαίνουν στους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και άρουν το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στο σχολείο.

Είναι στη διακριτική του ευχέρεια τα στοιχεία που εκδηλώνονται αρχικά ως αρνητικά να λειτουργήσουν ως θετικά είτε πρόκειται για την μέχρι πρότινος κουλτούρα του σχολείου είτε πρόκειται για συγκρούσεις ή παρεμβάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών. Αρκεί η αφοσίωση, η επιμονή του ιδίου και η πίστη στην «αλλαγή» που μπορεί να επιφέρει ως φορέας ανάπτυξης και βελτίωσης του επιπέδου της σχολικής μονάδας.

Η ανάγκη για αλλαγή άλλωστε σήμερα επιβάλλεται από ένα πλέγμα συνθηκών που διαμορφώνονται και από σκοπέλους που προκύπτουν στο κοινωνικό, τεχνικό και οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργείται, αναπτύσσεται και λειτουργεί ένας οργανισμός (Χυτήρης, 2013). Μερικά από αυτά τα στοιχεία που πιθανόν να αποτελούν τροχοπέδη στην εξέλιξη και αρμονική λειτουργία ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο είναι:

- Σε εθνικό επίπεδο, οι κοινωνικές συγκρούσεις – Στον τομέα της εκπαίδευσης ανομοιογένεια στις σχολικές αίθουσες.
- Μαζική και ταχύτατη πληροφόρηση – Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως αυθεντία και οφείλει να είναι επαρκώς καταρτισμένος.
- Ανάπτυξη νέων τεχνολογιών – Εφαρμογή νέων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας.
- Κυβερνητικές επιλογές και πολιτικές – Εισαγωγή νέων εγχειριδίων ή μεθόδων διδασκαλίας χωρίς την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα άτομα που επηρεάζονται από τις αλλαγές που πραγματοποιούνται σ' ένα σχολείο είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε μαθητές είτε το προσωπικό του σχολείου διαμορφώνουν τέτοιες στάσεις και αξίες έναντι κοινωνικών μηχανισμών και κρατικών παρεμβάσεων και έναντι της ίδιας της εργασίας που καλούνται να πράξουν, που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση αυτών των αλλαγών. Συνήθως, παρατηρείται δυσκολία στην προσαρμογή σε μια νέα κατάσταση, διότι τα άτομα δεν δέχονται εύκολα τη μεταχείριση ή την επιρροή και δεν αισθάνονται υποχρέωση προς αποδοχή μιας καινούριας κατάστασης, εάν δεν αντιλαμβάνονται ή δεν συμφωνούν με την επικείμενη αλλαγή.

Ο τρόπος λοιπόν που θ' αντιδράσουν οι εκπαιδευτικοί στις αλλαγές που παρατηρούνται σε μια σχολική μονάδα είναι άμεσα συνυφασμένος με τον κατάλληλο χειρισμό των διαμορφούμενων καταστάσεων και των παραγόντων που επηρεάζουν την υλοποίηση μιας αλλαγής. Χρειάζεται λοιπόν ένα σύστημα διοίκησης αλλαγών.

4.2 Ορισμός της αλλαγής

Με τον όρο αλλαγή εννοούμε τη μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη ή καλύτερα τη μετάβαση από μία δεδομένη κατάσταση σε κάτι διαφορετικό. Πρόκειται λοιπόν για μία διαδικασία προσαρμογής και επανατοποθέτησης του ατόμου ή των οργανωμένων ομάδων (π.χ. κοινωνικές ομάδες ή οικονομικές μονάδες) σε ένα καινούριο περιβάλλον, όπου θα μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά (Χυτήρης, 2013).

Προκειμένου να γίνει αποδεκτή όμως η προσαρμογή σε νέα δεδομένα χρειάζεται αναθεώρηση της καταλληλότητας των στάσεων και της συμπεριφοράς. Επιπλέον, χρειάζεται να ληφθεί η απόφαση για την υιοθέτηση μιας καινούριας συμπεριφοράς και στάσεων, που αναμένεται να αυξήσουν τις δυνατότητες επίτευξης προσωπικών και ομαδικών στόχων. Η διαδικασία της αλλαγής είναι μία διαδικασία συνεχούς ανανέωσης και επαναπροσδιορισμού της κατεύθυνσης, της στρατηγικής και των ικανοτήτων μιας επιχείρησης, προκειμένου να προσαρμοστεί στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Moran & Brightman, 2001).

Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στους οργανισμούς ποικίλλουν σε μορφές και έγκεινται κυρίως σε ό,τι αφορά:

- α. το σύστημα παραγωγής και ό,τι δεν περιλαμβάνει άμεσα τους εργαζόμενους. Στον τομέα της Εκπαίδευσης τα σχετικά με τη μηχανοργάνωση, τα διοικητικά συστήματα πληροφοριών ή την υλικοτεχνική υποδομή
 - β. το σύστημα ανθρώπινος παράγοντας, που είναι και ο πιο νευραλγικός και χρήζει λεπτών χειρισμών (π.χ. νέος κανονισμός εργασίας, σύστημα προαγωγών, διαδικασία ικανοποίησης παραπόνων, εκπαίδευση προσωπικού, ανταμοιβές, μειώσεις απολαβών).
- Διακρίνονται σε μεγάλης ή μικρής κλίμακας. Οι αλλαγές μεγάλης κλίμακας αφορούν όλο τον οργανισμό και έχουν να κάνουν με την αναδιοργάνωση στη διοίκηση ή με την εισαγωγή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης για το προσωπικό. Οι αλλαγές μικρότερης κλίμακας αφορούν επί μέρους μόνο τμήματα ή παραγωγική δραστηριότητα. Στον τομέα της Εκπαίδευσης σχετίζονται με την αναδιάταξη θέσεων εργασίας ή την αλλαγή προϊόντος (Διευθυντή και Β.Δ.).

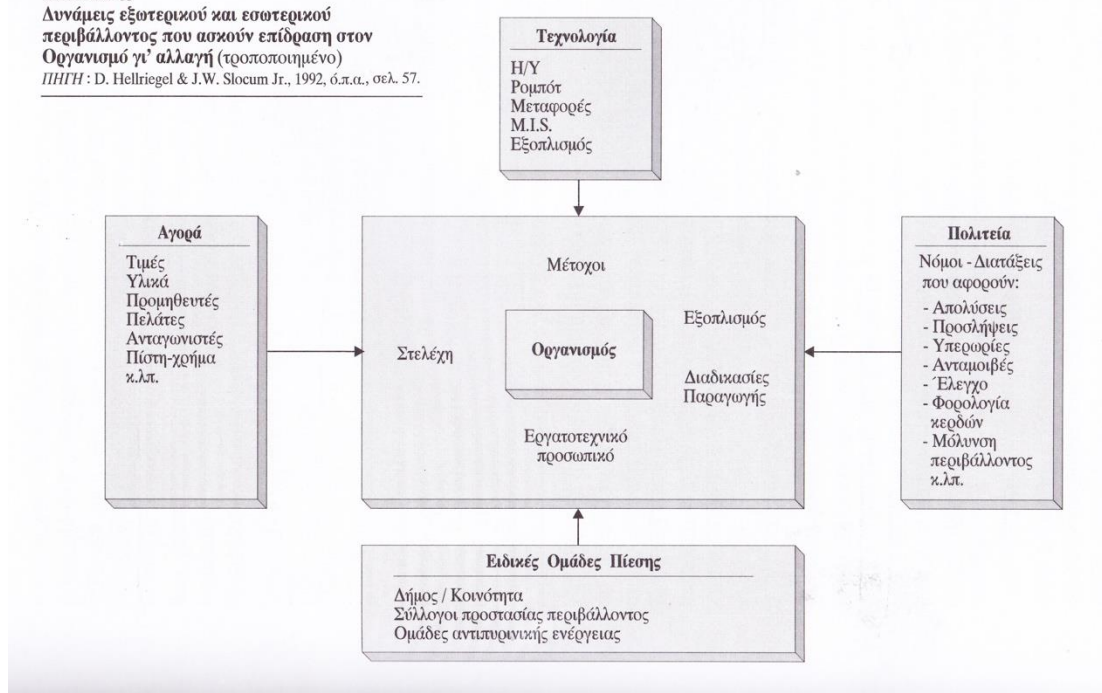
Οι επιχειρούμενες αυτές αλλαγές σαφώς και έχουν ως επί μέρους στόχους την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων/εκπαιδευτικών, την αίσθηση της ασφάλειας

και της ικανοποίησης στο χώρο εργασίας τους, την τόνωση του ηθικού τους, ώστε να συμμετέχουν όχι μόνο στις επιβεβλημένες από τα καθήκοντά τους δράσεις του σχολείου, αλλά και σε άλλες και μάλιστα με ανάληψη προσωπικής πρωτοβουλίας. Επιπλέον, αποσκοπούν στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, ώστε να περιορίζονται, αν όχι να εξαλείφονται οι έκρυθμες καταστάσεις (μη λειτουργικές συγκρούσεις).

Για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων, ο οργανισμός επιβάλλεται να αντιδράσει με τους κατάλληλους χειρισμούς, δηλαδή έγκαιρα και αποτελεσματικά, στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, ώστε να επιτύχει και την ανάλογη στάση στη συμπεριφορά των εργαζομένων. Ως απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος νοούνται οι παράλογες, πολλές φορές παρεμβάσεις των γονέων, οι ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινότητας, η έλλειψη πόρων λόγω της οικονομικής κρίσης που μπορεί να πλήττει την κοινωνία.

Απαιτήσεις όμως παρατηρούνται και εκ των έσω με την μειωμένη παραγωγικότητα, την απροθυμία για συνεργασία, την έλλειψη πρωτοβουλίας και κυρίως με τη συμπεριφορά δημοσίου υπαλλήλου που μπορεί να χαρακτηρίσει μία ομάδα εκπαιδευτικών. Αυτό αντιβαίνει στο πρότυπο του ικανού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, που τον θέλει να αναλαμβάνει δράση και να μην φοβάται την αλλαγή. Άλλωστε, η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής, 2004). Το πρόβλημα λοιπόν της αλλαγής στους οργανισμούς γενικά είναι διττό: α. αντίδραση σε εξωτερικές συνθήκες και πιέσεις και β. αντίδραση σε εσωτερικές συνθήκες και πιέσεις.

ΣΧΗΜΑ 48
Δυνάμεις εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος που ασκούν επίδραση στον Οργανισμό γι' αλλαγή (τροποποιημένο)
ΠΗΓΗ: D. Hellriegel & J.W. Slocum Jr., 1992, ό.π.α., σελ. 57.



Εικόνα 5: Δυνάμεις εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος που ασκούν επίδραση στον οργανισμό για αλλαγή

(Σχήμα 48, Χυτήρης, 2013, σελ.328)

4.3 Τύποι αλλαγής

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους αλλαγής ανάλογα με το βαθμό που μπορεί να αντιδράσει ένας οργανισμός στις πιέσεις τόσο του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού περιβάλλοντος. Οι τύποι αυτοί είναι οι εξής:

- α. Η επιβαλλόμενη ή απρογραμματίστη αλλαγή, όπου ο βαθμός αντίδρασης είναι μηδαμινός έως ανύπαρκτος. Αυτό συμβαίνει, διότι η αλλαγή επιβάλλεται από άλλους, που λόγω της θέσης ή του αξιώματός τους δεν υπεισέρχεται πιθανότητα αντίδρασης, όπως είναι η Πολιτεία ή η Διεύθυνση σε μια σχολική μονάδα.
- β. Η φυσιολογική ή αναμενόμενη (προγραμματισμένη) αλλαγή, που αναμένεται ως αποτέλεσμα της δράσης του οργανισμού και η αντίδραση μπορεί να προγραμματισθεί έγκαιρα.
- γ. Η διαπραγματεύσιμη αλλαγή. Σύμφωνα και με τον Χυτήρη (2013, σελ.329), σε αυτόν τον τύπο αλλαγής η νέα συμπεριφορά, που πρέπει να υιοθετηθεί από τους επηρεαζόμενους από την αλλαγή, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης των

ενδιαφερομένων. Ακόμη, αντικείμενο συζήτησης αποτελεί και αυτή η ίδια η αλλαγή και η σκοπιμότητά της για τον οργανισμό.

Και οι τρεις αυτοί τύποι αλλαγής επηρεάζουν τέσσερα βασικά σύνολα παραγόντων, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό, που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού. Τα σύνολα αυτά έχουν ως εξής:

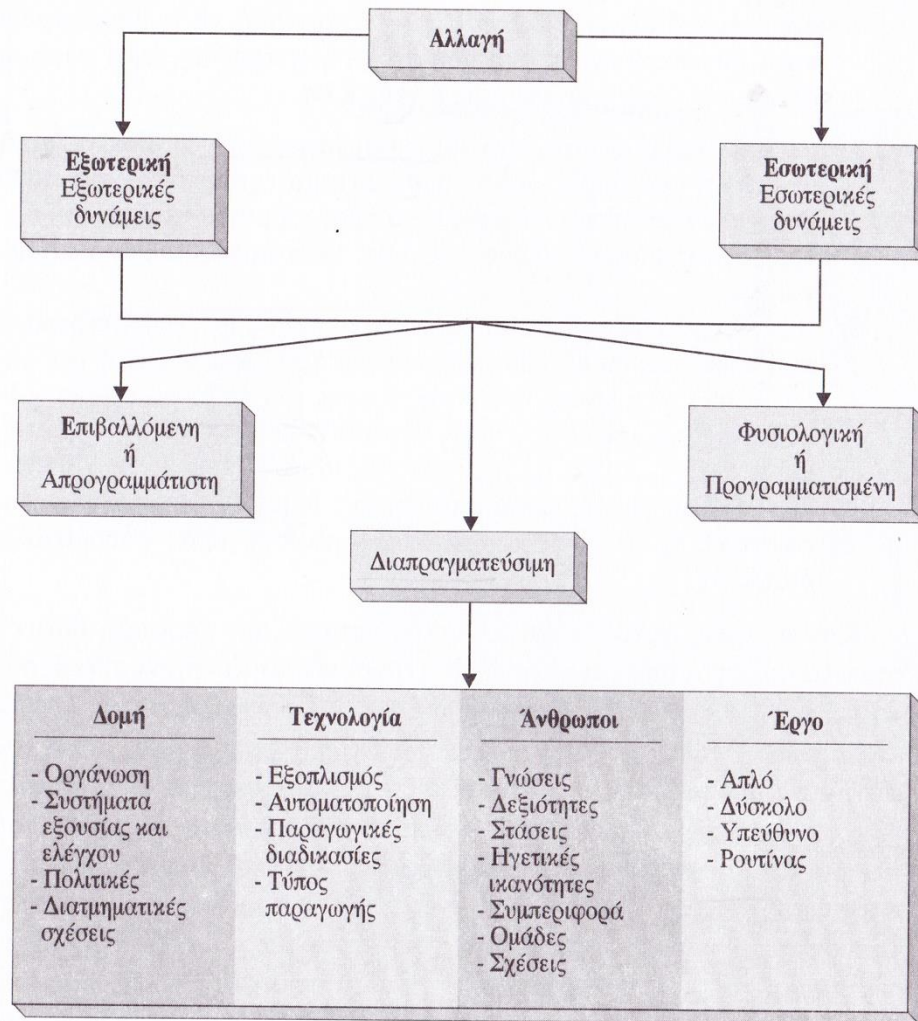
- α. Παράγοντες δομής, οτιδήποτε δηλαδή αφορά τη συγκρότηση και δομή του οργανισμού, όπως είναι οι διαδικασίες ελέγχου και επικοινωνίας (π.χ. Μείζονα Επιθεώρηση σε μια σχολική μονάδα).
- β. Ανθρώπινος παράγοντας, οτιδήποτε δηλαδή σχετίζεται με την προσωπικότητα των εργαζομένων, τις κοινωνικές τους ανάγκες, τις επικοινωνιακές τους ή μη ικανότητες.
- γ. Τεχνολογικοί παράγοντες, οτιδήποτε αφορά τις εγκαταστάσεις του οργανισμού, την υλικοτεχνική υποδομή και την παραγωγική διαδικασία.
- δ. Το έργο και το σχεδιασμό του. Στον τομέα της Εκπαίδευσης είναι η παροχή γνώσεων και η διάπλαση ηθικών προσωπικοτήτων.

Ανάλογα με την έκταση, τη συχνότητα και την ένταση εμφάνισης της αλλαγής, οι αλλαγές διακρίνονται σε :

- Αλλαγή συνεχούς βελτίωσης (συνήθεις – μικρές αλλαγές)
- Σταδιακή αλλαγή (μέτριας δυσκολίας και σημαντικότητας)
- Ριζοσπαστική αλλαγή (συνήθως επιβάλλεται από το εξωτερικό περιβάλλον)

Το πιο κάτω σχήμα δίνει μια γενική τυπολογία των αλλαγών.

ΣΧΗΜΑ 49
Τυπολογία αλλαγών



Εικόνα 6: Τυπολογία αλλαγών

(Σχήμα 49: Χυτήρης, 2013, σελ.330)

4.4 Φορείς της αλλαγής

Οι φορείς της αλλαγής είναι οι βασικοί υπεύθυνοι σχεδιασμού και υλοποίησης της αλλαγής. Είναι πρωτίστως αυτοί που θα λάβουν μια σχετική απόφαση, κάποιος άλλος που θα αναπτύξουν προγράμματα και σχέδια πραγμάτωσής της και εύλογα οι εκτελεστές των σχεδίων. Ο ρόλος και των τριών είναι σαφής, συγκεκριμένος και καταλυτικής σημασίας για την επιτυχία της αλλαγής.

Ο ηγέτης – φορέας της αλλαγής είναι το άτομο που προτείνει την αλλαγή αντιλαμβανόμενος το πρόβλημα που παρακωλύει τον οργανισμό από την εξέλιξή του. Είναι αυτός δηλαδή που έχει την ιδέα ή ένα γενικό όραμα για τον οργανισμό, όπως είναι η δημιουργία της διαφορετικής εικόνας του οργανισμού προς τα έξω. Συνεπώς, είναι αυτός που χαράσσει τον ορίζοντα δράσης του οργανισμού και ταυτόχρονα εποπτεύει τα άτομα που εργάζονται προς την υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου. Στον τομέα της Εκπαίδευσης δύναται να είναι ο Διευθυντής σε μία σχολική μονάδα.

Αντίστοιχα, οι προγραμματιστές της αλλαγής αποτελούν τη δεύτερη ομάδα, καθώς έπονται σε χρόνο ανάληψης καθηκόντων και σε ιεραρχία του ηγέτη – φορέα που συλλαμβάνει την ιδέα για αλλαγή. Έργο τους είναι η μετατροπή της ιδέας σε προγράμματα και σχέδια δράσης. Αποτελούν δηλαδή τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της γενικής ιδέας, που αποτελεί και την πρόκληση για τον οργανισμό και των συγκεκριμένων ενεργειών που επιβάλλεται να γίνουν. Πράγμα που σημαίνει πως ορίζουν το τι ακριβώς πρέπει να γίνει, πώς να γίνει, σε ποια χρονικά πλαίσια και ποιες θα είναι οι υποχρεώσεις των εργαζομένων. Στον τομέα της Εκπαίδευσης είναι οι Επιθεωρητές, οι ομάδες αποσπασμένων καθηγητών στο Υπουργείο που εργάζονται για τη συγγραφή βιβλίων ή για την μεθόδευση σεμιναρίων επιμόρφωσης, ώστε να είναι πραγματοποιήσιμη μία αλλαγή στα εγχειρίδια ή σε νέες διδακτικές μεθόδους. Οι εκτελεστές των προγραμμάτων της αλλαγής είναι οι εργαζόμενοι στη βάση της διοικητικής πυραμίδας οι καθηγητές σε μία σχολική μονάδα που εφαρμόζουν τις καινοτόμες ιδέες.

Τέλος, στους φορείς αλλαγής θα πρέπει να συμπεριληφθεί, σε κάθε περίπτωση και η Ανώτατη Διοίκηση ως Υποστηρικτής αλλαγής. Το έργο του υποστηρικτή της αλλαγής είναι να συνδράμει στην εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων, όπως είναι χρηματικοί ή οι ανθρώπινοι πόροι και να υποστηρίζει ψυχολογικά όλους όσους επηρεάζονται από την αλλαγή (D. Grantt, 1999 και K.Seibert, 1995). Στην Εκπαίδευση το ρόλο αυτό κατέχει πρωτίστως το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και δευτερευόντως η τοπική κοινότητα ή ο Σύνδεσμος Γονέων και Κηδεμόνων.

4.5 Αντιδράσεις στην αλλαγή

Οποιασδήποτε μορφής αλλαγή επιχειρείται σε έναν οργανισμό είτε αφορά δηλαδή τη δομή του οργανισμού είτε τον ανθρώπινο παράγοντα, προκαλεί αντιδράσεις πρώτα σε εκείνους που τους αφορά άμεσα. Οι αντιδράσεις στοχεύουν στο να διατηρηθεί η προϋπάρχουσα καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, η οποία συνάδει με:

- α. τη γνώση και την εμπειρία των συνθηκών στον εργασιακό χώρο, οπότε οποιεσδήποτε φοβίες για το αν μπορούν οι εργαζόμενοι να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους αίρονται, γιατί έχουν προσαρμοστεί σε συγκεκριμένες νόρμες εργασίας.
- β. τα συμφέροντα των οποίων επωφελούνται ορισμένοι από την προϋπάρχουσα κατάσταση, καθώς και τα προσδοκώμενα οφέλη για όσους έχουν επενδύσει σε αυτήν.

Η αντίδραση στην αλλαγή και γενικά σε μία νέα πρόταση σχετικά με την αναδιάρθρωση και την αναπροσαρμογή σε έναν οργανισμό εκδηλώνεται με διαφορετική συμπεριφορά από τα άτομα που επηρεάζονται άμεσα από την αλλαγή, δεδομένων των συνθηκών που τους παρέχουν τη δυνατότητα να εκδηλώσουν την αντίδρασή τους ή τους αποτρέπουν από το να το κάνουν. Πρόκειται για την αντίδραση Συμπεριφοράς ή Ψυχολογική αντίδραση και εκφράζει τη συναισθηματική ή υποκειμενική θέση του ατόμου που αντιδρά.

Η αντίδραση βέβαια ενδέχεται να έχει και λογικό έρεισμα, στην περίπτωση που σχετίζεται με συγκεκριμένα αίτια που παρακωλύουν την επιτυχή έκβαση του έργου των εργαζομένων. Τα αίτια αυτά μπορεί να είναι η ασάφεια ή η έλλειψη πληροφοριών, η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων, ώστε να ανταποκριθούν στην αλλαγή ή ακόμα η έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων και η ενδεχόμενη απώλεια ωφελειών. Η αντίδραση, που βασίζεται πάνω σε αντικειμενικούς λόγους, που σχετίζονται δηλαδή με την παραγωγική διαδικασία, καλείται Συστημική αντίδραση.

Η ευθύνη για την εκδήλωση της δυσαρέσκειας των εργαζομένων ή γενικότερα για οποιασδήποτε μορφής αντίδραση αναγνωρίζεται στους ηγέτες – φορείς της αλλαγής, καθώς και στους προγραμματιστές αυτής, που δεν έχουν εκτιμήσει σωστά την έκταση που μπορεί να λάβουν οι τυχόν αντιδράσεις και τις μορφές εκδήλωσής τους, ώστε να τις υπερνικήσουν.

Συνήθως οι μορφές εκδήλωσης της αντίδρασης των εργαζομένων σε μια επιχειρούμενη αλλαγή είναι οι εξής (R.M. Hodgetts, 1987):

- Η απόρριψη που θεωρείται η πιο ακραία αντίδραση στην αλλαγή και παρατηρείται σε περιπτώσεις, όπου οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι θίγονται τα δικαιώματά τους. Όταν πιστεύουν δηλαδή πως κινδυνεύουν να απολυθούν ή να μειωθεί το κύρος τους, καθώς και οι απολαβές τους. Η αντίδραση αυτή εκλαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις με τη μορφή στάσεων εργασίας ή και απεργιών.
- Η αντίσταση είναι μια πιο ήπια αντίδραση από ό,τι η απόρριψη και υιοθετείται, όταν οι αρνητικές επιπτώσεις της αλλαγής θεωρούνται από τους άμεσα επηρεαζόμενους από την αλλαγή αυτή ως σοβαρές μεν, αλλά όχι καταστροφικές για το επαγγελματικό τους μέλλον. Επιπλέον, εκδηλώνεται, όταν υπάρχει μεγάλη ανησυχία και αγωνία για τις επιπτώσεις της επιχειρούμενης αλλαγής. Η αντίδραση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή συχνών και έντονων συζητήσεων για τη σκοπιμότητα και τις επιπτώσεις της αλλαγής (με τους ηγέτες της αλλαγής), μειωμένη απόδοση ή και εσκεμμένη παρεμπόδιση υλοποίησης της αλλαγής.
- Η ανοχή ταυτίζεται με την ουδετερότητα, σε περίπτωση που οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι δεν βλάπτονται ούτε όμως και επωφελούνται ιδιαίτερα από την αλλαγή. Γι'αυτό και ανέχονται απλώς την αλλαγή και δεν φέρουν καμμία αντίδραση, επειδή θεωρούν ότι η διοίκηση στοχεύει προς το συμφέρον τους. Η αντίδραση αυτή είναι συνήθης σε ένα σχετικά καλά οργανωμένο και διοικούμενο οργανισμό, πόσο μάλλον σε ένα σχολείο, όπου υπάρχουν κανονισμοί λειτουργίας θεσμοποιημένοι με εγκυρότητα από την Πολιτεία. Την ανοχή ακόμη των εργαζομένων ίσως προκαλέσει η απόφαση της διοίκησης για δεκαπενθήμερες συναντήσεις προϊσταμένων – υφισταμένων για συζήτηση των προβλημάτων του τμήματος αντί για τη μηνιαία συνάντηση που ίσχυε ως τότε.
- Η αποδοχή καθίσταται ως η ιδανική αντίδραση των εργαζομένων στην αλλαγή και παρατηρείται, όταν δεν υπάρχει υποκειμενική ή αντικειμενική αρνητική επίπτωση στους εργαζόμενους. Αντίθετα, αυτοί επωφελούνται από την αλλαγή. Τέτοιου είδους παραδείγματα έχουμε, όταν αυξάνονται οι αποδοχές των εργαζομένων μέσα από ένα νέο σύστημα ανταμοιβών ή ακόμη από την εφαρμογή ενός ελαστικού ωραρίου.

Στον πιο κάτω πίνακα δίνονται συνοπτικά ο βαθμός αντίδρασης στην αλλαγή, η συμπεριφορά και οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς των εργαζομένων στον οργανισμό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

Πιθανές μορφές αντίδρασης των εργαζομένων, στην αλλαγή

Βαθμός αντίδρασης	Ελάχιστος βαθμός αντίδρασης				Μέγιστος βαθμός αντίδρασης			
Τύπος Συμπεριφοράς	α) Ερωτήσεις	β) Απάθεια γ) Αδιαφορία	δ) Έντονες συζητήσεις, Ανταγωνισμός, Στάσεις εργασίας		ε) Πλήρης αντίσταση, Απόρριψη αλλαγής, Πλήρης σύγκρουση			
Συνέπειες Συμπεριφοράς	Γρήγορη προσαρμογή στην αλλαγή & αποδοχή της.	Αποδοχή αλλαγής (λόγω πίεσης), μη συνειδητή συμμετοχή για επίτευξη των στόχων (και λειτουργία) της αλλαγής, μη ευχάριστο περιβάλλον εργασίας.	«Βαρύ περιβάλλον εργασίας, έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Μείωση παραγωγικότητας. Πιθανές εχθρικές ενέργειες		Αποδιοργάνωση. Απεργία.			

Εικόνα 7: Πιθανές μορφές αντίδρασης των εργαζομένων στην αλλαγή

(Πίνακας 17: Χυτήρης, 2013, σελ.334)

Η αντίδραση στην αλλαγή όμως, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, δεν παρουσιάζεται μόνο από τους εργαζόμενους αλλά και από αυτόν τον ίδιο τον οργανισμό (Συστημική Αντίδραση – S.P.Robbins, 1998). Αρκετοί οργανισμοί εφαρμόζουν συστήματα πρόσληψης ή εκπαίδευσης ή έχουν σχεδιασθεί έτσι, ώστε να είναι δύσκολη η αλλαγή. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση μιας επιχείρησης παροχής υπηρεσιών- συχνά κρατικών υπηρεσιών- οι οποίες έχουν σχεδιασθεί για να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα κατά πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Ορισμένες από τις δυνάμεις αντίδρασης στους οργανισμούς είναι:

- Η ομαδική αντίδραση, σε περίπτωση που ακόμη και μεμονωμένα κάποια άτομα επιθυμούν την αλλαγή, ωστόσο τα ομαδικά πρότυπα συμπεριφοράς- συγκεκριμένες νόρμες δηλαδή- δεν επιτρέπουν την εισαγωγή της. Στην

περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να αντιδράσει η Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ. ή σε σχέση με άλλους οργανισμούς να εκδηλωθεί αντίδραση από το σωματείο εργαζομένων.

- Η απειλή στη δύναμη και στην επιρροή. Οι οργανισμοί επιδιώκουν τη σταθερότητα, ώστε να εξασφαλίσουν μία συνεχή και ποιοτική παροχή υπηρεσιών. Παρόλα αυτά, σε έναν τυπικό γραφειοκρατικό οργανισμό, υπάρχει σαφής καθορισμός εργασιών, συγκεκριμένες γραμμές εξουσίας και ευθύνης και είναι έντονη η ιεραρχική ροή πληροφοριών και εντολών από πάνω προς τα κάτω. Σε αυτούς τους οργανισμούς ισχύει η αρχή της επιβολής πειθαρχίας με τη χρήση ανταμοιβών και τιμωριών, οπότε οποιεσδήποτε νέες ιδέες ή νέες χρήσεις των πόρων εκλαμβάνονται κάποτε ως απειλή στην εντός του οργανισμού κατανομημένη εξουσία και δύναμη.
- Η έλλειψη πόρων, κυρίως οικονομικών καθίσταται ως ανασταλτικός παράγοντας σχετικά με την εφαρμογή και την υιοθέτηση αλλαγών από τους οργανισμούς. Δεν εισάγεται για παράδειγμα η αυτοματοποίηση στις διοικητικές υπηρεσίες λόγω υψηλού κόστους, που δεν μπορεί τη δεδομένη στιγμή να καλύψει ο οργανισμός. Σχετικά με έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, μπορεί η έλλειψη πόρων να μην παρέχει τη δυνατότητα για ανέγερση αιθουσών, τον εξοπλισμό ειδικών αιθουσών ή εργαστηρίων ή ακόμη την στελέχωση της σχολικής μονάδας με επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών.
- Οι οργανωσιακές δεσμεύσεις ή συμφωνίες. Συχνά, η διοίκηση των οργανισμών περιορίζεται στην εισαγωγή αλλαγών ή καινοτομιών ένεκα συγκεκριμένων συμφωνιών που έχει κάνει με συγκεκριμένες ομάδες, όπως είναι ο Σύλλογος εργαζομένων (σε θέματα απολύσεων ή προαγωγών), οι πελάτες (ειδικές συμφωνίες ποσοτικών εκπτώσεων ή διακανονισμών πληρωμής), οι εργολάβοι ή συνεργάτες (ανειλημμένες υποχρεώσεις από μέρους του οργανισμού με συγκεκριμένες χρονικές δεσμεύσεις και ρήτρες). Αυτό βέβαια δεν ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Οι δομικές αδυναμίες. Κάθε οργανισμός αποτελείται από υποσυστήματα και μερικές φορές δεν είναι εφικτή η αλλαγή σε ένα από αυτά χωρίς να επηρεαστούν ταυτόχρονα όλα ή τα συνεξαρτώμενα υποσυστήματα (τεχνολογία, δομή).

4.6 Αιτίες αρνητικής αντίδρασης στην αλλαγή

Οι λόγοι που οι άνθρωποι και ειδικά οι εργαζόμενοι αντιδρούν αρνητικά στις αλλαγές μπορεί να πολλοί και διαφορετικής φύσης και έκτασης κάθε φορά. Πράγμα που σημαίνει πως μπορεί να υποκειμενικοί ή αντικειμενικοί, σοβαροί ή επιπόλαιοι. Οι κυριότεροι λόγοι αντίδρασης είναι:

- Η συνήθεια που έχει να κάνει με μία παρούσα κατάσταση στον τρόπο διοίκησης, με τη συναισθηματική δέσμευση με συγκεκριμένους συναδέλφους ή με ένα αντικείμενο.
- Η επιλεκτική αντίληψη που σχετίζεται με την αντίδραση του ατόμου στην αλλαγή ή σε νέες ιδέες επιλεκτικά με βάση τις αρχές και τις θέσεις του για τη συγκεκριμένη αλλαγή ή ιδέα. Η στάση αυτή έρχεται ουσιαστικά ως απόρροια εμπειριών, παιδείας και αξιών.
- Η εξάρτηση από συγκεκριμένη εργασιακή σχέση με προϊστάμενο ή συνεργάτες.
- Η συναισθηματική – ψυχολογική ισορροπία που έχει εξασφαλιστεί με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά των ατόμων και τη συμπεριφορά των άλλων προς αυτά μέσα στο εργασιακό περιβάλλον.

Οτιδήποτε λοιπόν θεωρηθεί ως απειλή για τη διατήρηση της ισορροπίας των εργαζομένων πρακτικά και ψυχικά – συναισθηματικά, προκαλεί την αντίδραση.

Στη συνέχεια παρατίθεται ένας πληρέστερος κατάλογος των αιτών σύμφωνα με τους οποίους οι εργαζόμενοι αντιδρούν στην αλλαγή (Κανελλόπουλος, 1990, σελ.549-570 και Robbins, 1998 p.633-634).

- Φόβος ανεργίας, μετάθεσης ή υποβιβασμού. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και το φόβο της δυσμενούς μετάθεσης σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- Φόβος μείωσης απολαβών (κυρίως σε περιόδους οικονομικής κρίσης).
- Φόβος μιας επιτάχυνσης ή πίεσης για σκληρότερη εργασία για να διατηρηθεί ο ρυθμός των κερδών του οργανισμού (ή της παραγωγικότητας για τα σχολεία).
- Φόβος διαταραχής ή μεταβολής των κοινωνικών σχέσεων και δημιουργίας νέων.
- Δυσανεμία από την εξωτερική ανάμειξη και τον έλεγχο.
- Φόβος ότι αλλαγή σημαίνει κριτική για την απόδοση στο παρελθόν του ατόμου ή της ομάδας.

- Φόβος ότι το άτομο θα χάσει την επιρροή του πάνω σε έναν τομέα στον οποίο άλλοτε είχε έλεγχο.
- Φόβος εξασθένησης του κύρους ή της αναγνώρισης μέσα στην ομάδα.
- Φόβος μεγαλύτερης εξειδίκευσης που θα καταλήξει σε ένα ανιαρό και ενοχλητικό έργο με μειωμένη την αίσθηση του επιτεύγματος.
- Φόβος του οποιουδήποτε άγνωστου, το οποίο δεν κατανοεί το άτομο.

Βέβαια, οι άνθρωποι δεν είναι πάντα αρνητικοί στην αλλαγή. Αυτό στο οποίο αντιδρούν, κυρίως, είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή και την υλοποίηση της αλλαγής. Το συναίσθημα του φόβου, που ενδεχομένως να προκαλεί και το άκουσμα ακόμα της λέξης αλλαγή, αντισταθμίζεται από την επιθυμία για νέες εμπειρίες και από τα εποικοδομητικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από την αλλαγή.

Κύριο μέλημα λοιπόν αυτών που εισηγούνται την αλλαγή είναι να ξεπεραστούν οι φόβοι των εργαζομένων και να μετατραπούν σε ευκαιρίες γι'αυτούς και σε επιθυμία τους για αποδοχή και στήριξη της αλλαγής. Η ευθύνη λοιπόν αφορά αποκλειστικά τον φορέα – ηγέτη και τους προγραμματιστές της αλλαγής.

4.7 Προτάσεις άμβλυνσης της αρνητικής επίδρασης στην αλλαγή

Για τη δυσκολία εισαγωγής αλλαγών και το βαθμό επικινδυνότητας για τους φορείς της αλλαγής έχει κάνει λόγο ο Νικολό Μακιαβέλι στο έργο του "Ο Ηγεμόνας" (1997, σελ.45-46):

«... Και πρέπει κανείς να έχει υπόψη ότι δεν υπάρχει πιο επικίνδυνο πράγμα να επιχειρήσει κανείς, ούτε με πιο αμφίβολη επιτυχία, ούτε πιο επικίνδυνο στο χειρισμό του, από το να προσπαθεί να εισαγάγει νέους θεσμούς (αλλαγές). Γιατί, εισάγοντάς τους, έχει εχθρούς όλους εκείνους που ευεργετούνταν από τους παλιούς θεσμούς και έχει χλιαρούς υποστηρικτές όλους εκείνους που θα ευεργετηθούν από τους νέους θεσμούς...».

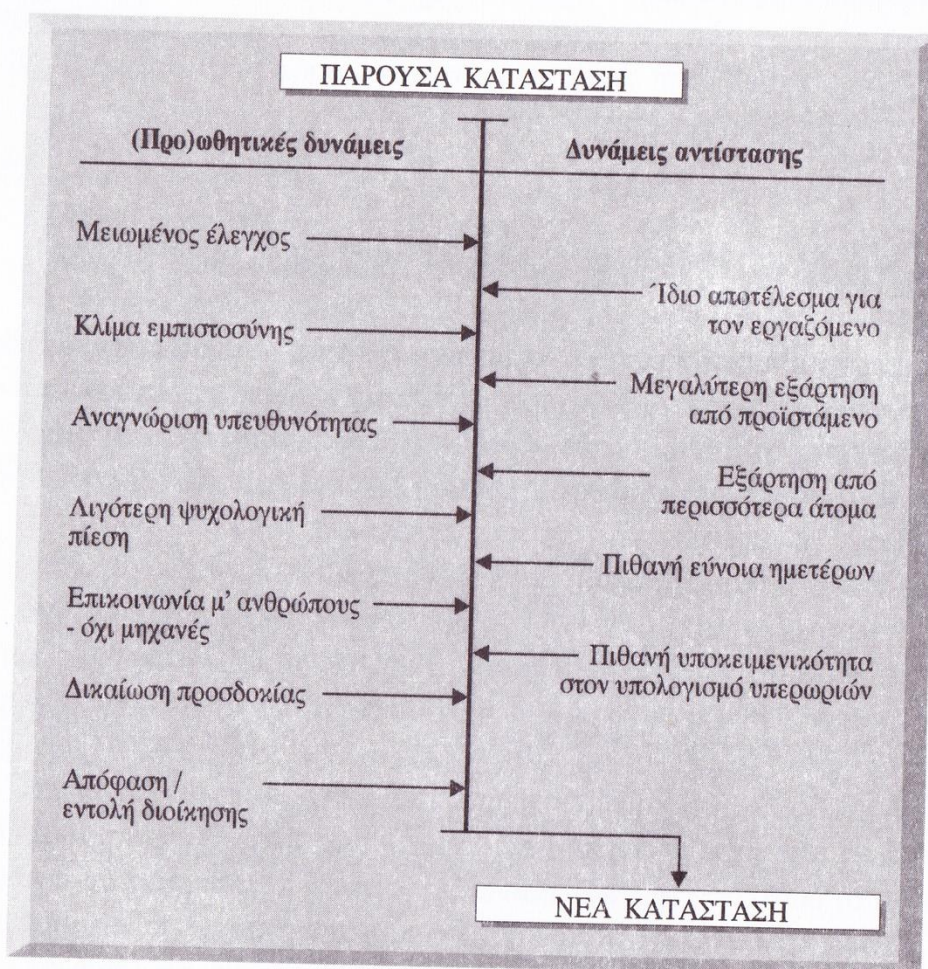
Το μεγαλύτερο κώλυμα ως προς την αντιμετώπιση της αρνητικής αντίδρασης σε μια αλλαγή είναι ότι δεν αντιμετωπίζεται μόνο με τη λογική, μια και η αντίδραση αυτή έχει και λογικό και συναισθηματικό έρεισμα. Κρίνεται απαραίτητο λοιπόν να διερευνηθούν τα αίτια αυτής της αντίδρασης.

Η ανάλυση δυνάμεων πεδίου εξυπηρετεί το σκοπό αυτό, καθώς συμβάλλει ως προς τη διαπίστωση των αιτίων που οι εργαζόμενοι αρνούνται μια συγκεκριμένη αλλαγή και στην εύρεση μεθόδων που θα τους έκανε να τη δεχθούν. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή υπάρχουν δύο τύποι δυνάμεων στα άτομα, όσον αφορά οτιδήποτε τα επηρεάζει σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο. Αυτές είναι οι προωθητικές δυνάμεις και οι δυνάμεις αντίστασης. Οι προωθητικές δυνάμεις ωθούν, δηλαδή ενθαρρύνουν τα άτομα, ώστε να επιδεικνύουν συγκαταβατική στάση απέναντι στην αλλαγή. Αντιθέτως, οι δυνάμεις αντίστασης τα ενθαρρύνουν να αντισταθούν, ώστε να διατηρηθεί η παρούσα κατάσταση. Το, εάν τα άτομα θα διάκινεται θετικά ή αρνητικά σε μια επιχειρούμενη αλλαγή, αυτό θα εξαρτηθεί από τη φύση και την ποσότητα των δυνάμεων αυτών. Σε περίπτωση ισορροπίας μεταξύ τους, τότε το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση αδράνειας, πράγμα που σημαίνει ότι είναι μετέωρο ανάμεσα στο να δείξει ευνοϊκή ή αρνητική στάση στην αλλαγή. Εάν οι δυνάμεις αντίστασης υπερισχύουν και σε ένταση και σε αριθμό, τότε, τα άτομα θα αντιδράσουν αρνητικά στην αλλαγή.

Στο πιο κάτω σχήμα δίνεται ένα παράδειγμα ανάλυσης δυνάμεων πεδίου, όπου επιχειρείται αλλαγή του συστήματος ελέγχου παρουσίας των εργαζομένων με το «χτύπημα κάρτας» και αντικατάστασής του με «δελτίο παρουσίας», που θα κρατά ο προϊστάμενος κάθε τμήματος και θα παραδίδει μετά από καθορισμένο χρόνο στη Διεύθυνση του Διοικητικού οργανισμού. Η ένταση κάθε δύναμης είναι ανάλογη του μήκους της γραμμής.

ΣΧΗΜΑ 50

Ανάλυση (προ)ωθητικών δυνάμεων και
δυνάμεων αντίδρασης στην αλλαγή



Εικόνα 8:Ανάλυση προωθητικών δυνάμεων και δυνάμεων αντίδρασης στην αλλαγή

(Σχήμα 50: Χυτήρης, 2013, σελ.338)

Σύμφωνα με την ανάλυση δυνάμεων, αυτό που πρέπει να αποφευχθεί είναι η μονομερής ενίσχυση των προωθητικών δυνάμεων, καθώς αυτό θα σημαίνει και την ταυτόχρονη ενίσχυση των δυνάμεων αντίστασης. Μόνο μετά από ανάλυση μπορεί να επιτευχθεί η σταδιακή και ουσιαστική εξασθένιση των δυνάμεων αντίστασης με αποτέλεσμα την ενίσχυση των προωθητικών δυνάμεων και την εισαγωγή της αλλαγής. Σε μία δομημένη και μελετημένη αλλαγή τόσο οι φορείς – ηγέτες όσο και οι προγραμματιστές της αλλαγής θα πρέπει, με σκοπό να μειώσουν το ενδεχόμενο για την εκδήλωση αρνητικής αντίδρασης, να δραστηριοποιηθούν και να πετύχουν στα εξής σημεία (S.P.Robbins, 1998, σελ.636-637 και B.Quirke, 1995):

- Ανάλυση και περιγραφή της ανάγκης για αλλαγή. Συνήθως υπάρχουν κάποια άτομα στον οργανισμό που αντιδρούν άμεσα και ευθέως στην αλλαγή. Για να αμβλυνθεί η επιρροή τους, αφενός θα πρέπει να τους γίνει σαφής η ανάγκη για αλλαγή και αφετέρου θα πρέπει να μην πιεστούν να βοηθήσουν στον προγραμματισμό ή στην υλοποίηση της αλλαγής. Εάν αρχίσει να διαφαίνεται η επιτυχία της αλλαγής, τότε, τα άτομα αυτά θα πάνουν σιγά-σιγά να αντιτίθενται ή θα θελήσουν μελλοντικά να βοηθήσουν στην αλλαγή.

Μία τεχνική που χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση των αρνητικά διακείμενων ατόμων στην αλλαγή είναι να γίνει αποδεκτή η επιθυμία τους να μη συμμετάσχουν τουλάχιστον στα πρώτα στάδια της αλλαγής, αλλά να ενημερώνονται για την πρόοδο της αλλαγής. Όταν βιώσουν την απομόνωση από τους συναδέλφους τους, θα βρουν τρόπους να συμμετάσχουν και οι ίδιοι στην αλλαγή.

- Εξασφάλιση συμμετοχής στο σχεδιασμό όσων πρόκειται να επηρεαστούν από την αλλαγή. Είναι ένας τρόπος αμβλυνσης ή περιορισμού της αντίδρασης, καθώς, όσοι επηρεάζονται ή νομίζουν ότι θα επηρεασθούν, έχουν λόγο στην αλλαγή. Τους δημιουργείται δηλαδή η εντύπωση ότι οι ίδιοι είναι στην ουσία οι διαμορφωτές της αλλαγής και όχι τους επιβάλλεται. Όσο πιο νωρίς λοιπόν εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες για αποδοχή και συμμόρφωση στην αλλαγή.
- Ουσιαστική και πλήρης πληροφόρηση. Καθίσταται απαραίτητη ως προς τη διασαφήνιση πολύπλοκων καταστάσεων που συντηρούν την ανασφάλεια. Άλλωστε, όταν δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση από τους άμεσα υπεύθυνους για την αλλαγή (φορείς – ηγέτες και προγραμματιστές), τότε, οι εργαζόμενοι καταφεύγουν σε άτυπα κανάλια επικοινωνίας, που είναι αμφίβολης αξιοπιστίας. Υπό τέτοιες συνθήκες, το αποτέλεσμα είναι να αίρονται οι φόβοι για τη θέση των εργαζομένων στον οργανισμό, η διασπορά φημών και η πρόκληση μιας γενικής ανησυχίας. Στοιχεία δηλαδή που δυσχεραίνουν, αν όχι που κάνουν αδύνατη την αλλαγή.
- Δυνατότητα να ακουστούν αντιρρήσεις. Αίτημα αλλά και δικαίωμα των εργαζομένων είναι η ελευθερία να εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους. Αυτό συντελεί και στη δημιουργία καλού κλίματος, όπου οι εργαζόμενοι νιώθουν ότι είναι μέρος, σημαντικό κομμάτι του οργανισμού και μπορούν έτσι να ακουστούν ή να επηρεάσουν καταστάσεις.

- Εξασφάλιση ευρείας και ενεργητικής συναίνεσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μακροχρόνια μέσα από την ανταμοιβή, συγκεκριμένες πολιτικές και διοικητικές πρακτικές. Σε βραχύ χρόνο μπορεί να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή, εάν τονιστεί κατάλληλα ο καταλυτικός ρόλος της αλλαγής για την επιβίωση του οργανισμού, γεγονός που ταυτίζεται και με την εξασφάλιση των θέσεων εργασίας. Ακόμη, εάν οι εργαζόμενοι νιώσουν ότι είναι κοινωνοί ενός «κοινού οράματος», τότε βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν σε ένα σύνολο και ενδυναμώνεται η αλληλουχία στον οργανισμό.
- Πρότυπα και συνήθειες ομάδων ως παράδειγμα προς μίμηση.
- Πραγματοποίηση μόνο των άκρως απαραίτητων αλλαγών. Οι συχνές αλλαγές ταυτίζονται με την αστάθεια, πράγμα το οποίο ενισχύει και την ανασφάλεια των εργαζομένων. Υπάρχει ένα όριο αποδοχής αλλαγών για κάθε άτομο, το οποίο, εάν ξεπεραστεί, οδηγεί το άτομο σε αρνητική στάση, ακόμη και αν δεν υπεισέρχονται πιθανότητες αρνητικών επιπτώσεων για το ίδιο το άτομο. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι δεκτικό σε σοβαρές αλλαγές, εάν έχει κουρασθεί από ασήμαντες αλλαγές.
- Παροχή κινήτρων. Η αλλαγή γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή, όταν παρέχονται και τα κατάλληλα κίνητρα στους εργαζόμενους, ώστε να πραγματοποιήσουν κάποιες ανάγκες τους. Τα κίνητρα λειτουργούν ως μοχλοί δραστηριοποίησης των ατόμων, ώστε να υιοθετήσουν την απαιτούμενη και κατάλληλη συμπεριφορά.
- Κατάλληλος χειρισμός χρόνου. Η αλλαγή για να πετύχει χρειάζεται χρόνος. Ως κατάλληλος χρόνος νοείται εκείνη η χρονική περίοδος, όπου το εργασιακό κλίμα, η διάθεση πόρων και οι εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις συμβάλλουν στο να επιχειρηθεί η αλλαγή. Τα αποτελέσματα της αλλαγής δε διαφαίνονται αμέσως και γι' αυτό δεν είναι σωστό να προβούν σε αξιολόγησή της οι άμεσα εμπλεκόμενοι αμέσως μόλις εισαχθεί. Θα πρέπει να παρακολουθούν την εξέλιξή της και να δώσουν χρόνο, για να φανούν τα τελικά της αποτελέσματα.
- Αναγκαίες τροποποιήσεις προς διατήρηση της αλλαγής.

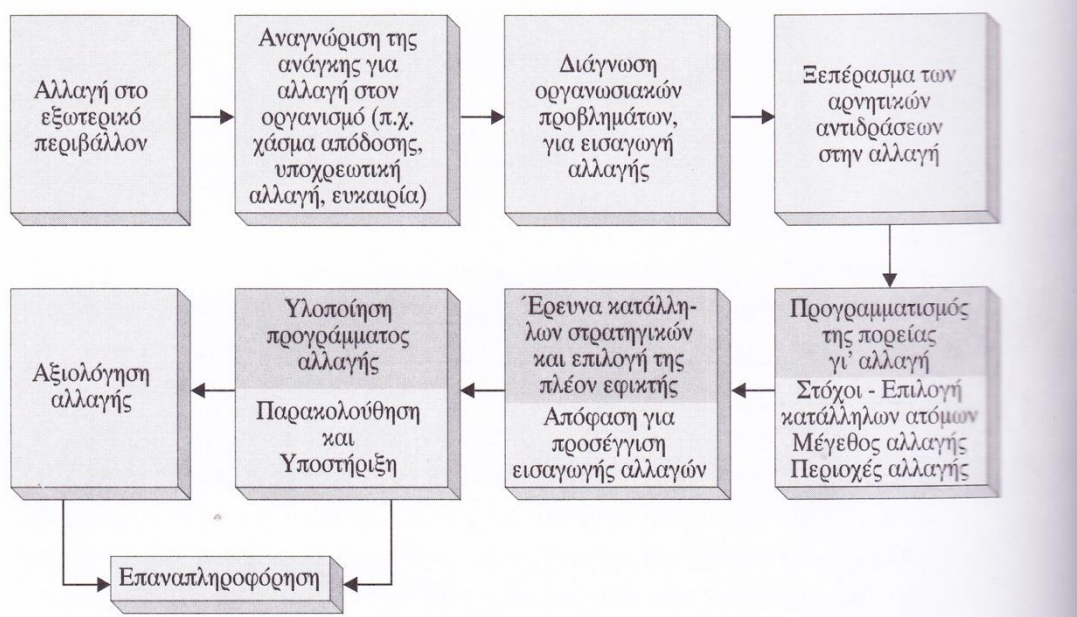
4.8. Στάδια αλλαγής

Σε οποιαδήποτε προγραμματισμένη αλλαγή ακολουθούνται τέσσερα βασικά στάδια, τα οποία είναι: α. το Διαγνωστικό στάδιο, β. το στάδιο του Προγραμματισμού γ. το στάδιο της Υλοποίησης και δ. το στάδιο Αξιολόγησης της αλλαγής (D. Hellriegel & J.W. Slocum, 1992, σελ.360-370 – D.Buchanan, et al., 1999, σελ.20-37 – Ch. DeCock & T. Rickards, 1996, σελ.233-251).

ΣΧΗΜΑ 51

Υπόδειγμα διοίκησης αλλαγών

ΠΗΓΗ : D. Hellriegel & J.W. Slocum Jr., Management, 1992, ό.π.α., σελ. 435.



Εικόνα 9:Υπόδειγμα διοίκησης αλλαγών

(Σχήμα 51: Χυτήρης, 2013, σελ.344)

Στο πρώτο στάδιο, δηλαδή το διαγνωστικό, διαπιστώνονται οι αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον και οι επιπτώσεις τους στον οργανισμό. Εν συνεχεία, διαπιστώνεται το χάσμα μεταξύ της υφιστάμενης κατάστασης ενός οργανισμού, των δυνατοτήτων του με βάση τους πόρους που διαθέτει, των ευκαιριών για ανάπτυξη που του παρουσιάζονται και των πραγματικών επιτευγμάτων του. Το χάσμα αυτό διευρύνεται ή διογκώνεται με τις ανάλογες δράσεις από τον οργανισμό. Σ' αυτό το πρώτο στάδιο γίνεται απόπειρα να απαντηθούν τα ερωτήματα που αφορούν τον οργανισμό:

- Σε ποιο σημείο βρίσκεται τώρα ο οργανισμός, όσον αφορά την αναπτυξιακή του δράση;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες του;
- Γιατί θέλει να προβεί σε συγκεκριμένα επιτεύγματα;

Ως απαραίτητη προϋπόθεση για να ξεπεράσει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα και να προβεί σε αλλαγή είναι πρώτα-πρώτα να διαγνώσει με σαφήνεια τα πραγματικά προβλήματα που αποτελούν κώλυμα για την πρόοδο και ανάπτυξή του. Επομένως, κύριο μέλημα των φορέων αλλαγής θα πρέπει να είναι η διάγνωση των προβλημάτων αυτών, οι αιτίες – παράγοντες πρόκλησής τους, οι αλλαγές που θα πρέπει να γίνουν, προκειμένου αυτά να επιλυθούν και οι δυνάμεις που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην αλλαγή. Επιπλέον, ποιοι στόχοι αναμένεται να επιτευχθούν και με ποιον τρόπο. Οι αρμόδιοι φορείς αλλαγής θα πρέπει να προβούν σε αναλύσεις δεδομένων μέσα από συναντήσεις με τους εργαζόμενους, τυπικές ή άτυπες συνεντεύξεις για να καταλήξουν σε συμπεράσματα, όσον αφορά τη διάγνωση των προβλημάτων. Το πρόβλημα έγκειται στην επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων και της διοίκησης, σε λανθασμένους χειρισμούς, όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων ή έχει να κάνει με την υποδομή και τον τεχνικό εξοπλισμό του οργανισμού;

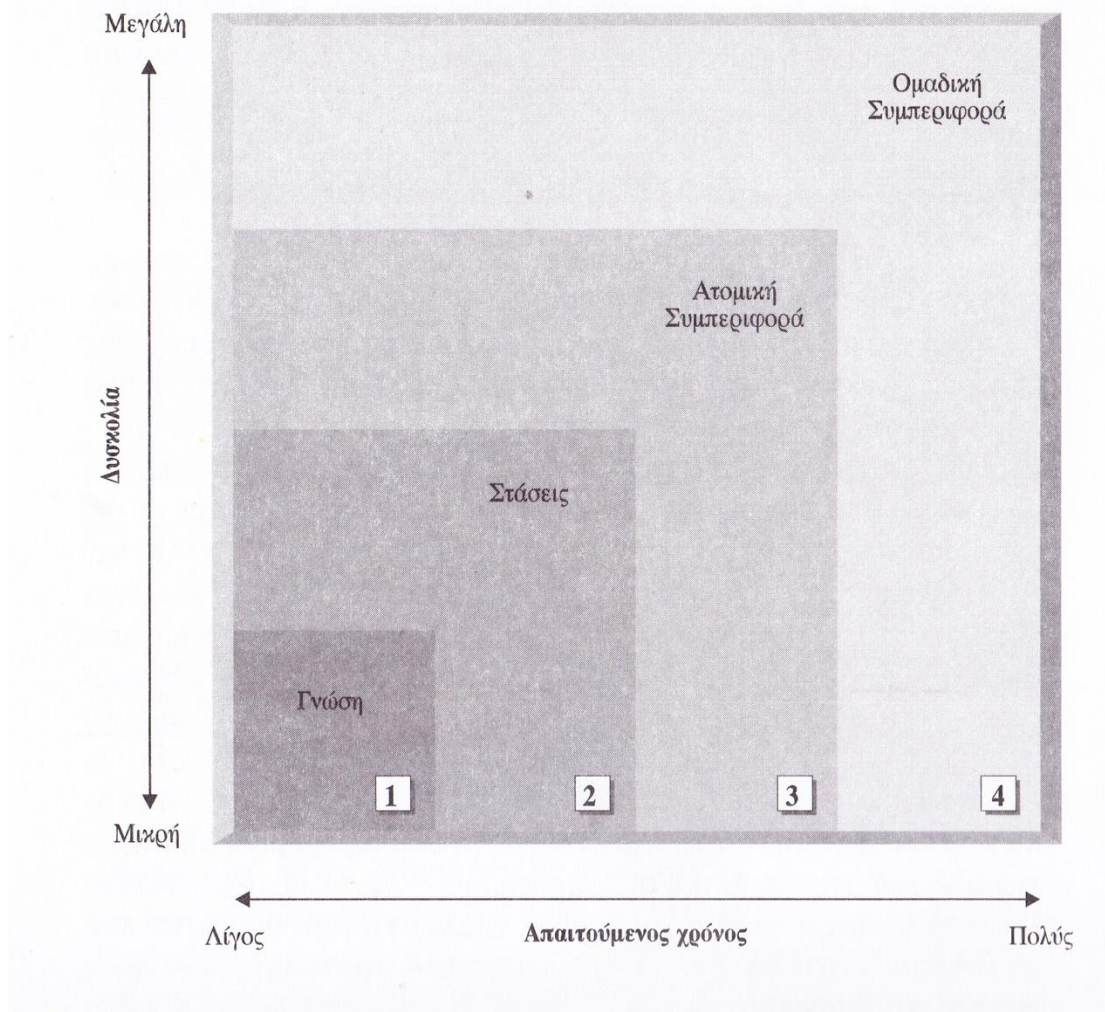
Στο δεύτερο στάδιο, αυτό του Προγραμματισμού της αλλαγής πρέπει να καθοριστούν οι στόχοι, οι οποίοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι. Οι στόχοι αυτοί διακρίνονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς στόχους. Οι εσωτερικοί στόχοι σχετίζονται με αλλαγές που αφορούν άμεσα τους εργαζόμενους. Τέτοιες είναι η αλλαγές στη στάση, στις τεχνικές γνώσεις, στην ικανότητα λήψης αποφάσεων, στο βαθμό παρακίνησης, στο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης και στη συμπεριφορά. Οι εξωτερικοί στόχοι αποτελούν ουσιαστικά κριτήρια επιτυχίας της αλλαγής και σχετίζονται με αλλαγές στο δείκτη απουσιών, στα οφέλη, στο μερίδιο αγοράς και στο ρυθμό παραγωγής.

Είναι σημαντικό οι εσωτερικοί στόχοι να είναι σαφείς, καθώς έτσι είναι εφικτό να υπολογιστεί και ο απαιτούμενος χρόνος για εκμάθηση του «νέου» στοιχείου που έρχεται ως αναπτυξιακή πρόταση για τον οργανισμό με την αλλαγή. Η αλλαγή σε τεχνικά ζητήματα είναι πιο εύκολο να γίνει αποδεκτή σε σχέση με την αλλαγή στη στάση ή στη συμπεριφορά ενός ατόμου, ακόμα και στην ομαδική συμπεριφορά σ' ένα συγκεκριμένο τμήμα (B.Quirke, 1995 – W.Wilhem, 1992 – R. Wintermantel & K. Martimore, 1997). Σχετικό με τη δυσκολία που υπάρχει, προκειμένου να σημειωθεί η αλλαγή και το χρόνο που απαιτείται είναι το σχήμα που ακολουθεί.

ΣΧΗΜΑ 52

Αναλογία χρόνου και δυσκολίας επίτευξης της αλλαγής σε τέσσερα επίπεδα

ΠΗΓΗ : P. Hersey & K. Blanchard, Management of Organizational Behavior, 1988, ό.π.α., σελ. 341.



Εικόνα 10:Αναλογία χρόνου και δυσκολίας επίτευξης της αλλαγής σε τέσσερα επίπεδα

(Σχήμα 52: Χυτήρης, 2013, σελ.346)

Το αμέσως επόμενο στάδιο της αλλαγής είναι αυτό της υλοποίησης. Για να είναι υλοποιήσιμη η αλλαγή απαιτείται η κινητοποίηση του φορέα – ηγέτη και των προγραμματιστών, διότι αυτοί είναι που στην ουσία υποδεικνύουν στους εργαζόμενους τους «νέους» τρόπους, ώστε να θέσουν και οι ίδιοι σε εφαρμογή τις αποκτηθείσες δεξιότητες. Τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται πρέπει να αντιμετωπίζονται αμέσως και με τις επιβεβλημένες τροποποιήσεις.

Στο τελευταίο στάδιο, που είναι αυτό της αξιολόγησης, κρίνεται καθοριστική η ύπαρξη ενός επαρκούς συστήματος επαναπληροφόρησης. Χρειάζεται μία επανεκτίμηση δηλαδή του τελικού αποτελέσματος της αλλαγής για να διαπιστωθεί, εάν εξακολουθεί

να παρατηρείται εμμονή σε λανθασμένες πρακτικές και συμπεριφορές του παρελθόντος ή εμμονή της Διοίκησης σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, αντί για αξιοποίηση των προκλήσεων και των ευκαιριών προς όφελος του οργανισμού. Σε περίπτωση τέτοιων συμπτωμάτων, ίσως κριθεί απαραίτητο να γίνει κάποια περαιτέρω αλλαγή (Γ.Ν.Χαλάς, 1992).

4.9 Αλλαγή στη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό

Οι άμεσα υπεύθυνοι για την εφαρμογή της αλλαγής σε έναν οργανισμό οφείλουν να προβούν σε συγκεκριμένες τροποποιήσεις, ώστε να υπάρχει σύζευξη μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού, της δομής, του έργου και της τεχνολογίας και να μεταβληθεί συνάμα και η συμπεριφορά των εργαζομένων με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Τα θετικά αποτελέσματα του οργανισμού θα είναι ορατά με την προϋπόθεση ότι τα μέλη του οργανισμού θα γίνουν δεκτικά στην αλλαγή.

Οι διευθύνοντες ενός οργανισμού μπορούν να καθοδηγηθούν από τη θεωρία του Schein (E. Schein, 1961) σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν την αλλαγή της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη θεωρία του λοιπόν, η αλλαγή συμπεριφοράς προκαλείται από τρεις διαφορετικές, αλληλένδετες όμως μεταξύ τους καταστάσεις που βιώνει το άτομο: α. την αποδέσμευση, β. την αλλαγή και γ. την επανασύνδεση.

Η αρχική κατάσταση, που είναι το «ξεπάγωμα» ή «αποδέσμευση», είναι μία κατάσταση, όπου τα άτομα πληροφορούνται για τα κακώς κείμενα της ισχύουσας κατάστασης, βιώνουν τα αρνητικά της και γι' αυτό προτίθενται να υιοθετήσουν μία νέα συμπεριφορά, που θα ενισχύσει την αποδοτικότητά τους. Η φάση αυτή είναι και η πιο δύσκολη, καθώς τα άτομα έχουν συνδέσει και με κάποια θετικά στοιχεία την προηγούμενη συμπεριφορά τους. Έχουν συνηθίσει δηλαδή σε μία δεδομένη κατάσταση και ως γνωστόν η δύναμη της συνήθειας είναι καθοριστική.

Η δεύτερη κατάσταση, που είναι η «αλλαγή», είναι η φάση, όπου τα άτομα έχουν πλέον αποδεσμευτεί από το προηγούμενο κανονιστικό πλαίσιο στο περιβάλλον εργασίας τους και είναι πρόθυμα να πειραματιστούν με νέες συμπεριφορές υπό τις επιταγές των

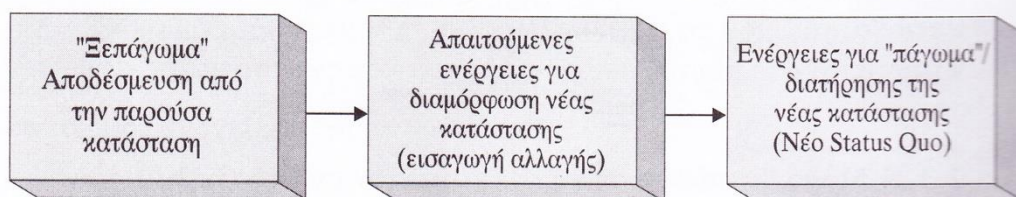
φορέων αλλαγής. Θεωρούν ότι οι νέες συμπεριφορές θα οδηγήσουν και σε βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Μάλιστα, καλύτερα αποτελέσματα παρατηρούνται σύμφωνα και με τον Schein, όταν εμπλέκεται η ταύτιση με την εσωτερίκευση. Η ταύτιση είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα επιχειρούν να συμπεριλάβουν τις νέες συμπεριφορές στη συνολική φυσιολογική τους συμπεριφορά.

Το «πάγωμα» ή «επαναδέσμευση» είναι η κατάσταση, κατά την οποία τα άτομα συνειδητοποιούν ότι οι νέες συμπεριφορές τις οποίες και υιοθέτησαν κατά τη διάρκεια της αλλαγής, είναι πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητάς τους. Οι ανταμοιβές που λαμβάνουν τα άτομα με την ανάπτυξη στάσεων, που συμφωνούν με τις νέες συμπεριφορές, συμβάλλουν τα μέγιστα στην τελική υιοθέτηση και παγίωσή τους, όπως διαφαίνεται και στο πιο κάτω σχήμα.

ΣΧΗΜΑ 53

Υπόδειγμα LEWIN, για την εισαγωγή αλλαγών

ΠΗΓΗ : S. P. Robbins, Organizational Behavior, 1998, ό.π.α., σελ. 640.



Εικόνα 11:Υπόδειγμα LEWIN για την εισαγωγή αλλαγών

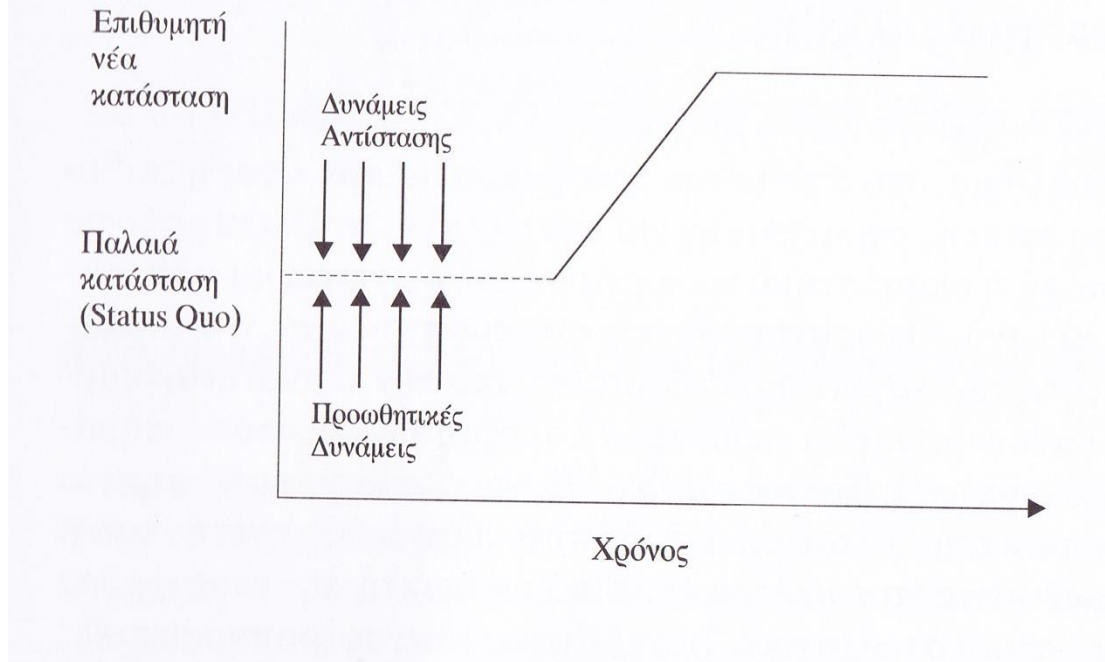
(Σχήμα 53: Χυτήρης, 2013, σελ.348)

Αναμφισβήτητα, η καθιέρωση μιας νέας κατάστασης απαιτεί χρόνο. Ο χρόνος που απαιτείται εξαρτάται από το πόση διαφορά στον οργανισμό θα προκύψει από την αλλαγή, σε σχέση πάντα με την προϋπάρχουσα κατάσταση. Όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα από την αρχική με την υφιστάμενη κατάσταση μετά την αλλαγή, τόσο περισσότερος χρόνος απαιτείται.

ΣΧΗΜΑ 54

Σχέση (απαιτούμενου) χρόνου και εισαγωγής αλλαγής

ΠΗΓΗ : S. P. Robinson, Organizational Behavior , 1998, ό.π.α., σελ. 640.



Εικόνα 12: Σχέση απαιτούμενου χρόνου και εισαγωγής αλλαγής

(Σχήμα 54, Χυτήρης, 2013, σελ.349)

Τα κατάλληλα άτομα, αυτά που θα στηρίξουν την αλλαγή και θα αποτελέσουν τον κινητήριο μοχλό είναι απαραίτητο να βρεθούν από την αρχή. Τα άτομα αυτά είναι σαφώς ο φορέας – ηγέτης της αλλαγής, ο οποίος πρέπει να χαρακτηρίζεται από πειθώ. Αυτός είναι και το πρόσωπο που θα εκτιμήσει την κατάσταση πριν από την αλλαγή παρουσιάζοντας αντίστοιχα τα μειονεκτήματά της και τα πλεονεκτήματα της μελλοντικής κατάστασης. Επιπλέον, ο συντονιστής του προγράμματος αλλαγής θα συντονίζει τις επί μέρους ομάδες εργασίας και τα επί μέρους προγράμματα αλλαγής. Είναι το πρόσωπο δηλαδή που θα κατανείμει ρόλους και θα καθορίσει τις προτεραιότητες.

Χρειάζεται επίσης και ένας ειδικός που θα αναλάβει την ευθύνη για τα τεχνικά ζητήματα που σχετίζονται με την αλλαγή. Οι ένθερμοι υποστηρικτές της αλλαγής είναι συνήθως εργαζόμενοι με υψηλό αίσθημα ευθύνης και ενδιαφέρον για τη δουλειά τους,

οπότε και είναι θετικά διακείμενοι στις αλλαγές (D. Gardner et al., 1987), σε αντίθεση με εκείνους που το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται εκτός δουλειάς και οι οποίοι στην αρχή τουλάχιστον είναι αρνητικοί στις αλλαγές. Απαραίτητοι είναι τέλος και οι εκπρόσωποι της διοίκησης για την ηθική και υλική υποστήριξη που παρέχουν συμβάλλοντας έτσι θετικά στην αλλαγή.

4.10 Στρατηγικές αλλαγής

Όταν προγραμματίζεται μία αλλαγή ακολουθείται και μία συγκεκριμένη στρατηγική ανάλογα με το σε ποιο υποσύστημα ή τμήμα του οργανισμού πραγματοποιείται η αλλαγή. Η διάρκεια και αποδοτικότητα ενός οργανισμού εξασφαλίζεται από την επάρκεια κάθε τμήματος που είναι αλληλεξαρτώμενα υποσυστήματα: Δομή, Άνθρωποι, Τεχνολογία, Έργο. Η εκάστοτε στρατηγική εξαρτάται από το σε ποιο υποσύστημα επιχειρείται. Στον πιο κάτω πίνακα παρατίθενται ορισμένες από τις πιο συνηθισμένες στρατηγικές αλλαγής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18**Στρατηγικές για την επίτευξη οργανωσιακής αλλαγής (τροποποιημένος)**

Υποσυστήματα Οργανισμού	Στρατηγικές που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για να σημειωθεί αλλαγή
<i>Έργο</i>	Εμπλουτισμός έργου Απλοποίηση έργου/επανασχεδίαση διαδικασιών Ανάπτυξη ομάδων έργου Διεύρυνση έργου
<i>Τεχνολογία</i>	Τροποποίηση μεθόδων εκτέλεσης έργου Αυτοματοποίηση Αλλαγή μηχανολογικού εξοπλισμού
<i>Άνθρωποι</i>	Νέες προσλήψεις Εκπαίδευση (τεχνική) Συστήματα αμοιβών Συστήματα κινήτρων Προγράμματα ανάπτυξης στελεχών Προγράμματα αλλαγής στάσεων, αντιλήψεων
<i>Δομή</i>	Αναδιοργάνωση Αποκέντρωση Επανακαθορισμός σχέσεων εξουσίας-ευθύνης Συστήματα ελέγχου Συστήματα προαγωγών/εξέλιξης Περιγραφή εργασιών

ΠΗΓΗ: J. R. S. Schermerhorn, Jr., et al., Managing Organizational Behavior, 1985, ό.π.α. σελ. 634.

Εικόνα 13: Στρατηγικές για την επίτευξη οργανωσιακής αλλαγής

(Πίνακας 18, Χυτήρης, 2013, σελ.351)

4.11 Προσεγγίσεις για την εισαγωγή αλλαγής

Οι εκτελεστές της αλλαγής, που είναι οι εργαζόμενοι που θα την υλοποιήσουν πρέπει να κατανοήσουν τη φύση της αλλαγής και την ανάγκη που την επιβάλλει. Γι' αυτό και είναι απαραίτητο να μυηθούν στις νέες δεξιότητες που απαιτεί η αλλαγή. Οι ιθύνοντες της αλλαγής ακολουθούν διαφορετικές κάθε φορά προσεγγίσεις ανάλογα με τους λόγους αντίστασης στην αλλαγή και από την ίδια την αιτία που οδηγεί σε αυτή.

Οι προσεγγίσεις αυτές μπορεί να είναι (R. Daft, 1997) με την έκδοση οδηγιών, όταν η αλλαγή δεν είναι μεγάλης εμβέλειας, δεν υπάρχει μεγάλη αντίσταση από τους

εργαζόμενους και το δικαίωμα έκδοσης βρίσκεται στην κυριότητα αυτού που εισάγει την αλλαγή. Επιπλέον, υπάρχει και η υποχρεωτική εντολή ή διάταξη, όταν η αλλαγή αφορά όλους τους εργαζόμενους, υπάρχει μικρή εκδήλωση αρνητικών στάσεων και δεν είναι υποχρεωτική η απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Συνακόλουθα, η προσέγγιση ενδέχεται να γίνει και με τη χρήση τεχνολογίας, όταν υπάρχει ανάγκη για την εισαγωγή νέας τεχνολογίας. Στον τομέα της αναδιοργάνωσης ενός οργανισμού, ο επανασχεδιασμός των διαδικασιών παραγωγής και ο επανακαθορισμός της διοίκησης επιφέρουν υποχρεωτικά την αλλαγή. Τέλος, μία καλή προσέγγιση είναι η δυνατότητα συμμετοχής στους εργαζόμενους στη λήψη αποφάσεων. Φυσικά αυτό προϋποθέτει οι ίδιοι οι εργαζόμενοι να δείχνουν θετική στάση, όσον αφορά τη συμμετοχή τους, να έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα, ώστε να θεωρούν ότι είναι πολύ πιθανό να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι ιδέες τους και να μην είναι πολύπλοκο το πρόβλημα.

4.12 Δοκιμαστική αλλαγή

Μία αλλαγή ευρείας κλίμακας απαιτεί και χρόνο και τη διάθεση πολλών πόρων' γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να δοκιμαστεί πρώτα σε κάποιο τμήμα ή σε μία υπηρεσία του οργανισμού για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Κατά τη διάρκεια αυτής της δοκιμαστικής περιόδου, οι εργαζόμενοι απασχολούνται στην εργασία τους ακολουθώντας τις νέες πρακτικές, που τους έχουν υποδειχθεί, έτσι ώστε να είναι ικανοποιητικό το διάστημα, προτού εκφράσουν την τελική γνώμη τους για την αλλαγή. Να είναι συνειδητή η στάση τους δηλαδή, προτού ταχθούν υπέρ ή κατά της αλλαγής. Αυτός κρίνεται και ως ο καλύτερος τρόπος άμβλυνσης των προσωπικών τους φόβων και διαπίστωσης των πραγματικών προβλημάτων που θα αντιμετωπίσει ενδεχομένως ο οργανισμός, όταν εφαρμοστεί σε ευρεία έκταση η αλλαγή.

Τα οφέλη που προκύπτουν από την αλλαγή είναι διττά τόσο για εκείνους που εμπλέκονται στην αλλαγή όσο και για τη Διοίκηση. Οι εκτελεστές της αλλαγής μαθαίνουν έτσι να μην τη βλέπουν ως απειλή και δοκιμάζονται πρακτικά και

ψυχολογικά, ώστε να αποκτήσουν μία αντικειμενική εικόνα της αλλαγής και των επιπτώσεών της στους ίδιους, προτού δεσμευτούν με τη νέα κατάσταση. Η δε Διοίκηση είναι σε πλεονεκτική θέση ως προς την εκτίμηση της στρατηγικής προσέγγισης εισαγωγής της αλλαγής που θα ακολουθήσει και των αναγκαίων πόρων που θα διαθέσει για την εφαρμογή του πλήρους προγράμματος της αλλαγής.

5. Ανάλυση συμπερασμάτων συνεντεύξεων

5.1 Μεθοδολογία της δειγματοληπτικής έρευνας

Για την πραγματοποίηση της μελέτης σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων στη σχολική μονάδα διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε δέκα (10) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, καθώς και σε δύο Διευθυντές, η μεν εν ενεργεία Διευθύντρια στο Γυμνάσιο Αποστόλου Παύλου Πάφου, όπου υπηρετώ και ο δε αφυπηρετήσας Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης και μετέπειτα Επιθεωρητής.

Επιλέγηκε αυτή η μέθοδος έρευνας λόγω της προσωπικής επαφής που άρει την τυπικότητα και την ουδετερότητα στις απαντήσεις των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στους οποίους και δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν απαλλαγμένοι από το φόβο της κριτικής τις απόψεις τους για το θέμα μέσα από τα βιώματα και τις προσωπικές τους εμπειρίες, καθώς και να προτείνουν πιθανούς τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων, ώστε όχι μόνο να περιοριστούν αλλά και να αξιοποιηθούν στο εργασιακό περιβάλλον.

Η διαδικασία πραγματοποίησης των συνεντεύξεων διήρκησε ένα μήνα (Ιούνιος – Ιούλιος 2016). Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη σύγκριση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, όπου παρατηρήθηκε στα πιο πολλά σημεία σύγκλιση ή αλληλοσυμπλήρωση των απόψεών τους και σε ελάχιστα απόκλιση στις απόψεις τους.

5.2 Το προφίλ του δείγματος

Στις συνεντεύξεις έλαβαν μέρος δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι εννέα υπηρετούν σε γυμνάσια και η μία σε λύκειο. Συνολικά έλαβαν μέρος τέσσερις άρρενες εκπαιδευτικοί και έξι γυναίκες και οι ειδικότητες που έχουν είναι αντίστοιχα της Φιλολογίας (5), της Χημείας (1), του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας (1), της Φυσικής (1), των Μαθηματικών (1) και της

Πληροφορικής (1). Τα χρόνια υπηρεσίας τους διαφοροποιούνται και ανέρχονται από έξι έτη το ελάχιστο σε είκοσι έτη το μέγιστο.

5.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που αφορούν τους απλούς εκπαιδευτικούς

Στην ερώτηση που αφορά το **πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο "σύγκρουση" μέσα στο εργασιακό περιβάλλον** παρατηρείται σύγκλιση απόψεων, καθώς οι πλείστοι ορίζουν την σύγκρουση ως διαφωνία για συγκεκριμένα θέματα που συνοδεύεται από πιθανή λεκτική ή σωματική σε ακραίες περιπτώσεις εκδήλωση της δυσαρέσκειάς τους. Με άλλα λόγια, από την ανταλλαγή "φραστικών πυρών". Η σύγκρουση ορίστηκε ακόμη ως η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Τα προσωπικά αυτά "πιστεύω" είναι σαφώς καθαρά υποκειμενικά και αποκρυσταλλώνουν την τελική συμπεριφορά στον πραγματικό χώρο της σχολικής μονάδας. Υποστηρίχτηκε από έναν από τους ερωτηθέντες ότι οι συγκρούσεις χωρίζονται σε τρία επίπεδα:

- Στη δημιουργία αρνητικού κλίματος ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους συναδέλφους σχετικά με μία κατάσταση, που έχει ως αποτέλεσμα τη σιωπηρή αντιπαράθεση των εμπλεκομένων. Οι εμπλεκόμενοι δεν εκστομίζουν διάφορες λεκτικές απειλές, αλλά περιορίζονται σε σπασμωδικές κινήσεις πολλές φορές του σώματος. Η κατάσταση αυτή συνήθως προκαλεί ανισορροπία στον ψυχικό κόσμο των εμπλεκομένων.
- Στη δημιουργία αρνητικού κλίματος και στη λεκτική αντιπαράθεση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους.
- Στη δημιουργία αρνητικού κλίματος, στη λεκτική αντιπαράθεση και στην άσκηση σωματικής βίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους.

Επιπλέον, ένας άλλος ερωτηθείς θεωρεί πως σύγκρουση καλείται η αδυναμία να καταλήξουν σε μία απόφαση τα μέλη μιας ομάδας είτε πρόκειται για το σύνολο των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας είτε το σύνολο των εκπαιδευτικών μίας συγκεκριμένης ειδικότητας σε θέματα που άπτονται σε προσωπικά ζητήματα, όπως

τυχόν αντιζηλίες ή ανάδειξης ενός ή ορισμένων συναδέλφων, στην κατανομή των μαθημάτων, σε θέματα βαθμολογίας των μαθητών, σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Μία άλλη άποψη ήταν η εκδήλωση σύγκρουσης για τον χειρισμό μαθητών με παραβατική συμπεριφορά, για τον τρόπο οργάνωσης ενός μαθήματος από καθηγητές της ίδιας ειδικότητας ή για τα θέματα των τελικών εξετάσεων. Τέλος, κάτι το οποίο μπορεί να φανεί ακραίο είναι η εκδήλωση σύγκρουσης, γιατί συνάδελφοι μπορεί να διεκδικούν συγκεκριμένη θέση στον χώρο του Συλλόγου.

Στο δεύτερο ερώτημα που αφορά **τη συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα** οχτώ από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως είναι αρκετά συχνό το φαινόμενο των συγκρούσεων. Στην πλειοψηφία δηλαδή δήλωσαν πως οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας στα πλαίσια της λειτουργίας μίας σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως της έντασής τους και της έκτασης που λαμβάνουν (περιορισμένης ή διευρυμένης), ενώ δύο δήλωσαν ότι δεν έχουν παρατηρήσει να συμβαίνει συχνά αυτό το φαινόμενο και ότι εκδηλώνεται κυρίως μεταξύ των μαθητών και όχι μεταξύ των καθηγητών. Μάλιστα μία από τις ερωτηθείσες δήλωσε πως έχει παρατηρήσει να εκδηλώνονται συχνά συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον για τις οποίες όμως ενημερώνεται εκ των υστέρων.

Εν συνεχεία, όσον αφορά **τα αίτια που υφέρπουν μίας σύγκρουσης** οι πλείστοι υποστήριξαν ότι είναι πρωτίστως επαγγελματικής φύσης και έπειτα αφορούν τη διάσταση σε θέματα πολιτικής, προσωπικής και τέλος θρησκευτικής φύσης. Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό διαφοροποιούνται μόνο όσον αφορά τη σειρά προτεραιότητας γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα και την οπτική του κάθε ατόμου. Μία εκ των ερωτηθέντων διασαφήνισε μάλιστα το πώς ενδέχεται να ενσκήψει σύγκρουση επαγγελματικής φύσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, αυτό είναι πιθανόν να συμβεί είτε ,γιατί οι απλοί καθηγητές θεωρούν υπερβολικές τις εργασίες που τους ζητούν ή τους αναθέτουν οι Β.Δ. (Βοηθοί Διευθυντές) είτε, γιατί οι απλοί καθηγητές δεν είναι τυπικοί στα καθήκοντά τους. Σύγκρουση όμως επαγγελματικής φύσης μπορεί να προκληθεί και μεταξύ απλών καθηγητών ή μελών της Διεύθυνσης ή Διεύθυνσης και απλών καθηγητών, όπως προαναφέρθηκε και στο ερώτημα που αφορά τον ορισμό της σύγκρουσης με παραδείγματα.

Στο ερώτημα που αφορά **το ποιας μορφής σύγκρουση θεωρούν ως την πιο επιζήμια για τη σχολική μονάδα** παρατηρήθηκε ταύτιση των απόψεων των ερωτηθέντων, καθώς όλοι θεωρούν ως τις πιο επιζήμιες τις συγκρούσεις που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους στη σχολική μονάδα, όπου υπηρετούν. Μάλιστα θεωρούν ότι τυχόν διαφωνίες προσωπικής φύσης επιβάλλεται να μένουν εκτός του εργασιακού περιβάλλοντος πόσο μάλλον να μην καταλήγουν σε αυτό, διότι έτσι υποσκάπτεται αντί να ενισχύεται η επικοινωνία με πνεύμα συνεργασίας και συναίνεσης. Υπάρχει σύγκλιση απόψεων επίσης στις αρνητικές συνέπειες που επιφέρουν οι συγκρούσεις στις πλείστες των περιπτώσεων, καθώς οδηγούν σε διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων και εν συνεχεία σε πτώση του ηθικού των εμπλεκομένων. Επιπλέον, συμφωνούν στο ότι διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου και είναι πιο δύσκολο να επέλθει η συνεννόηση.

Δύο από τους ερωτηθέντες υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η σύγκρουση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγικότητα των εμπλεκομένων, αλλά και στο σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας, κυρίως, όταν αυτή αφορά αντιδικία μεταξύ Διεύθυνσης και υφισταμένων, καθώς αυξάνεται το στρες που οδηγεί σε σπασμωδική και αντικοινωνική πολλές φορές συμπεριφορά.

Επιπλέον, μία εκ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που διδάσκει μάθημα πρακτικού κλάδου (Χημεία) και κάνει χρήση των εργαστηρίων θεωρεί ιδιαίτερα επιζήμια τη σύγκρουση επαγγελματικής φύσης, καθώς έτσι δημιουργείται αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων του ιδίου κλάδου, γεγονός που βαίνει εις βάρος της προώθησης των στόχων του ιδίου κλάδου. Διασαφηνίζει την άποψή της αυτή λέγοντας συγκεκριμένα ότι , όταν η καθαριότητα, η δημιουργία διαλυμάτων, η τάξη και γενικά η όλη λειτουργία ενός εργαστηρίου καταλήγει να είναι καθήκον μόνο του ενός, αυτό καθίσταται ιδιαίτερα χρονοβόρο και δύσκολο για τον συνάδελφο που το επωμίζεται, οπότε δημιουργείται μία ανταγωνιστική διάθεση και κατ'επέκταση στάση. Τέλος, δύο από τους ερωτηθέντες εξέφρασαν και την άποψη ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα έχουν, αν μη τι άλλο, επιπτώσεις και στους ίδιους τους μαθητές που είναι οι αποδέκτες του αρνητικού κλίματος που δημιουργείται. Εκτός από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται πολύ εύκολα τη ρήξη μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών, πολλές φορές χωρίς να έχουν ακούσει ή να είναι αυτόπτες μάρτυρες μίας διαφωνίας στη χειρότερη των περιπτώσεων. Κάτι τέτοιο

φυσικά, τονίζουν, είναι καταστροφικό για τη διαδικασία μάθησης, αλλά και για το κύρος των εκπαιδευτικών που καταβαραθρώνεται όσον αφορά τους μαθητές τους.

Όσον αφορά **τους παράγοντες που ενδέχεται ή αναμένεται να αποσοβήσουν τις συγκρούσεις σε μία σχολική μονάδα** η απάντηση είναι κοινή. Όλοι οι ερωτηθέντες πιστεύουν πως πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η Διεύθυνση εφαρμόζοντας τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και κατ'επέκταση τα διευθυντικά στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού, επιβεβαιώνοντας και τη ρήση του Αγάθωνα (450-400 π.Χ., Αρχαίος τραγικός): " Τον άρχοντα τριών δει μέμνησθαι: Πρώτον ότι ανθρώπων άρχει. Δεύτερον ότι κατά νόμους άρχει. Τρίτον ότι ουκ αεί άρχει".

Σύμφωνα, λοιπόν με τις απαντήσεις που δόθηκαν, η Διεύθυνση οφείλει να κρατά αμερόληπτη και αντικειμενική στάση αποτρέποντας τη δημιουργία "κλικών" στη σχολική μονάδα. Επιβάλλεται να υπάρχει συνέπεια, σαφήνεια και αντικειμενικότητα όσον αφορά τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και το τι αναμένει από τους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει δηλαδή να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα καθήκοντά τους και να είναι σαφές πως, αν κάποιος δεν κάνει το καθήκον του είτε από αμέλεια είτε εσκεμμένα θα υπάρχουν και οι επιπτώσεις χωρίς βέβαια αυτό να δημιουργεί κλίμα "τρομοκρατίας" στους υφισταμένους. Και με τον όρο υφιστάμενοι νοούνται οι απλοί καθηγητές, αλλά και η διευθυντική ομάδα. Άλλωστε σύμφωνα και με τον Νικολό Μακιαβέλι (1469-1527, Ιταλός πολιτικός φιλόσοφος): "Η πρώτη εντύπωση που δημιουργεί ένας ηγεμόνας είναι αυτή που δίνουν οι άνθρωποι που τον περιστοιχίζουν". Πέραν της δυναμικής παρουσίας που οφείλει να έχει η Διεύθυνση σε μία σχολική μονάδα, εκφράζεται και η άποψη ότι το Υπουργείο Παιδείας καλό θα ήταν να συμπαρίσταται στο έργο της Διεύθυνσης με συχνούς ελέγχους μέσω των Επιθεωρητών. Οι κανονισμοί του Υπουργείου Παιδείας σαφώς θα πρέπει να τηρούνται από όλους ανεξαιρέτως, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις, που λόγω συγκεκριμένης νοοτροπίας ή κουλτούρας, για παράδειγμα ο τοπικιστικός χαρακτήρας μίας κοινότητας, θα πρέπει να παρέχεται από το Υπουργείο η διακριτική ευχέρεια στη Διεύθυνση, ώστε να χειρίζεται τις καταστάσεις, όπως είναι η αποσόβηση ή η εξομάλυνση των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, τρεις από τους ερωτηθέντες θεωρούν καίριας σημασίας την παρέμβαση μεμονωμένων ατόμων που χαίρουν ίσως της εκτίμησης και των δύο αντιμαχόμενων

πλευρών ή διαθέτουν τις ικανότητες αυτές που θα οδηγήσουν στον κατάλληλο χειρισμό μίας σύγκρουσης. Εκφράζεται ακόμη η άποψη από δύο ερωτηθέντες ότι η αποσόβηση των συγκρούσεων δεν μπορεί να είναι επίτευγμα μόνο ενός παράγοντα, αλλά της συλλογικής προσπάθειας πολλών παραγόντων που εργάζονται και επαγρυπνούν για την ομαλή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Αυτό δικαιολογείται από την άποψη ότι μία σχολική μονάδα είναι ένα σύστημα που αποτελείται από πολλά μέλη. Για να λειτουργήσει λοιπόν σωστά και εποικοδομητικά επιβάλλεται η φιλότιμη προσπάθεια όλων.

Σε σχέση με **τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν ως προς την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων** όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται αναγνωρίζοντας ως καίριο αυτό της καλής προαίρεσης, εν συνεχεία της παιδείας και έπειτα της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των λοιπών χαρακτηριστικών, όπως είναι η επιμονή η υπομονή και η συγκαταβατικότητα. Ένας εκ των ερωτηθέντων δικαιολογεί την ιεράρχηση αυτή θεωρώντας πως ένα άτομο για να μπορέσει να συνεργαστεί επιβάλλεται να έχει αποβάλει κάθε ταμπού, να έχει κοινωνική μόρφωση και να είναι καλός χειριστής του θυμού του.

Μία άλλη εκπαιδευτικός θεωρεί την καλή προαίρεση ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για την αποσόβηση των συγκρούσεων, καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενά της, τα άτομα δεν πρέπει να πιστεύουν ότι όλοι συμπεριφέρονται υποκινούμενοι από ιδιοτελείς σκοπούς, αλλά με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών και του σχολείου και έτσι μπορούν να παραβλέπουν κάποιες εξόφθαλμα αρνητικές συμπεριφορές. Με την άποψη αυτή τάσσεται και μία ακόμη εκ των ερωτηθέντων πιστεύοντας πως πρέπει να υπάρχει αποδοχή της διαφορετικότητας και πολυφωνία σε κάθε μορφή επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας.

Εν συνεχεία, όσον αφορά **τη συχνότητα της εκδήλωσης συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας σε σχέση με τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους**, οι ερωτηθέντες εκτός μίας δηλώνουν ότι έχουν αυξηθεί τα περιστατικά ρήξης στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, μία ενδιαφέρουσα άποψη ενός άρρενα εκπαιδευτικού είναι πως παρατηρεί μικρή αύξηση του φαινομένου που ίσως να οφείλεται στην οικονομική κρίση που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια. Δύο εκπαιδευτικοί ακόμη δηλώνουν πως η

εκδήλωση τέτοιων φαινομένων εξαρτάται σαφώς από τα άτομα που συγκροτούν τη σχολική μονάδα, τους συνεργάτες τους δηλαδή, και τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Δύο θήλεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν παρατήρησαν ούτε αύξηση ούτε μείωση και πιστεύουν πως οι συγκρούσεις πάντα θα υπάρχουν, φτάνει να μην τους δίνουμε μεγάλη έκταση.

Μία εκ των ερωτηθέντων θεωρεί πως παρατηρείται ιδιαίτερη αύξηση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα σε σχέση με τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας της, καθώς οι συνάδελφοι, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, έχουν γίνει πολύ εγωκεντρικοί. Συγκεκριμένα, πιστεύει πως το φαινόμενο έχει λάβει δραματική έκταση, εφόσον οι πλείστοι ενδιαφέρονται να κερδίσουν την εύνοια της Διεύθυνσης, για να "περνούν καλά", όπως χαρακτηριστικά λέει. Θεωρεί ακόμη πως δεν υπάρχει συνεργασία, καθώς πολλές φορές ενσπείρονται κακεντρεχή σχόλια και φήμες σε βάρος συναδέλφων προς ίδιον όφελος. Καταλήγει λέγοντας πως πολλοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν τον απαραίτητο σεβασμό ούτε έχουν τη διάθεση να ακούσουν τα άτομα με μεγαλύτερη πείρα, καθώς και δεν αποδέχονται τυχόν λάθη τους στον ακαδημαϊκό τομέα ή στην αντιμετώπιση των μαθητών.

Στην περίπτωση που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν διαβλέπουν πιθανότητα επίλυσης μίας διαφωνίας που οδηγεί σε σύγκρουση στο εργασιακό τους περιβάλλον απαντούν ομόφωνα πως προτιμούν να απομακρυνθούν από το άτομο και τον χώρο, όπου εκδηλώνεται η σύγκρουση, ώστε να επέλθει η ηρεμία. Η αποστασιοποίηση κρίνεται απαραίτητη από την πλευρά όλων, προκειμένου να δώσουν χρόνο στον εαυτό τους για να επεξεργαστεί το θέμα και εν συνεχεία να γίνει προσπάθεια εκ νέου μέσω του διαλόγου με κατ'ιδίαν συζήτηση ή στην ολομέλεια, αν εμπλέκονται περισσότερα από δύο άτομα.

Φυσικά τονίζουν πως η αρχική τους διάθεση είναι να λυθεί η διαφωνία ή η παρεξήγηση με πολιτισμένο τρόπο. Η απομάκρυνση αποτελεί προσωρινή λύση ανάγκης. Μία εκπαιδευτικός συγκεκριμένα λέει πως η αρχική της αντίδραση είναι ο διάλογος. Όμως, εάν αντιληφθεί ότι το άλλο μέλος ή μέλη είναι αυταρχικό/ά, δηλαδή δεν έχει/έχουν διάθεση αποδοχής και συζήτησης, τότε αποστασιοποιείται από το πρόβλημα, καθώς, όπως αναφέρει επεξηγηματικά, είναι άτομα που εφαρμόζουν "το ου με πείσεις καν με πείσης".

Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει πως, αφού έχει ακούσει και τα επιχειρήματα της αντίθετης πλευράς και έχει καταλήξει πως η αρχική της θέση έχει ισχυρότερα επιχειρήματα, εμμένει σε αυτή δείχνοντας όμως σημάδια διάθεσης για έναν εποικοδομητικό διάλογο προς εξέρευση λύσης. Επιπλέον, μία ακόμη ερωτηθείσα αναφέρει πως, εάν σχετίζεται άμεσα με το άτομο με το οποίο έρχεται σε διένεξη, έχουν για παράδειγμα κοινά μαθήματα, προσπαθεί με τον διάλογο. Διαφορετικά επιλέγει την αδιαφορία, προκειμένου να επέλθει ηρεμία.

Στο τελευταίο ερώτημα που αφορά στο, αν τελικά οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον έχουν θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις επικρατεί η ομόφωνη άποψη ότι καθίστανται αρνητικές σε περίπτωση μόνο που δεν οδηγούν σε επίλυση του θέματος και μένει η διαφωνία να αιωρείται και να επικρέμεται ως “δαμόκλειος σπάθη” παρακωλύοντας την πρόοδο και την παραγωγικότητα στον οργανισμό.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι συνέπειες είναι αρνητικές, όταν δημιουργείται αρνητικό σχολικό κλίμα, κλίκες και στρατόπεδα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός. Κι αυτό γιατί δυσχεραίνεται η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου, οι εμπλεκόμενοι καθηγητές είναι δυστυχημένοι και δεν αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επηρεάζεται κατ’επέκταση η επίδοση των μαθητών και διαταράσσεται η συναδελφικότητα και η ομαδικότητα που πρέπει να διακρίνει μία υπηρεσία.

Εξαρτάται λοιπόν άμεσα από τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν όσοι εμπλέκονται και από τον χειρισμό της κατάστασης που δημιουργείται, εάν οι συγκρούσεις θα είναι τελικά ζημιογόνες ή εποικοδομητικές. Συμφωνούν δηλαδή οι ερωτηθέντες πως μία σύγκρουση με τους κατάλληλους πάντα χειρισμούς μπορεί να αποβεί και λειτουργική, να συμβάλει δηλαδή σε περαιτέρω συνεργασία και ανάπτυξη.

Συγκεκριμένα, η επίλυση μίας σύγκρουσης δύναται να επιφέρει ανανέωση ιδεών, πρωτότυπες και καινοτόμες λύσεις στον οργανισμό. Ενδέχεται ακόμη οι εμπλεκόμενοι να προσεγγίσουν ο ένας τον άλλον, να γνωριστούν ουσιαστικά και, αν μη τι άλλο μέσα από την εκτόνωση των αρνητικών συναισθημάτων, άτομα που μπορεί να είχαν τεθεί

στο περιθώριο λόγω του απόμακρου του χαρακτήρα τους, να αποσπάσουν τη θετικότερη στάση του συνόλου.

5.4 Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις που αφορούν τους απλούς εκπαιδευτικούς

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα που αποτελεί και το αρχικό ερέθισμα για την έρευνα του θέματος περί συγκρούσεων σε μία σχολική μονάδα όλοι οι ερωτηθέντες εκλαμβάνουν τον όρο ως μία κατάσταση που σε αρκετές των περιπτώσεων τείνει να λάβει ανησυχητικές διαστάσεις. Χαρακτηρίζεται γενικότερα ως το χάσμα, η απόκλιση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων.

Το αξιοσημείωτο στις απαντήσεις που δόθηκαν είναι πως οι εννέα εκ των ερωτηθέντων υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα και όμως δίστανται οι απόψεις περί συχνής ή μη εκδήλωσης συγκρούσεων κάτι που αφορά προφανώς την ιδιοσυγκρασία, την διάθεση για έκφραση των προσωπικών απόψεων και αισθημάτων του κάθε ατόμου με προσήνεια ή με πιο αυστηρή και απόλυτη διάθεση. Οι απαντήσεις δηλαδή είναι άμεσα συνυφασμένες με την προσωπικότητα, άρα και την οπτική γωνία του κάθε ατόμου, τον τρόπο δηλαδή που αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Πιθανόν και η θέση που έχει ένα άτομο σε έναν οργανισμό ενδέχεται να διαφοροποιεί την αντίδρασή του και να τον προτρέπει ή αντίθετα να τον αποτρέπει από το να εκφράσει τα πιστεύω του ερχόμενος σε σύγκρουση με τους γύρω του είτε αυτοί είναι μαθητές είτε αυτοί είναι συνάδελφοί του και δη υφιστάμενοί του εκπαιδευτικοί.

Στο ερώτημα που θεωρείται και πιο φλέγον, δηλαδή στα αίτια εκδήλωσης των συγκρούσεων οι απόψεις και πάλι δίστανται ως προς τη σειρά προτεραιότητας των ελατηρίων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε ρήξη. Συγκεκριμένα, ένας ερωτηθείς θεωρεί πως οι πολιτικές πεποιθήσεις προκαλούν κυρίως τη σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ οι προσωπικές συγκρούσεις είναι σπάνιες έως και δεν ενσκήπτουν καθόλου. Μία άλλη ερωτηθείσα θεωρεί πως τα ζητήματα πολιτικής ή θρησκευτικής φύσης σπάνια ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε ρήξη. Το αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα, κάτι που επιβεβαιώνει το ότι

οι απαντήσεις αποκρυσταλλώνουν την ιδιοσυγκρασία και την αντίληψη του κάθε ατόμου. Απαντά δηλαδή βάσει των βιωμάτων, της ανατροφής και της κοινωνικής μόρφωσης που το χαρακτηρίζουν.

Στο ερώτημα που αφορά το ποιας μορφής σύγκρουση θεωρείται ως η πλέον επιζήμια παρατηρείται σύγκλιση των απόψεων των ερωτηθέντων, καθώς προαναφέρθηκε. Το αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι εξάγεται το συμπέρασμα πως, όταν υποβαθμίζεται το κύρος του εκπαιδευτικού από λανθασμένες ενέργειες και ακραίες συμπεριφορές μειώνεται όχι μόνο ως προσωπικότητα, αλλά κυρίως χάνει την πειθώ του ως δάσκαλος-καθοδηγητής ψυχών. Αποτυγχάνει έτσι κάθε προσπάθεια για παραγωγή αξιόλογου έργου, όχι μόνο εκπαιδευτικού, αλλά και παιδευτικού χαρακτήρα και προσφοράς στην κοινωνία του σχολείου ως θεσμός.

Όσον αφορά τους παράγοντες που δύνανται να εξομαλύνουν ή να αμβλύνουν τις συγκρούσεις που ενδεχομένως να ανακύψουν στη σχολική μονάδα εξάγεται το συμπέρασμα από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί και γενικά το σύνολο των μελών ενός σχολείου νιώθουν ασφάλεια, όταν υπάρχει η καθοδήγηση και η ενεργή παρουσία της Διεύθυνσης. Η κατευθυντήρια γραμμή και η επιτυχία της λειτουργίας του σχολείου εδραιώνεται κατεξοχήν από τις ενέργειες και από την ξεκάθαρη στάση της Διεύθυνσης.

Όταν υπάρχει σταθερό έρεισμα, συνακόλουθα εκτελούν τα καθήκοντά τους και τα μέλη της διευθυντικής ομάδας και οι απλοί καθηγητές, αλλά και το προσωπικό του σχολείου γενικότερα. Κι' αυτό γιατί υπάρχει το αίσθημα του "ανήκειν", της ασφάλειας που δεσμεύει ηθικά τα μέλη του συστήματος να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Με τον κατάλληλο χειρισμό λοιπόν των συγκρούσεων το σχολείο, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, οι διάφορες συνδικαλιστικές οργανώσεις, αλλά και μεμονωμένα τα άτομα μπορούν να κάνουν τη διαφορά και να επιτελέσουν τον κοινωνικό τους ρόλο.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά από τα οποία πρέπει να διέπεται ένα άτομο, ώστε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις παρατηρείται σύγκλιση απόψεων, γεγονός που αποδεικνύει ότι όλοι οι ερωτηθέντες πιστεύουν στη δύναμη του διαλόγου και είναι θετικά διακείμενοι σε μία ποιοτική ζωή με γνώμονα τον σεβασμό και την κατανόηση.

Σε σχέση με την αύξηση ή την άμβλυνση της εκδήλωσης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα οι ερωτηθέντες σχεδόν ομόφωνα δηλώνουν πως παρατηρείται αύξηση, όπως προαναφέρθηκε. Διαφοροποιούνται μόνο ως προς το βαθμό και την ένταση του φαινομένου που συνάδει με το σύνολο των ατόμων που συγκροτούν τη σχολική μονάδα. Έχει να κάνει δηλαδή και πάλι με προσωπικότητα των ατόμων, γι' αυτό και υπάρχει η γενική αντίληψη ότι τα άτομα πρέπει να εκπαιδεύονται από μικρή ηλικία ως προς τη διαχείριση του θυμού τους, ώστε οι διαφωνίες και οι παρεξηγήσεις να μην οδηγούν σε συγκρούσεις άνευ προηγουμένου.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις μεθόδους χειρισμού των συγκρούσεων που πιθανόν να εκδηλωθούν εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας είναι σαφές ότι υπάρχει η διάθεση επίλυσής τους θέτοντας το θέμα της διαφωνίας επί τάπητος. Ο διάλογος κρίνεται ως ο πλέον γόνιμος και αποτελεσματικός τρόπος επίλυσης των διαφορών, αρκεί και το έτερον στέλεχος και μέλος να έχει καλή προαίρεση. Διαφορετικά, επιλέγεται η απομάκρυνση και γενικά η αποστασιοποίηση προς διαφύλαξη της προσωπικής ηρεμίας και γαλήνης.

5.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που αφορούν τους εκπροσώπους της Διεύθυνσης

Οι δύο ερωτηθέντες που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα αντιπροσωπεύουν τη Διεύθυνση σε μία σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε και στη μεθοδολογία της δειγματοληπτικής έρευνας η μεν αφενός διατελεί Διευθύντρια στο σχολείο, όπου υπηρετώ με εμπειρία σαράντα ετών υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση και ο δε διετέλεσε Διευθυντής στη Δημοτική Εκπαίδευση με εμπειρία τριάντα-δύο ετών, προήχθη αργότερα σε Επιθεωρητή και είναι ο επιβλέπων Καθηγητής στην παρούσα εργασία. Κρίθηκε αναγκαίο να παρατεθούν οι απόψεις δύο εκπροσώπων της Διεύθυνσης σε μία σχολική μονάδα, ώστε να είναι πιο ενδιαφέρουσα η έρευνα. Ενδέχεται να υπάρχουν δηλαδή ομοιότητες ή και διαφορές που άπτονται της βαθμίδας Εκπαίδευσης ή ακόμη και του φύλου των δύο ερωτηθέντων.

Στο αρχικό ερώτημα του πώς εννοούν οι δύο ερωτηθέντες τον όρο σύγκρουση υπάρχει σύγκλιση απόψεων με έμφαση στην εκδήλωση του φαινομένου για λόγους ιδιοτελείς στο αντικείμενο εργασίας. Συγκεκριμένα, η μεν δηλώνει πως με τον όρο σύγκρουση νοείται η διάσταση απόψεων για την κατανομή των μαθημάτων, εάν αφορά άτομα της ίδιας ειδικότητας, την κατανομή τμημάτων ή ακόμη και για προσωπικές διαφορές. Γενικά, η σύγκρουση μεταξύ ατόμων στο εργασιακό περιβάλλον, ενδέχεται να εκδηλωθεί σε διάφορα επίπεδα.

Ο δε εξηγεί τον όρο σύγκρουση ως την ενδεχόμενη διαταραχή σχέσεων μεταξύ προσωπικού ή μελών του προσωπικού με τη Διεύθυνση που πιθανόν να προέρχεται από σύγκρουση συμφερόντων ή διαφορά απόψεων ή τη μη εφαρμογή των κανονισμών μη εξαιρουμένης και της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων. Στη συνέχεια, αναφέρεται σε συγκεκριμένο παράδειγμα εκδήλωσης μίας σύγκρουσης γενικά εντός των πλαισίων μίας σχολικής μονάδας. Σύγκρουση προκαλείται, όταν μέλος του προσωπικού δεν εφαρμόζει τους κανονισμούς, όπως είναι η έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο παρά τις επανειλημμένες επισημάνσεις της Διεύθυνσης. Η συζήτηση γίνεται πιο έντονη, καθώς το περιστατικό είναι επαναλαμβανόμενο και εν τέλει οδηγείται σε αδιέξοδο.

Στο ερώτημα, εάν παρατηρούν να εκδηλώνονται συχνά συγκρούσεις στη σχολική τους μονάδα και οι δύο θέτουν το θέμα σε επίπεδο σωστής διαχείρισης και προληπτικής αντιμετώπισης από πλευράς Διεύθυνσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Διευθύντριας, η όλη λειτουργία του οργανισμού βασίζεται πάνω σε αρχές, αξίες, σε συγκεκριμένα κριτήρια ελέγχου και αξιολόγησης. Ο δε Διευθυντής υπογραμμίζει πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων είναι πρώτιστα καθήκον της Διεύθυνσης και αποτελεί σοφή ενέργεια αυτού που τελεί το ρόλο του ηγέτη σε μία σχολική μονάδα. Είναι απαραίτητη λοιπόν η προληπτική δράση από πλευράς του. Επιπλέον, θεωρεί πως η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και η εμπέδωση της επικοινωνίας και των συνθηκών συνύπαρξης και αλληλοσεβασμού διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην άμβλυνση των συγκρούσεων.

Σχετικά με τη μορφή που τυχόν εκδηλώνονται ή έχουν εκδηλωθεί κατά καιρούς συγκρούσεις στη σχολική μονάδα που υπηρετούν από τη θέση της Διεύθυνσης, η μεν παρατηρεί ότι συνήθως αφορούν ζητήματα επαγγελματικής φύσης. Ο δε παρατηρεί ότι

αφορούν κυρίως ζητήματα προσωπικής ή επαγγελματικής φύσης παρά πολιτικών, θρησκευτικών ή και άλλων λοιπών πεποιθήσεων.

Στο ερώτημα που αφορά την πλέον επιζήμια μορφή σύγκρουσης για τη σχολική μονάδα, η μεν Διευθύντρια θεωρεί πως κάθε μορφή σύγκρουσης καθίσταται επιζήμια για την ομαλή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας και την άρτια επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Δεν εστιάζει λοιπόν μεμονωμένα σε μία μορφή εκδήλωσης σύγκρουσης παρά υπογραμμίζει ότι η επιτυχία είναι έργο όλων των εμπλεκομένων σε ένα σύστημα, όπως είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός. Συνακόλουθα, εξαρτάται από την πλήρη συνεργασία όλων – μαθητών, καθηγητών και γονέων.

Ο δε Διευθυντής ορμώμενος από προσωπικά βιώματα εκφράζει την πεποίθηση πως προσωπικά ή επαγγελματικά ζητήματα ενδέχεται να προκαλέσουν πολλαπλά προβλήματα με αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης και γενικά της παιδείας που προσφέρεται στη σχολική μονάδα.

Σχετικά με τους παράγοντες που αναμένεται να αποσοβήσουν τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα και οι δύο ερωτηθέντες θεωρούν πως όλα τα προβλήματα επιβάλλεται να επιλύονται και να μην μένουν άλυτα, καθώς έτσι διαιωνίζεται μία αρνητική κατάσταση με καταλυτικές συνέπειες για την ποιότητα του παρεχόμενου έργου της σχολικής κοινότητας. Η μεν Διευθύντρια θεωρεί ως τον πλέον καταλληλότερο παράγοντα αποσόβησης των συγκρούσεων τη Διεύθυνση, που έχει σφαιρική αντίληψη και γνώση μίας κατάστασης. Όταν μία διαφωνία επαφίεται σε ζητήματα ηθικού χαρακτήρα, καθώς τονίζει, πρέπει να ενημερώνεται απαραιτήτως και η Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης μέσω του Επαρχιακού Επιθεωρητή. Ο δε Διευθυντής θεωρεί πως η βαρύτητα δίνεται στην παρέμβαση μίας καλά οργανωμένης σχολικής μονάδας που εντοπίζει, αναλύει και επιλύει τη σύγκρουση εν τη γενέσει της. Κατά συνέπεια, χρειάζεται και εδώ μεθοδικότητα, αλληλεγγύη και ομαδικότητα μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Σε ό,τι αφορά τα βασικά γνωρίσματα που πρέπει να συγκεντρώνει ένα άτομο ως προς την αποτελεσματική διαχείριση μίας σύγκρουσης και οι δύο συμφωνούν με όλα τα αναφερόμενα στην ερώτηση. Συγκεκριμένα, όμως η μεν ερωτηθείσα ξεχωρίζει ως επικρατέστερα στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου, τη μόρφωσή του, την

απαιτούμενη ενσυναίσθηση, την ανεκτικότητα από πλευράς του απέναντι στη διαφορετική άποψη του άλλου μέλους και σαφώς την ψυχική του καλλιέργεια. Ο δε ερωτηθείς αναγνωρίζει με τη σειρά του τις αρετές της υπομονής και της επιμονής ως απαραίτητες για το εν λόγω θέμα. Υπογραμμίζει όμως και την αξία της ορθής επικοινωνιακής γλώσσας, ώστε να εννοούν και τα δύο ή περισσότερα μέλη που εμπλέκονται στη διένεξη το ίδιο πράγμα.

Στο ερώτημα που αφορά, εάν παρατηρούν αύξηση ή άμβλυνση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα σε σχέση με τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους, εκφράζουν διαφορετική άποψη. Η μεν υποστηρίζει πως δεν παρατηρείται αύξηση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, διότι οι νέοι σήμερα είναι πιο ώριμοι και υπάρχουν ξεκάθαροι κανονισμοί όσον αφορά την επιτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Επομένως, υπάρχει απόλυτη διαφάνεια για το καθετί και έτσι δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών. Θεωρεί πως με τα σημερινά δεδομένα καλλιεργείται περισσότερο η συνεργασία και η ομαδικότητα σε σχέση με ό,τι ίσχυε στο παρελθόν. Ο δε ερωτηθείς αντίστοιχα παρατηρεί μετά λύπης του ότι η πορεία των συγκρούσεων είναι αυξητική, γεγονός που δυσχεραίνει και το έργο της σχολικής μονάδας.

Απόλυτα σύμφωνοι στις θέσεις τους είναι και οι δύο ερωτηθέντες στο ερώτημα που σχετίζεται με την τακτική που ακολουθούν, όταν δεν διαβλέπουν πιθανότητα επίλυσης μίας διαφωνίας στο εργασιακό τους περιβάλλον. Σαφώς και θεωρούν τον διάλογο και την καλή προαίρεση ως τις μοναδικές και πλέον ασφαλείς οδούς επικοινωνίας. Μάλιστα ο ερωτηθείς επισημαίνει το γεγονός πως βασικό πλαίσιο επίλυσης μίας διαφοράς ασφαλώς και είναι ο διάλογος και η συνεχής επικοινωνία και παρακολούθηση. Η αδιαφορία, όπως αναφέρει σχετικά, μάλλον επιδεινώνει την κατάσταση και την καθιστά ανεξέλεγκτη. Αναβάλλεται έτσι η διαδικασία επίλυσης μίας σύγκρουσης, γεγονός που παραπέμπει στην όξυνσή της στο άμεσο μέλλον.

Στο τελευταίο ερώτημα σε σχέση με τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον, η ερωτηθείσα απαντά με δωρικότητα πως οι συγκρούσεις επιφέρουν πάντα αρνητικά αποτελέσματα. Ο δε ερωτηθείς πιστεύει πως βασικά έχουν αρνητικές συνέπειες. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που δρουν θετικά,

συμβάλλουν δηλαδή στην καλυτέρευση των σχέσεων με την προϋπόθεση ότι ο τρόπος αντιμετώπισης οδηγεί όντως στην αντιστροφή προς τη θετική έκβαση.

5.6 Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις που αφορούν τους εκπροσώπους της Διεύθυνσης

Γενικά, οι απαντήσεις και των δύο ερωτηθέντων είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικές και ενδιαφέρουσες, καθώς αντανακλούν τις θέσεις και τις απόψεις της ηγεσίας μίας σχολικής μονάδας. Διαφαίνεται ότι η στάση τους σε ανάλογα περιστατικά είναι ή ήταν τέτοια που να αποτρέπει και την παραμικρή υποψία για μεροληπτική συμπεριφορά εις βάρος συγκεκριμένων μελών του οργανισμού και τάσσεται σύμφωνα με τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Παρατηρείται η σύγκλιση στις απόψεις τους βάσει λογικών επιχειρημάτων και προσωπικών βιωμάτων που τους επιτρέπει η εμπειρία ετών και η καθημερινή ενασχόληση και τριβή με τέτοιου είδους θέματα. Ως στυλοβάτες της εκπαίδευσης, πρωτίστως δάσκαλοι και δευτερευόντως διαχειριστές ενός οργανισμού λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα. Το έναυσμα που μπορεί να επινοήσει η θέληση, ο ενθουσιασμός, το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα προς αποτροπή δυσάρεστων καταστάσεων ή προς επίλυση τυχόν διαφορών.

Για το λόγο αυτό και αναγνωρίζουν την ισχύ του διαλόγου, αλλά και τη διαπραγματευτική ικανότητα της ηγεσίας και των υφισταμένων μελών της σχολικής μονάδας ως προς την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που πιθανόν ανακύπτουν σε ένα σύνολο, όπως είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός. Άλλωστε, οι πραγματικοί ηγέτες είναι προσβάσιμοι, έχουν ικανότητα στη συνεργασία και τον διάλογο, εκτιμούν την αξία της προσφοράς των άλλων, είναι ανθρώπινοι, αληθινοί με ισορροπία καρδιάς και μυαλού και εν τέλει δρουν βασιζόμενοι στην εκτέλεση των σωστών πραγμάτων (Bass, Bernard M., 1981).

Διαφοροποίηση παρατηρείται μόνο σε δύο ερωτήματα, συγκεκριμένα στο όγδοο και το δέκατο, όπως προαναφέρθηκε, που πιθανόν έχει να κάνει με τη διαφορετική οπτική

που προσεγγίζουν το θέμα μη εξαιρουμένης και της προσωπικότητάς τους. Το στοιχείο αυτό ενδυναμώνει και τα πορίσματα της έρευνας, καθώς επιτρέπει την πολυφωνία. Άλλωστε, η αποκρυστάλλωση μίας άποψης για το θέμα καθίσταται καθαρά προσωπικό ζήτημα, αφού η αλήθεια δεν μπορεί να είναι πάντα μία. Αυτή είναι και η γοητεία της έρευνας.

6. Επίλογος

6.1 Ανασκόπηση και τελικά συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της μελέτης αυτής και στην προσπάθεια για τη σύνοψη των τελικών συμπερασμάτων μου γίνεται μία αναδρομή στην ιεράρχηση των στοιχείων που παρατέθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφία. Αρχικά, έγινε προσπάθεια διασαφήνισης του όρου σύγκρουση με όλες τις ενδείξεις, τις πρακτικές και τις συμπεριφορές που εκδηλώνει σε έναν οργανισμό, όπου καλούνται να συνυπάρξουν άτομα με διαφορετική κουλτούρα, βιώματα, πεποιθήσεις και προτεραιότητες. Παρατέθηκαν οι πηγές ή τα αίτια που θέτουν δύο ή περισσότερα άτομα σε διάσταση απόψεων και παρουσιάστηκαν δύο διαφορετικές οπτικές των συγκρούσεων ανάλογα με τον τρόπο εκδήλωσής τους, την ένταση και την έκταση που αυτές καταλαμβάνουν.

Το βέβαιο είναι πως οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων είναι κάτι υγιές, με την προϋπόθεση ότι εκδηλώνονται σε πολιτισμένα πλαίσια, δεν αποτελούν δηλαδή στείρα εκτόνωση αρνητικών αισθημάτων, αλλά προσπάθεια επίλυσης των διαφορών. Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως “αναγκαίο κακό”, κατά κάποιο τρόπο, αφού υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν, όσο υπάρχουν άνθρωποι. Πόσο μάλλον, όταν γίνεται λόγος για έναν πολυάνθρωπο οργανισμό.

Έπειτα προτάθηκαν κάποιες πρακτικές διαχείρισης των συγκρούσεων που σχετίζονται με την ψυχοσύνθεση και την ανάγκη των ατόμων να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Οι πρακτικές αυτές έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα άτομα δύνανται να εκπαιδευτούν στον τρόπο αντίδρασής τους στο χώρο εργασίας τους και στο χειρισμό των εντάσεων που ανακύπτουν κατά τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους. Η κατευθυντήρια γραμμή δίνεται από την ηγεσία που καλείται να αλλάξει την κουλτούρα σε έναν οργανισμό, όταν αυτό απαιτείται για την ανάπτυξή του. Δεν αλλάζει η ίδια η ηγεσία την κουλτούρα, αλλά προσκαλεί τους ανθρώπους να αλλάξουν την κουλτούρα μέσα από την καθημερινή συμπεριφορά. Εξασφαλίζει δηλαδή το γεγονός ότι τα συστήματα και οι διαδικασίες αλλαγής υποστηρίζουν τις νέες συμπεριφορές και αυτές πρέπει να ξεκινήσουν από την κορυφή.

Παρατέθηκαν ακόμη οι προϋποθέσεις λειτουργίας ενός οργανισμού, ώστε αυτός να καλείται αποτελεσματικός και τελεσφόρος, κυρίως, όταν μέλημά του είναι η διάπλαση ηθικού χαρακτήρα, η ανεύρεση των στοιχείων εκείνων που προάγουν τα άτομα στη συνεργασία, την κοινή δράση και τη συλλογικότητα. Η σχολική μονάδα ορίζεται ως ο πόλος έλξης της ψυχοσωματικής εξέλιξης των ατόμων και ενυπάρχει βάσει της διάδρασης και της αλληλεπίδρασης. Τα άτομα εκπαιδεύονται, ωθούνται στο να αντιληφθούν ότι ανεξαρτήτως των ατομικών ικανοτήτων τους, βιώνουν μέσα σε ένα σύνολο με συγκεκριμένες αρχές, αξίες και ιδανικά των οποίων καλούνται να είναι κοινωνοί, ώστε να ανελιχθούν στο ανώτερο εαυτό τους.

Για το λόγο αυτό και καθίσταται και πάλι καίριος ο ρόλος της ηγεσίας που αποτελεί τον συνεκτικό κρίκο των διαβουλεύσεων που πραγματοποιούνται στο χώρο της σχολικής μονάδας. Είναι χωρίς αμφιβολία η συνισταμένη των στόχων και των επιδιώξεων της κοινότητας της οποίας ηγείται και θα πρέπει να διαπνέεται από τις ανάλογες αρχές και αξίες, ώστε να προβλέπει την έκβαση μίας κατάστασης ανάλογα με τα δεδομένα. Διαβλέπει τους σκοπούς και χειρίζεται το δυναμικό που έχει στη διάθεσή του είτε ανθρώπινο είτε υλικό, ώστε να προωθήσει τους στόχους μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Γι' αυτό και δεν διστάζει να προβεί και στις απαραίτητες αλλαγές, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο και οδηγεί στην ανανέωση της σχολικής μονάδας. Η απάντηση λοιπόν για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και το θετικό κλίμα είναι η αλλαγή και ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι ο βασικός συντελεστής αυτής.

Μέσα από τις απαντήσεις των απλών εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπροσώπων της Διεύθυνσης που υπηρετούν στη σχολική μονάδα έγινε μία προσπάθεια προσέγγισης του πώς αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον και τι κόστος έχουν αυτές για την διεκπεραίωση του ατομικού και κατ' επέκταση του συλλογικού έργου της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα δεν είναι παρά ένα σύστημα, που αποτελείται από πολλά μέλη. Για την επιτυχία λοιπόν του συστήματος, έτσι, όπως αυτή ορίζεται σε γνωσιολογικά, ψυχικά και πνευματικά επιτεύγματα απαιτείται η συνεργασία και η σύμπνοια.

Η λύση δίνεται από την αρμονική σύμπραξη της λογικής, του πνεύματος, της ψυχής και του σώματος. Τα άτομα – λειτουργοί σε μία εκπαιδευτική μονάδα και σε έναν

οργανισμό, γενικότερα, δεν θα είναι ευτυχισμένα και δεν είναι σε θέση να προσφέρουν όσο δύνανται, εάν υπάρχουν μετέωρες διαφορές και αντιδικίες. Οι συγκρούσεις λοιπόν δεν είναι δυνατό να εξαλειφθούν, αυτό θα ήταν και το ιδανικό άλλωστε, αλλά υπάρχει δυνατότητα να απαμβλυνθούν και να έχουν θετική έκβαση με γνώμονα την ανάπτυξη και την πρόοδο.

6.2 Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι ενδεικτικά, καθώς όσοι συμμετείχαν στην έρευνα απαντούν βάσει προσωπικών βιωμάτων και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που χαρακτηρίζει την προσωπικότητά τους. Παρουσιάζεται λοιπόν η οπτική γωνία των ερωτηθέντων, πράγμα που σημαίνει ότι τα κριτήρια είναι σαφώς υποκειμενικά.

Επιπλέον, το δείγμα των ερωτηθέντων είναι μικρό, άρα δεν μπορεί να αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους, όσο και αν τοποθετούνται πάνω σε λογική βάση. Ως περιορισμός κρίνεται επίσης ότι οι ερωτηθέντες πλην μίας υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα, οπότε έχουν κοινές εμπειρίες, επιρροές και ερεθίσματα ως προς την αποκρυστάλλωση των απόψεών τους.

Οι θήλεις εκπαιδευτικοί υπερισχύουν σε αριθμό των αρρένων, οπότε ίσως να εκλαμβάνουν διαφορετικά τον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης μίας σύγκρουσης και ως ειδικότητα υπερισχύει επίσης αυτή των Φιλολόγων. Αυτό σημαίνει πως ίσως να έχουν την τάση να αναλύουν περισσότερο τα πράγματα και να δίνουν μεγαλύτερη έκταση σε ένα γεγονός.

Τέλος, η μέθοδος των συνεντεύξεων μπορεί αφενός να προσδίδει αμεσότητα και αντικειμενικότητα στην έρευνα, καθώς οι ερωτηθέντες απαντούν αυθόρμητα στις ερωτήσεις που τους υποβάλλονται. Αφετέρου δε ίσως υπάρχει ο κίνδυνος να ξεφύγουν από το ουσιαστικό ζητούμενο της ερώτησης και να πλατειάσουν, παρασυρόμενοι από συναισθηματισμούς και πικρίες που ενδεχομένως προκλήθηκαν από προσωπικές διαφορές και συγκρούσεις που βίωσαν στο εργασιακό τους περιβάλλον.

6.3 Προτάσεις

Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ατόμων, πολύ περισσότερο δε στον επαγγελματικό τομέα. Κι αυτό γιατί η πίεση του χρόνου, της διεκπεραίωσης των καθηκόντων στο έπακρο, αλλά και της επίτευξης των προσωπικών στόχων του καθενός, μαζί με την παρέμβαση πολλές φορές εξωτερικών παραγόντων δυσχεραίνουν το έργο και την επίδοση των ατόμων, ώστε να εκτονώνεται η ένταση με αρνητικές συμπεριφορές και συγκρούσεις.

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εναπόκειται στην αλλαγή της κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα, προκειμένου να επέλθει η ανανέωση που θα ωθήσει τα μέλη της μονάδας να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναλάβουν δράση, όπως παρουσιάστηκε εκτενώς σε σχετικό κεφάλαιο. Σαφώς και η αλλαγή είναι κύριο μέλημα της ηγεσίας της μονάδας, αλλά, προκειμένου να υπάρξει θετική ανταπόκριση στην αλλαγή χρειάζεται και η ανάλογη επιμόρφωση τόσο της ηγεσίας όσο και των απλών εκπαιδευτικών, αλλά και των μελών γενικά της σχολικής μονάδας.

Το ρόλο αυτό αποσόβησης των κρίσεων μέσα στη σχολική μονάδα μπορεί κάλλιστα να αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας δίνοντας ένα χαρακτήρα πρωτίστως συμβουλευτικό και δευτερευόντως εποπτικό και άτεγκτο σε τυχόν λανθασμένους χειρισμούς. Οι Επιθεωρητές, αλλά και μία ειδική ομάδα ανά επαρχία θα μπορούσαν να προβούν σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ειδικά σεμινάρια εμμένοντας κυρίως στην ηγεσία που έχει και το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τη διοίκηση στη σχολική μονάδα.

Μέσα από την απαιτούμενη επιμόρφωση οι απλοί εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη αναμένεται να υιοθετήσουν τις μεθόδους και τις τακτικές εκείνες που θα συμβάλουν στην ορθότερη αντιμετώπιση ή στην απάμβλυνση των κρίσεων. Η επιμόρφωση αυτή δεν πρέπει να γίνεται μόνο μία φορά, όπως συμβαίνει δηλαδή μέχρι σήμερα στα πλαίσια της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πριν τον διορισμό τους στην Εκπαιδευτική Υπηρεσία, αλλά πρέπει να είναι συνεχής. Η πρόταση για άμεση επικοινωνία των εκπαιδευτικών σε συνεργασία βέβαια και με τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας με τα μέλη της ειδικής αυτής μονάδας ως προς την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, αλλά και περιστατικών που ενδέχεται να εξελιχθούν αρνητικά,

μπορεί να λειτουργήσει θετικά και αποτελεσματικά. Οι συγκρούσεις με την ορθή αντιμετώπισή τους δύνανται να είναι λειτουργικές ωθώντας τα μέλη της σχολικής μονάδας σε δημιουργικές δραστηριότητες. Η επιμόρφωση δηλαδή που θα λάβουν θα συμβάλει στην ανάπτυξή τους όχι μόνο ως επαγγελματίες, αλλά και ως προσωπικότητες γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

1. Αριστοτέλης, Πολιτικά Α, 1253 a, 1-5 και 1252 b – 1253 a 33
2. Ανθοπούλου, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ρέππα, Α., & Κατσουλάκης, Σ. (1999). Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
3. Δήμητρα Γαβριήλ, DEA, Δικηγόρος-Διαμεσολαβήτρια (ΚΕ.ΔΙ.Π - Pepperdine University, Straus Institute for Dispute Resolution, βιβλιοπαρουσίαση στο περιοδικό ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ με τίτλο Έπίλυση Συγκρούσεων στο Χώρο Εργασίας – Δέκα Στρατηγικές για Όλους (Kenneth Cloke & Joan Goldsmith), τεύχος 101/2014
4. Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27, 181-201
5. Κανελλόπουλος, Χ.Κ. (1990). Μάνατζμεντ, Αποτελεσματική Διοίκηση. Αθήνα: Εκδόσεις International Publishing Co.1
6. Καντάς Α., Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία: Διεργασίες Σύγκρουση – Ανάπτυξη και αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό άγχος, Εκδόσεις Κλειδάριθμος
7. Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π. (2013). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών. Αθήνα: Διόφαντος
8. Ξωχέλλης, Π. Σχολική Παιδαγωγική, 2013
9. Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τυπωθήτω
10. Πασιαρδής Πέτρος (2001). Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και οι Σύγχρονες Τάσεις. Στο Δ. Χατζηδόμου (Επιμ.). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, (σελ.557-571), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη
11. Πασιαρδής Πέτρος (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, Νέα αναθεωρημένη έκδοση
12. Πολυχρονίου Π., Διοίκηση Συγκρούσεων, Πανεπιστημονικές Παραδόσεις 2006
13. Σπανός, Α., 2014. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο , 40-50, 2014
14. Γ.Ν.Χαλάς, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στελεχών, εκδόσεις: ΕΛΚΕΠΑ, Αθήνα, 1992
15. Χυτήρης, Λεωνίδας(2013). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις.Εκδοτικός Οίκος “ΦΑΙΔΙΜΟΣ”, Αθήνα

1. Andrews R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44, 9-11.
2. Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass
3. Bass, Bernard M., (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: The Free Press. Bass.
4. Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing.
5. Boulding, K. (1963), *Conflict and Defense*, New York: Harper & Row, στο Pondy, L.R., “ Organizational Model: Concepts and models”, 1967
6. Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979 b.). *School Social Systems and Student Achievement-Schools Can Make a Difference*. Brooklyn, N.Y.: Praeger Publishers.
7. Brown, A. F. (1965). Two Strategies for Changing Climate. *CAS Bulletin*, 4, 64-80
8. Brown, D.L. (1983), *Managing conflict at organizational Interfaces*, Reading, MA: Addison-Wesley, στο Rahim, A.M., “ Toward a theory of managing organizational conflict”, 2002 D.
9. Buchanan, et al., *Organizational Development and Change*, *Human Resource Management Journal*, Vol.9, No.2, 1999, σελ.20-37
10. Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13 (2), 119-125 54.
11. Change your Company, *Academy of Management Executive*, Vol.6, No. 4, 1992, σελ.72-77
12. Ch. DeCock & T. Rickards, *Thinking About Organizational Change: Towards Tow Kinds of Process Intervention*, *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 4, No. 3, 1996, σελ.233-251
13. Cleveland, H. (1986). *The world we're preparing our schoolchildren for*. Unpublished paper presented to the Study Commission on Global Education.
14. R. Daft, *Management*, 1997, σελ.393-395
15. Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington DC: U.S. Government Printing Office
16. Ferres, N. & Connell, J. (2004), *Emotional Intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change/Strategic Change*, 13, 61-71
17. Fullan, M. (1985) *Change Processes and Strategies at the Local Level*. *The elementary school Journal*, 85 (3), 391-42.

18. D. Gardner et al., Employee Focus of Attention and Reactions to Organizational Change, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 23, 3, 1987, σελ.351-370
19. George, J.M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055
20. Daniel Goleman, Richard Boyatzis, Annie McKee, Ο νέος ηγέτης – Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, ΑΘΗΝΑ 2002, σελ.49-51
21. D.Grantt, Human Resource Management, Rhetoric and the Psychological Contract: A case of “Easier Said Than Done”, *The Int. Journal of Human Resource Management*, Vol. 10, No2, April 1999, σελ. 327-350.
22. Hall, G., & Hord, S.(1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.
23. Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago
24. Hargreaves, D., H. & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School*. London: Cassell.
25. Hayes, N. (1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations*. School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center D.
26. Hellriegel & J.W. Slocum, Jr. *Management*, 1992, σελ.360-370
27. Higgs, M. (2002), Do leaders need emotional intelligence? A study of the relationship between emotional intelligence and leadership of change. In Voola, R., Carlson, J. & West, A. (2004). *Emotional intelligence and competitive advantage: examining the relationship from a resource-based view*. *Strategic Change*, 13, 83-9
28. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*.(6th Edition). New York: McGraw – Hill,Inc.
29. Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina, Minn.: Interaction Book Company
30. Jorde-Bloom, P. (1988). Closing the Gap: An analysis of Teacher and Administrator Perceptions of Organizational Climate in the Early Childhood Setting. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 111-120
31. Kilman, R. H (1984). *Beyond the Quick Fix*. San Francisco: Jossey-Bass
32. Kimbrough, R., & Burkett, C. (1990). *The principalship: Concepts and*
33. Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
34. Krug, E. (1992). Instructional Leadership: a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28, 430-443
35. Lawrence P., Lorsch J., *Differentiation and integration in complex organizations*. *Administrative Science Quarterly*, 1967
36. Lezotte, L.W. (1989). *Selected resources compiles for the 7th annual effective school conference*. National School Conference Institute Rimrock, Arizona.

37. Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 425-431
38. Moran, J.W. & Brightman, B.K. (2001), "Leading organizational change", *Career development*, Vol 17, No2 , p.p. 111-118
39. L.J.Mullins, *Management and Organizational Behaviour*, 1999,ό.π.α. σελ.470 (αναφορά στο βιβλίο του Λεωνίδα Σ. Χυτήρη " Οργανωσιακή Συμπεριφορά», εκδ. ΦΑΙΔΙΜΟΣ)
40. Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R.J. (1982). *Employee-Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press.
41. Nance, D. (1991). *Personal communication*. Austin, Texas: Texas Education Agency
42. NAESP (National Association of Elementary Schools Principals) (1986). *Proficiencies for principals: Kindergarten through eighth grade*. Reston, Virginia: National Association of Elementary Schools Principals (NAESP).
43. Nicotera A., *Conflict and organization communicative: processes*, Stat University of New York Press, 1995
44. B.Quirke, *Communicating Change*, McGraw-Hill Book Co., London 1995
45. Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237. Thomas, K.W. & Schmidt, H.W. (1976). 'A survey of managerial interests with respect to conflict', *Academy of Management Journal*. 19:315-318.
46. Pruitt D., *Strategic choice in negotiation*, *American Behavioral Scientist*, 1983
Rahim, A., "A strategy for managing conflict in complex organizations", *Human Relations*, V.38, N.1, 1985, p.p. 81-89
47. Putman, J., & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*. New York: McGraw-Hill
48. Rahim, A., "A strategy for managing conflict in complex organizations", *Human Relations*, V.38, N.1, 1985, p.p. 81-89
49. Rahim M., Magner N., *Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First – Order factor model and its invariance across groups*, *Journal of Applied Psychology*, 1995
50. Rahim M., Magner N., Shapiro D., *Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors ?* *International Journal of conflict of Management*, 2000
51. Rahim, M.A. (1992), *Managing conflict in organizations*, 2nd Ed., Praeger, Westport, CT, στο Johnson, P.E. & Scollay, S.J. " School based decision-making councils", 2001.
52. Robbins S.P. (1974), *Managing organizational conflict: A notraditional approach*. Englewood Cliffs NJ.: Prentice Hall, στο Milton, R, " Human Behaviour in organizations. Three levels of behavior", 1981
53. Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

54. S.P.Robbins, Organizational Behaviour, 1998, σελ. 634-636
55. Sammons, P., Hilman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness. London: Institute of Education.
56. E. Schein, "Management Development as a Process of Influence", Industrial Mgt.Review, May 1961, σελ.59-76
57. Schein, E., (1992) Organizational Culture and Leadership, 2nd edition
58. K.Seibert, et. al., Strengthening the Weak Link in Strategic Executive Development: Integrating Individual Development and Global Business Strategy, Human Resource Management, Vol.34, No 4, Winter 1995, σελ. 549-567.
59. Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998) Supervision: a Redefinition (6th edition). Singapore: McGraw-Hill
60. Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). Supervision: a Redefinition (7th edition). Singapore: McGraw-Hill
61. Stoll, L., & Fink, D. 1994. Views from the field: linking school effectiveness and School improvement. School Effectiveness and School Improvement, 5, (2), 149-177.
62. Stoner, J.A.F. & Wankel, C. (1988), Management, New Delhi, Prentice-Hall of India, στο Singh H.M. (ed.), " Fundamentals of Educational Management", 1995
63. Thomas K. (1992), Conflict and Conflict Management: Reflections and Updates, Journal of Organisational Behaviour, Vol.13, pp.265-274, στο Weider & Hatfield, " Superiors conflict management strategies and subordinate outcomes", 1996
64. Tjosvold, D. (1991), Rights and Responsibilities of dissent: Cooperative conflict, Employee responsibilities and Rights Journal, Vol.4, pp 14-23, στο Jehn, K.A., "A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict", 1995
65. U.S. Department of Education, 1987. Principalselection guide. Washington, D.C.: Government Printing Office
66. Van De Vliert, E. & De Drue, C.K.W. (1994), Optimising performance by conflict stimulation, International Journal of Conflict Management, Vol.5, pp.211-222, στο Rahim, A.M., "Toward a theory of managing organizational conflict", 2002
67. Wilmot,W.,Hocker,J. (2011).Interpersonal Conflict (8th Ed.). New York: McGraw Hill, (σελ.13-19)
68. R.Wintermantel & K. Marttimore, In the Changing World of Human Resources: Matching Measures to Mission, Human Resource Management, Vol. 36, No 3, 1997, σελ. 337-342

Παράρτημα

Ερωτήσεις συνεντεύξεων

Οι πιο κάτω ερωτήσεις διενεργήθηκαν στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνά μου με τη μορφή συνεντεύξεων κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα:

“ Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων στη σχολική μονάδα ”,

στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση την Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.

1. *Χρόνια υπηρεσίας – Ειδικότητα – Φύλο*
2. *Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο “σύγκρουση” στο εργασιακό περιβάλλον; Εξηγήστε με παραδείγματα.*
3. *Παρατηρείτε να εκδηλώνονται συχνά συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα;*
4. *Με ποια μορφή εκδηλώνονται συνήθως(προσωπικής ή επαγγελματικής φύσης, πεποιθήσεις πολιτικής ή θρησκευτικής φύσης, άλλο);*
5. *Ποιας μορφής σύγκρουση θεωρείτε ως την πιο επιζήμια για τη σχολική σας μονάδα;Εξηγήστε.*
6. *Ποιοι είναι οι παράγοντες που ενδέχεται ή αναμένεται να αποσοβήσουν τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα(Διεύθυνση, οργανώσεις,μεμονωμένα άτομα, Υπουργείο Παιδείας, άλλο);*
7. *Ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου θεωρείτε ότι συμβάλλουν ως προς την αντιμετώπιση των συγκρούσεων(καλή προαίρεση/διάθεση, ενσυναίσθηση, επιμονή, παιδεία, άλλο);*
8. *Παρατηρείτε αύξηση ή άμβλυνση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα σε σχέση με τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας σας;*
9. *Σε περίπτωση που δεν βλέπετε πιθανότητα επίλυσης μιας διαφωνίας που οδηγεί σε σύγκρουση στο εργασιακό σας περιβάλλον, ποια τακτική ακολουθείτε (αδιαφορία, όξυνση αντιπαράθεσης, επιμονή στην αρχική σας θέση/πίσμα, διάλογο, άλλο);*
10. *Εν τέλει, θεωρείτε ότι οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες;*

