



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α**  
**ΗΜΕΡΙΔΑΣ**  
με θέμα:  
**SCHOOL MANAGEMENT**

Επιστημονικός υπεύθυνος  
**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΓΡΑΦΙΩΤΗΣ**  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ομιλητές:

Μανώλης Κουτούζης, Ερευνητής ΚΕΕ/ΥΠΕΠΘ – Λέκτορας ΕΑΠ  
Ιωάννης Καμαριανός, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών  
Χαράλαμπος Σταχτέας, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παν/μίου Θεσσαλίας  
Κωνσταντίνος Μ. Ντίνας, Διδάσκων ΠΔ 407/80 ΑΠΘ



**ΒΟΛΟΣ 18 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 2002**  
ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΚΟΡΔΑΤΟΥ – ΠΑΡΑΛΙΑΚΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Φ. Χαλ. Οίκου.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



**Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α**  
**Η Μ Ε Ρ Ι Δ Α Σ**  
με θέμα:  
**SCHOOL MANAGEMENT**

Επιστημονικός υπεύθυνος  
**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΓΡΑΦΙΩΤΗΣ**  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ομιλητές:

**Μανώλης Κουτούζης**, Ερευνητής ΚΕΕ/ΥΠΕΠΘ – Λέκτορας ΕΑΠ  
**Ιωάννης Καμαριανός**, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών  
**Χαράλαμπος Σταχτέας**, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παν/μίου Θεσσαλίας  
**Κωνσταντίνος Μ. Ντίνας**, Διδάσκων ΠΔ 407/80 ΑΠΘ



**ΒΟΛΟΣ 18 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 2002**  
ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΚΟΡΔΑΤΟΥ – ΠΑΡΑΛΙΑΚΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 2415/1  
Ημερ. Εισ.: 23-12-2003  
Δωρεά: Γεωργίου Αγραφιώτη  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΥΣ  
371.2  
ΠΑΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070425



α.π. ε.π. 64586/17117 02

Δωρεά: Ε. Αβρααμίδου

**Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α  
ΗΜΕΡΙΔΑΣ  
με θέμα:  
SCHOOL MANAGEMENT**

**ΒΟΛΟΣ 18 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 2002**

**ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΚΟΡΔΑΤΟΥ  
ΠΑΡΑΛΙΑΚΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**Με την ενεργό υποστήριξη του ΚΕΕ/ΥΠΕΠΘ**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας .....	5
<b>Γεώργιος Αγραφιώτης</b> Προσφώνηση .....	6
<b>Μανώλης Κουτούζης</b> Παρακίνηση – Κίνητρα – Καθοδήγηση - Ηγεσία και Εκπαιδευτικό Management .....	8
<b>Ιωάννης Καμαριανός</b> Οργάνωση και εκπαιδευτικές πρακτικές υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης .....	23
<b>Χαράλαμπος Σταχτέας</b> Τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα ως μέσα βελτιστοποίησης της διοίκησης της εκπαίδευσης .....	38
<b>Κωνσταντίνος Μ. Ντίνας</b> Management της εκπαίδευσης και η αντιμετώπιση της συμπεριφοράς πρόκληση .....	50
Ο τύπος της βεβαίωσης που χορηγήθηκε .....	56

## ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας έχει έδρα το Βόλο και ιδρύθηκε το έτος 1984. Αν και νεοσύστατο έχει να επιδείξει μια αξιοσημείωτη διαδρομή και ένα σπουδαίο έργο, αφού στα δεκαοχτώ χρόνια ζωής του βρίσκεται να λειτουργεί με 16 προπτυχιακά Τμήματα, τρία Προγράμματα Σπουδών Επιλογής και τέσσερα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών.

Ένα από τα τμήματά του είναι το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών το οποίο ιδρύθηκε με το Π.Δ. 211/3-9-99 (ΦΕΚ 179Α'/06-09-1999) και λειτουργεί στην έδρα του πανεπιστημίου από το Σεπτέμβριο του 1999. Το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών παρέχει εξειδίκευση, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του, σε γνωστικά αντικείμενα τα οποία ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες της Εθνικής Οικονομίας όσο και στις σύγχρονες εξελίξεις της Οικονομικής Επιστήμης.

Όλα τα χρόνια λειτουργίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια και ανάδειξη των αξιών που αναβαθμίζουν την επιστήμη, έτσι ώστε η προσφορά και η υπηρεσία προς τον άνθρωπο και το κοινωνικό σύνολο γενικότερα, να είναι η κατά το δυνατόν καλύτερη. Ασφαλώς η προσπάθεια είναι διαρκής και επικεντρώνεται στη διεύρυνση των γνωστικών αντικειμένων, στην υψηλού επιπέδου έρευνα, στην κινητικότητα, στη διεπιστημονικότητα και την ευελιξία σε όλους τους τομείς δράσης.

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας είναι ένας δυναμικός οργανισμός που ολοένα εξελίσσεται, προσαρμόζεται και μετασχηματίζεται, ώστε να βρίσκεται συνεχώς στην πρωτοπορία, χαράζοντας νέους γνωστικούς δρόμους. Και όλα αυτά συνυφασμένα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και προς όφελος του πολίτη, αφού οι επιστημονικές και ακαδημαϊκές εκδηλώσεις του, η συμμετοχή του στο πολιτισμικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και η έντονη παρουσία του στα κοινωνικά δρώμενα συνιστούν ουσιώδη και επαρκή χαρακτηριστικά της λειτουργίας του.

## ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ

Κυρίες και κύριοι,

ως επιστημονικός υπεύθυνος της ημερίδας, σας καλωσορίζω στη σημερινή μας συγκέντρωση και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον που επιδείξατε. Αξίζει να σημειώσω ότι από σχετική πρόσκληση εκδήλωση ενδιαφέροντος που προηγήθηκε, οι δηλώσεις συμμετοχής στην ημερίδα που πραγματοποιούμε με την υποστήριξη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας ξεπέρασαν τις τριακόσιες.

Η αποτελεσματική λειτουργία της εκπαίδευσης προϋποθέτει την εφαρμογή τόσο των γενικών αρχών, όσο και των ειδικών μεθόδων του σύγχρονου management. Η αναγκαιότητα της σωστής διαχείρισης στην εκπαίδευση απορρέει από την στενότητα των εκπαιδευτικών πόρων αλλά και από την αντίληψη ότι η παιδεία αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα εθνικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα μέσα στο ανταγωνιστικό πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.

Αν και η διδασκαλία αποτελεί την κυριότερη εκπαιδευτική λειτουργία, είναι πασιφανές πως ένα σύνολο από άλλες ενέργειες εξασφαλίζουν καθημερινά τις κατάλληλες συνθήκες για την απρόσκοπτη άσκησή της. Ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα ανακύπτουν, για τα οποία χρειάζεται έγκαιρα να βρεθεί η βέλτιστη λύση τους, τόσο σε κεντρικό, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο.

Με ιδιαίτερη ευαισθησία, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) του Υπουργείου Παιδείας στήριξε την πρόταση του Οικονομικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την διοργάνωση της παρούσας ημερίδας με θέμα: «SCHOOL MANAGEMENT». Αν και ξενόφερτος ο προηγούμενος όρος τείνει να επικρατήσει και επειδή αναφέρεται συχνότατα στη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία, τον χρησιμοποιήσαμε κι εμείς. Πάντως, εξ αρχής επιβάλλεται να τονιστεί ότι το περιεχόμενο του school management δεν εξαντλείται στην εφαρμογή σύγχρονων επιστημονικών αρχών διοικητικής στη σχολική μονάδα, αλλά επεκτείνεται και στην εφαρμογή τέτοιων αρχών στην διοίκηση και διαχείριση κάθε είδους εκπαιδευτικών οργανισμών και βεβαίως του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σημερινή ημερίδα αποβλέπει στο:

- Να γνωρίσουν οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές της περιοχής μία νέα άγνωστη σ' αυτούς έννοια, πολύ χρήσιμη, όμως, για την περίπτωση που αναλάβουν έργο ως στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να μνηθούν στο περιεχόμενο βασικών όρων που διαμορφώνουν το πλαίσιο διοίκησης των σχολείων, ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης και να ερμηνεύουν εποικοδομητικά τη στάση τους.
- Να ενθαρρυνθούν να εφαρμόσουν μοντέρνες τεχνικές διοίκησης των σχολικών μονάδων και έτσι να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα λειτουργίας τους.
- Να προβληματιστούν περισσότερο με το θέμα και να ενδιαφερθούν να εμπλουτίσουν τις σχετικές γνώσεις τους.



Όπως κι εσείς αντιλαμβάνεσθε, δεν είναι δυνατό στο πλαίσιο μιας ημερίδας να καλυφθεί με πληρότητα κάθε πτυχή αυτού του νέου, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, γνωστικού αντικειμένου. Ευελπιστούμε και σχεδιάζουμε μελλοντικά να υπάρξει, ίσως με τη μορφή κάποιου σεμιναρίου, περισσότερο εμπειριστατωμένη παρουσίαση θεμάτων σχετικών με το school management.

Όπως προανέφερα, η ημερίδα μας υποστηρίζεται για τη διοργάνωσή της από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας. Θα ήταν, όμως, αδύνατο να πραγματοποιηθεί με επιτυχία εάν δεν συνεισέφεραν με την ευγενική τους χορηγία τα Βιβλιοχαρτοπωλεία του Βόλου: Λειβαδίτου, Νικολαΐδου, Χαρτεμπορική και η εταιρία 3Ε, περισσότερο γνωστή ως COCA COLA, η οποία με απόφαση του διευθυντή του παραρτήματος Βόλου κ. Ιωάννη Μαυραντζούλη αποφάσισε να μας προσφέρει τον μπουφέ που θα ακολουθήσει.

Οι εισηγητές για σήμερα και τα θέματα που θα αναπτύξουν κατά σειρά είναι:

- ο εκπρόσωπος του ΚΕΕ Δρ κ **Μ. Κουτούζης**, ερευνητής σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και διδάσκων στο Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ο οποίος θα μιλήσει με θέμα: «Παρακίνηση-Κίνητρα-Καθοδήγηση-Ηγεσία και εκπαιδευτικό management»,
- ο λέκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών κ. **Ιωάννης Καμαριανός**, ο οποίος θα μιλήσει με θέμα: «Οργάνωση και εκπαιδευτικές πρακτικές υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης»,
- ο καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. **Χαράλαμπος Σταχτέας**, ο οποίος θα μιλήσει με θέμα: «Τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα ως μέσα βελτιστοποίησης της διοίκησης της εκπαίδευσης» και
- ο εντεταλμένος διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης **Κων/νος Ντίνας**, ο οποίος θα μιλήσει με θέμα: «Management της εκπαίδευσης και η αντιμετώπιση της συμπεριφοράς πρόκληση».

Μετά τις εισηγήσεις θα ακολουθήσει διάλογος με τους εισηγητές. Όταν τελειώσει κι αυτό καλείστε στον μπουφέ που θα είναι έτοιμος στον θόλο του Πανεπιστημίου. Και πάλι ευχαριστώ θερμότατα τους χορηγούς μας και εσάς προσωπικά που τιμήσατε με την παρουσία σας την αποψινή επιστημονική ημερίδα.

## Παρακίνηση – Κίνητρα – Καθοδήγηση – Ηγεσία και Εκπαιδευτικό Management

### ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

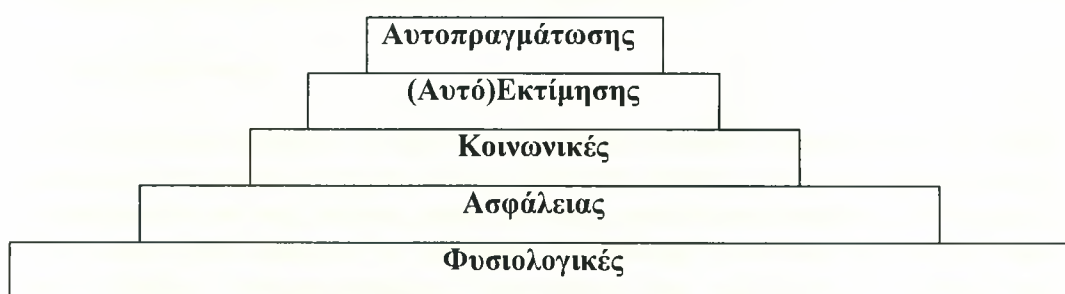
Πριν ξεκινήσουμε την παρουσίαση αυτή θα πρέπει να κάνουμε μια επισήμανση. Με τον όρο "ανθρώπινες ανάγκες" εννοούμε και τις έμφυτες, φυσικές αλλά και αυτές που αποκτούνται κατά τη διάρκεια της ζωής μας.

#### *Θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow*

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών, είναι μια από τις πλέον συζητημένες μια και προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις έμφυτες, φυσικές ανάγκες του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Maslow, τον "πατέρα" της θεωρίας αυτής, υπάρχουν πέντε γενικές κατηγορίες ανθρώπινων αναγκών, δομημένες με μια ιεραρχική δομή. Η έννοια της ιεράρχησης αυτής είναι ότι ο άνθρωπος ξεκινώντας από τις βασικές ανάγκες, προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες του με κάποια συγκεκριμένη σειρά. Ο άνθρωπος λοιπόν υποκινείται από την προσπάθεια να καλύψει τις ανάγκες αυτές, πάντα όμως με βάση το σύστημα ιεραρχίας που παρουσιάζουμε παρακάτω.

Μια κατηγορία αναγκών μπορεί να λειτουργήσει σαν κίνητρο, μόνο όταν δεν έχει καλυφθεί η προηγούμενη κατηγορία σύμφωνα με την ιεραρχία. Ας προσπαθήσουμε να απλουστέψουμε τα πράγματα χρησιμοποιώντας την "πυραμίδα" των αναγκών σύμφωνα με τον Maslow καθώς και συγκεκριμένα παραδείγματα:

### Η ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ



Η πρώτη κατηγορία αναγκών που προσπαθεί να καλύψει ο άνθρωπος, σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, είναι οι φυσιολογικές ανάγκες (διατροφή, ένδυση, κατάλυμα κλπ.) Όταν αυτές καλυφθούν τότε αρχίζει και η αναζήτηση τρόπων (κινητοποίηση) για την κάλυψη της επόμενης κατηγορίας, δηλαδή της προστασίας του από τον κίνδυνο, απειλές και στέρηση. Η κάλυψη και της δεύτερης κατηγορίας κινητοποιεί τον άνθρωπο για την επόμενη κατηγορία κ.ο.κ. Η τελευταία κατηγορία αναγκών, όπως φαίνεται από την πυραμίδα, είναι οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης.

1. Φυσιολογικές ανάγκες. Είναι οι ανάγκες που συνδέονται άμεσα με τις βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου.

2. Ανάγκες ασφάλειας. Συνδέονται με την προστασία από κινδύνους φυσικούς αλλά και ψυχολογικούς. Η αντιμετώπιση τέτοιων κινδύνων στη σύγχρονη κοινωνία εκτός από την προστασία από επιθέσεις, αρρώστιες και φυσικά φαινόμενα, μπορεί να σημαίνει εξασφάλιση μόνιμης εργασίας, ασφάλιση κ.λ.π.

3. Κοινωνικές ανάγκες είναι οι ανάγκες φιλίας και αγάπης, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο, η αίσθηση ότι ανήκει κάποιος σε κάποια "ομάδα" ανθρώπων κ.λ.π.

4. (Αυτο)εκτίμηση. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται η ανάγκη του ανθρώπου να αισθάνεται σημαντικός και να εκτιμάται η προσπάθεια και η προσωπικότητά του από τα υπόλοιπα μέλη του περιβάλλοντός του ή της κοινωνίας γενικότερα.

5. Τέλος η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης αναφέρεται στην ανάγκη της ενεργοποίησης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου, της αξιοποίησης δηλαδή του δυναμικού του, προκειμένου να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του.

Οι ανάγκες αυτές μπορούν να υποκινήσουν έναν άνθρωπο **μόνο** όταν η προσπάθεια κάλυψής τους ακολουθεί τη συγκεκριμένη σειρά. Δεν μπορεί δηλαδή η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση να λειτουργήσει σαν κίνητρο σε έναν εργαζόμενο χωρίς μόνιμη δουλειά ή χωρίς ασφάλιση. Η προτεραιότητα για τον συγκεκριμένο εργαζόμενο θα είναι διαφορετική.

Τέλος όταν έχει ικανοποιηθεί, τουλάχιστο σε μεγάλο βαθμό, μια κατηγορία αναγκών, σταματά να λειτουργεί σαν κίνητρο, αφού η προσπάθεια πλέον εστιάζεται στην κάλυψη της επόμενης κατηγορίας.

Οι απόψεις του Maslow, αν τις δεχτούμε όπως τις περιγράψαμε παραπάνω, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην προσπάθεια ενεργοποίησης του δυναμικού των εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Όσο οι ανάγκες που βρίσκονται χαμηλά στην ιεραρχία παραμένουν ανικανοποίητες, μια προσπάθεια κάλυψης των ανώτερων αναγκών τους (π.χ. τόνωση του αισθήματος αυτοεκτίμησης) δεν θα συμβάλλει θετικά στην υποκίνησή τους προκειμένου να εργασθούν πιο παραγωγικά. Όταν όμως οι βασικές ανάγκες έχουν ήδη καλυφθεί, είναι άωφελο σύμφωνα με τον Maslow να συνεχίζει κανείς (ο manager στην προκειμένη περίπτωση) την προσπάθεια ικανοποίησής τους. Θα πρέπει αντίθετα να αλλάξει τον προσανατολισμό του /της προσπαθώντας να καλύψει την επόμενη κατηγορία αναγκών.

### *Η κριτική στη θεωρία*

A) Οι άνθρωποι θεωρούν ότι έχουν καλύψει τις διάφορες ανάγκες τους με βάση όχι κάποια αντικειμενικά κριτήρια αλλά με βάση τις υποκειμενικές αντιλήψεις και τη βαρύτητα που δίνουν στις ανάγκες αυτές. Το **πότε** μια ανάγκη θεωρείται καλυμμένη, διαφέρει λοιπόν από άνθρωπο σε άνθρωπο. Για άλλους η κάλυψη των κοινωνικών αναγκών (φιλία, κοινωνικοποίηση, συμμετοχή σε εκδηλώσεις) μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς ιδιαίτερα μεγάλες απαιτήσεις, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει με περισσότερο "κοινωνικούς" ανθρώπους. Δεν υπάρχει ένα "ποσοστό κάλυψης" αναγκών, που θα ανταποκρινόταν σε αυτά τα υποκειμενικά κριτήρια.

B) Ο διαχωρισμός των αναγκών σε συγκεκριμένες κατηγορίες δεν προβλέπει την περίπτωση όπου μια ανάγκη εντάσσεται σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των χρημάτων. Για ορισμένους ανθρώπους μπορεί να είναι τρόπος κάλυψης των φυσιολογικών αναγκών και η περίπτωση απόκτησης περισσότερων χρημάτων να μην λειτουργήσει σαν κίνητρο. Για άλλους πάλι μπορεί να καλύπτουν κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκες εκτίμησης κ.ο.κ. Η δόμηση

της πυραμίδας των αναγκών λοιπόν δεν λαμβάνει υπόψη της ούτε τις ανθρώπινες ιδιαιτερότητες ούτε και την πιθανή διαφορετική αντιμετώπιση των διάφορων αναγκών.

Παρά τις διάφορες κριτικές που δέχτηκε, έθεσε το θέμα της υποκίνησης σε μια τελείως διαφορετική και περισσότερο διευρυμένη βάση, σε σχέση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, δείχνοντας ότι υπάρχει ένα ευρύτερο φάσμα παραγόντων που επηρεάζουν την προσπάθεια υποκίνησης των εργαζομένων.

### ***Η θεωρία των δύο παραγόντων***

Η θεωρία του Maslow δεν ήταν βασισμένη πάνω σε ερευνητικά δεδομένα αλλά ήταν μάλλον αποτέλεσμα μιας γενικότερης παρατήρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως άλλωστε και ο ίδιος έχει τονίσει. Έτσι δεν εστιάστηκε στο φαινόμενο της υποκίνησης στην εργασία αλλά γενικότερα στους παράγοντες που υποκινούν τους ανθρώπους στη ζωή τους. Ο ίδιος ο Maslow συνειδητοποιώντας τις αδυναμίες της θεωρίας του είχε προτείνει τη διεξαγωγή ερευνών για να τεκμηριωθούν τα συμπεράσματά του κυρίως σε ότι έχει σχέση με την υποκίνηση στο χώρο της εργασίας.

Σε αντίθεση με τη θεωρία του Maslow, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966), είναι βασισμένη σε αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στους χώρους εργασίας με αποκλειστικό στόχο την ανάλυση των παραγόντων που υποκινούν τους εργαζόμενους στην εργασία τους.

Ο Herzberg και οι συνεργάτες του πήγαν στους χώρους εργασίας και ζήτησαν από διακόσιους εργαζόμενους να σκεφτούν κάποια περίπτωση που αισθάνθηκαν ιδιαίτερα ευχάριστα για τη δουλειά τους και μια ανάλογη περίπτωση όπου αισθάνθηκαν δυσάρεστα. Στη συνέχεια τους ζήτησαν να περιγράψουν τις συνθήκες που οδήγησαν σε αυτά τα διαφορετικά συναισθήματα. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι οι συνθήκες που δημιουργούσαν θετικά συναισθήματα ήταν διαφορετικής "φύσης" από αυτές που δημιουργούσαν αρνητικά. Ας πάρουμε ένα απλό παράδειγμα: Η έλλειψη θέρμανσης στο χώρο δουλειάς δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι η ύπαρξη θέρμανσης λειτουργεί θετικά για τους εργαζόμενους. Απλά απομακρύνει την αρνητική διάθεση. Αντίστοιχα, η αίσθηση της επιτυχίας ενός στόχου λειτουργούσε θετικά, ενώ η απουσία της δεν σήμαινε απαραίτητα αρνητική διάθεση.

Μέσα από μια σειρά ανάλογων παρατηρήσεων και απαντήσεων των εργαζομένων ο Herzberg οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η απουσία ορισμένων συνθηκών ήταν αιτία δυσαρέσκειας, η παρουσία τους δεν σήμαινε και την υποκίνησή των εργαζομένων. Αυτό σήμαινε ότι ορισμένοι παράγοντες που παραδοσιακά προσφέρονταν σαν κίνητρα για τους εργαζόμενους, λειτουργούσαν απλώς σαν παράγοντες εξάλειψης πιθανών *αντικινήτρων*. Δεν υποκινούσαν δηλαδή ουσιαστικά τους εργαζόμενους. Αυτά τα πιθανά αντικίνητρα, ο Herzberg τα ονόμασε "*παράγοντες υγιεινής*" (hygiene factors) ή "*παράγοντες συντήρησης*" (maintenance factors). Υπάρχουν όμως και άλλοι παράγοντες οι οποίοι υποκινούν θετικά και έχουν σαν αποτέλεσμα την ικανοποίηση των εργαζομένων. Αυτά σύμφωνα με τον Herzberg είναι τα *κίνητρα* (motivators) ή *παράγοντες υποκίνησης* (motivation factors).

Η έρευνα του Herzberg ανέδειξε οκτώ αντικίνητρα και έξι κίνητρα

Ένα πράγμα που παρατηρεί κανείς από τη μελέτη των κινήτρων και αντικινήτρων, είναι ότι τα κίνητρα σχετίζονται με την ίδια την εργασία και τη φύση της ή το αντικείμενό της, ενώ τα αντικίνητρα συνδέονται κυρίως με το περιβάλλον της εργασίας.

## ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ HERZBERG

Κίνητρα	Αντικίνητρα
➤ Επίτευξη κάποιου στόχου	➤ Η διοίκηση και η πολιτική του οργανισμού
➤ Αναγνώριση (της προσπάθειας)	➤ Η επίβλεψη
➤ Εξέλιξη (στην εργασία)	➤ Οι συνθήκες εργασίας
➤ Το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας	➤ Οι διαπροσωπικές σχέσεις στον οργανισμό
➤ Υπευθυνότητα	➤ Ο μισθός - Η αμοιβή
➤ Δυνατότητα (προσωπικής) ανάπτυξης	➤ Το κύρος
	➤ Η προσωπική ζωή
	➤ Η ασφάλεια εργασίας

Έτσι οι managers που επικεντρώνουν την προσπάθεια υποκίνησης των εργαζομένων στους εξωτερικούς παράγοντες και το περιβάλλον θα έχουν περιορισμένα αποτελέσματα. Οι εξωτερικοί παράγοντες, η προσπάθεια εξάλειψης των αντικινήτρων με άλλα λόγια, είναι απλά οι προϋποθέσεις πάνω στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται η υποκίνηση.

### *Η κριτική στη θεωρία*

Η θεωρία αυτή βασίστηκε πάνω στα αποτελέσματα έρευνας που ο ίδιος ο Herzberg διεξήγαγε. Η προσπάθεια επιβεβαίωσης των αποτελεσμάτων αυτών από άλλους ερευνητές δεν είχε τα ίδια αποτελέσματα και έτσι η εγκυρότητα της θεωρίας αμφισβητήθηκε.

Αντιρρήσεις όμως διατυπώθηκαν και πάνω σε άλλες πτυχές της θεωρίας και πιο συγκεκριμένα στις δυνατότητες υποκίνησης που έχουν τα χρήματα, το κύρος και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Οι τρεις αυτοί παράγοντες, σύμφωνα με τον Herzberg λειτουργούν μόνο ως αντικίνητρα και δεν έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής υποκίνησης για τον εργαζόμενο. Η καθημερινή εμπειρία έχει δείξει όμως ότι πολύ συχνά η πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική.

Παρά τις κριτικές και τις αμφισβητήσεις όμως η αξία της θεωρίας του Herzberg έγκειται στο γεγονός ότι διαχώρισε τους παράγοντες που *υποκινούν*, από αυτούς που απλώς *συντηρούν* τους εργαζομένους.

### *Η θεωρία της κάλυψης επίκτητων αναγκών (McClelland)*

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση των παραγόντων υποκίνησης έδωσαν και οι παρατηρήσεις του McClelland και των συνεργατών του κατά τη δεκαετία του 1950. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία που διατυπώθηκε σαν αποτέλεσμα των παρατηρήσεων αυτών συνέβαλλε στην κατανόηση των (επίκτητων) ανθρώπινων αναγκών για **επίτευξη σκοπών** (achievement), **δημιουργία δεσμών** (affiliation) και **εξουσία** (power).

Σύμφωνα με τον McClelland κάθε εργαζόμενος έχει την επιθυμία να καλύψει και τις τρεις αυτές ανάγκες. Η διαφορά μεταξύ των εργαζομένων έγκειται στο βαθμό που η κάθε μια ανάγκη υποκινεί τον καθένα από αυτούς και ο αποτελεσματικός manager πρέπει να διαγνώσει τις διαφορές αυτές.

### *Κριτική στη θεωρία*

Σαν μια γενικότερη παρατήρηση πάνω στη θεωρία του McClelland, μπορούμε να πούμε ότι είναι σίγουρα μια πιο ευέλικτη προσέγγιση γιατί λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετική αντιμετώπιση των διάφορων αναγκών από διαφορετικούς ανθρώπους.

Υπάρχουν βέβαια και ορισμένες επιφυλάξεις. Η βασικότερη από αυτές εστιάζεται στην άποψη του McClelland ότι οι ανάγκες που εντόπισε είναι επίκτητες και "μαθαίνονται" άρα και αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Τα ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της ψυχολογίας όμως δε συμφωνούν με αυτή την άποψη.

## **ΑΛΛΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ**

### ***Η θεωρία των προσδοκιών***

Μελέτη περίπτωσης:

*Η Κατερίνα είναι μαθήτρια του Λυκείου και το Σάββατο το πρωί συνήθως ετοιμάζει τα μαθήματά της για τη Δευτέρα. Κάποιο Σάββατο όμως οι φίλες της τηλεφωνούν και την "ξεσηκώνουν" να πάνε για καφέ. Η Κατερίνα λοιπόν πρέπει να αποφασίσει ποια εναλλακτική λύση θα ακολουθήσει (να πάει με τις φίλες της για καφέ και να διαβάσει το απόγευμα ή να διαβάσει όπως πάντα το πρωί του Σαββάτου). Ποια λύση θα ακολουθήσει;*

Την απάντηση για το ποια λύση θα ακολουθήσει η Κατερίνα δεν μπορούμε να την ξέρουμε. Η απάντηση που θα έδινε ο καθένας / καθεμία από εσάς όμως στην ανάλογη περίπτωση, εξαρτάται από το πώς εσείς εκτιμάτε τη συγκεκριμένη κατάσταση. Άλλοι θα πήγαιναν για καφέ με τους φίλους και θα άφηναν το διάβασμα, ενώ άλλοι θα διάβαζαν όπως κάθε Σάββατο γιατί δε θα ήθελαν να το αφήσουν για την Κυριακή (άλλες υποχρεώσεις, ξεκούραση την Κυριακή κ.λ.π.). Γιατί όμως υπάρχουν αυτές οι διαφορές;

Σύμφωνα με τη θεωρία των προσδοκιών η Κατερίνα θα πάρει την απόφασή της αφού σκεφτεί τι επιπτώσεις θα έχει η κάθε εναλλακτική λύση επιλέγοντας την πιο "ελκυστική" γι αυτή. Με άλλα λόγια η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος προσδιορίζει τα επιθυμητά για εκείνον αποτελέσματα (**προτίμηση**) και επιλέγει την αντίδρασή του ανάλογα με την πιθανότητα που εκτιμά ότι έχει να επιτύχει τα αποτελέσματα αυτά (**προσδοκία**).

Στη συγκεκριμένη - και απλουστευμένη - περίπτωση η Κατερίνα μπορεί να έχει προσδιορίσει ότι το περισσότερο επιθυμητό για εκείνη αποτέλεσμα είναι η βελτίωση της επίδοσής (προτίμηση) της και το λιγότερο επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η καταξίωσή της στην ομάδα. Έχει επίσης εκτιμήσει ότι αν επιλέξει τη μελέτη και όχι τη βόλτα έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να επιτύχει το επιθυμητό για εκείνη αποτέλεσμα (προσδοκία). Έτσι με βάση την προτίμηση και την προσδοκία που περιγράψαμε, επιλέγει τη μελέτη και αρνείται τη βόλτα.

Η υποκίνηση λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία των προσδοκιών είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού δύο παραγόντων: της προτίμησης για κάποιο αποτέλεσμα και της προσδοκίας ότι μια συγκεκριμένη αντίδραση (πράξη ή συμπεριφορά) θα οδηγήσει στο αποτέλεσμα αυτό. Θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε την άποψη αυτή ως εξής:

$$\text{Υποκίνηση} = \text{Προσδοκία} \times \text{Προτίμηση}$$

### *Δικαιοσύνη και θεωρία της ισοτιμίας*

Μια παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε για τη θεωρία της προσδοκίας είναι ότι ενώ προσπαθεί να ερμηνεύσει το λόγο για τον οποίο μπορεί ένας εργαζόμενος να υποκινηθεί ώστε να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες "συμπεριφορές", δεν αναφέρει τα πιθανά αποτελέσματα που η συμπεριφορά αυτή μπορεί να έχει. Αν δηλαδή μετά την επιλογή θα υπάρξει η ανάλογη "δικαίωση" και υποκίνηση να συνεχίσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η **θεωρία της ισοτιμίας** που προσπαθεί να ερμηνεύσει την υποκίνηση των εργαζομένων με βάση το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς τους. Η βασική παραδοχή της θεωρίας είναι ότι όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται "αδικημένοι" σε σχέση με την προσπάθεια που καταβάλλουν, προσπαθούν να "διορθώσουν" την αδικία αυτή. Πότε όπως αισθάνονται αδικημένοι; Σύμφωνα με τις απόψεις του Adams, ο κάθε εργαζόμενος συγκρίνει την προσπάθειά και τη συνολικότερη προσφορά του στην εργασία με το αποτέλεσμα που αυτή του αποφέρει. Η σχέση προσπάθειας και αποτελέσματος μπορεί να αποδοθεί με τον παρακάτω λόγο:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ατομικά)

ΠΡΟΣΦΟΡΑ (ατομική)

Με τον όρο "αποτελέσματα" εννοούμε οτιδήποτε ο εργαζόμενος θεωρεί ότι του προσφέρεται λόγω της προσπάθειάς του (μισθός, ασφάλιση, ικανοποίηση από την εργασία, κύρος, κοινωνική συναναστροφή κ.λ.π.). Ο όρος "προσφορά" περιλαμβάνει οτιδήποτε ο **ίδιος** εργαζόμενος θεωρεί ότι προσφέρει στην εργασία του (χρόνος, προσπάθεια, εμπειρία, γνώσεις). Η τιμή του λόγου αυτού μπορεί να είναι, μικρότερη, ίση και μεγαλύτερη από τη μονάδα. Ας εξετάσουμε τις επιπτώσεις που η κάθε περίπτωση έχει σε σχέση με την υποκίνηση του εργαζομένου.

Αν, σύμφωνα με την εκτίμηση του εργαζομένου, η προσφορά του είναι μεγαλύτερη από τα αποτελέσματα, η τιμή του λόγου είναι μικρότερη από τη μονάδα, και ο εργαζόμενος θεωρεί ότι **αδικείται** ενώ η αδικία αυτή του προκαλεί δυσαρέσκεια. Στην περίπτωση αυτή ο εργαζόμενος προσπαθεί να διορθώσει την αδικία αυτή και έτσι είτε μειώνει την προσφορά του για να γίνει ανάλογη των αποτελεσμάτων, είτε προσπαθεί να αυξήσει τα αποτελέσματα (για τον ίδιο) απαιτώντας αύξηση μισθού, μεγαλύτερη άδεια, λιγότερες ώρες εργασίας και οτιδήποτε μπορεί να αποκαταστήσει την **αδικία**.

Αν τα οφέλη που λαμβάνει ο εργαζόμενος αντιστοιχούν, σύμφωνα με την εκτίμησή του στην προσφορά του (τιμή του λόγου ίση με τη μονάδα), τότε υπάρχει η αίσθηση της **δικαιοσύνης** και της ικανοποίησης με αποτέλεσμα τη συνέχεια ή ακόμα και τη βελτίωση της προσφοράς. Η αίσθηση της δικαιοσύνης λοιπόν υποκινεί τον

εργαζόμενο γιατί υπάρχει η βεβαιότητα ότι η μεγαλύτερη προσπάθεια θα εκτιμηθεί ανάλογα.

Η τιμή μεγαλύτερη από 1 (περισσότερα αποτελέσματα σε σχέση με τη προσφορά), δύσκολα προκαλεί ανάλογη ένταση και αντίδραση ... και μόνο όταν υπάρχει ιδιαίτερα αισθητή δυσαναλογία αποτελεσμάτων και προσπάθειας. Στην περίπτωση αυτή είναι επίσης δυνατό να παρατηρηθεί προσπάθεια εξομάλυνσής της, με αύξηση της προσφοράς.

Η ίδια λογική της σύγκρισης ισχύει και στην περίπτωση που ένας εργαζόμενος συγκρίνει τους λόγους:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ατομικά)	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (άλλων)
ΠΡΟΣΦΟΡΑ (ατομική)	ΠΡΟΣΦΟΡΑ (άλλων)

Η σύγκριση των παραπάνω λόγων γίνεται για να διαπιστωθεί αν υπάρχει **ισοτιμία** στον οργανισμό. Στην περίπτωση αυτή βέβαια, η σύγκριση δεν είναι πλέον σε τόσο μεγάλο βαθμό αυθαίρετη αλλά γίνεται με βάση κάποια συγκεκριμένα στοιχεία (ώρες εργασίας, προσόντα, αμοιβή, θέση στην ιεραρχία κ.α.).

### *Κριτική*

Οι δύο θεωρίες που συζητήσαμε τελευταία (θεωρία της δικαιοσύνης και θεωρία της ισοτιμίας) δίνουν μια άλλη διάσταση στην προσπάθειά μας να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για την υποκίνηση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Μέσα από τις προσεγγίσεις αυτές οι managers μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι εργαζόμενοι αξιολογούν τα οφέλη που λαμβάνουν από τον οργανισμό με έναν **υποκειμενικό** τρόπο. Μία αύξηση μισθού για παράδειγμα, μπορεί να μην λειτουργήσει υποκινητικά για έναν εργαζόμενο. Αυτό θα γίνει αν ο εργαζόμενος εκτιμήσει ότι, το συνολικό όφελός του δεν είναι ανάλογο με την προσπάθειά του, ή είναι άδικο σε σχέση με τα οφέλη άλλων συναδέλφων.

Το πρόβλημα με τις δύο αυτές θεωρίες είναι ότι δεν επιχειρούν να καθορίσουν τα αποτελέσματα που θα έχει μια προσπάθεια περιορισμού μιας πιθανής "αδικίας". Όπως είπαμε προηγουμένως, όταν ένας εργαζόμενος θεωρήσει ότι "αδικείται", προσπαθεί να επανορθώσει αυτή την αδικία. Πώς όμως; Δουλεύοντας λιγότερο; Προσπαθώντας να μειώσει τα οφέλη άλλων εργαζομένων; Προσπαθώντας να αυξήσει με άλλους τρόπους τα δικά του οφέλη; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση δεν είναι ξεκάθαρη.

### **ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ**

**Η υποκίνηση δεν μπορεί να αντικαταστήσει ή να καλύψει την έλλειψη δεξιοτήτων και ικανοτήτων κάποιου εργαζόμενου και κατάλληλων συνθηκών.** Αυτά είναι προϋποθέσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η προσπάθεια υποκίνησης. Εσείς λοιπόν από τη θέση του manager θα πρέπει να έχετε εξασφαλίσει τις κατάλληλες αυτές προϋποθέσεις, πριν επιχειρήσετε την προσπάθεια υποκίνησης των εργαζομένων στον οργανισμό σας.

Ποια μπορεί να είναι τα συστατικά στοιχεία μιας τέτοιας προσπάθειας; Οι απόψεις του Maslow αλλά και η θεωρία του Herzberg μας βοηθούν στην κατανόηση της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών και της σειράς με την οποία θα πρέπει να προσπαθήσει ένας manager να καλύψει τις ανάγκες αυτές προκειμένου να επιτύχει στην προσπάθεια υποκίνησης.



Ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο η κάλυψη διάφορων αναγκών μπορεί να υποκινήσει διαφορετικά άτομα είναι επίσης ένα σημαντικό στοιχείο. Οι παρατηρήσεις του McClelland υποχρεώνουν τον manager που θέλει να είναι αποτελεσματικός στην προσπάθεια υποκίνησης των εργαζομένων, να λαμβάνει υπόψη και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εργαζομένου. Η άποψη αυτή άλλωστε ενισχύεται και από τις θεωρίες της δικαιοσύνης και ισοτιμίας. Η συζήτηση των θεωριών αυτών έδειξε ότι ο κάθε εργαζόμενος αξιολογεί τα οφέλη που αποκομίζει από τη δική του προσφορά και τα συγκρίνει με τα αντίστοιχα των συναδέλφων του ή άλλων εργαζομένων. Η κατανόηση της, σε μεγάλο βαθμό, υποκειμενικής αυτής διαδικασίας, διευκολύνει τον manager να αντιληφθεί και τον τρόπο αντίδρασης των εργαζομένων σε πιθανές προσπάθειες υποκίνησης.

Φαίνεται λοιπόν ότι η γνώση των διάφορων θεωριών για την υποκίνηση προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας αλλά και πιθανής πρακτικής για την υποκίνηση. Η γνώση αυτή όμως δεν είναι από μόνη της αρκετή. Ο τρόπος και ο χρόνος που μπορεί τα στοιχεία αυτά να εφαρμοσθούν σε έναν οργανισμό, με άλλα λόγια η αποτελεσματική διάγνωση της ανάγκης υποκίνησης μέσα σε έναν οργανισμό και η αποτελεσματική εφαρμογή μιας πολιτικής υποκίνησης, είναι για μια ακόμη φορά θέμα του manager.

## Η ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ ΑΝΑΠΟΣΠΑΣΤΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Ηγεσία (ή καθοδήγηση) είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή / και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων.** Αντίστοιχα, ο ηγέτης μας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα. Αν το τελικό αποτέλεσμα είναι θετικό, η ομάδα δηλαδή ανταποκρίνεται στην προσπάθεια καθοδήγησης, τότε μπορούμε να μιλάμε για έναν επιτυχημένο ηγέτη.

Ο B.M Bass (1960) προτείνει την ακόλουθη τυπολογία:

- I. **Επιχειρούμενη** ηγεσία: Ο Α θέλει να αλλάξει τη συμπεριφορά του Β και η προσπάθειά του αυτή είναι εμφανής
- II. **Επιτυχής** ηγεσία: Η συμπεριφορά του Β αλλάζει λόγω της προσπάθειας του Α.
- III. **Αποτελεσματική** ηγεσία: Η αλλαγή της συμπεριφοράς του Β έχει σαν αποτέλεσμα την ικανοποίησή του, την ανταμοιβή του, ή την επίτευξη ενός σημαντικού στόχου του.

## **Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ**

### ***I. Η γενετική θεωρία.***

Είναι η πιο παλιά προσπάθεια ερμηνείας και προσέγγισης των χαρακτηριστικών του ηγέτη, η οποία βέβαια έχει αφήσει ορισμένα κατάλοιπα στη σημερινή εποχή. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι ικανότητες του ηγέτη είναι κληρονομικές.

### ***II. Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων***

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ξεκίνησε μια προσπάθεια καταγραφής των χαρακτηριστικών των διάφορων μεγάλων ηγετών. Η προσπάθεια αυτή κατέληξε σε μια συστηματική έρευνα στις δεκαετίες του 1930 και 1940, η οποία επιχειρήσε να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα:

? Μπορούν να αναγνωρισθούν συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά / ικανότητες μεγάλων "ηγετών";

? Είναι δυνατό να επιλέξουμε τα άτομα που θα στελεχώσουν τις ηγετικές θέσεις των επιχειρήσεων και οργανισμών αναγνωρίζοντας αυτούς που διαθέτουν τις ικανότητες αυτές;

Η βασική υπόθεση ήταν ότι υπάρχουν καθορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (ηλικία, ύψος, κοινωνική θέση, ικανότητα στον προφορικό λόγο, μεγάλη αυτοπεποίθηση, φιλοδοξία, διαπροσωπικές ικανότητες, εμφάνιση κ.α.) που διαχωρίζουν τους ηγέτες από τους "κοινούς" ανθρώπους, και τους επιτυχημένους από τους αποτυχημένους ηγέτες. Με απλά λόγια "ο ηγέτης έχει χάρισμα".

Στη βάση της η θεωρία αυτή μπορεί να θεωρηθεί επίσης μια γενετική θεωρία, μια και η βασική θέση της είναι ότι οι ηγέτες γεννιούνται (έχοντας τα χαρακτηριστικά του ηγέτη) και δε δημιουργούνται. Διαφέρει βέβαια από την προηγούμενη προσέγγιση μια και δεν δέχεται την κληρονομική μεταφορά των χαρακτηριστικών αυτών. Ένας απλός άνθρωπος μπορεί να γίνει και αποτελεσματικός ηγέτης αρκεί να έχει γεννηθεί με τα κατάλληλα χαρακτηριστικά.

### III. Οι προσεγγίσεις της συμπεριφοράς

Οι περιορισμένες απαντήσεις που οι δύο προηγούμενες θεωρίες έδωσαν στο βασικό ερώτημα "Τι κάνει έναν άνθρωπο ηγέτη" οδήγησαν τους ερευνητές σε πιο συστηματικές μελέτες γύρω από αυτό το θέμα. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1960, έγιναν ουσιαστικές έρευνες σε δυο πανεπιστήμια των ΗΠΑ και πιο συγκεκριμένα στο Ohio State University και στο University of Michigan.

Α) Στο **Ohio State University** ο βασικός στόχος ήταν να αναγνωρισθούν συγκεκριμένες **συμπεριφορές** που χαρακτήριζαν τους αποτελεσματικούς ηγέτες και να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την απόδοση αλλά και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Η ανάλυση της συμπεριφοράς των ηγετών αυτών οδήγησε στον εντοπισμό δύο διαστάσεων της αποτελεσματικής ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα το **πλαίσιο κατευθύνσεων** (initiating structure) και την **ευαισθητοποίηση ή ενδιαφέρον** (consideration). Οι δύο αυτές διαστάσεις δεν είναι ασύμβατες μεταξύ τους αλλά μπορεί να συνυπάρχουν στη συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

Με τον όρο **πλαίσιο κατευθύνσεων** εννοούμε την ικανότητα του ηγέτη να ορίζει και να οργανώνει τις δραστηριότητες των υφισταμένων με τρόπο που να επιτυγχάνονται οι στόχοι του οργανισμού. Η ικανότητα αυτή δηλαδή προσανατολίζει τον ηγέτη προς την **εργασία** και το παραγόμενο προϊόν.

Ο όρος **ευαισθητοποίηση ή ενδιαφέρον** αναφέρεται στην προσπάθεια του ηγέτη να αναπτύξει την αμοιβαία εμπιστοσύνη με τους εργαζόμενους (αλλά και μεταξύ των εργαζομένων), αλλά και το σεβασμό των δικών τους προτάσεων και απόψεων. Η δεύτερη αυτή ικανότητα προσανατολίζει τον ηγέτη προς τους **ανθρώπους** που εργάζονται στον οργανισμό και τις ανάγκες τους.

Θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε τη σχέση των δύο αυτών διαστάσεων με το παρακάτω διάγραμμα.

### ΟΙ ΔΥΟ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ (OHIO STATE UNIVERSITY)

1	3
2	4

Εργασία

Σύμφωνα με το απλό αυτό σχεδιάγραμμα ο manager 1 έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους αλλά δεν έχει ικανότητα να διαμορφώσει ένα αποτελεσματικό πλαίσιο οδηγιών και κατευθύνσεων. Οι managers 2,3,4 έχουν επίσης αντίστοιχες "επιδόσεις". Δηλαδή ο manager 2 δε δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους αλλά όπως και ο manager 1 δεν έχει και την ικανότητα να διαμορφώσει αποτελεσματικό πλαίσιο κατευθύνσεων κ.ο.κ.

Οι έρευνες στο Ohio State University έδειξαν ότι η μεγαλύτερη απόδοση των εργαζομένων αλλά και η ικανοποίησή τους ήταν συνδεδεμένες με ηγέτες που έδειχναν μεγάλη ευαισθητοποίηση για τους εργαζόμενους και ανέπτυσαν με επιτυχία πλαίσια κατευθύνσεων. Οι επιτυχημένοι ηγέτες δηλαδή, ήταν πολύ συχνά προσανατολισμένοι με την ίδια επιτυχία και στην εργασία και στους εργαζομένους. Στο παραπάνω σχεδιάγραμμα η περίπτωση αυτή είναι η περίπτωση (4).

Οι απόψεις αυτές όμως, δεν επιβεβαιώθηκαν από περαιτέρω έρευνες. Για παράδειγμα ηγέτες που παρουσίαζαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αντιμετώπιζαν σε ορισμένες περιπτώσεις υψηλό ποσοστό απουσιών των εργαζομένων ή χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τους εργαζόμενους. Οι "εξαιρέσεις" στον αρχικό "κανόνα" ήταν αρκετές για να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός αποτελεσματικός τύπος ηγέτη (και ηγεσίας) αλλά διαφορετικοί τύποι για διαφορετικές περιπτώσεις. Ο ιδανικός ηγέτης όπως παρουσιάστηκε από τις έρευνες του Ohio State University, ίσως να είναι ιδανικός σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις.

Β) Την ίδια εποχή στο **Michigan University**, έγινε μια παρόμοια έρευνα με παρόμοιους προσανατολισμούς. Ο στόχος δηλαδή και σε αυτή την περίπτωση ήταν να απομονωθούν και κατόπι να εξετασθούν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών. Οι δύο ηγετικές "στάσεις" που προέκυψαν από την έρευνα αυτή ήταν η "ανθρωποκεντρική" στάση και η στάση προσανατολισμού στην παραγωγή. Η ανθρωποκεντρική στάση είχε σαν βασικά χαρακτηριστικά της το ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους, τις ανάγκες και τις διαφορές που αυτοί έχουν, ενώ η στάση προσανατολισμού στην παραγωγή έδινε ιδιαίτερη έμφαση στις τεχνικές απαιτήσεις και στις επιμέρους δραστηριότητες που είναι απαραίτητες προκειμένου να ολοκληρωθεί η προβλεπόμενη εργασία. Στη δεύτερη περίπτωση θα λέγαμε ότι οι εργαζόμενοι είναι τα μέσα επίτευξης των στόχων.

### Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ (MICHIGAN UNIVERSITY)

Προσανατολισμός στην παραγωγή

Ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός

Σύμφωνα με το σχήμα αυτό ένας ηγέτης που δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παραγωγή δεν μπορεί να έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους εργαζομένους.

Τα αποτελέσματα των ερευνών στο Michigan έδειξαν σαφή υπεροχή (από πλευράς αποτελεσμάτων) των ηγετών που ήταν "ανθρωποκεντρικοί", μια και οι ομάδες που είχαν τέτοιους προϊσταμένους επέδειξαν και καλύτερα αποτελέσματα στην παραγωγή αλλά και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους εργαζόμενους.

Η αρχική ικανοποίηση έδωσε, και στην περίπτωση αυτή, τη θέση της σε προβληματισμό μια και, όπως και στην περίπτωση του Ohio, οι έρευνες που ακολούθησαν δεν επιβεβαίωσαν απόλυτα τα αρχικά συμπεράσματα. Και πάλι, περιπτώσεις αποτυχίας managers με ανθρωποκεντρική στάση δεν μπορούσαν να εξηγηθούν. Αυτό το οποίο φάνηκε παράδοξο ήταν ότι ένας οργανισμός μπορεί να ήταν το ίδιο παραγωγικός με κάποιον άλλο παρά το γεγονός ότι η ικανοποίηση και η γενικότερη συμπεριφορά των εργαζομένων ήταν τελείως διαφορετική.



Γ) Σε μια προσπάθεια να αναλύσουν τα μειονεκτήματα και τις ελλείψεις των δύο παραπάνω προσεγγίσεων οι Blake και Mouton (1981) πραγματοποίησαν και εκείνοι μια σειρά ερευνών και κατέληξαν στη δημιουργία του **διευθυντικού πλέγματος**, δίνοντας παρόμοια ονόματα στις δύο διαστάσεις της ηγεσίας (φροντίδα για τους ανθρώπους - φροντίδα για την παραγωγή). Το διευθυντικό πλέγμα περιλαμβάνει πολλούς τύπους ηγεσίας, όπως φαίνεται παρακάτω. Όπως βλέπετε στο πλέγμα αυτό υπάρχουν 81 πιθανές θέσεις. Πέντε από αυτές είναι αυτές που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη συνέχεια της συζήτησής μας.

Ε	9									
ρ	8									
γ	7									
α	6									
ζ	5									
ο	4									
μ	3									
ε	2									
ν	1									
ο		1	2	3	4	5	6	7	8	9
ς										

#### Π α ρ α γ ω γ ή

Το διευθυντικό πλέγμα και οι απόψεις των δημιουργών του δε διαφέρουν πολύ από τις προηγούμενες προσεγγίσεις της συμπεριφοράς. Οι ίδιοι περιορισμοί υπάρχουν και σε αυτή την περίπτωση. Δεν υπάρχουν δηλαδή σαφείς ενδείξεις για τη σχέση του τρόπου καθοδήγησης με την αποτελεσματικότερη. Έτσι το πλέγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα εργαλείο με το οποίο μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά ενός manager. Δεν προσφέρει όμως ολοκληρωμένες λύσεις στο θέμα της αποτελεσματικής ηγεσίας.

#### IV. Προσεγγίσεις εξάρτησης

Οι προσεγγίσεις της συμπεριφοράς έδωσαν σίγουρα καινούργια διάσταση στη μελέτη των χαρακτηριστικών του ηγέτη και της συμπεριφοράς του. Ουσιαστικά οι προσεγγίσεις αυτές **περιέγραψαν** τις διαφορές ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες όπως είδαμε διαφέρουν ανάλογα με την περίπτωση, χωρίς όμως να τις εξηγούν. Δημιούργησαν όμως άλλα ερωτήματα. Η άποψη ότι "**κάτω από ορισμένες συνθήκες ο απολυταρχικός τρόπος ηγεσίας είναι περισσότερο αποτελεσματικός**", οδηγεί στην ερώτηση: **Κάτω από ποιες συνθήκες συμβαίνει αυτό;**

Σε αυτό το ερώτημα εστιάστηκε η επιστημονική έρευνα στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και τη δεκαετία του 1960. Τα βασικά συμπεράσματα από τις έρευνες που συνέβαλλαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων αντιλήψεων για την ηγεσία, θα παρουσιάσουμε στις επόμενες σελίδες.

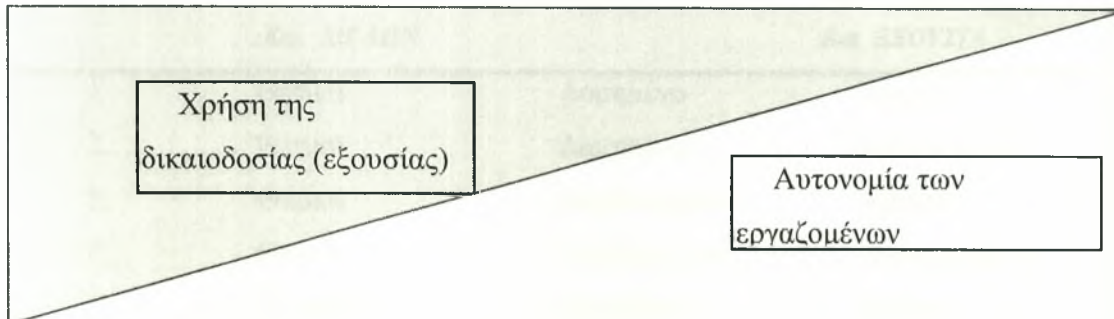
A) Η κλιμάκωση από την αυταρχική στη δημοκρατική ηγεσία - Το μοντέλο Tannenbaum - Schmidt

Ξεκινώντας τη συζήτηση για τις προσεγγίσεις εξάρτησης θα μιλήσουμε για το μοντέλο *Tannenbaum - Schmidt* το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη σχέση της ηγεσίας - καθοδήγησης με την εξουσία. Ουσιαστικά το μοντέλο αυτό περιγράφει το πώς ο τρόπος ηγεσίας επηρεάζεται από την χρήση ή μη της δικαιοδοσίας που έχει ο manager απέναντι στους υφισταμένους του.

Σύμφωνα με τους *Tannenbaum & Schmidt* (1958) όταν ο ηγέτης ενός οργανισμού επιχειρεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του (ασκεί ηγεσία) μπορεί να χρησιμοποιήσει τη δικαιοδοσία που δικαιολογείται από τη θέση του για να το πραγματοποιήσει. Σύμφωνα με το μοντέλο της κλιμακούμενης μετάβασης από την αυταρχική στη δημοκρατική ηγεσία, ανάμεσα στις δύο αυτές ακραίες περιπτώσεις, υπάρχουν άλλοι τρόποι άσκησης της ηγεσίας. Όσο μετακινείται ο ηγέτης από την αυταρχική προς τη δημοκρατική εξουσία τόσο μειώνεται η εξουσία που ασκεί και αυξάνεται η αυτονομία των υφισταμένων. Όλα αυτά απεικονίζονται σχηματικά στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.

Στην πρώτη του μορφή το μοντέλο αυτό θα λέγαμε ότι είναι μάλλον περιγραφικό και ουσιαστικά περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους ένας manager λαμβάνει αποφάσεις. Θυμηθείτε και το αντίστοιχο κεφάλαιο για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Οι δημιουργοί του μοντέλου αυτού αργότερα συμπλήρωσαν την προσέγγισή τους υποστηρίζοντας ότι οι ηγέτες θα πρέπει να χρησιμοποιούν την εξουσία τους και τελικά να λαμβάνουν τις αποφάσεις τους με τρόπο που να είναι σύμφωνος με: α) την προσωπικότητα των υφισταμένων τους β) τις προσδοκίες των υφισταμένων για την συμπεριφορά των ηγετών γ) την ικανότητα των διαφόρων ομάδων υφισταμένων να αντιμετωπίζουν και να λύνουν προβλήματα και δ) τη διάθεση των υφισταμένων να αποδέχονται κάποια υπευθυνότητα.



Ο manager παίρνει την απόφαση και την ανακοινώνει	Ο manager "προωθεί" την απόφασή του	Ο manager παρουσιάζει ιδέες και δέχεται ερωτήσεις	Ο manager παρουσιάζει μια εναλλακτική απόφαση η οποία μπορεί να αλλάξει	Ο manager παρουσιάζει ένα πρόβλημα δέχεται εισηγήσεις και λαμβάνει την απόφασή	Ο manager θέτει τα όρια και ζητά από τα μέλη της ομάδας να πάρουν την απόφαση	Ο manager θέτει το πρόβλημα και η ομάδα των εργαζομένων αποφασίζει
---------------------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

### B) Το μοντέλο Fiedler

Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη πρόταση γύρω από την ηγεσία. Η βασική της θέση είναι ότι η απόδοση και η παραγωγικότητα των εργαζομένων σε ορισμένες συνθήκες εξαρτάται από την **αλληλεπίδραση των συνθηκών αυτών, με τον τρόπο καθοδήγησής τους**. Στην έρευνά του ο Fiedler χρησιμοποίησε ως "ερευνητικό

εργαλείο" ένα ερωτηματολόγιο προσπαθώντας να διαπιστώσει αν οι ηγέτες διαφόρων ομάδων είναι προσανατολισμένοι προς την εργασία ή τους ανθρώπους. Έχοντας προσδιορίσει τους δύο τύπους της ηγεσίας με το παραπάνω ερωτηματολόγιο (προσανατολισμός προς τον εργαζόμενο ή προς την εργασία - βλ απάντηση της δραστηριότητας) ο Fiedler όρισε άλλες τρεις μεταβλητές, σύμφωνα με τις απόψεις του μπορούν να μεταβάλλονται για να ταιριάζουν στον προσανατολισμό του manager, όπως αυτός διαπιστώθηκε με το προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Οι μεταβλητές αυτές είναι:

- Οι σχέσεις του ηγέτη με το μέλος του οργανισμού
- Η δομή των καθηκόντων των εργαζομένων.
- Η εξουσία ή η δικαιοδοσία που έχει ο ηγέτης (βλ. κεφ... )

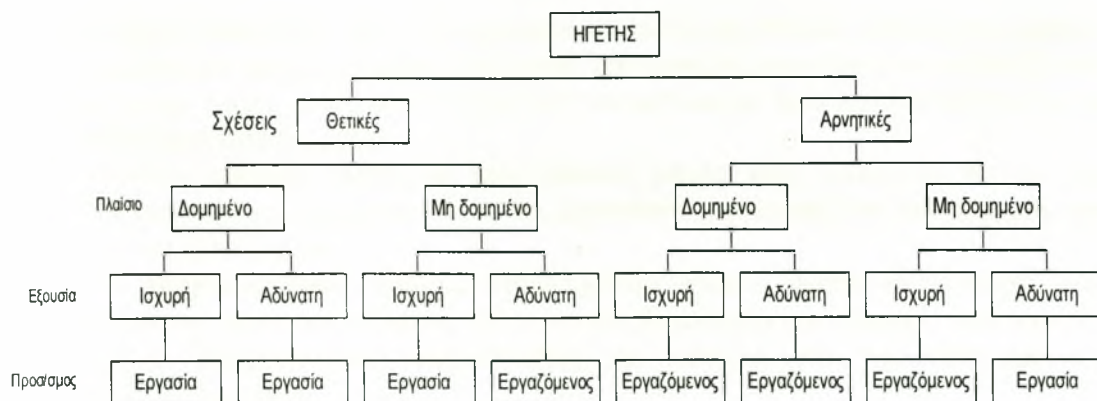
Με τον όρο "σχέσεις του ηγέτη με το μέλος" εννοούμε το βαθμό εμπιστοσύνης και σεβασμού που οι υφιστάμενοι έχουν προς τον ηγέτη τους, ή την αποδοχή που ο ηγέτης αισθάνεται ότι έχει μέσα στην ομάδα. Η "δομή των καθηκόντων" αναφέρεται στην ύπαρξη σαφών οδηγιών, διαδικασιών και στόχων για τα καθήκοντα των εργαζομένων. Με βάση το κριτήριο αυτό μια εργασία μπορεί να θεωρηθεί *δομημένη* ή *μη δομημένη*. Τέλος η *εξουσία* εκφράζεται από τη δικαιοδοσία που έχει ο ηγέτης για ανταμοιβή, τιμωρία, προσλήψεις, απολύσεις επιπλήξεις κ.α.

Ο Fiedler διατύπωσε την άποψη ότι όσο πιο θετικές είναι οι σχέσεις του ηγέτη με τα μέλη της ομάδας, όσο περισσότερο δομημένη είναι η εργασία που θα εκτελεσθεί και όσο μεγαλύτερη εξουσία έχει ο ηγέτης, τόσο μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα θα έχει η προσπάθεια ηγεσίας.

Ο συνδυασμός των παραπάνω μεταβλητών έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία οκτώ (8) διαφορετικών κατηγοριών όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

<i>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</i>	<i>ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΤΗ Και ΜΕΛΩΝ</i>	<i>ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</i>	<i>ΔΙΚΑΙΟΔΟΣΙΑ Και ΕΞΟΥΣΙΑ</i>
1.	Θετική	Δομημένο	Ισχυρή
2.	Θετική	Δομημένο	Περιορισμένη
3.	Θετική	Μη δομημένο	Ισχυρή
4.	Θετική	Μη δομημένο	Περιορισμένη
5.	Αρνητική	Δομημένο	Ισχυρή
6.	Αρνητική	Δομημένο	Περιορισμένη
7.	Αρνητική	Μη δομημένο	Ισχυρή
8.	Αρνητική	Μη δομημένο	Περιορισμένη

Οι κατηγορίες αυτές συνδυάζονται και με τους τύπους ηγεσίας με τον εξής τρόπο: Οι περιπτώσεις 1,2,3 και 8 του παραπάνω πίνακα ταιριάζουν σε ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στην εργασία ενώ οι περιπτώσεις 4-7 σε ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στον εργαζόμενο. Το παρακάτω οργανόγραμμα είναι αρκετά διαφωτιστικό. Φαίνεται, σύμφωνα πάντα με την άποψη του Fiedler, ποιος πρέπει να είναι ο προσανατολισμός του ηγέτη για να έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι αποτελεσματική η προσπάθεια ηγεσίας του προσωπικού. Με τη μέθοδο του Fiedler "προβλέπουμε" αν η προσπάθεια καθοδήγησης θα είναι αποτελεσματική ή όχι **κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες**.



Το μοντέλο του Fiedler έδωσε σίγουρα νέες διαστάσεις στη μελέτη της ηγεσίας, αφού εστιάστηκε στις διάφορες μεταβλητές, συνθήκες καθώς και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στις συνθήκες αυτές. Η άποψη για διαφορετικό τύπο ηγεσίας σε διαφορετικές καταστάσεις είναι ακόμα και σήμερα παραδεκτή. Δέχθηκε όμως και αρκετά έντονη κριτική. Ένα βασικό ερώτημα, που ίσως και εσείς να εντοπίσατε είναι το πώς ορίζονται οι έννοιες, εχθρικός, φιλικός, απόμακρος, προσιτός κλπ. Ένα δεύτερο ερώτημα είναι το πώς μπορούν να ορισθούν οι "θετικές" και οι "αρνητικές" σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, η "ισχυρή" και "αδύνατη" εξουσία και το σαφώς "δομημένο" πλαίσιο εργασίας.

#### Γ) Η θεωρία διαδρομής - στόχου

Είναι και αυτή μια θεωρία εξάρτησης για την ηγεσία. Συμφωνεί με μια βασική αρχή του μοντέλου του Fiedler αλλά παράλληλα, διατυπώνει αντίθετες απόψεις για άλλες αρχές. Η θεωρία αυτή δέχεται, όπως και η προηγούμενη, ότι ο τύπος της ηγεσίας που χρειάζεται κάθε οργανισμός για να είναι πιο αποτελεσματικός, εξαρτάται από τις συνθήκες στις οποίες βρίσκεται ο οργανισμός αυτός. Ένας ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε μια περίπτωση και να αποτύχει σε κάποια άλλη. Ενώ όμως ο Fiedler υποστήριξε ότι ο δεδομένος προσανατολισμός του ηγέτη (προς την εργασία ή τον εργαζόμενο) είναι αυτή που τελικά θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στις συγκεκριμένες συνθήκες, οι υποστηρικτές της θεωρίας διαδρομής στόχου (path-goal theory), θεωρούν η παρατηρήσιμη συμπεριφορά του ηγέτη, η οποία μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με την περίπτωση, είναι αυτή που θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Δεν υπάρχει δηλαδή ένας αρχικός και αμετάβλητος προσανατολισμός του ηγέτη αλλά ένας συγκεκριμένος ρόλος: να επηρεάσει τη συμπεριφορά των εργαζομένων και να τους εξασφαλίσει την κατάλληλη διαδρομή (τρόπο) για να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο.

Η θεωρία αυτή συνδέει την ηγεσία με την **παρακίνηση** έναν όρο για τον οποίο θα μιλήσουμε στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον βασικό εκπρόσωπό της, η λειτουργία της παρακίνησης για έναν ηγέτη συνίσταται στην αύξηση των προσωπικών ανταμοιβών που δίνονται στους υφισταμένους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, όπως επίσης και στην διαμόρφωση των "διαδρομών" ή των συνθηκών επίτευξης των στόχων αυτών. Η διαμόρφωση της διαδρομών γίνεται με την αποσαφήνιση των στόχων, την απομάκρυνση τυχόν εμποδίων και με την παροχή δυνατοτήτων προσωπικής ικανοποίησης κατά τη διάρκεια της διαδρομής αυτής.

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες λοιπόν, παρέχουν ανταμοιβές (αύξηση αποδοχών αναγνώριση της προσπάθειας, προαγωγή) προκειμένου να δώσουν **κίνητρα** στους εργαζόμενους. Παρέχουν επίσης σαφείς οδηγίες, υποστήριξη αλλά και την απαιτούμενη εκπαίδευση αν χρειασθεί για να μπορέσουν οι εργαζόμενοι να επιτύχουν

τους στόχους που έχουν τεθεί. Απομακρύνουν τέλος και πιθανά εμπόδια που μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στη διαδρομή των εργαζομένων προς την επίτευξη των στόχων τους. Έτσι ο *επιθυμητός στόχος* για τον οργανισμό δεν είναι ασύμβατος με τις επιδιώξεις των εργαζομένων.

Υπάρχουν τέσσερις τρόποι με τους οποίους μπορεί ένας ηγέτης να πετύχει την παρακίνηση των εργαζομένων ώστε να εργασθούν με σκοπό την προσέγγιση των στόχων του οργανισμού.

1. Ο **συμβουλευτικός τρόπος**. Παρατηρείται όταν ο ηγέτης πληροφορεί τους υφισταμένους του ποιο ακριβώς είναι το προσδοκώμενο αποτέλεσμα από αυτούς, τους δίνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες για την επίτευξη του αποτελέσματος αυτού

2. Η **υποστήριξη**. Ο τρόπος αυτός χαρακτηρίζει τον φιλικό και προσιτό ηγέτη ο οποίος ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εργαζομένων.

3. **Συμμετοχικός τρόπος**. Στην περίπτωση αυτή ο ηγέτης συμβουλευεται τους υφισταμένους του, υπολογίζει και εκτιμά τις απόψεις τους και τις λαμβάνει υπόψη του πριν αποφασίσει για κάποιο θέμα.

4. **Μέσω της επίτευξης των στόχων**. Ο ηγέτης που θα επιλέξει αυτόν τον τρόπο θέτει "προκλητικούς" στόχους για τους εργαζόμενους, επιδιώκει την μέγιστη δυνατή προσπάθεια από αυτούς και δείχνει την εμπιστοσύνη του θεωρώντας τους άξιους και ικανούς να επιτύχουν αυτούς τους δύσκολους στόχους.

Η προσέγγιση που συζητάμε υποστηρίζει ότι οι **τέσσερις αυτοί τρόποι μπορούν να εφαρμοσθούν από τον ίδιο ηγέτη ανάλογα με την περίπτωση**. Ο σωστός τρόπος για κάθε περίπτωση θα εξαρτηθεί από:

α. Τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων και πιο συγκεκριμένα τις ικανότητες αλλά και την πιθανή αντίδρασή του σε κάποια ανταμοιβή.

β. Την φύση και τις ανάγκες της εργασίας που πρέπει να εκτελεσθεί.

Η κατανόηση και αξιολόγηση των δύο παραπάνω στοιχείων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη τελική επιλογή του "στυλ" ηγεσίας που θα εφαρμοσθεί.

### Αξιολόγηση των θεωριών εξάρτησης για την ηγεσία

Οι θεωρίες της εξάρτησης για την ηγεσία προσέφεραν ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της ηγεσίας. Είδαμε ότι οι θεωρίες της συμπεριφοράς κατάφεραν να ξεφύγουν από την παραδοσιακή γενετική άποψη και την άποψη περί χαρακτηριστικών. Με τον ίδιο τρόπο στις θεωρίες της εξάρτησης μπορούμε να αποδώσουμε την αποδέσμευση της διοικητικής σκέψης από την στατική εικόνα του ηγέτη. Διαμόρφωσαν δηλαδή την εικόνα του **ευέλικτου** ηγέτη ο οποίος μπορεί να **μάθει** να προσαρμόζεται ανάλογα με τις καταστάσεις. Η νέα αυτή διάσταση στην διοικητική σκέψη είναι σίγουρα η κύρια συνεισφορά των προσεγγίσεων αυτών. Άλλωστε μέχρι και την προηγούμενη δεκαετία οι κύριες θέσεις τους κυριαρχούσαν στη διεθνή βιβλιογραφία για το management. Να προσθέσουμε επίσης ότι για πρώτη φορά αναζητήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα γύρω από τη ανθρώπινη συμπεριφορά, εγκαταλείποντας τα εμπειρικά δεδομένα.

Όπως είδαμε όμως, υπάρχουν και αρνητικά στοιχεία στη συνολική αξιολόγηση των θεωριών αυτών. Το σπουδαιότερο από όλα είναι ότι βασίζονται στην προσωπική εκτίμηση του ηγέτη αφενός για τις συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό και αφετέρου για τις ανάγκες των εργαζομένων και δεν παρέχουν κάποια θεωρητική κάλυψη για τις εκτιμήσεις αυτές. Η θεωρία του management μπορεί να προσφέρει κατευθύνσεις για την εκτίμηση των συνθηκών σε έναν οργανισμό.



## Οργάνωση και εκπαιδευτικές πρακτικές υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

### *1. Εισαγωγή: αναζητώντας τον εκπαιδευτικό διευθυντικό λόγο*

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελούν κομβικό ζήτημα σε όλες τις δυτικές κοινωνίες. Η οξύτητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων είναι σήμερα ιδιαίτερα αισθητή και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις ιδιαιτερότητές του. Κοινός τόπος των θεωρητικών αναζητήσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και των καθημερινών μας εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η ανάγκη μετασχηματισμού όχι μόνο των διαδικασιών μετάδοσης γνώσης αλλά επανασχεδιασμού συνολικά των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως η ανάγκη επαναθεώρησης των εκπαιδευτικών πρακτικών τόσο σε επίπεδο διαχείρισης σχολικής τάξης (μικρο) όσο και σε επίπεδο διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος (μακρο) βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων για την κατανόηση του κοινωνικού γίνεσθαι.

Κάθε ερευνητική προσπάθεια κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων -από τον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα έως τον E. Durkheim και τον K. Marx και από τους κλασικούς μελετητές των αρχών του εικοστού αιώνα έως τους σύγχρονους P. Bourdieu, J. Habermas, B. Bernstein- συγκλίνει στην αποδοχή του κομβικού ρόλου της εκπαίδευσης για την κοινωνική συγκρότηση. Σε κάθε ανάλυση ο εκπαιδευτικός λόγος αναδύκνειται ως ιδιαίτερα σημαντικός, αφού διαμορφώνει τις εμπειρίες, τις αξίες αλλά και τις παραστάσεις αυτών στους οποίους απευθύνεται.

Η εκπαίδευση δέχεται την πίεση των κοινωνικών αιτημάτων, η οποία είναι μορφοποιητικά καθοριστική για το εσωτερικό της. Ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση διαχειρίζεται αυτήν την πίεση, είτε ικανοποιεί είτε αγνοεί τα αιτήματα, διαμορφώνει ουσιαστικά και τους κοινωνικούς προσανατολισμούς. Συγκεκριμένα δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε σήμερα την ένταση του αιτήματος των κοινωνικών υποκειμένων που ζητούν από το εκπαιδευτικό σύστημα να τους καλύψει την αίσθηση ανεπάρκειας που βιώνουν εξαιτίας της συνεχούς αλλαγής, της διαρκούς ανησυχίας που η λογική της αγοράς εργασίας έχει επιβάλλει και της αδυναμίας παρέμβασης στη σύλληψη και εξέλιξη του πολιτισμικού γίνεσθαι.

Η ιδιαίτερη ένταση με την οποία διατυπώνεται η αγωνία των κοινωνικών υποκειμένων για το οικονομικό γίνεσθαι ουσιαστικά αναδύκνει την αγωνία τους για κοινωνική ένταξη. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί παρά να αφουγκραστεί τις απαιτήσεις της αγοράς επαναπροσδιορίζοντας τις έννοιες της

αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας που μέχρι τώρα είχε υιοθετήσει ως εξάντα προσανατολισμού. Το τελικό εξαγόμενο αυτής της προσπάθειας θα καθορισθεί ως παραγόμενο της διάδρασης του νέου με το παλιό, των παγιωμένων θεσμικών ρυθμίσεων και δράσεων με τις οργανωτικές δομήσεις που πρόκειται να παγιωθούν.

## 2. Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί καταρχήν να διερευνήσει τα κυρίαρχα μορφοποιητικά οργανωτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού. Τα κανονιστικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δομής αποτελούν σημαντικό πεδίο μελέτης, όχι μόνο γιατί αποκαλύπτουν τις συνολικές δράσεις διαχείρισης, αλλά κυρίως γιατί αποτελούν μοχλούς ποσοτικού και ποιοτικού καθορισμού του κοινωνικού και συνολικά του πολιτισμικού οικοδομήματος (Μιχαλακόπουλος 1987).

Θεωρούμε πως η κατανόηση των γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης μπορεί να επιτρέψει την υπέρβαση της κρίσης του διοικητικού μοντέλου της εκπαίδευσης και σε μακρο-επίπεδο την υπέρβαση της κρίσης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Είναι ακόμη δυνατό η εξέλιξη των τεχνικών management σε συνδυασμό με την εξέλιξη της τεχνολογίας να κάνει αυτήν την προσέγγιση αναγκαία.

Ιδιαίτερη δυσκολία πηγάζει από τον ορισμό ή μάλλον την ανάγκη επανεννοιολόγησης του όρου γραφειοκρατία και γραφειοκρατικοποίηση, που σε συνθήκες μετατεχνολογικού καπιταλισμού διαχέεται και συνδέεται με άλλα δομικά πλέγματα, όπως η τεχνολογία. Με τον όρο γραφειοκρατία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και να εννοιολογηθούν η εξουσία των ειδικών, το σύστημα μιας επαγγελματικής διοίκησης, η δημόσια διοίκηση, μια μη δημοκρατική οργάνωση.

Πρέπει εδώ να τονίσουμε πως ο προσδιορισμός του χαρακτήρα της διαχείρισης και της οργάνωσης στα πλαίσια του θεσμού της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι αποκομμένος από το υπόλοιπο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον (Μαυρογιώργος 1984, 1987, Ανδρέου, Μιχαλακόπουλος 1987, Παπακωνσταντίνου 1990). Έτσι, στο επίκεντρο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος δεν θέτουμε την μελέτη της γραφειοκρατικής οργάνωσης ως αυτοσκοπού ως δηλαδή, ενός καθαρού μοντέλου διοίκησης, αλλά τη μελέτη του management μιας “ανοιχτής σχολικής τάξης”. Την στόχευση αυτή μας την υπαγορεύει καταρχήν το δεδομένο πως τα κανονιστικά χαρακτηριστικά δεν μπορεί παρά να επισημανθούν μόνο στις αναλογίες τους με το πολύπλοκο συνολικό πλέγμα οργανωτικών λόγων που ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανακολουθία από τη μία των παγιωμένων γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών και η διαπίστωση πως ωθούμαστε προς μια “ανοιχτή σχολική τάξη” αποτελεί την αφετηρία του ερευνητικού μας στοχασμού. Η εκπαίδευση

υπόκειται στη ρύθμιση του κοινωνικού λόγου, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και πηγή διάχυσης της κοινωνικής ρύθμισης και νομιμοποιεί συγκεκριμένου τύπου δράσεις, κανονικοποιώντας τις κοσμοαντιλήψεις της κοινωνίας.

### **3. Εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός**

Προσπαθώντας σήμερα να ορίσουμε την έννοια αλλά και τη φύση του γραφειοκρατισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να εντοπίσουμε το αναλυτικό μας ενδιαφέρον στην ένταξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στο επίπεδο της διευθυντικής εργασίας, όσο και στο επίπεδο της διδακτικής πράξης, σε ένα ομοιογενές πλαίσιο, στο οποίο η σταθερότητα της απασχόλησης, η κλιμάκωση των απολαβών, η ιεράρχηση, ο καταμερισμός των ευθυνών, οι κανόνες προαγωγής και η δομή της εξουσίας έχουν σαν αποτέλεσμα την δημιουργία μιας μόλις κλίμακας κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών θέσεων (Τερλεξής 1987, Τσαούσης 1987, Mouzelis 1971). Θα ήταν βέβαια μεθοδολογικά λανθασμένο να εντοπίσουμε την ανάλυση της οργάνωσης σε ζητήματα management, καθώς η πρόθεση καταρχήν των κλασικών στοχαστών με πρώτο τον Weber ήταν να δώσουν στη γραφειοκρατία μία πολύ ευρύτερη διάσταση από την καθαρώς διευθυντική. Οι ιδιαιτερότητες των προσώπων, ο τρόπος λειτουργίας, οι βαθμοί οργάνωσης, το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό πλαίσιο και το διεθνές περιβάλλον ρυθμίζουν την οργάνωση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την πρώτη του περίοδο, την καποδιστριακή, ως τη σύγχρονη εποχή, γνώρισε έντονα τη διαπάλη μεταξύ των δυνάμεων που πρέσβευαν την εκπαιδευτική αλλαγή με επίκεντρο την απελευθέρωση των δρώντων υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αντίδραση των συντηρητικών δυνάμεων που ενίσχυαν τις πρακτικές πολιτικο-εκπαιδευτικού ελέγχου και ιδεολογικού εξαναγκασμού. Ο γραφειοκρατισμός ως ιεραρχική δομή αλλά και ως ιδεολογικό οργανωτικό σχήμα στήριξε τις δυνάμεις που δεν επιθυμούσαν την αλλαγή αλλά τον ιδεολογικό έλεγχο.

### **4. Η γραφειοκρατική θέσμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών**

Στις σύγχρονες μαζικές κοινωνίες είναι αδύνατη κάθε διαδικασία συναίνεσης δίχως την ύπαρξη κοινωνικοποιητικών οργανώσεων. Η οργάνωση συμπεριλαμβάνει τους κώδικες και προσδιορίζει τις δομικές πτυχές (Arrow 1974, Abercrombie, Hill Turner 1991). Ο βαθμός αύξησης ελέγχου εξαρτάται από τα παραγόμενα αγαθά και από το εξωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η οργάνωση είναι ενταγμένη (Olson 1971, Marwell 1993, Perrow 1971, Jacques 1976, Beetham 1987). Σε επίπεδο καθημερινών πρακτικών είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε την οργάνωση σε γραφειοκρατική, 'οργάνωση της αγοράς' ή 'κοινοτική οργάνωση'. Κάθε οργάνωση αναγνωρίζεται στη συνθετότητα και πολυπλοκότητα των λόγων που την ορίζουν και οι οποίοι προσδιορίζονται άμεσα από το χωροχρονικό πλαίσιο λειτουργίας της. Οι ρυθμιστικοί αυτοί λόγοι

αρθρώνουν ένα πλαίσιο δυνάμεων στον εκπαιδευτικό χώρο, διαφοροποιώντας ποιοτικά την σχολική τάξη. Ο οργανωτικός λόγος αποτελεί το απότοκο των συγκρούσεων του εξουσιαστικού λόγου και την τελική του μορφοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο η οργάνωση δημιουργείται, ενδυναμώνεται, μεταμορφώνεται και διαιώνεται. Η οργάνωση έτσι αποτυπώνεται ως η υλική θέσμιση έκφρασης της στρατηγικής κατάστασης του γραφειονομικού λόγου. (Foucault 1976, σ. 115-118).

Η γραφειοκρατική και νομοκρατική οργάνωση επιβάλλει μία κοινωνική πειθαρχία που εξαπλώνεται σε όλους τους κοινωνικούς χώρους, το στράτευμα, την εκκλησία, το εκπαιδευτικό σύστημα και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Τερλεξής 1988, σ.18). Βέβαια η οριοθέτηση και η χρήση του όρου γραφειοκρατία στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της οργάνωσης προέρχεται από τον κλασσικό στοχασμό του Max Weber. Η αρχή της εκλογίκευσης είναι βασικό στοιχείο της βεμπεριανής ανάλυσης (Gerth, Mills 1977, σ.51, K sler 1988, σ.41& 166-167). Υπό την βεμπεριανή οπτική η γραφειοκρατία δεν είναι ένας τύπος διαχείρισης, αλλά ένα σύστημα ελέγχου και εξουσιασμού σε διαρκή χρονική βάση, που πραγματώνεται από ειδικούς, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί και δρουν σύμφωνα με προδιαγεγραμμένους κανόνες. Για τον Weber “η γραφειοκρατία σημαίνει ένα σύστημα διεύθυνσης που ασκείται από εκπαιδευμένους επαγγελματίες σύμφωνα με κανόνες που προϋπάρχουν” (Beetham, 1987). Ο Max Weber παρομοιάζει τη γραφειοκρατική οργάνωση με ένα “σιδερένιο κλουβί”(iron cage), ως το δημιούργημα εκείνο το ικανό και πιθανά ανίκητο, από τους ίδιους τους κατασκευαστές του και τα μέλη του (Scaff 1991, σ. 168-169).

Ο Martin Albrow, θα αναφερθεί εκτενώς στην επιρροή που άσκησε ο Marx στη σκέψη του Weber. Κατά τον Albrow (1970, σ.52-79) η επιρροή αυτή δεν συνίσταται σε αυτά που έγραψε ο Marx για τη γραφειοκρατία (στο μεγαλύτερο μέρος τους ήταν αδημοσίευτα), αλλά κυρίως αφορά στις θέσεις του για την αλλοτρίωση του ανθρώπου που ο Weber διεύρυνε και υπερέβη στην ανάλυση της εκλογίκευσης (rationalization) (Scaff 1991).

Ο Marx προσεγγίζει την γραφειοκρατία ως την ειδική κοινωνική ομάδα που νομιμοποιεί την εξουσία της άρχουσας τάξης, διαιώνοντας την ταξική κυριαρχία. (Μιχαλακόπουλος 1987, Cullen 1979, Giddens 1975, Mouzelis, 1967, Lefebvre 1969.) Έτσι, στο έργο του *Kritik des Hegelschen Staatsrechts* (που γράφτηκε στα 1843 και εκδόθηκε στα 1927), ο Marx αφιέρωσε ένα σημαντικό μέρος του έργου στην ανάλυση της γραφειοκρατίας, αλλά μετέπειτα δεν έδωσε την αναμενόμενη συνέχεια στο θέμα (Albrow 1970, σ. 68).

### **5. Τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαιδευτικής οργάνωσης.**

Το εκπαιδευτικό σύστημα. βρίσκεται στο επίκεντρο της σύγκρουσης των κοινωνικο-οικονομικών, πολιτιστικών και πολιτικών συμφερόντων. Η κατανόηση

του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να επιτευχθεί αν πρώτα δεν επιμείνουμε στην ανάλυση της διασύνδεσης του με την πολιτική σκέψη του αστικού κράτους. Πολιτική και Κράτος διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή στη μετασυμβολική εποχή. Η αυτονομοποιητική μορφοποίηση της 'αστικής' αγοράς συνοδεύτηκε από την αυτονόμηση των μορφών σχολικής παιδαγωγικής από τις πρακτικές μύησης. Η ανάγκη των αστικών κοινωνιών για 'αντικειμενικοποίηση' των ανθρώπινων σχέσεων των συμβολικών κοινωνιών, καθόρισε την κεντρική σημασία του εκπαιδευτικού μηχανισμού και την ποιότητα της οργάνωσής του (Parsons 1977, Blackledge, Hunt 1995, Queroiz 2000).

Θα ήταν όμως, κατά την άποψή μας ιδιαίτερα απλουστευτικό να θεωρήσουμε το εκπαιδευτικό γίνεσθαι ως απόλυτο απότοκο των κρατικών αποφάσεων. Κράτος, κοινωνία και αγορά επιζητούν την υιοθέτηση και την επιτυχία των δικών τους σκοπών. Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί δεν είναι ουδέτεροι μηχανισμοί οργάνωσης. Δεν λειτουργούν ως πειθήνια όργανα της κεντρικής εξουσίας. Αντίθετα αποτελούν μηχανισμούς διαχείρισης και ελέγχου της κοινωνικής γονιμοποίησης, των κραδασμών αλλά και των συγκρούσεων που δημιουργούνται, αναπαράγοντας και τελικά διευθετώντας τους κυρίως έπ' ωφελεία τους. Στην πραγματικότητα δεν μπορούμε να βρούμε τη γνώση σε καθαρή μορφή, αλλά πάντοτε συνδεδεμένη, τόσο ως προς την παραγωγή όσο και ως προς την διάχυση, με την τεχνική γενικά. Ο εκπαιδευτικός Λόγος κωδικοποιεί την αντικειμενική ορθολογικότητα μετουσιώνοντάς την σε διδακτική πρακτική, η νομιμοποίηση της οποίας προέρχεται από την ίδια την οργάνωση. Έλεγχος και ρύθμιση αποτελούν τις αφετηρίες επιλογής της διδασκόμενης γνώσης. (Young 1971, Bernstein 1989, 1990, Χρόνης 1993, Λάμνιας, Τσατσαρώνη, 1998-1999, Queroiz 2000).

Η αναπόσπαστη υποχρέωση του εκπαιδευτικού μηχανισμού ως φορέα γνώσης και ελέγχου δίνει στην οργάνωση τη σημαντική δυνατότητα μετουσίωσης του ρυθμιστικού λόγου σε κανονιστικό πλαίσιο δράσης για τον κοινωνικό χώρο, αφού κάποια ορισμένη στιγμή όλοι υπήρξαν διδασκόμενοι και ορισμένοι και διδάσκοντες. Η διάχυση του Λόγου αυτού δεν περιορίζεται μόνο στα στενά όρια των εκπαιδευτικών κτιρίων, αλλά απλώνεται αλληλεπιδρώντας σε όλο το φάσμα του κοινωνικού γίνεσθαι. (Σολομών 1992). Έτσι, η σχολική κουλτούρα βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με την κοινωνική. Κοινή τους μήτρα αποτελεί η επιταγή για σεβασμό στους κανόνες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Η παρατήρηση των γονεϊκών στρατηγικών είναι ενδεικτική (Μυλωνάς 1999).

Σε ατομικό επίπεδο η αποδοχή του Λόγου του γραφειοκρατισμού συνδέεται όπως θα δούμε, με την ισορροπία των τυπικών και άτυπων σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της.

### 5α. Η σχέση της σχολικής οργάνωσης με τα μέλη της

Στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας της οργάνωσής του, το παιδαγωγικό κανονιστικό πλαίσιο επηρεάζεται άμεσα και από τα δρώντα υποκείμενα, το

νόημα και τη σημασία της δράσης τους στο σχολικό, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον. Η σχολική τάξη δεν είναι απλώς μια ομάδα μαθητών που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο κατοχής γνώσεων, αλλά το αποτέλεσμα των θέσεων δόμησης και λειτουργίας στρατηγικών στοιχείων που συνθέτουν την οργάνωση, αυτού που αφαιρετικά ονομάζουμε σχολείο (Σολομών 1992, σ. 10).

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού πεδίου είναι τυπική αφού έχει συσταθεί με τυπική πράξη. Ο σκοπός είναι συγκεκριμένος στα πλαίσια ενός προγραμματισμένου συστήματος, όπου κάθε μέλος έχει έναν προκαθορισμένο ρόλο και ορισμένα καθήκοντα να εκτελεί, τα οποία είναι προσανατολισμένα να εκπληρώσουν τις ανάγκες της οργάνωσης. Είναι λοιπόν, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για τους μελετητές η καταγραφή, η ανίχνευση και η ανάλυση των δομικών ιδιοτήτων, των τυπικών συστατικών της οργάνωσης, της εξουσίας, της εξειδίκευσης, της γνώσης και της ιεραρχίας (Simon, Smithburg, Thompson 1956, Blau, Scott 1962).

Στα πλαίσια όμως μίας οργάνωσης εκτός από την τυπική δομή, εμφανίζονται και σχέσεις άτυπες, που είναι ιδιαίτερα σημαντικές.<sup>1</sup> Κάθε οργάνωση έχει την άτυπη της δομή, κανόνες που τηρούνται, οδηγίες. Δεν είναι αναγκαίο αυτοί οι κανόνες να είναι γραπτοί, αλλά πρέπει να είναι κοινά αποδεκτοί απ' όλους όσους μετέχουν σε αυτήν. Το σύνολο αυτών των κανόνων δεν καθορίζονται από την διεύθυνση, οριοθετούν όμως και αυτοί ρόλους και θέσεις στην οργάνωση (Etzioni 1964, σ.31. Ρούσσης 1984, σ.89). Η επιρροή αυτή είναι σημαντική ακόμα και αν δεχθούμε ότι έχει προβλεφθεί από την οργάνωση και έχει ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε αυτές οι συσσωματώσεις δεν αποτελούν ζωτική λειτουργία κάθε γραφειοκρατικού μηχανισμού; (Τερλεξής 1996,1999, Queiroiz 2000).

Όσο περισσότερο η γραφειοκρατία αναδεικνύει την σχετική της αυτονομία, τόσο περισσότερο στηρίζεται στην δέσμευση των μελών της να ταυτίζονται με την οργάνωση. Έτσι συχνά σε θεσμικά κείμενα περιγράφονται με ακρίβεια οι προσδοκίες του ρόλου, οι προϋποθέσεις της επαγγελματικής δραστηριότητας.

Έτσι, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αναμένει μέσα από τα κανονιστικά κείμενα, αλλά και από τις διαδικασίες “προσδοκίας ρόλου” την ύπαρξη ενός ήδη παγιωμένου κανονιστικού πλαισίου ένταξης στη βάση των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο.

Κριτήριο επιλογής και κοινός παρονομαστής κάθε μαθησιακής αναζήτησης στα πλαίσια του σύγχρονου παιδαγωγικού πλαισίου είναι η ανάλυση, η εκτίμηση και ο ορθολογισμός. Η επιστημονική επανάσταση συνετέλεσε στην επαγγελματική εξειδίκευση. Έγιναν νέες διαρθρώσεις για ακριβέστερο προσδιορισμό με βάση ειδικευμένα οργανωτικά πρότυπα, ενώ αυτά συνεχώς

---

<sup>1</sup> Μία από τις κριτικές που δέχτηκε ο Max Weber κατά του γραφειοκρατικού ιδεοτύπου, είναι ότι ασχολείται ιδιαίτερα με τις τυπικές, θεσμοποιημένες πλευρές των γραφειοκρατικών, ενώ παραμελεί ή αγνοεί εντελώς, τις μη τυπικές, ανεπίσημες σχέσεις που αναπτύσσονται στις θεσμοποιημένες τυπικές οργανώσεις (Τερλεξής 1996,σ. 162). Στις άτυπες δομές της οργάνωσης συγκεντρώνουν την προσοχή τους οι μελετητές της σχολής ανθρωπίνων σχέσεων όπως οι C. Barnard και Α.Σιμόν.

γίνονται συνθετότερα και με την σειρά τους απαιτούν ποιοτική βελτίωση εξειδικευμένων γνώσεων, προσόντων και ικανοτήτων. Έτσι, η μάθηση είναι ταυτόχρονα και υιοθέτηση της ιεραρχικής κουλτούρας που θα εξασφαλίσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα. Η συγκεντρωτική και μονοδιάστατη ουσία της γραφειοκρατικής λογικής δεν μπορεί να προτείνει εναλλαγές και συχνά επιβάλλει το τρόπο της ‘μίας’ επιλογής.

Οι εκπαιδευμένοι ειδικοί (κατ’ αναλογική αντιστοιχία με τους προνομιακά μορφωμένους) αναπαράγουν τη γνώση, ενώ οι άλλοι (‘οι αγράμματοι’) ξεχωρίζουν εύκολα, αφού αυτοί μη έχοντας το προνόμιο, παραμένουν στο ρόλο του παθητικού αποδέκτη. Η διάκριση αυτή αντανακλά μία πραγματικότητα. Μέσα στην ομάδα αυτών που γνωρίζουν, διαμορφώνεται μία ιεραρχία όπου γνώμονας και κριτήριό της είναι κυρίως η γνώση. Ο Karl Marx στο έργο του *Η Κριτική της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου* (1978) θα δώσει την εικόνα της γραφειοκρατίας ως μία ιεραρχία γνώσης, συγχρονιζόμενος με την Βεμπεριανή θέαση της γραφειοκρατίας ως κυριαρχίας της γνώσης.

### 5β. Ιεραρχία και εξουσία στις εκπαιδευτικές δομές

Κατά πολλούς ερευνητές τα παραπάνω χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής σχέσης και των οργανωσιακών στρατηγικών δεν αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά την κατηγορία εκείνων των τεχνοκρατών-γραφειοκρατών που έχουν πρόσβαση στη λήψη και την εφαρμογή των αποφάσεων. Κατά άλλους όμως, όπως ο E. Jacques ή ο R. Fagen (1977) μια τέτοια διάκριση μεταξύ των απλών μελών και της ‘ελίτ’ που θα στηρίζει τον γραφειοκρατικό χώρο θα ήταν τεχνητή και αναλυτικά αμφίβολη. Ο τελευταίος στο έργο του *Πολιτική και Επικοινωνία*, θα υποστηρίξει πως είτε ανώτερου είτε κατώτερου επιπέδου, το υπαλληλικό προσωπικό, παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της πολιτικής, αφού διαθέτει τις άμεσες προσβάσεις στα πρακτικά σχέδια. Μόνο στην τελική φάση αντιπρόσωποι και ίσως η εκτελεστική εξουσία περνούν μπροστά, γιατί σε αυτούς ανήκει η εξουσία των αποφάσεων (Fagen 1977, σ.39). Άλλωστε η ίδια η ποιότητα του σύγχρονου επιμερισμού της εργασίας, θα γράψει ο Κορνήλιος Καστοριάδης στο έργο του *Το Επαναστατικό Πρόβλημα Σήμερα* (1984 σ.71), έχει ως αποτέλεσμα την αφαίρεση του διευθυντικού στοιχείου από τον εργαζόμενο και την απόδοση της εξουσίας στον γραφειοκρατικό μηχανισμό διεύθυνσης της επιχείρησης. Οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα ακολουθούν τον ίδιο δρόμο με κάθε εξειδικευμένο γραφειοκρατικό στρώμα, το οποίο “εφαρμόζει στον εαυτό του την ίδια λογική και τον ίδιο ορθολογισμό που πρόκειται να διαμεσολαβήσει” (Καστοριάδης 1984, σ.72).

Η συναίνεση και η αποδοχή του ελέγχου θα εξαρτηθεί από αυτήν την ισορροπία του ίδιου του δρώντος υποκειμένου. Κάθε άτομο με τα ιδιοσυστατικά του χαρακτήρα του, τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του, αλλά και την ισχύ του κοινωνικού και πολιτισμικού του κεφαλαίου, φέρνει στην οργάνωση παλιές συνήθειες και συμπεριφορές, αξίες και ανάγκες. Με αυτά τα κριτήρια μέσα στις οργανώσεις σχηματίζονται όπως είναι φυσικό, ομαδώσεις βασισμένες σε κοινά

πολιτιστικά πλαίσια, κοινή εκπαίδευση και συχνά κοινά συμφέροντα. Οικονομική ευχέρεια, κύρος και γόητρο, αποτελούν και αυτά τα συνδεδεμένα στοιχεία των δημιουργούμενων ομάδων.

Η γραφειοκρατία μέσα στην οργάνωση έχει άμεση σχέση με την ταξική διαφοροποίηση που συντελείται στο εσωτερικό της. Η σύσταση ομάδων και ομάδων καθίσταται εφικτή. (Τερλεξής 1996, σ. 154). Έτσι αναπτύσσονται ομάδες με κοινό ιδεολογικό πλαίσιο, με κοινούς στόχους ως προς την κοινωνική τους ανέλιξη και τους σκοπούς της αποτελεσματικότητας. Αυτές οι ομάδες όπως είναι αυτονόητο, μπορούν ακόμα και να συγκρουστούν μεταξύ τους. Στα πλαίσια αυτά, τα μέλη της οργάνωσης έχουν και προσωπικές σχέσεις, που διέπονται από το πολιτιστικό πλαίσιο του καθενός, αφού οπωσδήποτε ο πολιτιστικός κώδικας διευκολύνει ή δυσχεραίνει σχέσεις και πρακτικές που διαμορφώνονται και οι οποίες ανάλογα διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το έργο της γραφειοκρατικής οργάνωσης.

Έτσι, η γραφειοκρατία, όχι μόνο αναπτύσσει τη δική της ανεξάρτητη ζωή, αλλά ταυτόχρονα όσοι εξαρτώνται από αυτή αναπτύσσουν χάρη στον εσωτερικό προγραμματισμό τους, μία τάση αυθόρμητης υπακοής. Η εθελοντική συνταύτιση του εκπαιδευτικού με την ομάδα των συναδέλφων κρατάει σε χαμηλά επίπεδα τον ανταγωνισμό μέσα στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την ισορροπία και τη συνεκτικότητά της.

Κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, ο εξωτερικός καταναγκασμός εσωτερικεύεται και νομιμοποιήμένος καθώς είναι, αφομοιώνεται. Ο εξωτερικός έλεγχος αντικαθίσταται από την κύρωση από τον εσωτερικό και από τον πολύ αποτελεσματικότερο έλεγχο της αυτολογκρισίας. Τελικά η ίδια η δεοντολογία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος οδηγεί στην παραγωγή μηνυμάτων, που αναπαράγουν και θεμελιώνουν την κοινωνική συναίνεση. Οι βασικότερες αρχές κατά τον D. McGregor, είναι η ιεραρχημένη εξουσία, η ενότητα της διοίκησης, η εξειδίκευση, ο διαχωρισμός του προσωπικού σε απλά μέλη και σε μέλη με εξουσία και τέλος η τμηματική διάχυση του ελέγχου με αναλογική ισότητα ευθύνης και εξουσίας (McGregor 1986, σ.15). Η εκπαιδευτική διαδικασία θα εκπέσει έτσι στη μηχανιστική διαχείριση της ομοιομορφίας.

Ο εκπαιδευτικός θα παρέμβει για να επιβάλλει (για την οργάνωση και όχι για τον ίδιο) συγκεκριμένους τρόπους πολιτισμικής συνδιαλλαγής στον κοινωνικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί ως 'πυλωροί' επιτρέπουν να μεταδοθεί αυτό που πιστεύουν ότι είναι ανεκτό, επιθυμητό ή αποδεκτό από την οργάνωση στην οποία εντάσσονται. Έτσι, η σχολική λειτουργία της προσανατολίζεται στη διαλογή και επιλογή των μαθητών που είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε αφαιρετικά σχήματα και αποπλαισιωμένη γνώση (Queroiz 2000, σ. 82).

Σε περίπτωση που η εσωτερική των κανόνων δεν πετύχει, το περιβάλλον της εργασίας θα επιβάλλει τις κυρώσεις που είναι μέρος της ίδιας αυτής της διαδικασίας. Αυτοί που σχεδιάζουν τις ισχύουσες στρατηγικές μέσα στην οργάνωση σε επίπεδο διευθυντικό, έχουν και την εξουσία, αφού ασκούν και τη χειραγώγηση των στελεχών. Βασικός στόχος και κριτήριο απόδοσης, είναι η



αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Το τι γράφεται, προβάλλεται ή λέγεται, το πώς δομείται η σχολική καθημερινότητα, τι αναπαράγεται, οι κύριες δηλαδή αποφάσεις, λαμβάνονται από μηχανισμούς που οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχουν.

Ο εκπαιδευτικός, από τη στιγμή της πρόσληψής του στην οργάνωση, όσο περισσότερο αποδέχεται τις απαιτήσεις του τυπικού ορθολογισμού της οργάνωσης (σε ένα έλλογο συνδυασμό μέσων-σκοπών), τόσο βαθύτερα εμπλέκεται στις γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θεωρούνται ένα σύνολο με ομοιόμορφα συμφέροντα. Ακόμα, ιδιαίτερα σημαντική είναι η καταγωγή και το οικονομικό, πολιτιστικό περιβάλλον από το οποίο προήλθαν (Μυλωνάς, 1997). Από την άλλη βέβαια,, δεν παύουν να συναρθρώνονται με κοινά χαρακτηριστικά, όπως συμβαίνει και με ένα πλήθος από κοινωνικές ομάδες με ομοειδείς λειτουργίες, αλλά και εσωτερικούς ανταγωνισμούς και αντιθέσεις (Καστοριάδης 1976, σ. 110-111). Άλλωστε, οι διευθυντικές αυτές λειτουργίες, αφορούν εξίσου τόσο τα ανώτερα στελέχη, όσο και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, ακόμα και τους μαθητές, αφού η διευθυντική λειτουργία, γράφει ο Ralph Miliband, δεν αλλοτριώνει μόνο αυτούς που την ασκούν, αλλά κυρίως εκείνους στο όνομα των οποίων ασκείται (Μίλιμπαντ 1985, σ. 32-42).

#### 5γ. Η σχέση 'δασκάλου-μαθητών'.

Η κατηγορία του 'δασκάλου', προσδιορίζεται σε συσχετισμό με τους αποδέκτες του, τους 'μαθητές'. Ο Weber πιστεύει πως πίσω από τις εκπαιδευτικές προσπάθειες υπάρχει η μάχη της δημιουργίας του 'ειδικού' της παραγωγής της εξειδικευμένης γνώσης, που εκ φύσεως μάχεται τη γενικευμένη γνώση και συνεπώς την καλλιέργεια και την κριτική ικανότητα, απλώνοντας τον έλεγχο, ο οποίος στηρίζεται στην ενίσχυση των γραφειοκρατικών δομών βάσει των οποίων η σπουδαιότητα της εξειδικευμένης γνώσης είναι αυταπόδεικτη (Weber 1956, σ. 967). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα εξειδικευμένων μελών, δρουν στο συμβολικό επίπεδο, στο κέντρο του πολιτιστικού γίνεσθαι, αφού διαχέουν και διαδίδουν την επίσημη γνώση και κουλτούρα. Η πολιτιστική αναταραχή από τη μία δημιουργεί κρίσεις αμφισβήτησης, από την άλλη όμως ενδυναμώνει την τάση κυριαρχίας τους που συνδέεται με την μοναδικότητά τους ως φορείς των κανόνων, πρακτικών και αξιών που θεμελιώνουν την κοινωνική συνεκτικότητα και συνοχή.

Οι εκπαιδευτικοί βέβαια, όπως και αρκετές άλλες κοινωνικές ομάδες που ήταν λειτουργοί της εξουσίας, ταυτισμένες με τους κώδικες και τα σύμβολά της απογυμνώθηκαν από την εξουσία τους ή διέρχονται ηθική κρίση ιδεολογικής απογύμνωσης.. Η επιβίωση όμως της κοινής μήτρας "του οικονομικού και κοινωνικού ορθολογισμού" της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κοινωνικού γίνεσθαι, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να 'ενδυθεί' τους κώδικες και τα εξουσιαστικά σύμβολα της εξουσίας, κάνοντας τον 'μαθητή' να νιώθει δέος. Αυτή η διαδικασία ένδυσης του κώδικα είναι η ίδια που καλύπτει με το πέπλο της

την πραγματική αξία του παραγόμενου έργου. Άλλωστε η ταύτιση με τον κώδικα καθίσταται αναγκαία, εκεί όπου το όποιο επαγγελματικό γόητρο δεν μπορεί να ισοσκελιστεί με την αμοιβή. Από την πλευρά των μαθητών η ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης ορίζεται από τους κανόνες που η οργάνωση έχει θέσει πριν το υποκείμενο, ενώ από τους ίδιους κανόνες αξιολογείται και η εξυπνάδα και γενικά η δυνατότητα του υποκειμένου να φέρει σε πέρας το ‘επάγγελμα του μαθητή’. Η πρακτική αυτή είναι άκρως αναμενόμενη από το υποκείμενο αφού το κανονιστικό πλαίσιο είναι θεμελιακό για τη σχολική και την κοινωνική οργάνωση (Queiroiz 2000, σ.156).

Η ταύτιση με πραγματικούς ή φανταστικούς σκοπούς και προσανατολισμούς μοιάζει αναγκαία τόσο για την ισορροπία της οργάνωσης, όσο και για τον ίδιο το υποκείμενο. Εκπαιδευτικός και μαθητής υποβάλλονται σε μία υποκειμενική εσωτερίκευση της εργασιακής πειθαρχίας. Έτσι η τελευταία καθίσταται αποτελεσματικότερη. Οι μαθητές αποκτούν την ‘ικανότητα’ να αποκωδικοποιούν την τυπική γνώση, αλλά και την άρρητη μορφή των γνώσεων αυτών που ο μαθητής αποκτά χάρη στην ικανότητά του να παίζει το παιχνίδι του θεσμού.

Τη συμπεριφορά των στελεχών της εκπαίδευσης, από τη μία μεριά τη διακρίνει ένας πατερναλισμός ως προς το κοινό τους, δηλαδή αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως ιεραποστολικό και θεωρούν χρέος τους να αναμορφώσουν τους ακροατές τους και από τη άλλη, μία μορφή “επαγγελματισμού”. Στη δεύτερη περίπτωση, ο παράγοντας μαθητής αγνοείται εντελώς ή θεωρείται αμελητέος, λόγω του ‘χαμηλού γνωστικού επιπέδου του’, ενώ σημείο αναφοράς γίνεται ο επαγγελματικός χώρος.

Η σχολική μάθηση ως μεθοδολογία και διαδικασία εσωτερίκευσης είναι στην ουσία η ίδια ιδεολογικό σχήμα, δηλαδή σύστημα αξιών. Η εσωτερίκευση αυτή αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, αλλά και το άμεσο περιβάλλον. Η αναγκαιότητα του διαχειριστικού Λόγου οδηγεί διδάσκοντες και διδασκόμενους σε έναν “πνευματικό συμβιβασμό”. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών δεν αντιλαμβάνεται εναλλακτικούς τρόπους αλλαγής, ενώ άλλοι τους απορρίπτουν. Οι περισσότεροι, επικαλούμενοι την καθημερινή τριβή στο σχολείο, δεν συμμετέχουν στις διεργασίες που οδηγούν στη δημιουργία.

Η γνώση και η εκπαίδευση ‘μετριούνται’ με την δυνατότητα του ‘μαθητή’ να καταλάβει ανάλογη θέση στην αγορά εργασίας, ικανοποιώντας τις ανάγκες της αγοράς όσο και τις οικογενειακές στρατηγικές. Αυτή η αξιολόγηση μοιάζει κυρίαρχη των επιμέρους λογικών, αφού όπως γράφει ο Κ. Τσουκαλάς “ό,τι δεν μετριέται δεν μπορεί να εκλογικευτεί ως συντελεστής της παραγωγής και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί ότι οδηγεί στην δημιουργία πλούτου. ‘Εκτός οικονομίας’ θα παρατηρήσει, σημαίνει εκτός νομικής ρύθμισης” (Τσουκαλάς 1991, σ.104, 146). Το σχολείο αντιλαμβάνεται και μεταχειρίζεται το κοινό του ως ομοιόμορφο και ομοιογενές. Αυτή η ομοιομορφοποίηση σε πολιτιστικό επίπεδο σημαίνει ότι η κουλτούρα, στην παραγωγή της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει καθοριστικά, θα χάσει κάθε κριτική διάσταση. Στην νέα εποχή ο έλεγχος και η μέτρηση της αποδοτικότητας δεν περιορίζεται

στα όρια του εργοστασίου, αλλά απλώνεται σε όλο τον κοινωνικό χώρο (Σολομών, Κουζέλης 1994).

#### **6. Αναζήτηση τρόπων υπέρβασης της κανονιστικής ρύθμισης: προς την “ανοιχτή σχολική τάξη”.**

Αναλύοντας τις γραφειοκρατικές διαχειριστικές λογικές τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο θεωρούμε ότι το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πολύ διαφορετικές ορίζουσες από εκείνες που επέβαλαν στο παρελθόν οι πολιτικο-διοικητικοί και ιδεολογικοί μηχανισμοί ελέγχου τόσο μετεμφυλιοπολεμικά, όσο και αργότερα κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, ακόμη και στην πρώτη μεταδικτατορική περίοδο. Σήμερα, ο ελληνικός εκπαιδευτικός μηχανισμός παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με αυτά των ανεπτυγμένων χωρών της Δυτικής Ευρώπης, αφού είναι κοινές οι θεσμικές μήτρες τόσο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο και των ευρύτερων κοινωνικών δομήσεων.

Στα πλαίσια αυτά θα ήταν φενάκη να θεωρήσουμε πως η υπέρβαση του γραφειοκρατισμού ως κανονιστικής ρύθμισης, θα μπορούσε να προέλθει από μεταρρυθμιστικές επεμβάσεις της κεντρικής διοίκησης στο εκπαιδευτικό πεδίο, ιδιαίτερα σήμερα που οι ιδιαίτεροι λόγοι οι οποίοι συντελούν κατά τον Μ. Weber στην εντυπωσιακή επέκταση της γραφειοκρατικής οργάνωσης, όπως η επικράτηση της χρηματικής οικονομίας, η εμφάνιση και η εδραίωση της καπιταλιστικής οικονομίας, η ροπή των δυτικών κοινωνιών προς τον ορθολογισμό, η δημοκρατία, η αύξηση των μεγεθών, η πολυπλοκότητα των διευθυντικών προβλημάτων και η τεχνική υπεροχή, συνεχίζουν να εξαπλώνονται (Τερλεξής, 1996). Κάθε πρόταση για αλλαγή ή και εξάλειψη μίας γραφειοκρατικής δράσης προς μια ζητούμενη “ανοιχτή σχολική τάξη” θα προσκρούσει στα γραφειοκρατικά ενδιαφέροντα ενός διαφορετικού τομέα. Το αποτέλεσμα θα εξαρτηθεί από το ‘ειδικό βάρος’ και την ικανότητα των μηχανισμών να αποδεικνύουν ότι η πολιτική που ασκούν είναι περισσότερο ωφέλιμη για τη δημόσια σφαίρα.

Κάθε προσπάθεια μεταλλαγής του management της οργάνωσης πρέπει ακόμη να λαμβάνει υπόψη της το φόβο που προκύπτει από την αλληλεξάρτηση των εξουσιών και των σχέσεων, πολιτιστικό χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την κατανόηση της ανάπτυξης της γραφειοκρατικής οργάνωσης. Αυτός ο φόβος ενδυναμώνεται από τη δυσφορία που έχει να κάνει ποικιλοτρόπως και με τις παράλληλες εξουσιαστικές εξαρτήσεις. Η ύπαρξη προνομίων τελικά είναι αναπόφευκτη συνέπεια της ανάπτυξης ενός συστήματος αποπροσωποποίησης και συγκεντροποίησης. Αυτή η αποπροσωποποίηση, η αυστηρότητα και η μονολιθικότητα των στόχων και των προσδιορισμών των ανθρώπινων σχέσεων έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της επαφής με το έξω περιβάλλον, αλλά και μεταξύ των διαφόρων ομάδων. Η γραφειοκρατία ως όλον είναι σημαντικά ισχυρή και η δύναμη αυτή στηρίζει και τα μέλη της κατά την δράση τους ως τέτοια. Η

δύναμη αυτή που η γραφειοκρατία μεταβιβάζει στα μέλη της είναι και η αδυναμία των τελευταίων.

Όμως, παρά τις δυσκολίες σε κάθε οργάνωση η δυνατότητα υπέρβασης τόσο σε μακρο όσο και σε μικρο-επίπεδο είναι πάντοτε παρούσα. Σε μακρο-επίπεδο η αναζητούμενη υπέρβαση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την διαφοροποίηση και τη σύγκρουση των κοινωνικών δράσεων που θα αντλούν τη νομιμοποίησή τους από διαφορετικές οργανωτικές λογικές. Σε μικρο-επίπεδο η υπέρβαση και η διαφοροποίηση μπορεί να προέλθει από μια ποικιλία δράσεων του υποκειμένου στα πλαίσια των αλληλοδραστικών σχέσεων υποκειμένων και οργανωτικής δομής.

Η υπέρβαση του κανονιστικού-οργανωτικού συμβιβασμού μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αναδιαμόρφωση (reforming) και του κώδικα διοίκησης, έτσι όπως αυτός εισάγεται στην σχολική τάξη ως πολιτισμικό προϊόν που επηρεάζει και επηρεάζεται από κοσμοαντιλήψεις. Η ίδια η φύση του αντικειμένου το αποσυνδέει από τον διαχειριστικό επιστημονισμό και το συσχετίζει με την δημιουργικότητα, καθιστώντας διδάσκοντα και διδασκόμενο όχι φορείς αλλά παραγωγούς γνώσης, 'ανατροπείς πρακτικών αναγκαιότητας', τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο υποκειμένων.

Η ήδη διαφανόμενη υπέρβαση των λογικών του έθνους-κράτους είναι έκδηλη, το υπερεθνικό μόρφωμα παγιώνεται ενώ είναι ακόμη έντονη η ανάγκη διασύνδεσης με το τοπικό πλαίσιο. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα, την ήδη παρατηρούμενη απαγκίστρωση των εκπαιδευτικών δομών από τις επιταγές του έθνους-κράτους, την εναρμόνισή του με τις ανάγκες υπερεθνικών δομών (Plooij-van Gorsel 2000) και τον προσανατολισμό του προς στις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών των πολιτών. Ο επαναπροσανατολισμός αυτός θα οδηγήσει αναπόφευκτα και τις εκπαιδευτικές δομές στην υιοθέτηση λογικών κοινοτικών σχέσεων μικρο-πλαisiών, ενώ σε επίπεδο πρακτικών θα συντελέσει στην υιοθέτηση διαδικασιών αυτοδιοίκησης και αυτο-διαχείρισης. Η δυνατότητα ύπαρξης συνεργατικών μορφών δράσης εξαρτάται από τη συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων απέναντι σε αυτή τη συμμετοχική διαδικασία (Abrahamsson 1993).

Η επιτυχία της υπέρβασης θα κρίνει την τελική μορφή του εκπαιδευτικού λόγου που με τη σειρά του θα επαναπροσδιορίσει το περιεχόμενο τόσο των γνωστικών διαδικασιών, όσο και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

### **Βιβλιογραφία**

1. Abrahamsson B., *Why organizations? How and Why people organize*, London, Sage 1993.
2. Albrow M., *Bureaucracy*, London, Macmillan, 1970.
3. Beetham D., *Bureaucracy*, London, Open University Press, 1987.
4. Βεργίδης Δ., "Το τεχνο-γραφειοκρατικό σχολείο" *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 16, 1984, σ. 41-51.

5. Bernstein B., *Class, Code and control: the structuring of pedagogic discourse*, (vol.4) London, Routledge, 1990.
6. Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1989.
7. Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Έκφραση, 1995.
8. Blau P., Scott R., *Formal Organizations*, San Francisco, Chandler, 1962.
9. Bourdieu P.& Passeron J.C., *La reproduction. Elements pour une thorie du syst me d' enseignement*, Paris, Ed. De Minuit, 1964.
10. Clegg S., *Modern organization: Organization studies in the postmodern world*, London, Sage, 1990.
11. Crozier M., *The World of Office Worker*, University of Chicago Press, 1971.
12. Γκότοβος Θ., “Παιδαγωγικές τελετουργίες: η διαστροφή του παιδαγωγικού διαλόγου στα πλαίσια του γραφειοκρατικού σχολείου”, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.21, 1985, σ. 36-49.
13. Cullen B., *Hegel's Social and Political Thought: an Introduction*, Gill & Mcmillan, London, 1979.
14. Etzioni A., *Modern organization*, Englewood Cliffs, Prentice Hall inc., 1964.
15. Germain G., *A discourse on disenchantment: Reflections on politics and technology*, Albany, Sunny Press, 1993.
16. Gerth H.H. Mills Right C., (eds.), *From Max Weber: Essays in Sociology*, London, Kegan Paul, 1948.
17. Giddens A., *Capitalism and modern Social theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1975.
18. Giroux H., *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*, Massachussets, Bergin & Carvey, 1983.
19. Gouldner A., *Dialectic of Ideology and Technology*, N.Y., Oxford University Press, 1976.
20. Habermas J., *Towards a Rational Society*, Boston, Beakon Press, 1971.
21. Hassard J., *Sociology of organization theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
22. K sler D., *Max Weber: an Introduction to his Life and Work*, (trans. Phillipa Hurd), Cambridge, Polity Press, 1988.
23. Krygier M., *Bureaucracy: The career of a concept*, London, Ed. Arnold, 1989.
24. Καστοριάδης Κ., *Γραφειοκρατική Κοινωνία*, Αθήνα, Αμφορέας, 1979.
25. Καστοριάδης Κ., *Το Επαναστατικό Πρόβλημα Σήμερα*, Αθήνα, Ύψιλον, 1984.
26. Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
27. Λάμνιαν Κ., Τσατσαρώνη Α., ‘Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών’, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 103, 1998 σ. 73-80.
28. Λάμνιαν Κ., Τσατσαρώνη Α., “Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.104, 1999, σ. 70-77.

29. Lefebvre H., *The sociology of Marx*, Vintage books, N. Y. 1969.
30. Μαυρογιώργος Γ., “Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;” *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 15, 1984, σ. 11-19.
31. Marx K., *Η Κριτική της Εγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1978.
32. Meyer J., Boli J., Thomas G., Ramirez F., “World Society and the Nation State”, *AJS*, τ.103, τ. 1, 1997, σ. 144-181.
33. Μιχαλακόπουλος Γ., “Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία”, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Κυριακίδης, Αθήνα, τ.7, 1987, σ. 149-154.
34. McGregor D., *The Human Side of Enterprise*, London, McGraw-Hill, 1986.
35. McLoughlin I. P., Harris M., *Innovation, Organizational change and technology*, London, ITB Press, 1997.
36. Mouzelis N., *Organization and Bureaucracy: An analysis of modern theories*, London, Routledge and Kegan Paul, 1967.
37. Μυλωνάς Θ., “Η πολυπρισματική εικόνα του δασκάλου και οι συνδικαλιστικοί αγώνες”, Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παν. Θεσσαλονίκης, <http://www.virtualschool.gr>. 1997.
38. Μιλμπάντ Ρ., “Το Κεφαλαιοκρατικό Κράτος στον Νίκο Πουλαντζά”, στο Ν. Πουλαντζάς, Ρ. Μίλμπαντ, Ζ.Π. Φάν, Προβλήματα του Σύγχρονου Κράτους και του Φασιστικού Φαινομένου, Αθήνα, Θεμέλιο, 1985, σ. 32-42.
39. Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, 1998.
40. Μυλωνάς Θ. και ερευνητική ομάδα, “Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών”, στο Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999.
41. Μυλωνάς Θ., “Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις: το παράδειγμα της επιβολής των εισιτηρίων εξετάσεων στο Ελληνικό Σχολείο από τους ελληνοδιδασκάλους”, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ. 10, 1989, σ. 5-38.
42. Parsons T., *The Evolution of Societies*, N.York, Prentice Hall, 1977.
43. Plooij-van Gorsel, “After the ERA, a European Education Area? ”, *CORDIS*, τ. 166, 2000, σ. 1-2.
44. Πουλαντζάς Ν., *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1982.
45. Queiroz J. M., *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, μτφρ. Ι. Χριστοδούλου, Γ. Σταμέλου, πρλγ. Γ. Σταμέλου, Αθήνα, Gutenberg, 2000.
46. Ρούσσης Γ., *Εισαγωγή στη Θεωρία της Οργάνωσης*, Gutenberg, 1984.
47. Scaff L.A., *Fleeing the iron cage: Culture, Politics and Modernity in the Thought of Max Weber*, Berkeley, University of California Press, 1991.
48. Σολομών Ι., *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1992.
49. Σολομών Ι., Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, Ε.Μ.Ε.Α., 1994.
50. Τερλεξής Π., *Ο Γραφειοκρατικός Νόμος: η Πολιτική Κοινωνιολογία του Δικαίου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1987.
51. Τερλεξής Π., “Το Εγελιανό Κράτος και η Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία”, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.7, 1992, σ. 57-111.

52. Τερλεξής Π., *Max Weber*, Αθήνα, Παπαζήσης, τ.3, 1999.
53. Τερλεξής Π., *Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία, Κράτος και Κοινωνική Οργάνωση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1996.
54. Τσουκαλάς Κ., *Είδωλα Πολιτισμού : Ελευθερία, Ισότητα και Αδελφότητα, στην Σύγχρονη Πολιτεία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1991.
55. Weber M., “Bureaucracy” in Gerth H.H. Mills Right C., (eds.), *From Max Weber: Essays in Sociology*, London, Kegan Paul, 1948.
56. Weber M., *The theory of Social and Economic Organization*, (trans. Parsons T., Hederson A.M.), New York, The Free Press, 1947.
57. Weber M., *The Theory of Social and Economic Organization*, N.Y. Oxford, Un. Press, 1964.
58. Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, (1921) T bingen, J.C.B. Mohr, 1972.
59. Weber M., *Economy and Society*, Roth G., Wittich C., (eds.), Berkeley, University of California Press, 1978.
60. Young M., (ed.) *Knowledge and Control*, Collier Macmillan LTD, 1971.
61. Χρόνης Στ., *Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα, Όμιλος συγγραφέων καθηγητών, 1993.

## Τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα ως μέσα βελτιστοποίησης της διοίκησης της εκπαίδευσης

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτέλεσμα της συνεχούς οικονομικής και τεχνολογικής εξέλιξης είναι ότι η κοινωνία της πληροφορίας<sup>1</sup> που διαμορφώνεται στις μέρες μας γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκη. Σε όλους τους τομείς της ζωής, οπωσδήποτε στις επιχειρήσεις, σίγουρα στη δημόσια διοίκηση και βέβαια στην εκπαίδευση, διαπιστώνουμε πρακτικά τούτη την αυξανόμενη πολυπλοκότητα που απορρέει από την αξία που αποδίδεται πλέον στην πληροφορία. Και είναι αυτή η αξία τόσο σημαντική, ώστε θεωρείται ότι η έλλειψη πρόσβασης στην πληροφορία, θα συνιστά στο εξής ουσιαστικό ανασταλτικό παράγοντα ανάπτυξης.

Η ζήτηση για πληροφορίες υπήρχε πάντα αλλά οι απαιτήσεις, η πολυπλοκότητα και η συνεχής κοινωνικο-οικονομική ανταγωνιστικότητα της ψηφιακής εποχής κάνουν την ύπαρξη πληροφοριών απαραίτητη όσο ποτέ για τη λήψη των οποιωνδήποτε πολιτικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών, οικονομικών και επιχειρηματικών αποφάσεων. Με τη διαφορά ότι στην κοινωνία της πληροφορίας παρατηρείται μια μετάβαση από δομές λήψης αποφάσεων που στηρίζονται στο πρόσωπο και στην έμπνευση, σ' αυτές που βασίζονται στην ανάλυση πληροφοριών, στη χρήση επιστημονικών μεθόδων και στην υποστήριξη από ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Κύριο και χαρακτηριστικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σήμερα όλων των ειδών οι οργανισμοί, μικροί και μεγάλοι, είναι το λεγόμενο **Πληροφοριακό Πρόβλημα**. Ως πληροφοριακό ή κατ' άλλους πληροφορικό πρόβλημα, ορίζεται η αδυναμία παροχής των απαραίτητων πληροφοριών, στην πρόσφορη μορφή, στον κατάλληλο χρόνο και με την απαιτούμενη ακρίβεια, πληρότητα, περιεκτικότητα και συσχέτιση σε εκείνους που τις χρειάζονται (Υψηλάντης 2001). Οι πληροφορίες αυτές αφορούν την εκτέλεση και τον έλεγχο διάφορων διαδικασιών και επιτρέπουν να λαμβάνονται αποφάσεις ώστε να λύνονται σύνθετα προβλήματα.

Το πληροφοριακό πρόβλημα απασχολεί βεβαίως και τον χώρο της εκπαίδευσης. Το πληροφοριακό πρόβλημα στην εκπαίδευση, ορίζεται ως η αδυναμία παροχής των απαραίτητων πληροφοριών, όχι κατ' ανάγκην πάντα εκπαιδευτικού περιεχομένου, στην πρόσφορη μορφή, στον κατάλληλο χρόνο και με την απαιτούμενη ακρίβεια, πληρότητα, περιεκτικότητα και συσχέτιση στα στελέχη της εκπαίδευσης, στους λειτουργούς της

---

<sup>1</sup> Ο όρος «Κοινωνία της Πληροφορίας» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1993 από τον πρόεδρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής J. Delor και αναφέρεται σε μια μορφή ανάπτυξης όπου η απόκτηση, αποθήκευση, επεξεργασία, αποτίμηση, μεταβίβαση και διάχυση πληροφοριών οδηγεί στη δημιουργία γνώσης, στη παραγωγή πλούτου και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής.



σχολικής πράξης και στο διοικητικό προσωπικό των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε να λαμβάνονται βέλτιστες εκπαιδευτικές αποφάσεις.

Για παράδειγμα, κατά τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού, χρειάζεται η αρμόδια υπηρεσία να γνωρίζει με κάθε λεπτομέρεια τη πρόθεση των εκπαιδευτικών λειτουργών να επιμορφωθούν, τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία υπάρχει ζήτηση, τα προβλήματα της διδακτικής πράξης που χρήζουν αντιμετώπισης μέσα από την επιμόρφωση, το πλήθος των εκπαιδευτικών που διαθέτουν τα προσόντα να χρησιμοποιηθούν ως επιμορφωτές, τους επιμορφωτικούς φορείς και την εξειδίκευσή τους, τη διάρκεια επιμόρφωσης που γίνεται αποδεκτή από τους περισσότερους λειτουργούς, τα κίνητρα που συγκινούν τους πιο πολλούς εκπαιδευτικούς και άλλα ακόμη στοιχεία σχετικά με την απόφαση που θα ληφθεί.

Όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς, η λύση με την αξιοποίηση όλων των μέσων που βρίσκονται σήμερα στην υπηρεσία του ανθρώπου, του πληροφοριακού προβλήματος στην εκπαίδευση, αναδείχθηκε μέσα από την κοινωνία της πληροφορίας σε ουσιαστική προϋπόθεση για την αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία όλων των οργανισμών που εμπλέκονται σ' αυτή την λυσιπαραγωγική διαδικασία. Αναντίρρητα, ο Η/Υ διαθέτει συγκεντρωμένα όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για τη επίλυση του πληροφοριακού προβλήματος, ακόμα και στο χώρο της εκπαίδευσης, με τη θεμελίωση και λειτουργία πληροφοριακών συστημάτων, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι που τίθενται με τον καλύτερο τρόπο.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί το πληροφοριακό πρόβλημα που απασχολεί σήμερα και το χώρο της εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση, επιδιώκεται μέσα από την εργασία να διαφανεί το γεγονός ότι οι πληροφορίες αποτελούν έναν επιπλέον διαφορετικό οικονομικό πόρο του εκπαιδευτικού συστήματος που προσθέτουν αξία στο τελικό εκπαιδευτικό προϊόν. Στη συνέχεια επιχειρείται μία διάκριση των εκπαιδευτικών πληροφοριών που αποτελούν την ουσιαστικότερη παράμετρο του προβλήματος με βάση κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο χρήσης τους. Κατόπιν, προτείνεται ως αντιμετώπιση του πληροφοριακού προβλήματος στην εκπαίδευση η θεμελίωση κάτω από ειδικές συνθήκες κατάλληλων εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων, τα οποία θα βελτιστοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο στο διοικητικό, όσο και στο διδακτικό-μαθησιακό επίπεδο.

## 2. Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΩΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΠΟΡΟΣ

Στα πλαίσια της σύγχρονης οικονομίας οι πληροφορίες αποκτούν νέο νόημα καθώς αντιμετωπίζονται ως ένας ακόμη σημαντικός πόρος παραγωγής, όπως το κεφάλαιο, η ενέργεια, οι πρώτες ύλες και η εργασία (Μπεμ-Καραμπατζός 1991). Συνεπώς **οι πληροφορίες θεωρείται ότι προσθέτουν αξία** (Μανωλόπουλος 2002) σ' ένα αγαθό (προϊόν ή υπηρεσία) και σε σχέση με τους υπόλοιπους πόρους πλεονεκτούν διότι είναι μη αναλώσιμος πόρος.

Για να γίνει κατανοητό το προηγούμενο, αρκεί να αναφερθεί ότι στην εκπαίδευση η χρήση μέρους μορφής κεφαλαίου (διδακτήρια, βιβλία κ.λ.π.) και προσωπικού (καθηγητές, δάσκαλοι, επιστάτες κ.λ.π.) μειώνει αυτούς τους πόρους που είναι διαθέσιμοι για άλλες δραστηριότητες (π.χ. χρήση του ίδιου διδακτηρίου για ταυτόχρονες πολιτιστικές εκδηλώσεις, χρησιμοποίηση των διδακτικών βιβλίων και από άλλους μαθητές, απασχόληση των εκπαιδευτικών και για παραγωγή διδακτικού υλικού κ.λ.π.). Αντίθετα, η

χρήση πληροφοριών δεν μειώνει καθόλου την ποσότητα πληροφοριών που είναι διαθέσιμες και μπορούν να συμβάλλουν στην βέλτιστη διαχείριση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι μεταξύ των πληροφοριών και των άλλων συμβατικών πόρων υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά που καταδεικνύει ακόμα περισσότερο την αξία των πληροφοριών μέσα σ' έναν οργανισμό ο οποίος μπορεί να είναι μια επιχείρηση, αλλά επίσης μπορεί να είναι ένα Γυμνάσιο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) ή ένα Πανεπιστημιακό Τμήμα. Ενώ λοιπόν η χρήση των συμβατικών πόρων μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων του ίδιου οργανισμού (ή άλλων οργανισμών που συνεργάζονται μεταξύ τους) λειτουργούν *ανταγωνιστικά*, η χρήση των πληροφοριών λειτουργεί *συνεργατικά*.

Δηλαδή, η μεταφορά συμβατικών πόρων (π.χ. προσωπικού) από μια δραστηριότητα σε μια άλλη (π.χ. από απλός καθηγητής κάποιος γίνεται διευθυντής σχολείου) έχει αρνητικό αποτέλεσμα για τη μια δραστηριότητα (π.χ. διδασκαλία) και θετικό για την άλλη (π.χ. διοίκηση). Όμως η μεταφορά πληροφοριών (π.χ. κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μαθητών) από μια δραστηριότητα (π.χ. διοίκηση) σε μια άλλη (π.χ. διδασκαλία), μπορεί να λειτουργήσει θετικά και για τις δύο δραστηριότητες ταυτόχρονα. Παρομοίως, εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι πληροφορίες σχετικά με το είδος των παραδειγμάτων που χρησιμοποιεί ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, π.χ. μαθηματικών, στη θεματική ενότητα των διανυσμάτων, μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο τη διδασκαλία των μαθηματικών αλλά και της φυσικής.

### **3. ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η αξία που αποδόθηκε λοιπόν από την οικονομία σ' έναν ακόμη πόρο, αυτό των πληροφοριών, οδήγησε στη δημιουργία πληροφοριακών συστημάτων που *απαρτίζονται* από ανθρώπους, ειδική μεθοδολογία και υπολογιστές, ώστε από τα κατάλληλα δεδομένα να προκύπτουν πληροφορίες που να οδηγούν σε αποφάσεις προς όφελος των ατόμων που τις χρησιμοποιούν. Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν καταγεγραμμένοι διάφοροι ορισμοί για τα πληροφοριακά συστήματα (Lucas 1982, Davis-Olson 1985, Murdick 1986, Hick 1987, Οικονόμου-Γεωργόπουλος 1995, Υψηλάντης 2001) με προσδιοριστικό χώρο αναφοράς τις επιχειρήσεις και με έμφαση στη διαδικασία λήψης ωφέλιμων αποφάσεων από διευθυντικά στελέχη.

Όπως, όμως, κι αν είναι διατυπωμένος ο ορισμός, όλοι συμφωνούν ότι το πληροφοριακό σύστημα *επεξεργάζεται* με τη βοήθεια υπολογιστών συλλεγμένα δεδομένα από το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού ακολουθώντας ειδική μεθοδολογία, με τελικό στόχο να παρέχονται πληροφορίες που θα οδηγούν σε κατάλληλες και έγκυρες αποφάσεις οι οποίες θα λαμβάνονται γρήγορα και έγκαιρα. Οι κύριες γενικές λειτουργίες ενός πληροφοριακού συστήματος είναι:

- Η αναγνώριση των πληροφοριακών αναγκών,
- Η επιλογή και συλλογή των δεδομένων στην επεξεργασία των οποίων θα στηριχθεί η παραγωγή πληροφοριών,
- Η δημιουργία των νέων πληροφοριών με τη βοήθεια Η/Υ,
- Η διάχυση του αποτελέσματος που προέκυψε, με την ενδεδειγμένη μορφή, στους αποδέκτες που το χρειάζονται.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι το βασικότερο χαρακτηριστικό ενός πληροφοριακού συστήματος είναι η μετατροπή δεδομένων σε χρήσιμες πληροφορίες. Ένα πληροφοριακό σύστημα διαθέτει όλα τα στοιχεία ενός κλασικού συστήματος παραγωγής. Στις πρώτες ύλες αντιστοιχούν τα δεδομένα, η παραγωγική διαδικασία ταυτίζεται με την επεξεργασία, ενώ το τελικό προϊόν στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι νέες πληροφορίες που παρήχθησαν. Προφανώς, όπως κάθε τελικό συμβατικό προϊόν εξαρτάται τόσο από την καταλληλότητα των πρώτων υλών, όσο κι από την τεχνολογία παραγωγής, έτσι και οι νέες πληροφορίες που παράγει ένα πληροφοριακό σύστημα εξαρτώνται τόσο από τα δεδομένα, όσο και από την πληροφορική τεχνολογία.

Τα **Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα** είναι εκείνη η κατηγορία πληροφοριακών συστημάτων που έχει ως αντικείμενο την παραγωγή πληροφοριών οι οποίες είναι απαραίτητες στα στελέχη της εκπαίδευσης και στους λειτουργούς της σχολικής πράξης, ώστε να λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις και να προκύπτει βελτιστοποίηση στην συνολική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (διδακτικού και διοικητικού) τόσο σε στρατηγικό, όσο και σε λειτουργικό επίπεδο. Τα πληροφοριακά συστήματα αποτελούν, ουσιαστικά, εργαλεία τόσο για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης στην εκπαίδευση, όσο και για την βέλτιστη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, ακόμα και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ένα τέτοιο εργαλείο για να είναι χρήσιμο επιβάλλεται να είναι άμεσα διαθέσιμο σε όσους το χρειάζονται, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όσο το δυνατό περισσότερων χρηστών από το χώρο της εκπαίδευσης και να είναι εύκολο στη χρήση του.

Ο ρυθμός χρήσης πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαίδευση, ομολογουμένως δε συμβαδίζει με τον αντίστοιχο ρυθμό χρήσης παρομοίων συστημάτων σε άλλους χώρους. Ωστόσο, στην κοινωνία της πληροφορίας έχει αναγνωριστεί απ' όλους η σημασία της συστηματικής συγκέντρωσης, επεξεργασίας και ανάλυσης εκπαιδευτικών δεδομένων με σκοπό την παραγωγή αξιοποιήσιμων πληροφοριών για διδακτικές αλλά και διοικητικές εφαρμογές. Από τα προηγούμενα εύκολα διαπιστώνουμε ότι τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες που είναι οι εξής:

- ❖ Διδακτικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα
- ❖ Διοικητικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα

Η ροή των πληροφοριών σε ένα εκπαιδευτικό πληροφοριακό σύστημα πρέπει να είναι κάθετη και οριζόντια. Κάθετη ροή σ' ένα εκπαιδευτικό πληροφοριακό σύστημα έχουμε όταν η ροή ικανοποιεί τις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ιεραρχική δομή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. την επίδοση του μαθητή σ' ένα μάθημα να τη γνωρίζει ο σύλλογος των καθηγητών, στη συνέχεια ο διευθυντής κ.ο.κ. ή το εκπαιδευτικό λογισμικό σ' ένα μάθημα της Α' Λυκείου να μπορεί να χρησιμοποιηθεί την κατάλληλη στιγμή που ο καθηγητής κρίνει ότι επιβάλλεται να παρεμβληθεί όταν διδάσκεται το ίδιο μάθημα με εκπαιδευτικό λογισμικό στη Β' Λυκείου).

Οριζόντια ροή πληροφοριών σ' ένα εκπαιδευτικό πληροφοριακό σύστημα έχουμε όταν η ύπαρξη της απαραίτητης αλληλοσύνδεσης μεταξύ πληροφοριακών συστημάτων που αφορούν κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρέχει την ευχέρεια ροής των ίδιων πληροφοριών που μπορούν να φανούν χρήσιμες σε μια άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα (π.χ. τις ποινές του μαθητή, τις απουσίες του και τους βαθμούς ανά μάθημα να τις γνωρίζουν όλοι οι καθηγητές του σχολείου και η γραμματεία για την άμεση ενημέρωση των γονέων ή το εκπαιδευτικό λογισμικό της γεωγραφίας για τη θεματική ενότητα της

προστασίας περιβάλλοντος να είναι διαθέσιμο όταν το χρειαστεί το εκπαιδευτικό λογισμικό στη φάση της ανάλυσης ενός λογοτεχνικού κειμένου που κάνει αλληγορικές αναφορές στη ρύπανση της ατμόσφαιρας).

Η εμφάνιση των πληροφοριακών συστημάτων με σκοπό τη διευκόλυνση της διοίκησης γενικά, ανάγεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Η εφαρμογή τέτοιων συστημάτων στην εκπαίδευση δεν έχει παρά μόνο μια δεκαετία ζωής στις προηγμένες χώρες της Ευρώπης και στην Αμερική. Η Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της απλής μηχανογράφησης, κυρίως σε κεντρικό επίπεδο και χωρίς συστηματικό τρόπο. Δηλαδή ασχολείται ακόμη μόνο με συστήματα επεξεργασίας δεδομένων βασισμένα σε υπολογιστές (*computer-based data processing systems*) τα οποία αποτελούν πρωτόγονη μορφή πληροφοριακών συστημάτων.

Τα διδακτικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα αποτελούν ένα μοντέρνο και πολλά υποσχόμενο κλάδο πληροφοριακών συστημάτων ο σχεδιασμός των οποίων άρχισε να γίνεται στα δύο τελευταία έτη του προηγούμενου αιώνα και οφείλονται κυρίως στην αλματώδη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λογισμικού που παρατηρήθηκε πιο πολύ στην Αμερική, την Αγγλία και τη Γερμανία. Στην Ελλάδα, αν και το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι ένα επιστημονικό πεδίο στο οποίο έχουν δημοσιευτεί αρκετές εργασίες ανά γνωστικό αντικείμενο, πουθενά δε γίνεται αναφορά στην ενοποίησή του μέσα από ένα διδακτικό εκπαιδευτικό πληροφοριακό σύστημα.

Πολύ απλά, αλλά απολύτως συμβατά με τις αρχές της επιχειρησιακής έρευνας<sup>2</sup>, μπορούμε να θεωρήσουμε τη διοίκηση ως τη διαδικασία ενοποίησης των πόρων (*resources*) και των ενεργειών (*tasks*) με σκοπό την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Οικονόμου-Γεωργόπουλος 1995), οπότε η διάκριση των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων που προαναφέρθηκε αποτελεί πλεονασμό. Δηλαδή, απ' τη στιγμή που η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει ως περιεχόμενο και τη διαχείριση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας που θα βοηθήσει τη μάθηση, μπορούμε πλέον να μιλάμε χωρίς διάκριση για πληροφοριακά συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Αν και ο όρος φαντάζει αρχικά μη δόκιμος, φαίνεται ότι θα επικρατήσει διότι τα διδακτικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα θα προκύψουν στην πορεία ως συνέχεια και συμπλήρωση των (κλασικών) διοικητικών εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων, βασιζόμενα στην ίδια αναγκαιότητα και στηριζόμενα στις ίδιες καθιερωμένες διαδικασίες ανάπτυξης. Τούτο γίνεται εύκολα αντιληπτό, εάν σκεφτεί κάποιος ότι ένας εκπαιδευτικός, είτε είναι διευθυντής, είτε είναι απλός καθηγητής, δάσκαλος ή νηπιαγωγός, θα χρειαστεί να προγραμματίσει θέτοντας στόχους, να προβληματιστεί ώστε να εκμεταλλευτεί ευκαιρίες και να αποτρέψει κινδύνους, να πάρει συγκεκριμένες αποφάσεις, να οργανώσει κατάλληλα τον τρόπο πραγματοποίησης των ενεργειών που θα υλοποιηθούν, να κάνει ελέγχους αξιολογώντας ανατροφοδοτικά κάθε βήμα, έτσι ώστε η συντονισμένη πολυσύνθετη διαδικασία που διαμορφώνεται, *δηλαδή η διοίκηση*, να δώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

---

<sup>2</sup> Σε γενικές γραμμές, η επιχειρησιακή έρευνα ασχολείται με την προπαρασκευή των αποφάσεων με επιστημονικές μεθόδους που αναφέρονται στην αντιμετώπιση πολύπλοκων προβλημάτων και αβέβαιων καταστάσεων με βέλτιστο τρόπο.

#### 4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικές πληροφορίες, ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο προορίζονται να χρησιμοποιηθούν διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Drucker 1970). Έτσι έχουμε τις **στρατηγικές πληροφορίες** και τις **τακτικές πληροφορίες** οι οποίες κρίνονται απαραίτητες στη χάραξη του εκπαιδευτικού προγραμματισμού<sup>3</sup>. Οι στρατηγικές πληροφορίες αφορούν τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό. Αυτές σχετίζονται περισσότερο με ανώτερο επίπεδο διοίκησης όπως είναι, για παράδειγμα, οι πληροφορίες στις οποίες θα βασιστεί η απόφαση για τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών και το πλήθος ανά ειδικότητα. Εξ αυτού διαφαίνεται ότι οι στρατηγικές πληροφορίες αφορούν περισσότερο τα διοικητικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα, ενώ πολύ λίγη σχέση έχουν με τα διδακτικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα.

Οι τακτικές πληροφορίες είναι εκείνες από τις οποίες εξαρτάται ο μεσοπρόθεσμος και πιο πολύ ο βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός. Ετούτες οι πληροφορίες σχετίζονται με αποφάσεις μέτριου έως μικρού χρονικού ορίζοντα και στηρίζονται ως επί το πλείστον σε δεδομένα που προέρχονται από τις καθημερινές και τρέχουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ως παραδείγματα τακτικών πληροφοριών αναφέρονται η κατανομή των μαθητών σε τμήματα, η επιλογή ενός βιβλίου όταν ισχύει το πολλαπλό σύστημα, το σημείο παραγγελίας καυσίμου για τη λειτουργία της θέρμανσης του σχολείου, ο εντοπισμός των διατάξεων του υπουργείου που αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι προβλέψεις για την προτίμηση κατευθύνσεων από τους μαθητές ενιαίου λυκείου κ.λ.π.

Εύκολα προκύπτει λοιπόν ότι οι τακτικές πληροφορίες σχετίζονται με τα διοικητικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα. Όμως, πληροφορίες όπως ο βαθμός βελτίωσης της επίδοσης του μαθητή στην πορεία του χρόνου, το ενδιαφέρον των μαθητών που διδάσκονται με συγκεκριμένο λογισμικό, έτσι όπως τις εκτιμά ο εκπαιδευτικός και προτιμήσεις εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες ασκήσεις ή εργασίες από διαθέσιμη βάση δεδομένων, αποτελούν τακτικές πληροφορίες που αναφέρονται στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Άρα, οι τακτικές πληροφορίες έχουν άμεση σχέση και με τα διδακτικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα.

Ανεξαρτήτως του είδους των πληροφοριών που χρησιμοποιούνται για τη βελτιστοποίηση του διοικητικού και διδακτικού έργου πρέπει αυτές να χαρακτηρίζονται από σχετικότητα, πληρότητα και επικαιρότητα. Η **σχετικότητα** (*relevance*) είναι η ιδιότητα εκείνων των εκπαιδευτικών πληροφοριών που χρειάζεται κάποιος για να αντιμετωπίσει μια τρέχουσα κατάσταση. Για παράδειγμα, από σχετικότητα χαρακτηρίζονται οι πληροφορίες για τον τόπο, το χρόνο και τους επιμορφωτές του κάθε ΚΣΕ (Κέντρο Στήριξης Επιμόρφωσης) που εμπλέκεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Άλλο παράδειγμα είναι οι πληροφορίες οι σχετικές με το πλήθος και το είδος των παραδειγμάτων του εκπαιδευτικού λογισμικού διαφορετικών παραγωγών που αφορά ένα μάθημα κάποιας τάξης. Προφανώς, πληροφορίες οι οποίες

---

<sup>3</sup> Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία, η υποβοηθούμενη από ειδικές τεχνικές, με την οποία γίνεται προσπάθεια καθοδηγούμενου επηρεασμού κατά τη διαδρομή του χρόνου, του τρόπου χρησιμοποίησης όλων των πόρων (υλικής υποδομής και ανθρώπινου δυναμικού) που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ήταν κατά το παρελθόν σχετικές, αλλά σήμερα ο κάτοχός τους δεν τις χρειάζεται και δεν τις χρησιμοποιεί, παύουν να είναι σχετικές.

Η **πληρότητα** (*completeness*) είναι η ιδιότητα εκείνων των εκπαιδευτικών πληροφοριών που ως σύνολο παρέχουν στον χρήστη την αίσθηση ότι η πληροφόρηση που του προσφέρεται είναι αρκετή για ν' αντιμετωπίσει κάποια συγκεκριμένη κατάσταση. Τονίζεται ότι ορισμένες φορές είναι δύσκολο ή ακόμα και αδύνατο να αποκτήσει κάποιος τον επιθυμητό βαθμό πληρότητας των εκπαιδευτικών πληροφοριών. Τούτο, όμως, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να μεθερμηνευτεί ως εγκατάλειψη της προσπάθειας. Αντιθέτως, εξαιτίας και της ευαισθησίας με την οποία περιβάλλει την εκπαίδευση το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί επιβάλλεται να αναζητούν διαδικασίες και συστήματα που θα προσφέρουν όσο το δυνατό πληρέστερη ενημέρωση για την υποστήριξη της ουσιαστικότερης επένδυσης της πολιτείας στη μελλοντική γενιά.

Η **επικαιρότητα** (*timeliness*) είναι η ιδιότητα εκείνων των εκπαιδευτικών πληροφοριών που δίνονται στο χρήστη τη χρονική στιγμή που τις χρειάζεται. Τυπικό παράδειγμα για την ανάδειξη της επικαιρότητας στις εκπαιδευτικές πληροφορίες είναι η ενημέρωση για τις αμοιβαίες μεταθέσεις και η ενημέρωση για την πορεία διδασκαλίας της ύλης, ανά την επικράτεια, των μαθημάτων που εξετάζονται πανελληνίως. Προφανώς όταν οι πληροφορίες φθάνουν στον χρήστη με καθυστέρηση ή είναι απαρχαιωμένες κατά την παραλαβή, τελικά αποδεικνύονται άχρηστες ή ακόμα και βλαπτικές. Εννοείται ότι τα δεδομένα στα οποία στηρίζονται οι πληροφορίες ενός εκπαιδευτικού πληροφοριακού συστήματος θα ανανεώνονται συνεχώς και τα δεδομένα που θεωρούνται ξεπερασμένα θα αποσύρονται.

Γενικά ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Πληροφοριακών Συστημάτων είναι να μειώσουν κατά τη διαδικασία σχεδιασμού επιμέρους μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής το βαθμό αβεβαιότητας μέσω της παροχής πληροφοριών οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για να ληφθούν με σωστό τρόπο οι σωστές αποφάσεις. Δηλαδή τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων σχετίζονται με τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της διεύθυνσης και του απλού προσωπικού κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Η **αποδοτικότητα** (*efficiency*) αναφέρεται στην ικανότητα να παίρνονται οι αποφάσεις σωστά. Η **αποτελεσματικότητα** (*effectiveness*) αναφέρεται στην ικανότητα να παίρνονται οι σωστές αποφάσεις. Εξυπακούεται ότι το να παίρνεται μια εκπαιδευτική απόφαση σωστά, δε σημαίνει ότι παίρνεται και η σωστή απόφαση.

Όταν λέμε ότι μια απόφαση παίρνεται σωστά, στην ουσία εννοούμε ότι χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα δεδομένα και η επεξεργασία τους γίνεται στη βάση ορισμένων προκαθορισμένων κριτηρίων με τη βοήθεια μεθόδων βελτιστοποίησης που υπαγορεύει η επιχειρησιακή έρευνα. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι στα διδακτικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα μεγαλύτερη σημασία έχει η αποδοτικότητα. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι η επιχειρησιακή έρευνα βοηθά δημιουργώντας ευρετικούς αλγόριθμους<sup>4</sup> βασισμένους στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Στα

---

<sup>4</sup> Οι ευρετικοί αλγόριθμοι υλοποιούν την ευρετική μεθοδολογία. Η ευρετική μεθοδολογία βασίζεται, συνοπτικά, στην διαδικασία πιλοτικών δοκιμών, στον εντοπισμό λαθών και τη διόρθωσή τους μέσα σε πραγματικό περιβάλλον με τη βοήθεια και ειδικών τεχνικών στατιστικής συμπερασματολογίας.

διοικητικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα, όμως, σπουδαιότερη αξία αποκτά η αποτελεσματικότητα. Κι όσο ο ανταγωνισμός οξύνεται στο χώρο της εκπαίδευσης μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού, δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, αλλά και μεταξύ των ομοιόβαθμων εκπαιδευτικών μονάδων του ίδιου τομέα, τόσο πιο βαρύνοντα ρόλο θα λαμβάνει για τα διοικητικά εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα το χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας.

Διευκρινίζεται ότι τα Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα δεν παρέχουν αυτοματοποιημένες αποφάσεις στους χρήστες, ούτε προτείνουν έτοιμο τρόπο λήψης αποφάσεων που εξασφαλίζει επιτυχία. Απλούστατα, διευκολύνουν τους εμπλεκόμενους με τα εκπαιδευτικά πράγματα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, προσφέροντας μια σειρά από επιλεγμένες πληροφορίες που είναι αποτέλεσμα επεξεργασίας των κατάλληλων δεδομένων τα οποία τροφοδότησαν τον Η/Υ. Συνεπώς, εκείνος από το χώρο της εκπαίδευσης που χρειάζεται να λάβει κάποιες σημαντικές αποφάσεις θα στηριχθεί όχι μόνο στις πληροφορίες με τις οποίες θα τον εφοδιάσει το εκπαιδευτικό πληροφοριακό σύστημα, αλλά και στην κρίση και τη διαίσθησή του.

Υπογραμμίζεται ότι δεν πρέπει να δημιουργηθεί η λανθασμένη εντύπωση ότι ένα Εκπαιδευτικό Πληροφοριακό Σύστημα μπορεί να εξυπηρετήσει όλες τις ανάγκες πληροφόρησης της εκπαίδευσης στο σύνολό της, ή ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού οργανισμού σε κάθε τομέα δράσης του. Και τούτο διότι οι ανάγκες πληροφόρησης είναι σύνθετες, πολύπλευρες και αποτελούνται από πληροφορίες που βασίζονται σε ευμετάβλητα δεδομένα του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος. Επομένως κανένα Εκπαιδευτικό Πληροφοριακό Σύστημα δεν είναι δυνατό να πετύχει αυτόν το σκοπό (Υψηλάντης 2001).

## **5. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ**

Έχει γίνει ευρύτατα αποδεκτό ότι η διοίκηση περιλαμβάνει ως κύριες προσδιοριστικές συνιστώσες τις λειτουργίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου (Longenecker 1973). Σε κάθε μία από τις προαναφερόμενες λειτουργίες, όλοι αναγνωρίζουμε ότι εξέχουσα θέση κατέχει η διαδικασία λήψης αποφάσεων και γι' αυτό σχεδόν πουθενά στη διεθνή βιβλιογραφία δεν εμφανίζεται ως ξεχωριστή, δηλαδή αυτόνομη λειτουργία διοίκησης. Και τούτο διότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων που χαρακτηρίζει τη διοίκηση, διαχέεται επί παντός έργου σχετικού με αυτή (Καρασαββίδου 1999). Λέγοντας λήψη αποφάσεων εννοούμε την αναγνώριση ενός προβλήματος, συνήθως πολύπλοκου, την ανάπτυξη εναλλακτικών σχεδίων δράσης και την επιλογή του βέλτιστου απ' αυτά (Simon 1960). Εξ αυτού προκύπτει ότι ο ορισμός του προβλήματος αποτελεί μέρος αυτού του ίδιου του προβλήματος.

Με δεδομένα τα προηγούμενα, μπορούμε να δεχτούμε ότι τα τρία στάδια λήψης αποφάσεων αφορούν και το χώρο της εκπαίδευσης. Συνεπώς, στη βάση της συγκεκριμένης λογικής, τα εκπαιδευτικά προβλήματα είναι δυνατό να καταταχθούν γενικά σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τα δομημένα, τα αδόμητα και τα ημιδομημένα (Keen 1988). Αυτή η διάκριση έχει μεγαλύτερη σημασία για τις αποφάσεις που λαμβάνονται κυρίως στο διοικητικό επίπεδο και όχι τόσο στο διδακτικό.

**Δομημένα** (*structured*) χαρακτηρίζονται εκείνα τα εκπαιδευτικά προβλήματα στα οποία και τα τρία στάδια λήψης αποφάσεων είναι με κάθε λεπτομέρεια καθορισμένα.

Αντίθετα, **αδόμητα** (*unstructured*) χαρακτηρίζονται εκείνα τα εκπαιδευτικά προβλήματα στα οποία κανένα από τα τρία στάδια λήψης αποφάσεων δεν είναι δομημένο. Τέλος, **ημιδομημένα** (*semistructured*) χαρακτηρίζονται εκείνα τα εκπαιδευτικά προβλήματα που δεν είναι ούτε δομημένα, ούτε αδόμητα, δηλαδή εκείνα στα οποία ένα ή δύο στάδια κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι αδόμητα. Αντίστοιχα με τα είδη εκπαιδευτικών προβλημάτων προκύπτει και η ταξινόμηση των αποφάσεων που αναφέρονται στην επίλυσή τους. Έτσι λοιπόν έχουμε δομημένες, αδόμητες και ημιδομημένες αποφάσεις.

Οι δομημένες αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως από εκπαιδευτικά στελέχη χαμηλών βαθμίδων ιεραρχίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και ανώτερα στελέχη δε λαμβάνουν τέτοιου είδους αποφάσεις. Τα Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα που εξυπηρετούν δομημένα προβλήματα απαρτίζονται από σαφείς και ακριβείς υπολογιστικές διαδικασίες επεξεργασίας των απαραίτητων δεδομένων και επαλήθευσης των εξαγομένων πληροφοριών. Στην πραγματικότητα, η δομημένη εκπαιδευτική απόφαση (π.χ. πρόσληψη αναπληρωτών καθηγητών, κατανομή των γραπτών σε βαθμολογικά κέντρα), λαμβάνεται από το σύστημα σε μορφή χρήσιμη για την άμεση ανάληψη πρωτοβουλιών. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα βασίζουν τη λειτουργία τους σε ειδικές τεχνικές επιχειρησιακής έρευνας.

Στην πράξη όμως, πολλά εκπαιδευτικά προβλήματα (π.χ. καθορισμός των αναγκών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ειδικότητες καθηγητών για την επόμενη πενταετία) σχετίζονται με ένα πλήθος παραγόντων τους οποίους εκείνος που λαμβάνει την απόφαση δεν μπορεί να ελέγξει (Miller-Starr 1967). Δηλαδή, αυτά τα προβλήματα είναι αδόμητα. Συνεπώς, οι αντίστοιχες αποφάσεις θα βασιστούν σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία, την κρίση και τη διαίσθηση των στελεχών που θα τις λάβουν (Newman-Summer-Warren 1972, McKenna 1980). Στις αδόμητες αποφάσεις δεν είναι δυνατό να προκύψει βοήθεια που θα προέλθει από τη χρήση εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων, εκτός εάν τα αντίστοιχα προβλήματα μεταπέσουν στην ημιδομημένη κατάσταση (Smith 1988). Οι ημιδομημένες αποφάσεις βασίζονται στην υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει ο Η/Υ σε συνδυασμό με την κρίση και διαίσθηση του στελέχους που θα λάβει αυτές τις αποφάσεις (π.χ. στροφή των μαθητών στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση).

Όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς οι αποφάσεις με καθοριστική σημασία στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι κυρίως αδόμητες. Αλλά καθώς αναπτύσσονται συνεχώς νέες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε ημιδομημένα προβλήματα, τόσο οι ημιδομημένες αποφάσεις γίνονται όλο και πιο δομημένες, οπότε και τα αδόμητα εκπαιδευτικά προβλήματα είναι δυνατό να μεταπέσουν σε ημιδομημένη κατάσταση και να αντιμετωπιστούν αναλόγως (Gorry-Morton 1971). Με άλλα λόγια, όσο βελτιώνουμε τη γνώση μας για κάποια απόφαση, τόσο πιο εύκολα έχουμε τη δυνατότητα να την υποστηρίξουμε με Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα.

Γι' αυτό το λόγο μπορούν να αναπτυχθούν ειδικής μορφής Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα, τα **Συστήματα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών Αποφάσεων**. Διευκρινίζεται ότι ο όρος υποστήριξη σε καμία περίπτωση δε δηλώνει ότι το πληροφοριακό σύστημα αντικαθιστά το εκπαιδευτικό στέλεχος, αλλά μόνο ότι το υποστηρίζει προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των πληροφοριών που θα διαμορφώσουν την απόφαση. Προφανώς, αυτά τα συστήματα αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για εκπαιδευτικά στελέχη υψηλού βαθμού ιεραρχίας. Και επειδή τα συστήματα υποστήριξης αποφάσεων δεν πρέπει να παραμένουν στατικά, αλλά να εξελίσσονται ώστε



να ανταποκρίνονται στις επιπρόσθετες ανάγκες που βιώνει ο καλούμενος να επιλύσει το πρόβλημα (Μανουσαρίδης 2001), λογικό και επιβεβλημένο φαίνεται να συμμετέχει στη διαμόρφωση τέτοιων συστημάτων, όχι μόνο ομάδα ειδικών τεχνοκρατών, αλλά οπωσδήποτε και ομάδα μάχιμων εκπαιδευτικών οι οποίοι κατέχουν σε βάθος κάθε λεπτομέρεια της υφιστάμενης κατάστασης. Από τις διάφορες μεθόδους ανάπτυξης συστημάτων υποστήριξης αποφάσεων, η σταδιακή ανάπτυξη (*staged development*), εξαιτίας της ισορροπημένης φύσης της, εμφανίζει γενικότερο συγκριτικό πλεονέκτημα (Sprague-Carlson 1982) και ενδείκνυται λόγω συμβατότητας δομής για εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, με τη συγκεκριμένη μέθοδο μεγιστοποιείται η πιθανότητα απορρόφησης και χρησιμοποίησης συνεχώς και πιο σύγχρονης πληροφορικής τεχνολογίας.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το γενικότερο πληροφοριακό ή πληροφορικό πρόβλημα που αποτελεί, μεταξύ των άλλων, γνώρισμα της κοινωνίας της πληροφορίας, απασχολεί και τον χώρο της εκπαίδευσης. Τούτο είναι ανάγκη να αντιληφθούν τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, αλλά και το διοικητικό προσωπικό των διαφόρων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Για την επίλυση του πληροφοριακού προβλήματος στην εκπαίδευση, όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων χρειάζεται να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές πληροφορίες ως έναν επιπλέον οικονομικό πόρο του εκπαιδευτικού συστήματος ή κάποιου υποσυστήματός του που προσθέτει αξία στο τελικό εκπαιδευτικό προϊόν. Προς τούτο, επιβάλλεται να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πληροφοριών, ώστε σε κάθε περίπτωση να τις χρησιμοποιούν κατά βέλτιστο τρόπο.

Γενικά, τα έργα πληροφορικής που αναπτύσσονται παγκοσμίως, διαπιστώνεται ότι συνεκτιμούν την συνεισφορά τους στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν την εκμετάλλευση μιας σειράς άυλων πηγών αξίας. Εξ' αυτού και μόνο, εύκολα διαφαίνεται η σημασία που αποκτούν τα πληροφοριακά συστήματα στην υπό διαμόρφωση κοινωνία της πληροφορίας. Στην εκπαίδευση μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί η δέουσα σημασία στην εφαρμογή πληροφοριακών συστημάτων, τόσο στο μέρος που αφορά το διδακτικό έργο, όσο και κυρίως στο μέρος που αφορά το διοικητικό έργο. Εμπειρικά, η συγκεκριμένη διαπίστωση αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν εκτιμήθηκε επαρκώς ότι τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα είναι δυνατό να πολλαπλασιάσουν την αξία των εκάστοτε χρησιμοποιούμενων πληροφοριών.

Η συγκεκριμένη διάσταση χρήσης της πληροφορικής στην εκπαίδευση, που συμβάλλει ουσιαστικά στη συνολική αντιμετώπιση του πληροφοριακού προβλήματος στην εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί μέσα από το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες που σχεδιάστηκε και άρχισε να υλοποιείται προσφάτως στην Ελλάδα. Σε τούτο χρειάζεται να δοθεί προτεραιότητα, σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση στην ύλη διοικητικών παιγνίων, αφού αποδείχθηκε ότι η προηγούμενη εμπειρία εργασίας σε ομάδες βελτιώνει το επίπεδο διοικητικής ωριμότητας που απαιτεί η χρήση εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων (Μπλάνας 2002).

Στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, σε κεντρικό επίπεδο, τα κλασικά Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα σε συνδυασμό με τα Συστήματα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών Αποφάσεων μπορούν να διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό

σχεδιασμό. Μία περίπτωση τέτοιας διευκόλυνσης αφορά την διοίκηση ανθρωπίνων πόρων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητικού δυναμικού). Τα κλασικά Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα, όμως, είναι δυνατό να φανούν χρήσιμα και στην καθημερινή σχολική πρακτική. Αυτά τα οφέλη μπορούν να μεγιστοποιηθούν και μέσα από την επέκταση της λεγόμενης αλυσίδας αξίας (*value chain*) συνδέοντας αρχικά μεταξύ τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς της ίδιας ή άλλης βαθμίδας.

Ωστόσο, επιβάλλεται να πραγματοποιηθούν επισταμένες μελέτες για την ομαλή εισαγωγή των πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαίδευση, διότι ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έδειξε πως οι κοινωνικές διαδικασίες με τις οποίες εισάγονται και οργανώνονται τα συστήματα διαφοροποιούν σημαντικά την αξία τους (Lucas 1981, Orlikowski 1993). Επιπλέον, για να μην επαναληφθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης η ύπαρξη μεγάλου πλήθους απομονωμένων νησίδων λειτουργικότητας που εμφανίζεται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα της χώρας μας (Μανωλόπουλος 2002) και με γνώμονα μία ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του πληροφοριακού προβλήματος στην εκπαίδευση, θεωρείται αναγκαία η συγκρότηση ειδικής επιτροπής εκπαιδευτικών και τεχνοκρατών που θα διαμορφώσουν το βασικό πλαίσιο θεμελίωσης και λειτουργίας εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων.

Σήμερα, ιδιαίτερα για ταχύτατα αναπτυσσόμενες αγορές, όπως η ελληνική που πρέπει να απορροφήσει σημαντικά ποσά χρημάτων των κοινοτικών πλαισίων στήριξης σε μικρό χρονικό διάστημα, η αγοραία ανάπτυξη και η ιδιωτικοποίηση μπορεί να οδηγήσουν σε μεγάλη έκταση αναθέσεων έργων πληροφορικής (Μπλάνας 2002). Η μικρή εσωτερική ικανότητα του Ελληνικού Δημοσίου σε συνδυασμό με την σχετικά μεγάλη εξωτερική εμπειρία της αγοράς και του ασφυκτικά μικρού χρόνου παράδοσης του λογισμικού προϊόντος που υπαγορεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι δυνατό να οδηγήσουν στην παράβλεψη κρίσιμων συντελεστών που ενδεχομένως θα επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων ανάθεσης και θα συρρικνώσουν την προοπτική συνολικής αντιμετώπισης του πληροφοριακού προβλήματος στην εκπαίδευση, πράγμα για το οποίο πρέπει να ληφθεί σε στρατηγικό επίπεδο πρόνοια να αποφευχθεί.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ

1. **Davis G.-Olson M.**, (1985), «Management Information Systems», New York: McGraw Hill Book Co.
2. **Drucker P. F.**, (1970), «The Practice of Management», London: Pan Books Ltd.
3. **Gorry A.-Morton S.**, (1971), «A framework of Management Information Systems», Sloan Management Review.
4. **Hick J.**, (1987), «Management Information Systems, A user perspective», West: St. Paul Minn.
5. **Keen P.**, (1988), «DSS: The next decade», Decision Support Systems, Vol 33, σελ: 253-265.
6. **Longenecker J. G.**, (1973) «Principles of Management and Organizational Behavior», Ohio: C. E. Merrill Publishing Co.
7. **Lucas, H.**, (1981), «Implementation: the Key to Successful Information Systems», New York: Columbia University Press.
8. **Lucas H.**, (1982), «Information Systems Concepts for Management», New York: McGraw Hill Book Co.
9. **McKenna C.K.**, (1980), «Quantitative Methods for Public Decision-making», New York: McGraw Hill Book Co.

10. **Miller P.W.-Starr M.K.**, (1967), «The Structure of Human Decisions», Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
11. **Murdick R.**, (1986), «MIS Concepts and Design», second edition, London: Prentice Hall Europe.
12. **Newman W.H.-Sumner C.H.-Warren E.K.**, (1972), «The process of Management: Concepts, behavior and practice», Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
13. **Orlikowski, W.**, (1993), «Learning from Notes: Organizational Issues in Groupware Implementation», The Information Society, No 9(3) (Jul-Sep), σελ: 237-250.
14. **Simon H.**, (1960), «The new science of Management Decision», 3<sup>rd</sup> Edition, Wadsworth Publishing.
15. **Smith G.F.**, (1988), «Towards a heuristic theory of problem structuring», Management science, Vol 34, No 12, σελ: 1489-1506
16. **Sprague R.H.-Carlson E.D.**, (1982), «Building Effective Decision Support Systems», New Jersey: Prentice Hall.
17. **Καρασαββίδου-Χατζηγηγορίου Ε.**, (1999), «Λήψη Επιχειρησιακών Αποφάσεων: Προσέγγιση με την επιχειρησιακή έρευνα», Θεσσαλονίκη: University Studio Press
18. **Μανουσαρίδης Ζ.**, (2001), «Συστήματα υποστήριξης αποφάσεων δρομολόγησης σε περιβάλλον γεωγραφικών πληροφοριακών συστημάτων», Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
19. **Μανωλόπουλος Ι.**, (2002), «Η νέα αλυσίδα αξίας στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης», Ενημερωτικό δελτίο ΕΠΥ, No 88, σελ: 27-31
20. **Μπεμ Α.-Καραμπατζός Γ.**, (1991), «Εισαγωγή στην Πληροφορική», Αθήνα: Συμμετρία
21. **Μπλάνας Γ.**, (2002), «Δημόσια πληροφοριακά συστήματα δικτύωσης ολικής ποιότητας», Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
22. **Οικονόμου Γ.-Γεωργόπουλος Ν.**, (1995), «Πληροφοριακά Συστήματα», Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
23. **Υψηλάντης Π.**, (2001), «Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης», Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

## Management της εκπαίδευσης και η αντιμετώπιση της συμπεριφοράς πρόκληση

### Εισαγωγή

Η ανάλυση της συμπεριφοράς αποτελεί τη σύγχρονη τάση της ψυχολογίας της συμπεριφοράς (Clements, 1987). Σε αντίθεση με την παραδοσιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς που κυριαρχεί ακόμη, και όχι μόνο στη χώρα μας, προάγει την διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαίδευση για την επίτευξη γενίκευσης και συντήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης αλλά και για τον συντονισμό και την ομοιομορφία της παρέμβασης (Evans & Meyer, 1985).

### Συμπεριφοροαναλυτικό μοντέλο παρέμβασης

Στόχος του είναι η ανάπτυξη παρεμβάσεων που είναι εμφανείς στην λειτουργία της συμπεριφοράς πρόκληση<sup>1</sup>. Η συμπεριφορά πρόκληση (π.χ. επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, παθητική επιθετικότητα, διάσπαση προσοχής) θεωρείται σαν ένα αθέμιτο μέσο για την επίτευξη θεμιτών σκοπών και όχι απλά μια διαταραχή συμπεριφοράς (Clements, 1987; Goldiamond, 1974). Η πρόκληση έγκειται στο να κατανοήσουμε γιατί ο μαθητής συμπεριφέρεται με κοινωνικά μη αποδεκτούς τρόπους και να τον βοηθήσουμε να αποκτήσει κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους για την άσκηση ελέγχου στο περιβάλλον του (Russell, 1997). Έτσι από την λογική του μαστίγιου ή του καρότου (Remington, 1993) που δεν λαμβάνει υπόψη τις αιτίες της συμπεριφοράς οδηγούμαστε στην διερεύνηση και εξακρίβωση των παραγόντων (περιβαλλοντικοί, οργανικοί, αισθητηριακοί) που προσδιορίζουν την συμπεριφορά πρόκληση ώστε να σχεδιαστεί η πιο κατάλληλη μορφή παρέμβασης. Αυτή προσπαθεί να αντικαταστήσει την συμπεριφορά στόχο με λειτουργικά ανταγωνιστικές και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Carr & Durand &, 1985; Carr κ.α., 1990; Durand, 1990; Emerson, 1995) διατηρώντας έτσι την θεμιτή και συχνά πολύτιμη για τον μαθητή λειτουργία της (Carr & Durand, 1985; Emerson, 1995) σε αντιδιαστολή με την τροποποίηση της συμπεριφοράς που στοχεύει απλά στην άμεση καταπίεση της συμπεριφοράς στόχο (Goldiamond, 1974) πολύ συχνά με αθέμιτα μέσα (Schroeder κ.α., 1981). Η παρέμβαση καθίσταται αναπόσπαστο μέλος μιας γενικότερης εκπαιδευτικής προσπάθειας (Carr κ.α., 1994) που στοχεύει στην δημιουργία συμπεριφορών μέσα από την ανάπτυξη του επικοινωνιακού, κοινωνικού και λειτουργικού ρεπερτορίου του μαθητή (Evans &

---

<sup>1</sup> Ο όρος προκλητική για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορά σε αντιδιαστολή με τον παθολογικά φορτισμένο όρο προβληματική συμπεριφορά, που εστιάζει την γέννηση της συμπεριφοράς στον μαθητή, αναφέρεται στην ευθύνη του συστήματος δίνοντας έτσι μια ευρύτερη κοινωνικό-περιβαλλοντική χροιά στο θέμα συμπεριφορών που εμποδίζουν την παροχή ικανής εκπαίδευσης. Τουλάχιστον στην Μεγάλη Βρετανία η εισαγωγή αυτού του όρου από την άλλη μεριά του Ατλαντικού προκάλεσε δημιουργικό προβληματισμό για το πως θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε τον μαθητή και αυτές τις συμπεριφορές (Russell, 1997).

Meyer, 1985; LaVigna & Donnellan, 1986; Meyer & Evans, 1989) και όχι απλά στην εξάλειψη συμπεριφορών (Goldiamond, 1974).

Υπάρχει ένα πλήθος εμπειρικών ενδείξεων (π.χ. Carr & Durand, 1985; Durand κ.α., 1989; Repp κ.α., 1988; Solnick κ.α., 1977) που στηρίζει την θέση ότι η εφαρμογή της συμπεριφοροαναλυτικής παρέμβασης θα πρέπει να αποτελεί αξίωμα της πράξης (Carr κ.α., 1990; Emerson, 1995). Άλλως η παρέμβαση θα είναι αποσπασματική και ως εκ τούτου χειρότερη και από αποτυχημένη παρέμβαση (Carr κ.α., 1990).

Ορισμένοι ερευνητές (π.χ. Donnellan κ.α., 1985; Jones & McCaughey, 1993; LaVigna & Donnellan, 1986; Meyer & Evans, 1989) υποστηρίζουν ότι αυτή η προοπτική παρέμβασης είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς γιατί ενισχύει τον ρόλο τους και γιατί αναφέρεται στις ανάγκες και την οικολογία της πράξης. Επιπρόσθετα η έρευνα καταδεικνύει ότι αυτή η προοπτική είναι συμβατή με την προοπτική των εκπαιδευτικών και τα κριτήρια που αυτοί θεωρούν σημαντικά για την επιλογή παρέμβασης (Ntinias 2000; Ντίνας 2001). Από την άλλη μεριά όμως υπάρχουν σημαντικά προβλήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή αυτής της προοπτικής στην πράξη.

### **Προβλήματα**

Το πρώτο πρόβλημα είναι ότι λόγω της έλλειψης εξειδικευμένης επιμόρφωσης (Emerson & Kiernan, 1997) οι ικανότητες των εκπαιδευτικών είναι χαμηλές (Ayres κ.α., 1994). Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι εκπαιδευτικοί έχοντας περιορισμένη πρόσβαση σε εξειδικευμένη επιμόρφωση (Forrest κ.α., 1995; Emerson, 1995) αναπτύσσουν την εμπειρία τους μέσα από την διαδικασία της αυτοεκπαίδευσης (Kiernan, 1993). Παρόμοια στις Ηνωμένες Πολιτείες τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης προσφέρουν λίγη ή και καθόλου πρόσβαση στις τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς (Hall κ.α., 1968). Συνεπακόλουθα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ιεραρχημένη δέσμη παρεμβάσεων που προσδιορίζεται από την προσωπική τους πείρα και αυτή των πιο έμπειρων συναδέλφων τους (Hall κ.α., 1968; Kiernan, 1993) μέσα από μια δοκιμάσε και βλέπουμε στάση (Weigle, 1997). Επιπρόσθετα βρίσκονται σε αμηχανία με αυτή την νέα μορφή ελέγχου της συμπεριφοράς η οποία ζητά να συνδέεται η παρέμβαση με την λειτουργία και να στοχεύει στην επιτάχυνση της ανάπτυξης ικανοτήτων και όχι απλά στην επιβράδυνση της συμπεριφοράς πρόκληση (LaVigna & Donnellan, 1986).

Εκ πρώτης όψεως το πρόβλημα είναι απλό και θα μπορούσε να λυθεί με την παροχή της κατάλληλης επιμόρφωσης. Όμως είναι εξαιρετικά αμφίβολο εάν μετά το πέρας της επιμόρφωσης οι αποκτηθείσες ικανότητες θα χρησιμοποιηθούν στην πράξη (Biklen, 1973).

Επιπρόσθετα η πείρα διδάσκει ότι όσο καλά και να εξοπλίσει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης τον εκπαιδευτικό, ακόμη και αν τον καταστήσει ένα πάνοπλο ιππότη τα σχολεία θα φάνε την αστραφτερή του πανοπλία για πρωινό (Georgiades & Phylimore, 1975). Το πρόβλημα λοιπόν δεν είναι μόνο η παροχή της κατάλληλης

επιμόρφωσης αλλά η δημιουργία των κατάλληλων αλλαγών στην οργάνωση της σχολικής μονάδας ώστε να καμφθεί η αντίσταση στην εισαγωγή της νέας τεχνολογίας.

Εκεί ακριβώς έγκειται το δεύτερο πρόβλημα που είναι η αντίσταση της σχολικής οργάνωσης στην εισαγωγή της ανάλυσης της συμπεριφοράς λόγω των κόπων και των θυσιών που απαιτούνται. Για παράδειγμα ο σχεδιασμός της παρέμβασης προϋποθέτει την κατανόηση και εξακρίβωση των παραγόντων που προσδιορίζουν και διατηρούν την συμπεριφορά πρόκληση (Oliver, 1993; Taylor & Carr, 1994; Reed & Head, 1993; Remington, 1993). Οι εκπαιδευτικοί όμως θεωρούν την ανάλυση της συμπεριφοράς σαν ένα επιπρόσθετο βάρος ανάμεσα στα άλλα τους καθήκοντα (Reppucci & Saunders, 1974). Συνεπώς δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η ενδελεχής και πολύπλευρη ανάλυση (λειτουργική, επικοινωνιακή, περιβαλλοντική) που προσφέρει την απαραίτητη πληροφόρηση για την ανάπτυξη λειτουργικών παρεμβάσεων εφαρμόζεται σε ελάχιστο βαθμό στο πεδίο της πράξης (Lennox κ.α., 1988). Πολύ περισσότερο εάν ληφθούν υπόψη οι ισχυρισμοί της Toogood (1993) η οποία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την μη παρέμβαση<sup>2</sup>. Η Toogood (1993) θεωρεί ότι η μη παρέμβαση είναι αποτέλεσμα του φόβου που γεννούν τα δικαιώματα των μαθητών στους εκπαιδευτικούς ο οποίος τους οδηγεί στο να επιλέγουν να μη παρέμβουν για λόγους επαγγελματικής ασφάλειας, αλλά και της προσπάθειας αποφυγής των κόπων που απαιτούνται για την εφαρμογή της παρέμβασης. Παρόμοια η Βορειοαμερικανική εμπειρία δείχνει ότι απουσιάζει η προσεκτική καταγραφή δεδομένων ενώ είναι παρόντες ένας υψηλός βαθμός αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών, η ραστώνη και μια στάση διαχείρισης που προωθεί τον πατερναλισμό και τις χαμηλές προσδοκίες (Jones & McCaughey, 1993).

Όλα αυτά κάνουν εμφανή την ανάγκη αλλαγών στην οργάνωση, την αποστολή, το ήθος και το κλίμα της σχολικής μονάδας.

### **Απαιτούμενες αλλαγές στη σχολική οργάνωση**

Η συμπεριφοροαναλυτική παρέμβαση βασίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση (Interdisciplinary Approach) (Evans & Meyer, 1985) δηλαδή στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στην ανάλυση της λειτουργίας της συμπεριφοράς, στον σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης, στην επιλογή στόχων και στην προσέγγισή τους. Έτσι επιτυγχάνεται η ομοιομορφία της παρέμβασης, η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλα περιβάλλοντα και η συντήρηση των αποτελεσμάτων.

Για να επιτευχθούν όλα αυτά όμως χρειάζεται η αλλαγή της σχολικής οργάνωσης. Εάν αυτή παραμείνει στάσιμη, δηλαδή πεδίο μικροπολιτικής και προώθησης εγωιστικών συμφερόντων, και αρνητική στην αλλαγή η εισαγωγή των θετικών μεθόδων δεν θα την μεταλλάξει. Για να ανοίξει ο δρόμος στην εφαρμογή της νέας

---

<sup>2</sup> Αυτή αποτελεί την αμαρτία της νωθρότητας που προέρχεται όχι από την ακατάλληλη χρήση της συμπεριφοριστικής τεχνολογίας αλλά από την μη χρησιμοποίησή της όπου και όταν αυτή είναι απαραίτητη (LaVigna & Donnellan, 1986).

τεχνολογίας θα πρέπει πρώτα η οργάνωση να μετατραπεί από στάσιμη σε συνεργατική. Άλλως η όλη προσπάθεια θα στεφθεί από αποτυχία (Weiss, 2001).

Οι παροικούντες την Ιερουσαλήμ γνωρίζουν ότι αυτό επιτυγχάνεται με την βοήθεια στελεχών εκπαίδευσης που είναι ικανά να αναλύουν την φύση της σχολικής οργάνωσης, να σχεδιάζουν και να προωθούν τις κατάλληλες αλλαγές στο ήθος, και την οργάνωση, να συντονίζουν και να εμπνέουν.

### Συζήτηση

Η αντιεπαγγελματική στάση, η έλλειψη συντονισμού και η ραστώνη εμποδίζουν την εφαρμογή των, σύμφωνα με την Murphy κ.α. (1993), υψηλών σε κόστος χρόνου και αποθεματικών αλλά και υψηλών σε κέρδη συμπεριφοροαναλυτικών μεθόδων αντιμετώπισης των προκλητικών για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορών. Το πρόβλημα δεν είναι τόσο η έλλειψη πρόσβασης στην απαραίτητη επιστημονική στήριξη όσο η έλλειψη του κατάλληλου κλίματος στις σχολικές οργανώσεις.

Στην παρούσα εργασία αποφεύχθηκε σκόπιμα κάθε αναφορά στα εδώ δρώμενα ώστε ανεπηρέαστος ο αναγνώστης να συγκρίνει και να εξαγάγει τα συμπεράσματά του. Επαφίεται στον αναγνώστη να κρίνει κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας μπορεί να ανταποκριθεί στην πρόκληση ή άλλως στο δικαίωμα του μαθητή σε αποτελεσματική και εκπαιδευτικά ουσιαστική παρέμβαση.

### Παραπομπές

1. Ayres, B. J., Meyer, L. H., Erevelles, N., and Park-Lee, S. (1994). Easy for you to say: teacher perspectives on implementing most promising practices. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 2, 84-93.
2. Biklen, D. (1973). Patterns of power: A case study of behavior modification on a
3. "back ward" in a state mental hospital. Unpublished doctoral dissertation. Syracuse University.
4. Carr, E. G., and Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
5. Carr, E. G., Robinson, S., and Palumbro, L. W. (1990). The wrong issue: aversive versus non-aversive treatment; The right issue: functional versus non functional treatment. In Repp, A. and Singh, N. (eds.). *Perspective on the Use of Non-Aversive and Aversive Interventions for People with Developmental Disabilities*. DeKalb, IL: Sycamore Press.
6. Carr, E.G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., and Smith, C. E. (1994). *Communication-based Intervention for Problem Behavior*. Baltimore: P. H. Brooks.
7. Clements, J. (1987). *Severe Learning Disability and Psychological Handicap*. Chicester: John Wiley and Sons.
8. Donnellan, A. M., Mesaros, R. A., and Anderson, J. L. (1985). Teaching students with autism in natural environments: What educators need from researchers. *The Journal of Special Education*, 18, 4, 505-517.
9. Durand, V. M., Crimmins, D. B., Caulfield, M., and Taylor, J. (1989). Reinforcement assessment I: Using problem behavior to select reinforcement. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, 113-126.
10. Durand, M. V. (1990). *Severe Behavior Problems. A Functional Communication Training Approach*. New York: The Guilford Press.
11. Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Learning Difficulties*. New York: Cambridge University Press.

12. Emerson, E., and Kiernan, C. (1997). Behavioural Interventions. In Russell, O. (ed.). *The Psychiatry of Learning Disabilities*. London: Gaskell.
13. Evans, I. M., and Meyer, L. H. (1985). An Educative Approach to Behavior Problems. A Practical Decision Model for Interventions with Severely Handicapped Learners. Baltimore: P. H. Brookes.
14. Forrest, J., Emerson, E., Cambridge, P., and Mansell, J. (1995). Community support teams for People with Challenging Behaviour. Canterbury: Tizard Centre, University of Kent.
15. Georgiades, N. J., and Phyllimore, L. (1975). The myth of hero-innovator and alternative strategies for organisational change. In Kiernan, C. C., and Woodford, F. P. (eds.). *Modification with the Severely Mentally Retarded*.
16. Goldiamond, I. (1974). Towards a constructional approach to social problems. *Behaviorism*, 2, 1-84.
17. Hall, R. V., Panyan, M., Rabon, D., and Broden, M. (1968). Instructing beginning teachers in reinforcement procedures, which improve classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 315-322.
18. Jones, R. S. P., and McCaughey, R. E. (1993). All you need is love? Common misunderstandings of gentle teaching. In Jones, R. S. P. and Eayrs, C. B. (eds.). *Challenging Behavior and Intellectual Disability: A Psychological Perspective*. Clevedon: BILD.
19. Kiernan, C. (1993). Future directions for research and service development for people with learning disabilities and challenging behaviour. In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
20. LaVigna, G., and Donnellan, A. M. (1986). *Alternatives to Punishment: Solving Behavior Problems with Non-Aversive Strategies*. New York: Irvington Publishers.
21. Lennox, D. B., Miltenberger, R. G., Spengler, P., and Erfanian, N. (1988). Decelerative treatment practices with persons who have mental retardation: A review of five years of the literature. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 492-501.
22. Murphy, G. H., Oliver, C., Corbett, J., Crayton, L., Hales, J., Head, D., and Hall, S. (1993). Epidemiology of self-injury, characteristics of people with severe self-injury and initial treatment outcome. In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disabilities*. Kidderminster: BILD.
23. Ntinias, K. (2000). *Teachers' Perspectives on Matters of Intervention against Self-Injurious Behaviour*. Unpublished Ph.D. thesis. U. Wales.
24. Ντίνας Κ. (2001). Το χάσμα ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη και ο χώρος της ειδικής αγωγής, ειδικότερα της αντιμετώπισης προκλητικών για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορών. Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
25. Oliver, C. (1993). Self-injurious behaviour. From response to strategy. In Kiernan, C. (ed.). *Research to Practice? Limitations of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
26. Reed, J., and Head, D. (1993). The application of functional analysis in the treatment of challenging behaviour. In Flemming, I., and Kroese, B. (eds.). *People with Learning Disability and Severe Challenging Behaviour: New Developments in Services and therapy*. Manchester: Manchester University Press.
27. Remington, B. (1993). Challenging behaviour in people with severe learning disabilities. Behaviour modification or behaviour analysis? In Kiernan, S. (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.
28. Repp, A. C., Deitz, S. M., and Speir, N. C. (1988). Reducing stereotypic responding of retarded persons by the differential reinforcement of other behaviors. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 279-284.
29. Reppucci, N. D., and Saunders, J. T. (1974). Social psychology of behavior modification: Problems of implementation in natural settings. *American Psychologist*, 29, 649-660.
30. Russell, O. (1997). Historical overview: Concepts and concerns. In Russell, O. (ed.). *Seminars in the Psychiatry of Learning Disabilities*. London: Gaskell.
31. Schroeder, S. R., Rojahn, J., Mulick, J. A., and Schroeder, C. S. (1981). Self-injurious behavior. In Matson, J. L., and McCartney, J. R. (eds.). *Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded*. New York: Plenum Press.



32. Solnick, J. V., Rincover, A., and Peterson, C. R. (1977). Some determinants of the reinforcing and punishing effects of time-out. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 415-424.
33. Weigle, K. (1997). Positive behavior support as a model for promoting educational inclusion. *JASH*, 22, 1, 36-48.
34. Taylor, J. C., and Carr, E.G. (1994). Severe problem behaviours of children with developmental disabilities: reciprocal social influences. In Thompson, T., and Gray, D. B. (eds.). *Destructive Behavior in Developmental Disabilities: Diagnosis and Treatment*. London: Sage Publications.
35. Weiss, N. (2001). It May Be Non-Aversive But Is It Non-Coercive?: The Ethics of Behavior Change in the Modern Age. *TASH*, January 2001.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

# Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός λειτουργός που υπηρετεί στο νομό Μαγνησίας

**ΕΠΩΝΥΜΟ ΟΝΟΜΑ**

παρακολούθησε την ημερίδα με θέμα:

**«SCHOOL MANAGEMENT»**

που διοργανώθηκε την Τετάρτη 18 Σεπτεμβρίου 2002 από το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με την υποστήριξη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΥΠΕΠΘ.

Βόλος, 19/9/2002

**Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ**

Καθηγητής Σπυρίδων Βλιάμος



# ΗΜΕΡΙΔΑ “SCHOOL MANAGEMENT”

---



- Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ -

