

ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ

ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας αντανακλά το κοινωνικό σύστημα που επικρατεί και ταυτόχρονα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει. Η εκπαίδευση είναι χωρίς αμφιβολία το ισχυρότερο μέσο με το οποίο ασκείται κοινωνικός έλεγχος αλλά και δημιουργούνται οι κοινωνικές αλλαγές. Όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ταυτόχρονα και κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία. Ορισμένοι πιστεύουν ότι τα συστήματα αυτά είναι μηχανιστικά και άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι ζωντανοί οργανισμοί που εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες. Ανάλογα με το πώς βλέπει κανείς τα ιδρύματα είναι και οι πεποιθήσεις του για το πώς πρέπει να οργανωθούν και να διοκηθούν τα σχολεία. Υπάρχουν πολλές θεωρίες, οι οποίες διαμορφώθηκαν μέσα από έρευνες και πρακτική, που μας υποδεικνύουν διάφορα μοντέλα οργάνωσης των σχολείων. Μερικές από τις σπουδαιότερες θεωρίες (μοντέλα) θα παρουσιασθούν και θα αξιολογηθούν παρακάτω.

Φυσικά, πριν αναφερθούμε στις διάφορες θεωρίες, είναι καλό να λεχθεί ότι οι αρχαιότεροι κοινωνικοί θεσμοί ή ιδρύματα (πριν εκατοντάδες ή ίσως χιλιάδες χρόνια) ήταν πολύ πιο απλά από τα σύγχρονα. Το αρχέτυπο ήταν η φυλή, την οποία κυβερνούσε ένας (θρησκευτικός) ηγέτης στον οποίο όλοι υπάκουαν. Ένα τέτοιο σύστημα όμως γίνεται ανελαστικό, όταν συμβαίνουν τα εξής δύο πράγματα: α) Αύξηση των μελών της ομάδας και β) η εργασία η οποία πρέπει να διεκπεραιωθεί γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκη. Για παράδειγμα, ο Μωυσής ανακάλυψε σταδιακά ότι δεν μπορούσε να ηγείται μιας τεράστιας μάζας ανθρώπων. Το έργο του γινόταν ολοένα και πιο δύσκολο γι'αυτό και οργάνωσε μια ομάδα από ηγέτες, κιθένas από τους οποίους ήταν υπεύθυνος και για μια ομάδα ανθρώπων. Έτσι, δημιουργήθηκε μια από τις πρώτες ιεραρχίες με τον Μωυσή να είναι ο "γενικός ηγέτης" (κατά το "γενικός διευθυντής") και με τους υπόλοιπους να βοηθούν στο έργο της διοίκησης με το διαχωρισμό του λαού σε φυλές κ.ο.κ. Με την αλλαγή που επήλθε σταδιακά στον κόσμο τα προβλήματα γίνονταν ολοένα και πιο πολύπλοκα, χρειαζόταν πολύ μεγαλύτερος καταμερισμός και μελέτη των διαφόρων έργων που έπρεπε να γίνουν και έτσι άρχισαν να δημιουργούνται τα σύγχρονα πολύπλοκα ιδρύματα, όπως τα ξέρουμε σήμερα. Συνακόλουθα, γύρω στα 1900, άρχισαν να εμφανίζονται οι πρώτες σύγχρονες θεωρίες της διοίκησης επιχειρήσεων. Τις πιο σημαντικές από αυτές τις θεωρίες δανειστήκαμε εμείς στην εκπαίδευση και έτσι έχουμε στα τελευ-

ταία είκοσι με τριάντα χρόνια την άνθηση του επιστημονικού κλάδου Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Από τα προαναφερθέντα συνάγεται ότι σκοπός του παρόντος άρθρου είναι κυρίως η κριτική παρουσίαση των κυριότερων σύγχρονων θεωριών διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθεί ένα ρεπερτόριο από μοντέλα ή "σχήματα" οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία να μπορεί ο "εκπαιδευτικός ηγέτης" να χρησιμοποιήσει όταν χρειάζεται για να διοικήσει και να κατευθύνει μια σχολική μονάδα.

Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει εκείνος που διευθύνει/διοικεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα τόσο τη θεωρία όσο και την πράξη αυτών των μοντέλων, γιατί η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία, που άρχισε τη δεκαετία του 1980 στην Αμερική--και ακόμα συνεχίζεται--και στην Ευρώπη τώρα, έχει δείξει πέραν πάσης αμφιβολίας πόσο σημαντικό είναι για ένα σχολείο να έχει εκπαιδευτική ηγεσία η οποία να είναι αποτελεσματική. Ένας από τους επτά πιο σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας προϋποθέσεων επιτυχίας στα σχολεία είναι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι η ικανότητα για τη δημιουργία ζεστού και θετικού κλίματος για μάθηση. Άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη είναι η ικανότητά του να εισάγει νεοτερισμούς στα σχολεία όσο γίνεται πιο ανώδυνα για το προσωπικό (Hall and Hord, 1988). Επίσης η έρευνα δείχνει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης γνωρίζει πώς να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και ανάπτυξης νέων στρατηγικών που θα βοηθήσουν να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους (NAESP, 1986). Παράλληλα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν το δικό τους όραμα για το πού θέλουν να διευθύνουν το σχολείο τους στο μέλλον και έχουν υψηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους και για το προσωπικό του σχολείου τους. Οι ηγέτες αυτοί ποτέ δε σταματούν να μαθαίνουν και να ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις τους, τις ικανότητές τους και γενικότερα την αποτελεσματικότητά τους για το καλό του σχολείου και της κοινότητάς τους γενικότερα.

Εξάλλου, είναι εξίσου σημαντικό οι διευθυντές σχολείων του 21ου αιώνα να συνειδητοποιήσουν ότι στο μέλλον θα είναι πλέον οι ηγέτες "ηγετών"--των εκπαιδευτικών του σχολείου τους--και ότι οι αυξημένες προσδοκίες της ευρύτερης κοινωνίας για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στα σχολεία θα συνεχίσουν να πολλαπλασιάζονται. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ρόλος του διευθυντή (σε αντιδιαστολή με τον διοικητικό) θα διευρυνθεί (NASP, 1984). Επίσης, η έμφαση στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (σε αντίθεση με το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος) θα συνεχιστεί και θα αυξηθεί καθώς και η ανάγκη για συνεχή ανανέωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ηγέτη.

Έχοντας όλα τα ανωτέρω υπόψη μας, η ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης καθίσταται πιο επιτακτική και είναι γι' αυτό το λόγο που πρέπει ο σύγχρονος διευθυντής να γνωρίζει όσο γίνεται περισσότερα θεωρητικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, για να μπορεί με επιστημονικά τεκμηριωμένες αποφάσεις να επιλέξει τα χαρακτηριστικά εκείνα από τα υπάρχοντα μοντέλα και θεωρίες τα οποία θεωρεί ως τα πιο ουσιαστικά για την οργάνωση και διοίκηση του δικού του σχολείου. Μερικές από τις σημαντικότερες θεωρίες της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι οι εξής.

I. ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ (Γραφειοκρατικό μοντέλο)

Οι μηχανιστικοί οργανισμοί, όπως είναι κυρίως τα σχολεία--σύμφωνα με τη θεωρία της γραφειοκρατίας--μπορούν να περιγραφούν με βάση τις αρχές της θεωρίας αυτής, όπως έχουν καθορισθεί από το Weber. Ο Weber, ο οποίος ήταν πιο γνωστός ως θεολόγος, μελέτησε τον Πρωσικό στρατό, ο οποίος θεωρείτο ο πιο καλά οργανωμένος και αποτελεσματικός στρατός της εποχής στην Ευρώπη, και δημιούργησε το δικό του σύστημα οργάνωσης. Το όνομά του είναι στενά συνδεδεμένο με τον όρο "γραφειοκρατία" παρόλο που ο όρος αυτός (bureaucracy) δεν είναι δική του εφεύρεση (προέρχεται από τη γαλλική λέξη "bureau" που σημαίνει γραφείο). Αυτό που έκανε ο Weber (1947) ήταν να κωδικοποιήσει, να περιγράψει και μετά να διαφοροποιήσει ένα σύστημα οργάνωσης τόσο παλιό όσο και η ιστορία. Μια πολύπλοκη αλλά και πολύ αποτελεσματική γραφειοκρατία είχε ήδη γίνει η βάση του Κινέζικου πολιτισμού για πάνω από 3.000 χρόνια. Ο Weber μελέτησε αυτό το σύστημα καθώς και το σύστημα οργάνωσης της Καθολικής εκκλησίας και του Πρωσικού στρατού, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, τα οποία ήταν επίσης δείγματα πολύ αποτελεσματικών τρόπων οργάνωσης από την πλευρά επίτευξης των στόχων τους, και κατέληξε στη δική του θεωρία για την οργάνωση και διάρθρωση των ιδρυμάτων.

Υπάρχουν πέντε κύρια χαρακτηριστικά στο γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber (1946):

- (1) Εξειδίκευση και καταμερισμός της εργασίας,
- (2) Απρόσωπος προσανατολισμός,
- (3) Ιεραρχία,
- (4) Κανόνες και κανονισμοί, και
- (5) Προσανατολισμός καριέρας.

Το βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι ότι πρέπει ο εργαζόμενος να προσπαθεί πάντα να είναι όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικός στην εκπλήρωση

των στόχων του. Εξυπακούεται ότι για να γίνει κάποιος όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικός, πρέπει να εξειδικευθεί όσο πιο πολύ γίνεται. Τα σχολεία ταιριάζουν σχεδόν τέλεια με το μοντέλο αυτό. Αν και δεν υπάρχουν πάντα πολλά επίπεδα εξουσίας στα σχολεία, τα υπάρχοντα είναι σαφώς καθορισμένα (π.χ. οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι επιθεωρητές, οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλπ.). Στη συνέχεια θα παρουσιασθούν και τα πέντε χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου όπως εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα.

Το πρώτο χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού μοντέλου, αυτό της εξειδίκευσης, επιτάσσει ότι κάποιος πρέπει να γίνει ειδικός στον τομέα του, διότι μόνον έτσι θα γίνει και πιο αποδοτικός στην εργασία του. Στα σχολεία εφαρμόζεται το χαρακτηριστικό αυτό με την ειδικότητα που αποχτά ο εκπαιδευτικός (δάσκαλος ή καθηγητής) στον τομέα του. Για παράδειγμα, οι καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης γίνονται Φιλολόγοι, Μαθηματικοί, Γεωγράφοι, Χημικοί κλπ. Ακόμα και στη Δημοτική Εκπαίδευση η τάση είναι να εξειδικεύονται οι δάσκαλοι σε ορισμένους τομείς για να υπηρετούν ως ειδικά πρόσωπα αναφοράς μέσα στη σχολική μονάδα. Με την εξειδίκευση πιστεύεται ότι ο εκπαιδευτικός θα γίνει καλύτερος γνώστης του γνωστικού των αντικειμένων και άρα αποδοτικότερος στην εργασία του.

Με τον απρόσωπο προσανατολισμό βεβαιωνόμαστε ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται στηρίζονται στα γεγονότα παρά στο συναίσθημα. Τα σχολεία είναι απρόσωπα, γιατί "χειριζόμαστε" τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή όλοι οι μαθητές είναι ίσοι απέναντι στο σχολείο. Σε κάθε επίπεδο διοίκησης υπάρχει τέλεια πειθαρχία και έτσι είμαστε βέβαιοι ότι όλοι υπακούουν στους κανονισμούς. Ο απρόσωπος προσανατολισμός υπάρχει και για τους εκπαιδευτικούς με την έννοια ότι όλοι είναι ίσοι και δεν έχουν σχέση τα άτομα αλλά οι θέσεις που κατέχουν.

Οι κανόνες και κανονισμοί βεβαιώνουν την ύπαρξη σταθερότητας, ομοιομορφίας και συνέχιση μιας πολιτικής και διαφόρων αποφάσεων ανεξάρτητα από τα πρόσωπα που έχουν τις θέσεις. Τα σχολεία έχουν πολλούς κανονισμούς, οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία τους. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ομοιομορφία στο σύστημα, καθώς επίσης και κάποιον είδους συνέπεια. Για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι σε οποιοδήποτε μέρος της χώρας τα σχολεία ξεκινούν τα μαθήματα την ίδια περίοδο, έχουν τις ίδιες διακοπές, περίπου λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, και έτσι όπου και αν ταχθούμε να υπηρετήσουμε η προσαρμογή θα είναι σχετικά εύκολη λόγω της ύπαρξης κοινών κανόνων που διέπουν τη λειτουργία των σχολείων.

Τέλος, με τον προσανατολισμό για καριέρα βεβαιώνεται η αφοσίωση και υπακοή προς το θεσμό της εκπαίδευσης και προς την υπηρεσία και ταυτόχρονα προσφέρονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Και αυτό το χαρακτηριστικό--τουλάχιστον θεωρητικά--υπάρχει στα σχολεία με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προαχθούν σε βοηθούς διευθυντές, διευθυντές, επιθεωρητές, συμβούλους κλπ.

Όμως το κάθε χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας έχει και τα μειονεκτήματά του, όπως τα έχει καταγράψει ο Gouldner (1957, 1958) στη θεωρία του για την επαγγελματική γραφειοκρατία (professional bureaucracy). Για παράδειγμα, η προσήλωση στην αυστηρή ιεραρχία μπορεί να εμποδίσει την πραγματική επικοινωνία και μάλιστα να επιφέρει αλλοίωση των πληροφοριών. Ο απρόσωπος προσανατολισμός μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλό ηθικό και χαμηλά κίνητρα για εργασία καθώς και "ψυχρότητα" στις σχέσεις του προσωπικού. Η πολλή εξειδίκευση μπορεί να οδηγήσει σε ανία και πλήξη και τέλος ο προσανατολισμός για καριέρα μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες κατευθύνσεις· για παράδειγμα, να δίνεται έμφαση στην αρχαιότητα παρά στην επίδοση και απόδοση του εργαζόμενου κι έτσι να δημιουργήσει αυτό το γεγονός εστίες συγκρούσεων μεταξύ των αρχαιότερων στην υπηρεσία και των φιλόδοξων νεαρότερων και πιθανώς ικανότερων στελεχών. Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει με σαφήνεια και συντομία τόσο τις λειτουργίες όσο και τις δυσλειτουργίες των πέντε χαρακτηριστικών της γραφειοκρατίας.

Πίνακας 1:

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΒΕΗΕΡΙΑΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Λειτουργία	Γραφειοκρατικό Χαρακτηριστικό	Δυσλειτουργία
Ειδικότητα	Εξειδίκευση της Εργασίας	Ανία
Λογικότητα	Απρόσωπος Προσανατολισμός	Ελλειψη Ηθικού
Πειθαρχημένη υπακοή και συντονισμός	Αυστηρή Ιεράρχηση της Εξουσίας	Εμπόδια στην Επικοινωνία
Συνεπικότητα και ομοιομορφία	Κανόνες και Κανονισμοί	Μονολιθικότητα και αλλαγή στόχων
Κίνητρα	Προσανατολισμός καριέρας	Σύγκρουση μεταξύ αποδοτικότητας αρχαιότητας

Πηγή: Hoy and Miskel, 1991.

Επίσης, τα άλλα δύο προβλήματα που έχει συνδέσει ο Gouldner (1950) με τη γραφειοκρατία είναι τα εξής: (α) Με το να θέτουμε αυστηρούς κανόνες, αναφορικά με το ποιο είναι το ανεκτό κατώτατο επίπεδο λειτουργίας του ιδρύματος, επιβάλλουμε κατώτατα (minimum) επίπεδα, τα οποία συνήθως γίνονται τα ανώτατα (maximum) και (β) οι πολλοί κανόνες μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένους

στόχους (ή μετάθεση στόχων), διότι ο υπάλληλος (εκπαιδευτικός στην περίπτωση των σχολείων) σκέφτεται συνέχεια πώς να ακολουθήσει με θρησκευτική ευλάβεια τους διάφορους κανονισμούς και ξεχνά τους αρχικούς στόχους, που στην περίπτωση των σχολείων είναι η μόρφωση των παιδιών. Επίσης μπορεί και οι εκπαιδευτικές αρχές να επιφέρουν μετάθεση στόχων με τις παράλογες απαιτήσεις τους. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί υποχρεωθούν να γεμίζουν πολλά γραφειοκρατικά έντυπα, όπως είναι τα ημερήσια σχέδια εργασίας, τα εβδομαδιαία, τριμηνιαία, καθώς και άλλου είδους γραφειοκρατικά έντυπα, σημαίνει πως θα σπαταλούν τον πολύτιμο χρόνο και ενεργητικότητά τους σε θέματα άλλα που μπορεί να έχουν μπορεί όμως και να μην έχουν άμεση σχέση με το διδακτικό έργο. Αυτά γίνονται σε τελευταία ανάλυση εις βάρος των παιδιών.

Μια άλλη κριτική, που συχνά ακούγεται για τους γραφειοκρατικούς οργανισμούς, είναι ότι, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, θέτουν πιο πολλούς κανόνες (για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα) και γίνονται πιο κλειστά συστήματα παρά πιο ανοιχτά. Οι καινούργιοι κανονισμοί δημιουργούν την ανάγκη για τη θέσπιση νέων και ο φαύλος κύκλος συνεχίζεται. Με αυτό τον τρόπο το ίδρυμα είναι καταδικασμένο να πεθάνει, διότι έρχεται μια στιγμή κατά την οποία η ύπαρξη πολλών κανόνων οδηγεί την υπηρεσία σε πλήρη παράλυση. Με την κριτική που έκανε ο Gouldner που αναφέρθηκε παραπάνω, σχετίζεται η δική του συμβολή στο γραφειοκρατικό μοντέλο. Ονομάζεται επαγγελματική γραφειοκρατία.

Όταν λέμε επαγγελματική γραφειοκρατία εννοούμε τα ιδρύματα που είναι οργανωμένα γραφειοκρατικά και όπου οι πλείστοι των εργαζομένων σ'αυτά είναι επαγγελματίες με πανεπιστημιακή μόρφωση. Κυρίως τα πανεπιστήμια, τα νοσοκομεία, τα σχολεία, κ.λπ. μπορούν να θεωρηθούν επαγγελματικές γραφειοκρατίες (professional bureaucracy). Ο όρος αυτός καθιερώθηκε από τον Gouldner. Πολλά στοιχεία της θεωρίας αυτής είναι παρόμοια με εκείνα της γραφειοκρατικής θεωρίας του Weber, για τούτο και δε θα αναπτυχθούν ξανά τα ίδια χαρακτηριστικά παρά μόνο θα γίνουν μερικές προσθήκες σε σχέση με τις καινούργιες ιδέες του Gouldner (1954).

Ο Gouldner παρατήρησε ότι συχνά υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των γραφειοκρατικών κανόνων και της επιθυμίας των επαγγελματιών--που είναι ειδικό στον τομέα τους--να δρουν ανεξάρτητα από γραφειοκρατικούς περιορισμούς τους οποίους επιβάλλουν συνήθως οι διάφοροι κανόνες. Γι'αυτό το λόγο πρέπει οι επαγγελματίες αυτοί να βρουν τρόπους να "συμφιλιώσουν" τη γραφειοκρατία με τον επαγγελματισμό. Οι επαγγελματίες/επιστήμονες λύνουν το πρόβλημα αυτό με το να γίνουν "**κοσμοπολίτες**" (cosmopolitans) ή "**ντόπιοι**" (locals) (Gouldner, 1957, 1958). Οι "κοσμοπολίτες" συνήθως δεν τρέφουν μεγάλη αφοσίωση προς το ίδρυμα το αντίθετο, έχουν τους επαγγελματικούς τους συνδέσμους στους οποίους είναι

μέλη. Δεν ενδιαφέρονται πολύ για τη γραφειοκρατία και προσπαθούν απλώς να κάνουν τη δουλειά τους όσο το δυνατό πιο τέλεια, γιατί οι άνθρωποι αυτοί συνήθως είναι και πιο καλοί γνώστες της επιστήμης και της ειδικότητάς τους. Απλά, ξέρουν ότι ανήκουν στο ίδρυμα για να επιτελέσουν κάποιο έργο και όχι για να συντηρήσουν γραφειοκρατικές δομές.

Οι "ντόπιοι" από την άλλη τρέφουν βαθιά αφοσίωση προς το ίδρυμά τους και συναναστρέφονται κυρίως ενδοΐνστιτούτο με άλλους γραφειοκράτες, (δεν ανήκουν δηλαδή σε επαγγελματικούς συνδέσμους) και συνήθως δεν είναι ούτε πολύ καλοί στην επιστήμη τους. Προστατεύουν τον οργανισμό και τους γραφειοκρατικούς του κανόνες, διότι νιώθουν ανασφάλεια επαγγελματικά έτσι κρύβουν μέρος της ανασφάλειάς τους πίσω από την έπαρξη πολλών κανόνων. Πιστεύουν πολύ στο θεσμό της εξουσίας και τρέφουν βαθύ σεβασμό προς την ιεραρχία, διότι περιμένουν ότι με βάση τον προσανατολισμό καριέρας, κάποτε θα προχωρήσουν στην ιεραρχία και θα γίνουν αυτοί εξουσία.

Στα σχολεία οι "ντόπιοι" είναι συνήθως αυτοί που δεν είναι καλοί δάσκαλοι ή διευθυντές ή αυτοί που κατέχουν τη θέση τους για λόγους άλλους μη αξιοκρατικούς και που κυρίως ενδιαφέρονται για τη συντήρηση της γραφειοκρατίας και της γραφειοκρατικής ιεραρχίας, γιατί ελπίζουν πως κάποτε θ' ανέβουν κι αυτοί τις σκάλες της ιεραρχίας. Επιμένουν πολύ στη σχολαστική τήρηση εγκυκλίων και κανονισμών, πολλές φορές σε βάρος του προσωπικού του σχολείου και των παιδιών. Από την άλλη, οι "κοσμοπολίτες" είναι αυτοί που είναι καλοί δάσκαλοι ή διευθυντές (και το γνωρίζουν) και που κύριο μέλημά τους είναι η αποτελεσματικότητα στο έργο τους και στην επιστήμη τους. Αυτοί οι άνθρωποι δεν χρειάζονται πολλούς κανόνες και κανονισμούς γιατί γνωρίζουν πώς να λειτουργούν αυτόνομα και ανεπαγγέλτα.

Η θεωρία αυτή της επαγγελματικής γραφειοκρατίας με την τυπολογία του "κοσμοπολίτη" και του "ντόπιου" δίνει ίσως ένα από τα καλύτερα μοντέλα οργάνωσης των σχολείων. Έχει το πλεονέκτημα να δέχεται τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα που γνωρίζει καλά τι αναμένεται από την εργασία του και είναι ικανός να αντεπεξέλθει σε θέματα της αρμοδιότητάς του χωρίς να υπεισέρχονται πολλοί γραφειοκρατικοί κανόνες. Από την άλλη, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι υπάρχουν μερικές λεπτές ισορροπίες μεταξύ των γραφειοκρατικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και της τάσης για ανεξαρτησία των επιστημόνων-εκπαιδευτικών που πρέπει να προσεχθούν. Ανάλογα με τις περιστάσεις, είτε ένας "κοσμοπολίτης" είτε ένας "ντόπιος" μπορεί να είναι κατάλληλοι για μια διευθυντική θέση. Όταν υπάρχουν μεγάλες συγκρούσεις εσωτερικά εντός του ιδρύματος, τότε ένας "ντόπιος", που είναι "εκ των έσω", ίσως να είναι η καλύτερη λύση γιατί είναι σε θέση να καταλάβει τις διάφορες τοποθετήσεις σε μεγαλύτερη πληρότητα. Διότι,

ένας 'εκ των έξω" που έρχεται για πρώτη φορά μέσα στο σχολείο, την ώρα που το ίδρυμα αντιμετωπίζει δύσκολους καιρούς, μπορεί άθελά του να θίξει ευαίσθητες περιοχές και να δυσχεράνει την κατάσταση πολύ περισσότερο. Γι' αυτούς τους λόγους, είναι καλό η εκπαιδευτική ηγεσία να έχει υπόψη της τα πιο πάνω και να χρησιμοποιεί τα πλεονεκτήματα της θεωρίας της επαγγελματικής γραφειοκρατίας όταν υπάρχει πρόσφορο έδαφος στον οργανισμό.

II. Η ΘΕΩΡΙΑ Χ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ Υ

Μετά τη μεγάλη επίδραση που είχε η κίνηση του 1940-50 για περισσότερο ανθρωπισμό στο χώρο της εργασίας, ο McGregor (1960), ένας ψυχολόγος, ανέπτυξε τη θεωρία του για τα ανθρώπινα κίνητρα για παραγωγή έργου και αποτελεσματικότητα. Έτσι εμάνωσε τη Θεωρία Χ και τη Θεωρία Υ. Η πρώτη θεωρία δέχεται ότι για τους πιο πολλούς ανθρώπους η εργασία είναι αποχρουστική, ότι δουλεύουν μόνο όταν εξαναγκαστούν, και ότι πρέπει να έχουν συνεχή επίβλεψη για να δουλεύουν. Επί πλέον η θεωρία αυτή βλέπει τους ανθρώπους ως μη φιλόδοξους και ότι τους λείπει η δημιουργικότητα για εργασία ανώτερου επιπέδου ή για εργασία που σχετίζεται με τη λύση προβλήματος ή με πολύπλοκες διαδικασίες. Αντίθετα, η Θεωρία Υ πιστεύει ότι οι εργαζόμενοι είναι υπεύθυνα άτομα και ότι θέλουν να συμμετέχουν πιο πολύ στον προγραμματισμό της εργασίας τους για να ικανοποιούν ταυτόχρονα τις δικές τους ανάγκες για δημιουργία. Επίσης υπάρχει η πεποίθηση ότι η εργασία είναι τόσο φυσιολογική κατάσταση για τον ώριμο άνθρωπο όσο είναι το παιχνίδι για το παιδί. Οι άνθρωποι βρίσκονται πιο κοντά στην αυτοπραγμάτωση με βάση τη Θεωρία Υ. Όπως είπε και ο ίδιος ο McGregor, "ο πιο ουσιαστικός ρόλος που έχει να "παίξει" η διεύθυνση είναι να οργανώνει τις συνθήκες δουλειάς του οργανισμού με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εργαζόμενοι να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες κατά τη διάρκεια της επίτευξης των στόχων του οργανισμού" [σχολείον στην περίπτωσή μας] (1957, σελ.26).

Ο McGregor (1960) θεμελίωσε τη θεωρία του στη θεωρία κινήτρων του Abraham Maslow (1970). Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωπινες ανάγκες μπορούν να τοποθετηθούν στις εξής κατηγορίες: α) ανάγκη για επαίσταση και ασφάλεια, β) κοινωνικές ανάγκες, γ) ανάγκη για εκτίμηση του έργου μας από τους άλλους, και δ) ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Όταν ικανοποιηθεί ένας τύπος ανάγκης, ενεργοποιείται ο αμέσως επόμενος τύπος ανάγκης κ.ο.κ. Αυτό μας δείχνει ότι, εάν η διεύθυνση του σχολείου (ηγεσία) μπορεί να σχεδιάσει την πορεία της εργασίας με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιεί ο εργαζόμενος τις δικές του ανάγκες, θα προχωρήσει μετά και στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος. Φυσικά αυτό προϋποθέτει ότι για τους πιο πολλούς εργαζόμενους έχει λυθεί το πρόβλημα της

επιβίωσης και ασφάλειας διότι, κατά τον Maslow, για να ενεργοποιηθεί μια ανάγκη σε ανώτερη βαθμίδα, πρέπει πρώτα να ικανοποιηθούν οι ανάγκες που βρίσκονται στις κατώτερες βαθμίδες.

Ένα παράγωγο αυτής της προσέγγισης του McGregor (1960) είναι ότι οι διευθυντές πρέπει να κάνουν διάγνωση για το πού βρίσκεται ο καθένας από τους εργαζόμενους (σε ποιο επίπεδο ανάγκης δηλαδή) και να προσφέρει τέτοιες ευκαιρίες για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές και έτσι ο εργαζόμενος να είναι πιο παραγωγικός και αποτελεσματικός στην εργασία του. Πρέπει δηλαδή το ίδρυμα να προσφέρει στους ανθρώπους τη χαρά που νιώθει κάποιος όταν επιτυγχάνει τους σκοπούς του, να προσφέρει περαιτέρω γνώσεις, γόητρο, κλπ. Είναι απαραίτητο το ίδρυμα να προσφέρει όλα όσα οι άνθρωποι θεωρούν σημαντικά και που βρίσκονται πέρα από τη χρηματική αμοιβή που παίρνει κάποιος για την αξία της εργασίας που παράγει (αντιμισθία).

Συνεπώς, ανάλογα με τις πεποιθήσεις του διευθυντή, αν δηλαδή είναι οπαδός των χαρακτηριστικών της Θεωρίας Χ ή αν είναι οπαδός των χαρακτηριστικών της Θεωρίας Υ, θα είναι και ο τρόπος με τον οποίο θα διευθύνει το σχολείο. Αν πιστεύει πιο πολύ στη θεωρία Χ, τότε θα παρακολουθεί στενά τους δασκάλους και τα παιδιά (πολλές φορές κατά τρόπο ενοχλητικό) για να "βεβαιωθεί" ότι πραγματικά εργάζονται όσο πρέπει. Επίσης θα υπάρχει σοβαρό θέμα έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και του διευθυντή. Παράλληλα, ο διευθυντής θα γίνεται ολοένα και περισσότερο συγκεντρωτικός και αυταρχικός: φυσικά, δεν μπορούν να λειτουργήσουν σωστά οι επιστήμονες-εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα. Οι δυσφορίες θα αυξάνονται με σταθερό ρυθμό μέχρι που η σχολική μονάδα και το προσωπικό που την απαρτίζει να γίνουν μη αποτελεσματικά. Για τους πιο πάνω λόγους πρέπει να αποφεύγεται η οργάνωση και διοίκηση ενός σχολείου με βάση το μοντέλο της Θεωρίας Χ. Το αντίθετο συμβαίνει όταν ο διευθυντής είναι οπαδός της Θεωρίας Υ, με την οποία μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επαγγελματισμού στο σχολείο τα οποία θα το καταστήσουν πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό. Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει παραστατικά τη σχέση μεταξύ των δύο θεωριών.

Πίνακας 2:

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΥΣΗ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ Η ΘΕΩΡΙΑ Χ ΚΑΙ Υ ΤΟΥ McGregor

Θεωρία Χ	Θεωρία Υ
Η εργασία είναι αποκρουστική για τον πιο πολύ κόσμο	Η εργασία είναι τόσο φυσιολογική όσο είναι και το παιχνίδι για το παιδί, εάν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές
Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν είναι φιλόδοξοι, έχουν μικρή επιθυμία για ανάληψη ευθυνών και προτιμούν να καθοδηγούνται στην εργασία τους	Ο αυτοέλεγχος είναι πολύ συχνά μια σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού/ιδρύματος
Οι πιο πολλοί άνθρωποι έχουν μικρές δυνατότητες για δημιουργικότητα στη λύση προβλημάτων του οργανισμού	Η δυνατότητα για δημιουργία κατά τη διάρκεια λύσεως προβλημάτων είναι πλατιά διαδεδομένη μέσα στον οργανισμό
Κίνητρα υπάρχουν μόνο στο φυσιολογικό επίπεδο ανάγκης για ασφάλεια της πυραμίδας του Maslow	Κίνητρα υπάρχουν στο κοινωνικό επίπεδο και στο επίπεδο της αυτοπραγμάτωσης της πυραμίδας του Maslow
Οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να ελέγχονται συνεχώς και μάλιστα να απειλούνται για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού	Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να είναι αυτοκατευθυνόμενοι και δημιουργικοί στη δουλειά τους, εάν τους δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα

III. ΤΟ ΔΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ MINTZBERG

Ο Henry Mintzberg (1979) προσφέρει ακόμα ένα πλαίσιο με το οποίο μπορούμε να μελετήσουμε τις οργανωτικές δομές πολύπλοκων ιδρυμάτων, όπως είναι τα σχολεία. Με τη λέξη "δομή" εννοεί απλά τον τρόπο με τον οποίο το ίδρυμα κατανέμει τη συνολική δουλειά που πρέπει να γίνει σε "τεμάχια εργασίας" και μετά τα συντονίζει μεταξύ τους για να επιτευχθούν οι σκοποί του. Υπάρχουν οι ακόλουθοι πέντε βασικοί συντονιστικοί μηχανισμοί, τους οποίους χρησιμοποιεί το ίδρυμα για να ελέγξει και να επιθεωρήσει την εργασία που επιτελείται:

- (1) αμοιβαία προσαρμογή,
- (2) άμεση επίβλεψη,
- (3) ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων εργασιακών διαδικασιών, τα οποία πρέπει να φτάσει το ίδρυμα,

(4) ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων για τα αποτελέσματα (προϊόντα) του ιδρύματος και

(5) ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι εργαζόμενοι (Mintzberg, 1979).

Οι παραπάνω πέντε μηχανισμοί είναι η "ενοποιηός ουσία", ο συνδετικός κρίκος ο οποίος κρατεί το ίδρυμα ενωμένο και συντονισμένο ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του. Η αμοιβαία προσαρμογή είναι ένα είδος συντονισμού, ο οποίος επιτυγχάνεται με την απλή διαδικασία της ανεπίσημης επικοινωνίας. Οι εργαζόμενοι συντονίζονται ως προσπάθειές τους με ανεπίσημες συζητήσεις και προσαρμογή του έργου τους, ανάλογα με την πρόοδο των εργασιών. Η αμοιβαία προσαρμογή είναι απλή και αποτελεσματική και υπάρχει σε όλα τα ιδρύματα από το πιο απλό ως το πιο πολύπλοκο. Στα σχολεία είναι εμφανής ο μηχανισμός αυτός, όταν οι εκπαιδευτικοί συνομιλούν και ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους αναφορικά με την πρόοδο ή τα επίπεδα των μαθητών τους ή όταν συντονίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων.

Η άμεση επίβλεψη είναι το δεύτερο είδος συντονισμού που επιτυγχάνεται μέσω των προσωπικών οδηγιών (εντολών). Ένα άτομο έχει την ευθύνη της παρακολούθησης και του ελέγχου της εργασίας των άλλων. Όσο το ίδρυμα μεγαλώνει τόσο πιο πιθανό είναι η αμοιβαία προσαρμογή να μην είναι τόσο αποτελεσματική όσο θα θέλαμε και να καθίσταται έτσι πιο αναγκαίος ο μηχανισμός της άμεσης επίβλεψης. Όσο όμως οι διάφορες εργασίες γίνονται περισσότερο πολύπλοκες ούτε η άμεση επίβλεψη είναι αρκετή. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να τεθούν επίπεδα ποιότητας εργασίας, για να γίνεται ποιοτικός έλεγχος της εργασίας που επιδραστεί και για να υπάρξει πραγματικός συντονισμός στο ίδρυμα. Στα σχολεία υπάρχει ο θεσμός του Εκπαιδευτικού Συμβούλου, του Επιθεωρητή, του Αξιολόγου κ.λπ. Όλοι αυτοί εκτελούν συντονιστικό έργο ελέγχου ποιότητας μέσα από τον εποπτικό τους ρόλο με άμεσο στόχο την ποιοτική καλυτέρευση των εκτελουμένων εργασιών στο σχολείο.

Η ύπαρξη επιπέδων εργασίας επιτυγχάνεται με τον προγραμματισμό του περιεχομένου της εργασίας. Ένα παράδειγμα είναι οι γραπτές οδηγίες για το σπήσιμο ενός τραπέζιου που μόλις αγοράσαμε. Η διαδικασία που θα ακολουθηθεί περιγράφεται βήμα προς βήμα στο έντυπο που παρέχεται ταυτόχρονα με την αγορά του τραπέζιου. Στα σχολεία το αντίστοιχο παράδειγμα μπορεί να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, οι διάφορες μεθοδολογίες, οδηγίες και εγκύκλιοι που δίνουν σαφείς οδηγίες αναφορικά με το έργο που πρέπει να επιτελεστεί.

Η ύπαρξη επιπέδων ή επιπέδου ποιότητας των αποτελεσμάτων ή προϊόντων επιτυγχάνεται με το να καθορίσουμε ποια πρέπει να είναι αυτά τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, δε λέει κανένας στους οδηγούς ταξί πώς να πάνε στον προορισμό

τους. Απλάς τους λέει τον προορισμό και αυτοί θα βρουν την πιο καλή διαδρομή (Mintzberg, 1978). Με τον ίδιο τρόπο μπορεί κάποιος να πει στο δάσκαλο ότι οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται στο Α ή Β επίπεδο. Τα μέσα και οι τρόποι για να φτάσουν σ' αυτό το επίπεδο αποτελούν ευθύνη του δασκάλου ως επαγγελματία επιστήμονα/παιδαγωγού. Όπως και πιο πάνω, η ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων επιτυγχάνεται με τις απαιτήσεις που υπάρχουν για να προαχθεί ένας από τη μια τάξη στην άλλη και για να χορηγηθεί σε κάποιον απολυτήριο σχολείου.

Η ύπαρξη επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εργαζόμενοι για να προσληφθούν είναι ένας μηχανισμός συντονισμού που προσφέρει έναν έμμεσο τρόπο ελέγχου της εργασίας που γίνεται σε ένα ίδρυμα. Εδώ αναφέρονται οι ικανότητες, η μόρφωση και οι γνώσεις που χρειάζονται για να μπορέσει κάποιος να κάνει μια εργασία. Ετσι, αυτά τα κοινά επίπεδα εκπαίδευσης των εργαζομένων αποτελούν τη βάση με την οποία επιτυγχάνεται ο συντονισμός. Ο Mintzberg παρατηρεί ότι όταν ένας αναισθησιολόγος και ένας χειρουργός συναντώνται στην αίθουσα που θα γίνει η εγχείρηση, συνήθως υπάρχει μόνο ελάχιστη επικοινωνία, γιατί λόγω της εκπαίδευσης του καθενός ξέρουν τι αναμένεται και αυτό κάνουν, χωρίς να χρειάζεται περισσότερη επικοινωνία. Η "επιτεδοποίηση" των ικανοτήτων τους παρέχει τον αναγκαίο συντονισμό για να γίνει η εργασία--στο παράδειγμά μας η εγχείρηση--με επιτυχία (Mintzberg, 1979). Το ίδιο συμβαίνει και με τα σχολεία: οι εκπαιδευτικές αρχές (Υπουργείο Παιδείας) ανακοινώνουν ποια προσόντα ή επίπεδα χρειάζεται κάποιος για να γίνει εκπαιδευτικός, διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος κ.λπ. Με αυτό τον τρόπο το Υπουργείο Παιδείας συντονίζει και βεβαιώνεται για το αποτέλεσμα (το προϊόν) που αναμένει στο τέλος της διαδικασίας.

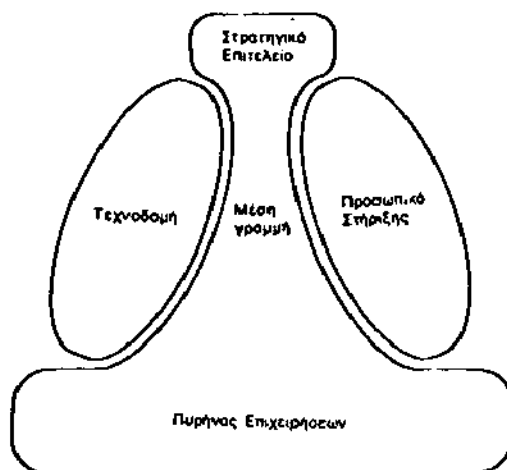
Παρόλο που όλα τα ιδρύματα χρησιμοποιούν όλους τους πιο πάνω μηχανισμούς συντονισμού, κάθε ίδρυμα "εξειδικεύεται" στη χρήση ενός μόνο τέτοιου μηχανισμού, γεγονός που έχει σπουδαίες συνέπειες για τη βασική δομή του ιδρύματος. Στα σχολεία ο κυριότερος συντονιστικός μηχανισμός είναι η ύπαρξη επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και δεξιότητες των εργαζομένων σε αυτά, καθώς επίσης και η ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων για τα αποτελέσματα (προϊόντα) του οργανισμού.

Ο Mintzberg (1983) παρουσιάζει επιπλέον και τα ακόλουθα πέντε "μέρη-κλειδιά", από τα οποία αποτελείται ένα ίδρυμα, τα εξής:

- (1) ο επιχειρησιακός πυρήνας,
- (2) η μέση γραμμή,
- (3) το στρατηγικό επιτελείο,
- (4) το προσωπικό στήριξης, και

(5) η τεχνοδομή.

Στο Σχεδιάγραμμα 1 που ακολουθεί φαίνονται παραστατικά τα πέντε αυτά μέρη, από τα οποία αποτελείται ένα ίδρυμα, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ τους.



Τα πέντε βασικά μέρη των οργανισμών κατά τον Mintzberg

Πηγή: Mintzberg, 1983.

Ο επιχειρησιακός πυρήνας αποτελείται από αυτούς που επιτελούν το κυρίως έργο του ιδρύματος, αυτό που είναι άμεσα συνδεδεμένο με την παραγωγή και την παροχή υπηρεσιών. Στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί είναι ο πυρήνας και η διδασκαλία και η μάθηση είναι τα αποτελέσματα. Το στρατηγικό επιτελείο αποτελείται από τους ανώτατους "ηγέτες" (στην περίπτωση μας ο Διευθυντής Δημοτικής/Μέσης Εκπαίδευσης, ο Σχολικός Σύμβουλος ή ο Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής/Μέσης Εκπαίδευσης, και οι άλλοι αξιωματούχοι που αποτελούν την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας κ.λπ.), που έχουν υποχρέωση να βεβαιωθούν ότι το ίδρυμα επιτελεί την αποστολή του. Στο επίπεδο αυτό σχεδιάζεται και αποφασίζεται η πολιτική που θα ακολουθηθεί, καθώς και τα μέσα και ο χρόνος που θα χρειαστούν. Σε αυτό το επίπεδο λαμβάνονται στρατηγικής φύσεως αποφάσεις που αφορούν καίρια το μέλλον του όλου συστήματος.

Οι άλλοι διοικητικοί, που συνδέουν το στρατηγικό επιτελείο με τον πυρήνα επιχειρήσεων, αποτελούν τη μέση γραμμή. Στα σχολεία οι διευθυντές αποτελούν τη μέση γραμμή. Από αυτούς εξαρτάται η εκτέλεση της πολιτικής που έχει αποφασιστεί. Είναι αυτοί που θα είναι οι εμπυχωτές και οι κήρυκες για την πρακτική

εφαρμογή των προγραμματικών δηλώσεων πολιτικής που ανακοινώθηκαν από το στρατηγικό επιτελείο.

Η τεχνοδομή είναι το διοικητικό εκείνο μέρος του ιδρύματος που έχει την ευθύνη του προγραμματισμού. Αποτελείται από αναλυτές και προγραμματιστές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών που βοηθούν το ίδρυμα να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Αυτοί οι αναλυτές/προγραμματιστές ασχολούνται άμεσα με τη διεύθυνση του ιδρύματος ή τη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα αυτοί που εργάζονται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, κ.λπ. αποτελούν την τεχνοδομή.

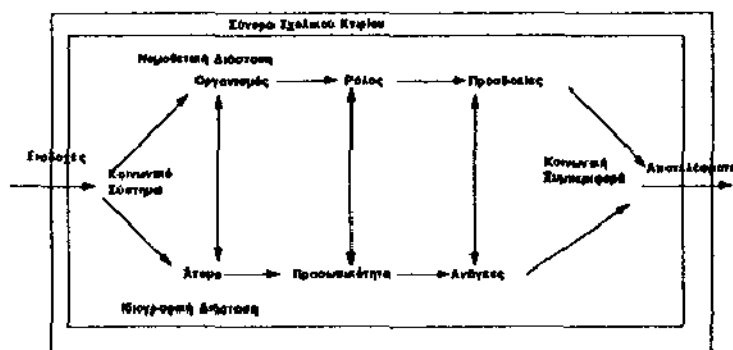
Τέλος, το πέμπτο συστατικό στοιχείο, το προσωπικό στήριξης, αποτελείται από ομάδες που υπάρχουν για να προσφέρουν υποστήριξη σε όλες τις υπηρεσίες του ιδρύματος. Στα σχολεία ή στο Υπουργείο Παιδείας για παράδειγμα, υπάρχουν οι τεχνικές υπηρεσίες που αναλαμβάνουν τις κτιριακές εγκαταστάσεις, οι φροντιστές, η γραμματεία, οι επιμελητές κ.λπ. Καμιά από αυτές τις ομάδες δεν είναι μέλος του κυρίως πυρήνα των επιχειρήσεων, αλλά η καθεμιά από αυτές υπάρχει για να προσφέρει έμμεση κυρίως υποστήριξη στα σχολεία.

Συνδυάζοντας τα πέντε μέρη-κλειδιά που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δημιουργούνται διαφόρων ειδών γραφειοκρατίες. Η επαγγελματική γραφειοκρατία είναι ένας τρόπος οργάνωσης, όπου υπάρχει ταυτόχρονα και αποκέντρωση και έμφαση στο να κρατηθούν κάποια επίπεδα εργασίας. Ο κύριος συντονιστικός μηχανισμός είναι αυτός που βεβαιώνει ότι όλοι οι επαγγελματίες που εργάζονται στο ίδρυμα--ο επιχειρησιακός πυρήνας--έχουν προσόντα κάποιων συγκεκριμένων επιπέδων τα οποία γνωρίζουμε ή έχουν τα ίδια ή παρόμοια επίπεδα μόρφωσης. Ο επιχειρησιακός πυρήνας είναι ο κύριος οργανωτικός άξονας και ο επαγγελματισμός είναι η πιο σημαντική διαδικασία. Το μοντέλο του Mintzberg αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Δείχνει με σαφήνεια ποια είναι τα κύρια συστατικά από τα οποία αποτελείται ένα ίδρυμα, τις σχέσεις μεταξύ τους, καθώς και ποια είναι τα μέρη εκείνα του οργανισμού τα οποία πρέπει να έχουν το μεγαλύτερο μέρος της εξουσίας για διαμόρφωση πολιτικής. Στην περίπτωση των σχολείων, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ο επιχειρησιακός πυρήνας είναι το πιο σημαντικό μέρος όπου ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, αφού εδώ είναι που γίνεται όλη η σημαντική εργασία που έχει άμεση σχέση με την ίδια την ύπαρξη του ιδρύματος. Επιπλέον, με ένα τέτοιο δομικό πλαίσιο επιτυγχάνεται η μικρότερη δυνατή σύγκρουση μέσα στο ίδρυμα, γιατί ο καθένας γνωρίζει ότι έχει μια σχετική αυτοτέλεια και αυτοδυναμία, διότι θεωρείται "επαγγελματίας" στον τομέα του.

IV. ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Οι πρώτοι που έκαναν σημαντική έρευνα σε θέματα που αφορούν τα κοινωνικά συστήματα είναι οι Getzels και Guba (1957). Σύμφωνα με το μοντέλο τους, η κοινωνική συμπεριφορά είναι μια σχέση που προέρχεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ρόλου και προσωπικότητας. Τα δύο βασικά στοιχεία του μοντέλου των κοινωνικών συστημάτων περιλαμβάνουν (1) το θεσμικό/οργανωτικό στοιχείο (νομοθετική διάσταση), το οποίο μπορεί να οριστεί ως συγκεκριμένοι ρόλοι και προσδοκίες, και (2) το ατομικό στοιχείο (ιδιογραφική διάσταση), το οποίο μπορεί να συνοψιστεί στην προσωπικότητα και τις ανάγκες εκείνων που μετέχουν στο σύστημα. Οι ανάγκες αυτές δίνουν την απαιτούμενη ενέργεια ή, καλύτερα, αποτελούν την κινητήρια δύναμη για να επιτύχουμε τους στόχους μας. Το Σχεδιάγραμμα 2 που ακολουθεί παρουσιάζει σχηματικά τις σχέσεις που υπάρχουν μέσα σ'ένα σύστημα.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ



Πηγή: Getzels-Guba Model Εξωτερικό Περιβάλλον

Προσαρμογή: Πέτρος Πασιαρδής

(1) **Το θεσμικό/οργανωτικό στοιχείο (νομοθετική διάσταση).** Όλα τα κοινωνικά συστήματα έχουν μερικές λειτουργίες και δραστηριότητες, οι οποίες

γίνονται διαχρονικά με κάποια σταθερότητα. Για παράδειγμα, το κράτος, το οποίο είναι ένα είδος υπερασστήματος, προστατεύει, εκπαιδεύει και κυβερνά. Σιγά-σιγά αυτές οι λειτουργίες γίνονται πιο συστηματικά και μετά θεσμοποιούνται. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν υποσυστήματα του κοινωνικού συστήματος και μπορούν να οργανωθούν με βάση το μοντέλο των Getzels και Guba. Φυσικά υπάρχουν ρόλοι και προσδοκίες οι οποίες είναι σημαντικές για τη λειτουργία του συστήματος. Οι ρόλοι αντιπροσωπεύουν οργανικές θέσεις, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι Σύμβουλοι κ.λπ. και σχέσεις με άλλους ρόλους και προσδοκίες. Γι' αυτό το λόγο το θεσμικό στοιχείο του κοινωνικού συστήματος εξηγεί τη συμπεριφορά των ατόμων σε σχέση με τους κυρίως ρόλους που παίζουν, αυτούς που θα βοηθήσουν στο να επιτύχουν οι στόχοι του συστήματος (Hoy and Miskel, 1991 Getzels et. al, 1968). Παράλληλα, υπάρχουν και οι προσδοκίες ή οι στόχοι τους οποίους θέλει το σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα να επιτύχει. Τέτοιοι στόχοι είναι η δημιουργία καλών πολιτών, οι αλλαγές στις στάσεις και τη συμπεριφορά, η μάθηση κ.λπ.

(2) Το ατομικό στοιχείο (ιδιογραφική διάσταση). Το μοντέλο θεωρεί ότι τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από άτομα που έχουν διαμορφωθεί σε προσωπικότητες. Παρόλο που οι άνθρωποι έχουν ρόλους και θέσεις στο σχολείο, στην προκειμένη περίπτωση το σύστημα, δεν είναι απλοί εκτελεστές ή ηθοποιοί που παίζουν τους ρόλους τους ανεξάρτητα από τις ανάγκες τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου έχει τη δική του προσωπικότητα και ενεργεί ανάλογα με αυτή. Τα άτομα τυποποιούν τους ρόλους των θέσεων που κατέχουν σύμφωνα με το δικό τους στυλ και τη δική τους συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, τα μέλη του συστήματος--οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση αυτή--προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, οι οποίες είναι οι εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις που κινούν τη συμπεριφορά προς επίτευξη των στόχων. Ετσι πρέπει το ίδρυμα να προσπαθήσει να πετύχει ώστε οι στόχοι του να εναρμονίζονται όσο είναι δυνατό με τις ανάγκες των ατόμων που κατέχουν τις συγκεκριμένες θέσεις. Τότε μόνο θα μειώνονται οι συγκρούσεις και η επίτευξη των στόχων θα γίνεται πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά. Γενικά, για να λειτουργούν αρμονικά τα διάφορα μέρη του συστήματος, πρέπει να υπάρχει συνειδητή προσπάθεια από μέρους των ρυθμιστών, να μη δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ του ιδρύματος και των ατόμων που ανήκουν σ' αυτό και μεταξύ του ρόλου τον οποίον καλείται ένα άτομο να παίξει και της προσωπικότητάς του από τη μια, καθώς επίσης μεταξύ των προσδοκιών/στόχων του ιδρύματος και των αναγκών του ατόμου από την άλλη όπως αναφέρθηκε πιο πάνω.

Εάν η ανώτατη εκπαιδευτική ηγεσία έχει υπόψη της το πιο πάνω μοντέλο όταν στελεχώνεται το σχολείο του τόπου, είναι πιθανό να υπάρχουν λιγότερες συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή ενός σχολείου. Όσο πιο λίγες είναι οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στο ίδρυμα τόσο πιο αποτελεσματικό γίνεται και

πιο δυναμικά επιδιώκει τους στόχους του (Cleveland, 1986). Η θεωρία αυτή των συστημάτων είναι ίσως η πιο διαδεδομένη σύγχρονη θεωρία διοίκησης της εκπαίδευσης διότι είναι η πρώτη που συνέδεσε την οργανική θέση ενός ιδρύματος με την προσωπικότητα του ατόμου που την κατέχει. Είναι με αυτή τη θεωρία που ξεκίνησε η σκέψη ότι δεν έχουμε μόνο θέσεις σε μια γραφειοκρατία που πρέπει να πληρώσουμε αλλά ότι πρέπει να σκεφτούμε σοβαρά με τι είδους ανθρώπους τις πληρώνουμε, διότι η συμπεριφορά μέσα σε ιδρύματα, όπως είναι τα σχολεία, είναι συνάρτηση των γραφειοκρατικών προσδοκιών του ιδρύματος, των ατομικών αναγκών και κινήτρων και των ανεπίστημων επαφών μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας (Hoy and Miskel, 1991). Έτσι, μπορεί ένας να διακρίνει τη χρησιμότητα του μοντέλου αυτού, όταν γίνεται αξιολόγηση του έργου που επιτελεί ένα ίδρυμα, χρησιμοποιώντας έννοιες όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η χαρά της δημιουργικής εργασίας, και το κλίμα που επικρατεί στο ίδρυμα, έννοιες οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη λειτουργικότητα του συστήματος (Kimbrough and Burkett, 1990). Δυστυχώς στα δικά μας εκπαιδευτικά συστήματα, οι αρχές αυτές δεν λαμβάνονται υπόψη και η στελέχωση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είναι ελλιπής και σίγουρα δεν συνάδει προς το καλώς νοούμενο συμφέρον της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να χωλαίνει οργανωτικά το όλο εκπαιδευτικό σύστημα όταν στις ηγετικές θέσεις τοποθετούνται άτομα των οποίων η προσωπικότητα και η κατάρτιση δεν έχουν καμιά σχέση με το ρόλο που καλούνται να παίξουν. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία συγκρούσεων και η ελλιπής λειτουργία του ιδρύματος.

V. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΣΤΟΧΩΝ

Η θεωρία των στόχων (Goal Theory) είναι μια από τις πιο πρόσφατες και σημαντικές θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης (House, 1971). Μια από τις εφαρμογές της θεωρίας αυτής είναι η διοίκηση των ιδρυμάτων μέσω στόχων (Management By Objectives/MBO). Η έννοια του MBO επινοήθηκε από τον Peter Drucker (1954). Η θεωρία αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευτικοί και διευθυντές θέτουν από κοινού στόχους με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτά τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται μετά για να αξιολογηθεί η συνεισφορά του κάθε μέλους προς την ομάδα, καθώς επίσης και για ν'αξιολογηθεί ένας που κατέχει μια θέση κατά πόσον επιτυγχάνει στην επίτευξη των στόχων που έθεσε στην αρχή της χρονιάς ή όχι. Οι στόχοι που τίθενται είναι εξειδικευμένοι, έχουν χρονικά πλαίσια και είναι συνδεδεμένοι με ένα γενικότερο στρατηγικό σχέδιο.

Και αυτή η θεωρία, όπως και άλλες οργανωτικές θεωρίες, βασίζεται στη θεωρία των αναγκών του Maslow (1970). Με λίγα λόγια, η θεωρία MBO υποστηρίζει ότι, αν οι εργαζόμενοι έχουν πιο πολλή ευθύνη για να θέσουν τους δικούς τους στόχους

σε συσχετισμό με τους σκοπούς του ιδρύματος και έχουν τη σχετική αυτονομία για να επιτύχουν τους στόχους τους, καθώς και τα μέσα για ν'αξιολογήσουν την επιτυχία τους, τότε θα δουλεύουν πιο σκληρά και θα είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Στη βάση της η θεωρία αυτή είναι θεμελιωμένη στην αρχή ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα προσχε διασμένων ενεργειών. Είναι απλή στην εφαρμογή της και τα αποτελέσματα μπορούν να μετρηθούν με μεγάλη ακρίβεια, αφού είναι συνδεδεμένα με μετρήσιμους στόχους και κριτήρια. Η θεωρία αυτή εφαρμόζεται πολύ στον ιδιωτικό τομέα και μόλις τα τελευταία δέκα χρόνια άρχισε να χρησιμοποιείται και στο δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα στις Ηνωμένες Πολιτείες κυρίως. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο στην αξιολόγηση διοικητικού/διευθυντικού προσωπικού, γιατί είναι εύκολο να μετρηθεί η επίτευξη των στόχων ή όχι. Ακολουθεί ο πίνακας 3 όπου φαίνονται πιο παραστατικά τα κυριότερα χαρακτηριστικά της θεωρίας αυτής.

Πίνακας 3:
ΚΥΡΙΑ ΣΤΑΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΒΟ

Στάδιο 1	Ανάπτυξη στόχων για ολόκληρη την περιφέρεια-χώρα
Στάδιο 2	Δημιουργία στόχων για κάθε θέση
Στάδιο 3	Σύνδεση των στόχων με τους γενικότερους σκοπούς
Στάδιο 4	Απόφαση για τις διαδικασίες ελέγχου και μέτρησης των αποτελεσμάτων

Πηγή: Hoy and Miskel, 1991.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται πιο παραστατικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της θεωρίας αυτής κάτω από τους τίτλους "θετικά και αρνητικά" χαρακτηριστικά της θεωρίας.

σε συσχετισμό με τους σκοπούς του ιδρύματος και έχουν τη σχετική αυτονομία για να επιτύχουν τους στόχους τους, καθώς και τα μέσα για να αξιολογήσουν την επιτυχία τους, τότε θα δουλεύουν πιο σκληρά και θα είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Στη βάση της η θεωρία αυτή είναι θεμελιωμένη στην αρχή ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα προσχεδιασμένων ενεργειών. Είναι απλή στην εφαρμογή της και τα αποτελέσματα μπορούν να μετρηθούν με μεγάλη ακρίβεια, αφού είναι συνδεδεμένα με μετρήσιμους στόχους και κριτήρια. Η θεωρία αυτή εφαρμόζεται πολύ στον ιδιωτικό τομέα και μόλις τα τελευταία δέκα χρόνια άρχισε να χρησιμοποιείται και στο δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα στις Ηνωμένες Πολιτείες κυρίως. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο στην αξιολόγηση διοικητικού/διευθυντικού προσωπικού, γιατί είναι εύκολο να μετρηθεί η επίτευξη των στόχων ή όχι. Ακολουθεί ο πίνακας 3 όπου φαίνονται πιο παραστατικά τα κυριότερα χαρακτηριστικά της θεωρίας αυτής.

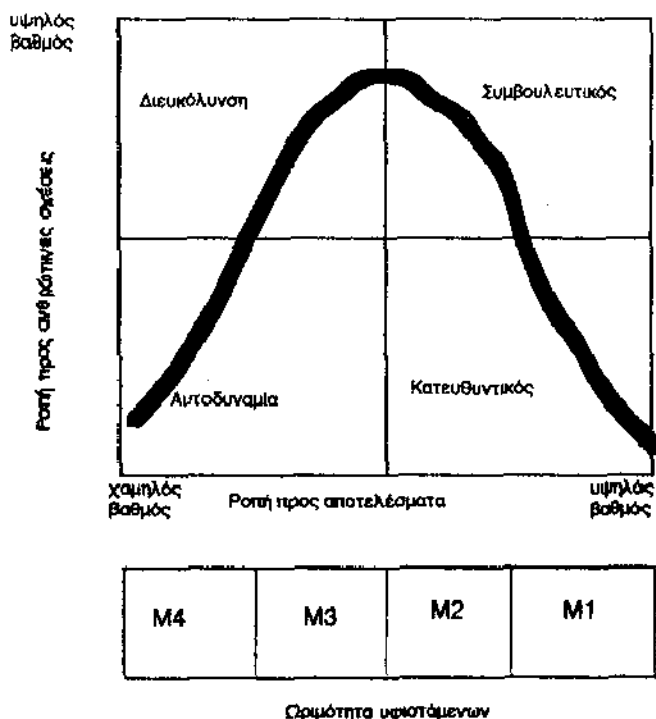
Πίνακας 3:
ΚΥΡΙΑ ΣΤΑΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΒΟ

Στάδιο 1	Ανάπτυξη στόχων για ολόκληρη την περιφέρεια-χώρα
Στάδιο 2	Δημιουργία στόχων για κάθε θέση
Στάδιο 3	Σύνδεση των στόχων με τους γενικότερους σκοπούς
Στάδιο 4	Απόφαση για τις διαδικασίες ελέγχου και μέτρησης των αποτελεσμάτων

Πηγή: Hoy and Miskel, 1991.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται πιο παραστατικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της θεωρίας αυτής κάτω από τους τίτλους "θετικά και αρνητικά" χαρακτηριστικά της θεωρίας.

ηγέτης θα γίνεται λιγότερο "κατευθυντικός" και λιγότερο "συναισθηματικός/επαινετικός" στον τρόπο χειρισμού του υφιστάμενου. Στην ουσία όσο ο υφιστάμενος γίνεται περισσότερο "επαγγελματίας" και γνώστης του έργου που πρέπει να πραγματοποιηθεί, τόσο λιγότερη κατεύθυνση χρειάζεται, ενώ ταυτόχρονα δεν χρειάζεται ούτε και πολλούς επαινούς για να μπορεί να εργαστεί αποδοτικά. Αλλά δύο σημαντικά πλεονεκτήματα της θεωρίας αυτής είναι τα εξής: (α) Όταν η θεωρία αναφέρεται στην ωριμότητα, κάνει διαχωρισμό μεταξύ ωριμότητας της ομάδας και ατομικής ωριμότητας και παραμένει έγκυρη. Αυτό είναι σπουδαίο χαρακτηριστικό, γιατί σημαίνει ότι η θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί και στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και στις σχέσεις μεταξύ ομάδων, (β) αναφέρεται ταυτόχρονα σε σχέσεις ιεραρχικές μεταξύ ανωτέρων και κατωτέρων - και σε σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και πάλι παραμένει έγκυρη. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί δείχνει πολύ παραστατικά το μοντέλο των Hersey και Blanchard, καθώς και όλους τους παράγοντες που υπεισέρχονται για να δημιουργήσουν αυτό το μοντέλο. Περισσότερες λεπτομέρειες για το σχεδιάγραμμα μπορεί ο αναγνώστης να βρεί μέσα στο βιβλίο των Hersey και Blanchard (1988) απ' όπου είναι παρμένο και το σχεδιάγραμμα αυτό.



Πηγή: Hersey και Blanchard, 1988.

Με βάση τη θεωρία τους, οι Hersey και Blanchard (1988) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα "στυλ ηγεσίας" το οποίο είναι το καλύτερο κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Ο καλός ηγέτης αλλάζει την προσέγγισή του ανάλογα με την συγκεκριμένη κατάσταση που έχει ν'αντιμετωπίσει καθώς και την ωριμότητα του υφιστάμενου. Στην ουσία, οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα "τέλειο" στυλ ηγεσίας, το οποίο μπορεί κανείς να εφαρμόζει παντού και πάντοτε, αλλά υπάρχουν διαφορετικά στυλ ηγεσίας από τα οποία μπορεί να επιλέγει ο ηγέτης ανάλογα με την περίπτωση.

Για παράδειγμα, εάν οι υφιστάμενοι έχουν "χαμηλή" ωριμότητα (π.χ., καινούργιοι υπάλληλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, κ.λπ.), πρέπει ο ηγέτης να είναι πιο κατευθυντικός, για να βοηθήσει τους υφιστάμενούς του να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο ωριμότητας. Δηλαδή, ο καλός διευθυντής θα πρέπει να χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ανάλογα με το βαθμό επαγγελματικής ωριμότητας που διαθέτουν. Ετσι, οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που μόλις τέλειωσαν το πανεπιστήμιο χρειάζονται--με βάση το μοντέλο αυτό-- πιο πολλή καθοδήγηση στην αρχή και άρα πρέπει ο διευθυντής να είναι κατευθυντικός--και σιγά-σιγά να ακολουθεί την καμπύλη γραμμή στο σχεδιάγραμμα και να αυξάνει τη ροπή του προς τις ανθρώπινες σχέσεις--να γίνεται δηλαδή πιο επαινετικός, πιο "ανθρώπινος"--και να λιγοστεύει την ροπή του προς αποτελέσματα διότι και ο εκπαιδευτικός "ωριμάζει" και βρίσκεται ήδη στο M2 στάδιο ωριμότητας κ.ο.κ. Ετσι, ο διευθυντής ενεργεί όπως ένας προπονητής (πολύ κατευθυντικός αλλά ταυτόχρονα και πολύ επαινετικός), ώσπου οι υφιστάμενοι να φτάσουν στο υψηλότερο επίπεδο ωριμότητας, το M4, όπου πλέον είναι αυτοδύναμοι και μπορούν να εργαστούν ανεξάρτητα από την υποστήριξη και τους επαίνους που παίρνουν ή δεν παίρνουν από τον ηγέτη (δηλαδή ο ηγέτης μεταφέρει τις εξουσίες του σχεδόν εξ ολοκλήρου στον υφιστάμενο).

Στο τελευταίο αυτό στάδιο ωριμότητας, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν και ταυτόχρονα έχει τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση για να το κάνει. Δεν χρειάζεται ούτε έπαινο ούτε κατεύθυνση. Με λίγα λόγια, ο ηγέτης εμπιστεύεται πλέον τον υφιστάμενο και το αποδεικνύει μέσω της παροχής σ' αυτόν περισσότερης δύναμης και επιρροής. Παράλληλα είναι το στάδιο κατά το οποίο και ο ρόλος του διευθυντή είναι πιο πολύ συντονιστικός γιατί έχει "ώριμους" εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν να κάνουν τη δουλειά τους τέλεια. Όμως, ακόμα και ο ώριμος εκπαιδευτικός μπορεί να ξαναγίνει "ανώριμος" όταν καταπιαστεί με κάτι καινούργιο, ή μετατεθεί σε καινούργιο σχολείο, ή όταν αλλάξουν με άλλο τρόπο οι συνθήκες εργασίας κ.ο.κ. Δηλαδή δεν φτάνει το στάδιο M4 και να παραμείνει εκεί. Για αυτό τον λόγο, πρέπει και ο διευθυντής να είναι σε θέση πάντοτε να πηγαίνει μπροστά

και πίσω ακολουθώντας την καμπύλη γραμμή του σχεδιαγράμματος. Προς ποια κατεύθυνση θα πάει κάθε φορά θα εξαρτηθεί από την ωριμότητα των εκπαιδευτικών αλλά και τη δική του ικανότητα να διακρίνει σε ποιο στάδιο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του. Φυσικά, για να κατορθώσει τόσο ο ηγέτης όσο και ο υφιστάμενος να φτάσουν σ' αυτό το τελευταίο επίπεδο ωριμότητας και συνεργασίας, θα πρέπει ο ηγέτης να έχει ένα σαφές όραμα για το πού θέλει να οδηγηθεί ο οργανισμός (το σχολείο, η περιφέρεια, το Υπουργείο Παιδείας, κ.λπ.) και να αγωνίζεται να το φτάσει.

Ενα μειονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι ότι άτομα που έχουν λίγη πείρα με τη χρήση των διαφόρων στυλ ηγεσίας πιθανώς να χρειαστούν πολύ χρόνο, άσκηση και ειδική επιμόρφωση σ' αυτά τα θέματα προτού είναι έτοιμα να αναπτύξουν την απαιτούμενη ευελιξία στη συμπεριφορά τους για να μπορούν με άνεση να αλλάζουν στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση. Τέλος, το μεγάλο πλεονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι: φυσικά η απλότητά της και το ότι δίνει ελπίδες σε όλους όσους κατέχουν ηγετικές θέσεις ότι ορισμένες αρχές ηγεσίας μπορούν ν' αποκτηθούν μέσα από μελέτη και άσκηση και ότι δεν είναι κληρονομικές οι πιο βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται κάποιος ηγέτης: υπάρχει δηλαδή ελπίδα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι θεωρίες και τα μοντέλα που παρουσιάστηκαν έχουν πολλά κοινά σημεία αλλά και πολλές διαφορές μεταξύ τους. Τα κοινά σημεία βρίσκονται στο ότι στόχος και αφετηρία είναι το ίδρυμα και η όσο καλύτερη οργάνωσή του για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Οι διαφορές βρίσκονται στους τρόπους και τις μεθοδεύσεις που το κάθε μοντέλο εισηγείται. Ορισμένα μοντέλα αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον τρόπο οργάνωσης ή γενικότερα στις οργανωτικές δομές. Η διαφορά βρίσκεται στα ποσοστά. Ουσιαστικά, τα υλικά της συνταγής είναι τα ίδια με μια διαφορά ότι οι συνταγές (μοντέλα) διαφέρουν αναφορικά με την ποσότητα που χρειάζεται από το κάθε υλικό για να επιτύχουμε το στόχο μας. Η εκλογή είναι δική μας, ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση που αντιμετωπίζουμε και ανάλογα με τα εκάστοτε επιδιωκόμενα αποτελέσματα, καθώς και ανάλογα με την ίδια τη φύση του ιδρύματος που θέλουμε να δημιουργήσουμε.

Συμπερασματικά, μπορεί να πει κανείς ότι η γνώση και τα θεωρητικά μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης ήδη υπάρχουν. Εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς ηγέτες ή αυτούς που έχουν τη γενική ευθύνη για ένα ίδρυμα η απόφαση για το ποιο μοντέλο (ή ποιο μείγμα από διαφορετικά μοντέλα) είναι το καταλληλότερο, έχοντας κατά νου το είδος του ιδρύματος που θέλουν να δημιουργήσουν. Φυσικά, όταν

μιλούμε για σχολεία τότε σίγουρα πρέπει η αφετηρία μας να είναι αυτό που ονομάσαμε ανοιχτό σύστημα ή ανοιχτό οργανισμό, και κινητήριοι δυνάμει πρέπει να είναι τα παιδιά και το δικό τους συμφέρον. Σε τελευταία ανάλυση είναι γι'αυτά που έχουν δημιουργηθεί τα σχολεία.

Επιπλέον, πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, που φιλοδοξούν να γίνουν ηγέτες στο εκπαιδευτικό σύστημα, να αναπτύξουν τέτοιου είδους ικανότητες που είναι απαραίτητες για ν'αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του μέλλοντος. Αυτές οι ικανότητες μπορούν να δημιουργηθούν:

α) μέσα από ειδικά πανεπιστημιακά προγράμματα μεταπτυχιακού επιπέδου για την κατάρτιση ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Τέτοια προγράμματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης μπορούν να αποβούν πραγματικά φυτώρια για τους αυριανούς ηγέτες ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρακτική που ισχύει σήμερα στην Κύπρο και αλλού--να προάγονται δηλαδή οι καλοί εκπαιδευτικοί σε διευθυντές--δεν επαρκεί. Ο καλός εκπαιδευτικός δεν μπορεί αυτόματα να γίνει και καλός εκπαιδευτικός ηγέτης χωρίς καμιά άλλη προετοιμασία. Οι δύο θέσεις έχουν εντελώς διαφορετικά καθήκοντα και υποχρεώσεις και άρα πρέπει να είναι και διαφορετικός ο τρόπος προετοιμασίας και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.

β) Είναι εξίσου σημαντικό να δημιουργηθούν προγράμματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης για τους εν ενεργεία διευθυντές σχολείων, ώστε να αναπτύξουν ορισμένες από τις ήδη υπάρχουσες ικανότητές τους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό για να προετοιμαστούν και αυτοί για τις κοινωνικές, παιδαγωγικές και τεχνολογικές εξελίξεις που θα συνοδεύουν την αυγή ενός καινούργιου αιώνα. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή "σαββατικών αδειών", τη δημιουργία κέντρων μέτρησης και αξιολόγησης ή ακαδημιών διευθυντών, σεμιναρίων, συνεδρίων κ.λπ. Η επιμόρφωση πρέπει σίγουρα να περιλαμβάνει τέτοια θέματα όπως ανάλυση προβλημάτων, ανάπτυξη οργανωτικών ικανοτήτων, εισαγωγή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, γνωριμία με επικοινωνιακά μοντέλα--τόσο προφορικά όσο και γραπτά--για πιο αποτελεσματική επικοινωνία, και τη δημιουργία μιας προσωπικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης που να συνάδει με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

γ) Αφού γίνουν τα πιο πάνω και ο διευθυντής έχει πλέον τα εφόδια για να γίνει ένας εκπαιδευτικός ηγέτης, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη εξουσία στο διευθυντή (πολύ μεγαλύτερη από αυτήν που έχει σήμερα) αναφορικά με την κατεύθυνση που θέλει να δώσει στη σχολική του μονάδα--μέσα στα πλαίσια εννοείται της γενικότερης εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση. Οι έρευνες για τη διαδικασία και τα στάδια μέσα από τα οποία περνά ένα ίδρυμα για να επιφέρει αλλαγές και καινοτομίες έχουν δείξει ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι η πιο κατάλληλη και η περισσότερο υποσχόμενη μονάδα για να εφαρμοστούν οι εκπαιδευτικές μεταρ-

ρυθμίσεις, σε αντίθεση με το τι πιστεύεται--ότι δηλαδή οι αλλαγές πρέπει να είναι γενικής φύσεως και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε συνάρτηση με το τελευταίο σημείο, πρέπει να λεχθεί ότι ο πιο σημαντικός τρόπος για να δοθεί μεγαλύτερο βάρος και ευελιξία στη σχολική μονάδα είναι με το να δίνεται ατομικός προϋπολογισμός στο κάθε σχολείο για να μπορεί ο διευθυντής να δώσει έμφαση εκεί που νομίζει ότι χρειάζεται πιο πολύ σε σχέση με το υπάρχον ανθρώπινο δυναμικό στο σχολείο του και σε στενή συνάρτηση με τις ανάγκες των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Σε τελευταία ανάλυση, το μέλλον της εκπαίδευσης στον τόπο μας δεν μπορεί να είναι λαμπρότερο από το μέλλον της συστηματικής προετοιμασίας των ηγετικών στελεχών της.

Σημειώσεις:

- 1) Στο κείμενο χρησιμοποιούνται οι όροι "διευθυντής" και "εκπαιδευτικός ηγέτης" ως συνώνυμοι.
- 2) Επίσης ως συνώνυμοι χρησιμοποιούνται οι όροι "Επιθεωρητής", "Σχολικός Σύμβουλος" και "Αξιολόγος".
- 3) Ο συγγραφέας επιθυμεί να ευχαριστήσει τρεις ανώνυμους κριτές για τις γόνιμες παρατηρήσεις τους στην προσπάθεια βελτίωσης του άρθρου αυτού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cleveland, H. (1986). **The world we're preparing our schoolchildren for.** Unpublished paper presented to the Study Commission on Global Education.
- Drucker, Peter F. (1954). **The Practice of Management.** New York: Harper and Row Publishers.
- Getzels, Jacob W., and Egon G. Guba. (1957). Social Behavior and the Administrative Process, **School Review**, 65, 423-441.
- Getzels, Jacob W., James M. Lipham, and Roald F. Campbell. (1968). **Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, and Practice.** New York: Harper and Row Publishers.
- Gouldner, Alvin. (1950). **Studies in Leadership.** New York: Harper and Row Publishers.
- Gouldner, Alvin. (1954). **Patterns of Industrial Bureaucracy.** New York: Free Press.
- Gouldner, Alvin. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-I, **Administrative Science Quarterly**, 2, 291-306.
- Gouldner, Alvin. (1958). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-II, **Administrative Science Quarterly**, 2, 444-479.
- Hall, G., and Hord, S. (1987). **Change in Schools. Facilitating the Process.** Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Hersey, Paul, and Kenneth H. Blanchard. (1988). **Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources**, (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- House, Robert J. (1971). A Path-Goal Theory of Leadership Effectiveness. **Administrative Science Quarterly**, 16, 321-338.
- Hoy, W.K. and C.G. Miskel (1991). **Educational Administration: Theory, Research, and Practice.** New York: McGraw-Hill, Inc.
- Kimbrough, R. and Burkett, C. (1990). **The principalship: Concepts and practices.** New Jersey: Prentice Hall.
- Maslow, Abraham H. (1965). **Eupsychian Management.** Homewood, IL: Irwin.
- Maslow, Abraham H. (1970). **Motivation and Personality.** (2nd Ed.). New York: Harper and Row Publishers.
- McGregor, Douglas. (1957). The Human Side of Enterprise. **The Management Review**, 46, (11), 26.

- McGregor, Douglas. (1960). **The Human Side of Enterprise**. New York: McGraw-Hill.
- Meyer, A.D. (1982). Adapting to environmental jolts. **Administrative Science Quarterly**, 27, 515-536.
- Mintzberg, H. (1977). Policy as a field of management theory. **Academy of Management Review**, 2, 88-103.
- Mintzberg, H. (1979). **The structuring of organizations**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1983). **Structure in Fives**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- National Association of Elementary School Principals. (1986). **Proficiencies for Principals: Kindergarten through Eighth Grade**. Alexandria, VA: The Association.
- National Association of Elementary School Principals. (1984). **Standards for Quality Elementary Schools: Kindergarten through Eighth Grade**. Alexandria, VA: The Association.
- Simon, Herbert A. (1957). **Administrative Behavior**. 2nd Edition. New York: The MacMillan Co.
- Weber, Max. (1946). **From Max Weber: Essays in sociology** (H.H. Gerth and C. Wright Mills, eds & trans). New York: Oxford University Press.
- Weber, Max. (1947). **The Theory of Social and Economic Organizations**. Talcott Parsons (ed.), A.M. Henderson and Talcott Parsons (trans.). New York: Free Press.