

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ

“ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”

Διπλωματική Εργασία

«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών - υποδιευθυντών των ΕΠΑΛ για τη λειτουργία του θεσμού της μαθητείας και τη συμβολή του διευθυντή στην υλοποίησή του»

Του

Ταβελλάρη Γεωργίου

Επιβλέπων καθηγητής: Ιορδανίδης Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

Εξεταστές:

1. Θωΐδης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παν. Δυτ. Μακ. ΠΤΔΕ Φλώρινας
2. Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Παν. Δυτ. Μακ., ΠΤΝΕ Φλώρινα

Φλώρινα, Μάιος 2019

Copyright © Ταβελλάρης Γεώργιος, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Ταβελλάρης Γεώργιος

A.E.M.: 929

Ηλεκτρονική διεύθυνση: agrogets@hotmail.gr

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών – υποδιευθυντών των ΕΠΑΑ για την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας και τη συμβολή του διευθυντή στην υλοποίησή του»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 16/05/2019

Ο δηλών



Ταβελλάρης Γιώργος

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	σελ. 6
Abstract.....	σελ. 7
Εισαγωγή.....	σελ. 8
1^ο Κεφάλαιο “Η Μαθητεία στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση”	
1.1. Η εξέλιξη της δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Ευρώπη	σελ. 9
1.2. Στόχοι της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.....	σελ. 16
1.3. Ο θεσμός του «μεταλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας» ως μεταδευτεροβάθμιος κύκλος σπουδών στα ΕΠΑΛ	σελ. 17
1.3.1. Οι Θεμελιώδεις Νόμοι 4186/2013(ΦΕΚ 193/ Α’/17-9-2013) και 4386/2016 (ΦΕΚ 83 /Α’/11-05-2016).....	σελ. 17
1.4. Ο καινοτόμος θεσμός της μαθητείας στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης	σελ. 20
2^ο Κεφάλαιο “Η Εκπαιδευτική Διοίκηση”	
2.1. Γενικά περί Διοίκησης.....	σελ. 22
2.2. Από τη «γενική» διοίκηση στην εκπαιδευτική διοίκηση.....	σελ. 23
2.2.1. Αρχές και μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης σε Ελλάδα και Ευρώπη	σελ. 23
2.2.2. Μορφές εκπαιδευτικής διοίκησης.....	σελ. 30
2.2.3. Διοίκηση με επίτευξη αντικειμενικών στόχων (MBO).....	σελ. 34
2.2.4. Διοίκηση ολικής ποιότητας (TQM).....	σελ. 35
2.2.5. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στη διοίκηση.....	σελ. 37
2.2.6. Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.....	σελ. 39
2.2.7. Ο Διευθυντή ως παράγοντας της εκπαιδευτικής διοίκησης...	σελ. 40
2.2.8. Ο Συντονιστή Εκπαίδευσης και τα ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης.....	σελ. 45
3^ο Κεφάλαιο “Η αποτελεσματικότητα υλοποίησης της μαθητείας ως καινοτομία”	
3.1. Αποτελεσματική διοίκηση – Αποτελεσματικό σχολείο.....	σελ. 49
3.1.1. Η αναδιοργάνωση – καινοτομία ως έννοια, κατάσταση, διαδικασία και αποτέλεσμα επαναφοράς ενός σχολικού οργανισμού.....	σελ. 50

3.1.2. Παράγοντες βιωσιμότητας καινοτομιών.....	σελ. 53
3.1.3. Επιδράσεις των καινοτομιών.....	σελ. 53
3.1.4. Καινοτόμα μοντέλα σχολικής διοίκησης.....	σελ. 55
3.1.5. Η συμβολή του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας....	σελ. 56
3.1.6. Απόψεις εκπαιδευτικών και σχολικών διευθυντών για τα εμπόδια και το αποτέλεσμα της υιοθέτησης των καινοτομιών.....	σελ. 58
3.1.7. Η ηγεσία ως χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών στελεχών για την αποτελεσματική διοίκηση και εισαγωγή καινοτομιών.....	σελ. 59

4ο Κεφάλαιο “Η Έρευνα”

4.1. Σκοπός.....	σελ.61
4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	σελ.62
4.3. Μεθοδολογία Έρευνας.....	σελ. 62
- Πληθυσμός – Δείγμα.....	σελ.63
- Ερωτηματολόγιο – Δομή.....	σελ. 63
- Κλίμακες μέτρησης ερωτήσεων.....	σελ.65
4.3.1. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα ερωτηματολογίου.....	σελ.66
4.4. Συλλογή Δεδομένων.....	σελ.66
4.5. Περιορισμοί Έρευνας.....	σελ.68

5ο Κεφάλαιο “Ανάλυση Δεδομένων - Αποτελέσματα”

5.1. Ανάλυση Δεδομένων.....	σελ.69
5.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	σελ.69
5.2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων πρώτου μέρους έρευνας.....	σελ.69
5.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων δευτέρου μέρους έρευνας.....	σελ.74
5.2.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής ανάλυσης.....	σελ.80

Συμπεράσματα	σελ.83
---------------------------	---------------

Συζήτηση – Προτάσεις	σελ.88
-----------------------------------	---------------

Βιβλιογραφία	σελ.90
---------------------------	---------------

Παράρτημα Α	σελ.96
--------------------------	---------------

Παράρτημα Β	σελ.99
--------------------------	---------------

Παράρτημα Γ	σελ.104
--------------------------	----------------

Παράρτημα Δ	σελ.116
--------------------------	----------------

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η παρουσίαση της λειτουργίας του καινοτόμου θεσμού της μαθητείας στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση μέσω των ΕΠΑΛ και η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότερη υλοποίησή του μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των διευθυντικών και εκπαιδευτικών στελεχών.

Μετά την αναφορά στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για τον θεσμό της μαθητείας, την παρουσίαση βασικών αρχών και μοντέλων της εκπαιδευτικής και ευρύτερης διοίκησης, αλλά και των χαρακτηριστικών των διευθυντών, που αναλαμβάνουν την διοίκηση του θεσμού της μαθητείας, επιχειρείται δε να σκιαγραφηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότερης λειτουργίας με καινοτόμους μεθόδους διοίκησης, αλλά και ο τρόπος εισαγωγής του καινοτόμου αυτού θεσμού λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον, όπου λαμβάνει χώρα αυτή η καινοτομία μέσα από παρουσίαση των θετικών και αδύνατων σημείων, που εντοπίζονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα με την βοήθεια της σχετικής βιβλιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά: μαθητεία, τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, ΕΠΑΛ, εκπαιδευτική διοίκηση, καινοτομία

Abstract

The present research seeks to present the operation of the innovative institution of apprenticeship in technical vocational education (TVE) through EPAL and the contribution of the Director to the most effective implementation through the investigation of the views of the managerial and educational staff.

Following the reference to the current legislative framework for the institution of apprenticeship, the presentation of basic principles and models of the educational and broader administration, as well as the characteristics of the directors, who undertake the administration of the institution of apprenticeship, an attempt is made to outline the degree of effectiveness of the operation with innovative methods of administration, as well as the way of introducing this innovative institution taking into account the broader environment, where this innovation takes place through presentation of the positive and weak points, which are identified by the participants in the survey with the help of the relevant bibliography.

Keywords: apprenticeship, TVE, EPAL, educational administration, innovation

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία αρχικά γίνεται μια αναφορά στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα ΕΠΑΛ, όπου υλοποιείται ο θεσμός της μαθητείας, στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Από την αναφορά αυτή, όπως και από την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου της μαθητείας προκύπτει ότι, το δυικό σύστημα φαίνεται να κερδίζει έδαφος για την λειτουργία του καινοτόμου αυτού θεσμού δίνοντας έμφαση στην διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας προς όφελος, τόσο των μαθητευομένων, όσο και της ευρύτερης κοινωνίας.

Ακολούθως, παρουσιάζεται το πλαίσιο διοικητικής υποστήριξης του θεσμού της μαθητείας με πρωτότερη αναφορά στην γενικότερη διοίκηση με περιγραφή των αρχών, των μεθόδων και των μοντέλων της εκπαιδευτικής διοίκησης, που προσαρμόζονται στον ανωτέρω θεσμό, όπως η διοίκηση δι' επίτευξης των αντικειμενικών στόχων και η εισαγωγή της διοίκησης ολικής ποιότητας του προγράμματος της μαθητείας με έμφαση στην λειτουργία των μεταλυκειακών τάξεων της μαθητείας. Αναμφίβολα εξετάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή του θεσμού, ως φορείς καινοτόμων μεθόδων διοίκησης. Επιπλέον, εξετάζεται μέσω της διερεύνησης των απόψεων των ανωτέρων ο βαθμός της αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού της μαθητείας από όλους τους εμπλεκόμενους, είτε στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, είτε και σε συνεργασία με εξωτερικούς τοπικούς και διοικητικούς παράγοντες.

Τελευταία, ελέγχεται η αποτελεσματικότητα λειτουργίας του καινοτόμου θεσμού της μαθητείας, υπό το πρίσμα του κρίσιμου ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας και σύμφωνα πάντα με τις απόψεις αυτού, αλλά και των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα λειτουργίας του θεσμού της μαθητείας σχετίζεται πέρα από τις οργανωτικές και αμιγώς διοικητικές ικανότητες του διευθυντή (operational management) και με τις ηγετικές ικανότητες αυτού για την υπερπήδηση εμποδίων, που τυχόν παρουσιάζονται, για την μεταφορά οράματος στις ομάδες εργασίας, που πλαισιώνουν τον θεσμό με απώτερο σκοπό την βελτιστοποίηση του αποτελέσματος για όλους τους εμπλεκόμενους και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

1^ο Κεφάλαιο “ Η Μαθητεία στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση ”

1.1. Η εξέλιξη της δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Ευρώπη

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση ορίζεται ως «η οργανωμένη διαδικασία της συστηματικής απόκτησης θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων για μια αποτελεσματική απασχόληση-εργασία σε ένα ορισμένο επάγγελμα» (Κωτσίκης 2003)

Από τη σύσταση του Ελληνικού κράτους έως και τις αρχές του 20ου αιώνα η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση λειτουργούσε χωρίς νομοθετικό πλαίσιο, αποσπασματικά και αυτόνομα. Το 1931 με το Νόμο 5179/31 καθορίστηκαν θέματα λειτουργικά της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αλλά και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, τη διαβάθμιση της σε επίπεδα σπουδών, τη σύνδεση της με την οικονομία της χώρας. Με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο ορίστηκε η ίδρυση Τεχνικών Σχολών από κοινότητες, δήμους, σωματεία και επιμελητήρια. (Παϊδούση, 2014, σ. 18) Ωστόσο η τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση δεν αναπτύχθηκε και δεν ενσωματώθηκε στο επίσημο σχολικό σύστημα εξαιτίας: α) της καθυστέρησης ενοποίησης του ελληνικού χώρου σε εθνικό και οικονομικό επίπεδο, β) της επικέντρωσης της εκπαίδευσης σε μη άμεσα παραγωγικούς κλάδους, αν εξαιρέσουμε την ίδρυση τεχνικών επαγγελματικών σχολών που ανήκουν στην ιδιωτική πρωτοβουλία και γ) της έλλειψης εδραίωσης εκπαιδευτικού συστήματος με σταθερές δομές λόγω πολιτικής αστάθειας (Κωτσίκης, 2003, σ. 361).

Μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, λόγω των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών προέκυψαν νέες ανάγκες και απαιτήσεις που επηρέασαν την Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ιδρύθηκαν «Σχολές Μαθητείας» ή «Τεχνικές Σχολές Μαθητείας» με το Β.Δ. « Περί εκπαιδευσεως μαθητών-τεχνιτών», Αρ.3/06.06.52 (ΦΕΚ157/Α) . (Παϊδούση, 2014, σ. 18)

Στα μέσα της δεκαετίας του '50 σε διεθνές περιβάλλον επικρατούσε η άποψη που έδινε βαρύτητα στην εκπαίδευση όχι απλά ως καταναλωτικό αγαθό αλλά ως μια παραγωγική επένδυση. Στράφηκε λοιπόν το ενδιαφέρον στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να συμβάλει στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. (Κωτσίκης, 2003, σ. 361-362). Το 1955 με το Νομοθετικό διάταγμα

Ν.Δ.2961/54 συστάθηκε ο Οργανισμός Απασχολήσεως και Ασφαλίσεως Ανεργίας (ΟΑΑΑ, πρόδρομος του ΟΑΕΔ. Ο τελευταίος ιδρύθηκε με το Ν.Δ. 212/69). Οι «Σχολές Μαθητείας» ή «Τεχνικές Σχολές Μαθητείας» υπάγονταν στο Υπουργείο Εργασίας και ήταν εξαρτώμενες από τη Διεύθυνση Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως. Οι απόφοιτοι των Σχολών αυτών λάμβαναν πιστοποιημένο και αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών της αντίστοιχης ειδικότητας.

Το 1959 μια σειρά νομοθετικών διαταγμάτων επιχείρησε να αναπτύξει την Τεχνική -Επαγγελματική Εκπαίδευση. Με το Ν.Δ.3971/1959, για τη «Γενική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση», διατυπώθηκαν οι ανάγκες της οργάνωσης της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης καθώς και η ανάγκη διευρυμένης προσφοράς του αγαθού της παιδείας σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. (Δημαράς, 1986, *οπ. αναφ. στο Τσιγαρίδας, 2010 σ. 34*). Στο ίδιο Ν.Δ. προβλέφθηκε η δημιουργία της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΕΤΕ). (Παϊδούση, 2014, σ. 18). Με το Ν.Δ. 3973/1959 «Περί Ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 187/Α'7-9-1959), το Υπουργείο Παιδείας ορίστηκε ως ο φορέας που θα επόπτευε όλες τις Επαγγελματικές Σχολές, οι οποίες εποπτεύονταν έως εκείνη τη στιγμή από ανεξάρτητα Υπουργεία (Κωτσίκης, 2003).

Τον Μάιο του 1965, στα πλαίσια εφαρμογών με στόχο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, κατατέθηκε Νομοσχέδιο στη Βουλή «Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως», στην εισηγητική έκθεση του οποίου αναφέρθηκε η σημασία της ανάπτυξης της τεχνικής εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον όπου η οικονομική πρόοδος της χώρας συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι προτάσεις όμως αυτές δεν εφαρμόστηκαν λόγω των πολιτικών εξελίξεων και της επιβολής της δικτατορίας του 1967. (Παϊδούση, 2014, σ. 19). Με το Ν.Δ 580/1970 «Περί του προσωπικού των κατωτέρων και μέσων επαγγελματικών σχολών» (ΦΕΚ 139/24-6-1970), καθιερώθηκαν συγκεκριμένες θέσεις εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την ίδρυση πολλών Μέσων και Κατώτερων Τεχνικών Σχολών. Με παρεμβάσεις των ειδικών της UNESCO προβλέφθηκε η παιδαγωγική κατάρτιση όλων των Εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως. (Ιακωβίδης, 1998. Παναγιωτοπούλου, 1993 *οπ. αναφ. στο Τσιγαρίδας, 2010. σ. 35*). Το ίδιο έτος θεσμοθετήθηκαν τα Κέντρα Ανώτερης

Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ) με το Ν.Δ. 652/1970. (Κασιμάτη κ.α., 1984 όπ. αναφ. στο Τσιγαρίδας, 2010)

Με το Ν. 576/1977 (ΦΕΚ 102/13-04-1977) προσδιορίστηκε η χωρίς εξετάσεις εισαγωγή των αποφοίτων Γυμνασίων σε Τεχνικές ή Επαγγελματικές Σχολές. Με εξετάσεις θα μπορούσαν οι απόφοιτοι Γυμνασίων να εισαχθούν σε Γενικά (ΓΕΛ) ή Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ), τα οποία ήταν ισότιμα. Ουσιαστικά οι έως τότε Κατώτερες Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές αντικαταστάθηκαν από τις διεισείς (Τ.Ε.Σ) και οι μέσες Τεχνικές Σχολές μετατράπηκαν σε (Τ.Ε.Λ). (Τσιγαρίδας, 2010, σ. 36. Παϊδούση, 2014, σ. 20).

Το 1985 με το Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», η διάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης γίνεται με τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ), Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ) και τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ.). Συγκεκριμένα τα Τ.Ε.Λ σύμφωνα με το Ν. 1566/85, αρ. 9 παρ. 1 επεδίωκαν την εμβάθυνση των γενικών γνώσεων ενώ παρείχαν στους μαθητές τους τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις και απαραίτητες για την επαγγελματική δραστηριότητα δεξιότητες. (ό.π., άρθρο 6, παρ. 2, 3). (Τσιγαρίδας, 2010, σ. 37). Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο οι Σχολές Μαθητείας Ο.Α.Ε.Δ. εντάχθηκαν στο δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) και Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.). (Παϊδούση, 2014, σ. 20). Τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ) συγκροτούνταν από τρεις τουλάχιστον σχολικές μονάδες και σε αυτά θα γινόταν η πρακτική άσκηση των Τ.Ε.Σ., Τ.Ε.Λ., Ε.Π.Λ. και Ο.Α.Ε.Δ. (Τσιγαρίδας, 2010, σ. 37)

Με το ν. 1566/85 η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση συνδυάζει την γενική παιδεία με την τεχνική επαγγελματική γνώση καλύπτοντας παράλληλα ποικίλους εκπαιδευτικούς επιμέρους στόχους, ώστε την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών των μαθητών σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα όπως αναφέρει το αρ. 1 του ν. 3475/06. (Σαϊτή, 2012) Στην Ελλάδα στοιχεία του συνεργατικού μοντέλου στην διοίκηση της εκπαίδευσης εισάχθηκαν με τον ν.1566/85 για τη «δομή και τη λειτουργία της Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης», έναν νόμο που από την πρώτη στιγμή θεσμοθέτησής του έγινε αντικείμενο κριτικής. Με βάση τον νόμο 1566 θεσμοθετήθηκαν μια σειρά συλλογικά όργανα στην κατεύθυνση της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού

συστήματος. Όσον αφορά την λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, δημιουργήθηκαν τα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής «Σύμβουλο Εκπαίδευσης» και «Σχολική Επιτροπή» και ως προς την διοίκηση της δυο μονομελή όργανα (Διευθυντής, Υποδιευθυντής). (Βιολέτης, Α., 2013)

Δεκατρία χρόνια αργότερα το 1998 με το Ν. 2640/98 (ΦΕΚ Α'/206/3-9-1998) ιδρύθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) και ανήκαν στη μεταγυμνασιακή βαθμίδα. Η φοίτηση σε αυτά διαρκούσε 2 έτη (Α' κύκλος) ή 3 έτη (Β' κύκλος) και περιλάμβαναν τομείς και ειδικότητες. Οι τομείς και ειδικότητες του Α' κύκλου σπουδών οδηγούσαν στην παροχή τεχνολογικής παιδείας και στην απόκτηση εφοδίων για την άσκηση συγκεκριμένου επαγγέλματος και τη διαμόρφωση επαγγελματικής συνείδησης. Οι τομείς και ειδικότητες του Β' κύκλου σπουδών ήταν η διδασκαλία θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος. (Τσιγαρίδας, 2010, σ. 37).

Ο Ν.3475/2006 «Οργάνωση και Λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 146/Α, κατάργησε τα Τ.Ε.Ε και δημιούργησε τα Επαγγελματικά Λύκεια (Ε.Π.Α.Λ.) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.), που ανήκαν στη Δευτεροβάθμια, μεταγυμνασιακή βαθμίδα. Τα Ε.Π.Α.Λ. διατηρούσαν την ισοτιμία με τα Γ.Ε.Λ ως προς το απολυτήριο που παρείχαν μετά την ολοκλήρωση της επιτυχούς φοίτησης των μαθητών σε αυτά ενώ επιπρόσθετα τους έδιναν τη δυνατότητα λήψης πτυχίου ειδικότητας. Στις Ε.Π.Α.Σ μπορούσαν να εγγραφούν απόφοιτοι της Α' Γ.Ε.Λ. ή Ε.Π.Α.Λ. και με το πέρας των σπουδών τους λάμβαναν πτυχίο με δικαίωμα άσκησης επαγγέλματος ή εγγραφής σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Με το ν. 4186/13 (ΦΕΚ 193/17-9-2013) εισήχθηκε το μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας ΕΠΑΛ, εφαρμόζοντας το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητείας), διάρκειας ενός σχολικού έτους. Το έτος αυτό αποτελεί μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών των ΕΠΑΛ. Κατά άρθρο 7 του ν. 4186/13 διαρθρώθηκαν τα προγράμματα σπουδών των ΕΠΑΛ καθώς και των τάξεων μαθητείας. Ακολούθησαν ο ν. 4386/16 καθώς και Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις, η υπ' αριθμ.26385/τ. Β/ΦΕΚ 491/20-2-17 στο αρ. 3, εδ. Γ', παρ.8 αναφέρεται στην άρρηκτη συνεργασία των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολικών μονάδων, σχολικών συμβούλων εκπαίδευσης) για αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού και η υπ' αριθμ. 2859/τ. Β/ 21-8-17 που αναφέρεται στη διάρθρωση των τάξεων μαθητείας και τα προγράμματα σπουδών.

Δυσάρεστος σταθμός στην ιστορία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και των ΕΠΑΛ αποτέλεσε η άδικη κατάργηση με το Ν. 4172/2013, 46 ειδικοτήτων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τις 110 συνολικά. Θα ήταν παράληψη για την Ερευνήτρια να μην αναφερθεί σε αυτό το πλήγμα της εκπαίδευσης, το οποίο έπληξε και την ίδια προσωπικά. Με την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου τέθηκαν σε καθεστώς διαθεσιμότητας περίπου 2413 καθηγητές και αφορούσαν επαγγέλματα των Τομέων Υγείας και Πρόνοιας, Κομμωτικής και Αισθητικής και Γραφικών Τεχνών. Όπως αναφέρεται στο [http:// www. alfavita.gr](http://www.alfavita.gr) επρόκειτο για ειδικότητες με ιδιαίτερη ζήτηση από το μαθητικό δυναμικό των ΕΠΑΛ (20% των μαθητών ΕΠΑΛ σε ειδικότητες του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας, 60% των μαθητών ΕΠΑΣ στις ειδικότητες της Αισθητικής και Κομμωτικής και 13% των ΕΠΑΛ ακολουθούσαν τις ειδικότητες Γραφικών Τεχνών).

Η πράξη αυτή αποδόθηκε στον κατακερματισμό των ειδικοτήτων της τεχνικής εκπαίδευσης και στην χαμηλή απορροφητικότητα στην αγορά εργασίας (Υ.ΠΑΙ.Θ., Δελτίο Τύπου, 17/7/2013, όπ. αναφ. στο Παϊδούση, 2014 σ. 27). Ωστόσο δεν υπήρξαν ούτε ανακοινώθηκαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την απορροφητικότητα των αποφοίτων ΕΠΑΛ.

Σχετικά με την άρση της αδικίας ως προς την κατάργηση των ειδικοτήτων, τόσο για τους εργαζόμενους Εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν τεθεί σε διαθεσιμότητα, όσο και για τους Μαθητές, οι οποίοι αναγκάζοταν να αλλάξουν εκπαιδευτικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα, με το Ν. 4325/2015 «Εκδημοκρατισμός της Διοίκησης – Καταπολέμησης Γραφειοκρατίας και Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Αποκατάσταση αδικιών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α΄/47/11-5-2015), επανήλθαν οι ειδικότητες αυτές στα ΕΠΑΛ καθώς επέστρεψαν στις οργανικές τους θέσεις οι Εκπαιδευτικοί που το επιθυμούσαν. Επίσης με το Ν. 4369/2016 αναγνωρίστηκε και προσμετρήθηκε ο χρόνος διαθεσιμότητας ως πραγματικής υπηρεσίας.

Ως προς το θεσμό της Μαθητείας καθορίστηκε από το Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α΄/αρθ. 46, παρ. 14/17-9-2013) η πιλοτική εφαρμογή του μεταλυκειακού έτους μαθητείας ΕΠΑΛ, με έναρξη αυτής το σχολικό έτος 2015-2016 και περάτωση της το σχολικό έτος 2016-2017.

Η Μαθητεία εφαρμόστηκε πιλοτικά σε δύο σχολεία της Ελλάδας, 2ο Εργαστηριακό Κέντρο Σταυρούπολης – 2ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης και 1ο

Εργαστηριακό Κέντρο Ηρακλείου - 6ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου. Τη δεδομένη στιγμή τα ΕΠΑΛ συνεχίζουν να έχουν μαθητές σε πλήθος ειδικοτήτων και γίνονται ώστε να λειτουργήσει η β' πιλοτική φάση της μαθητείας σε όλα τα ΕΠΑΛ και σε μία καθορισμένη από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ειδικότητα ανά τομέα. Παράλληλα γίνονται ζυμώσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να λειτουργήσει το έτος προαιρετικό μεταλυκειακό έτος Μαθητείας από το επόμενο σχολικό έτος 2017-2018 σε όλα τα ΕΠΑΛ και για όλες τις ειδικότητες.

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση έχει εδώ και χρόνια υψηλή εκπαιδευτική και πολιτική σημασία σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Στη Γερμανία, υπάρχει μεγάλος αριθμός σπουδαστών που φοιτά σ' αυτή και η λειτουργία της, η οποία έχει αρκετά μεγάλη αυτοδυναμία στο συγκεκριμένο τομέα, αποτελεί βασική μέριμνα του κράτους. Αυτή η εκπαιδευτική μορφή είναι συνδεδεμένη με α συνδικάτα και τους επαγγελματικούς φορείς και έχει πολλές ιδιαιτερότητες. Υπάρχει ποικιλομορφία και είναι δύσκολο να δοθεί η εικόνα της τεχνικής εκπαίδευσης. (Cedefop, 1987, pp.28)

Μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο εμφανίστηκαν και άλλες μορφές σχολών, το επαγγελματικό γυμνάσιο, το κολλέγιο και το ανώτερο τεχνικό λύκειο. Το ανώτερο τεχνικό λύκειο είναι αυτό που οδηγεί από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ανώτατη Τεχνική Γ' Βάθμια Εκπαίδευση (Fachhoscule) (Cedefop, 2012, pp.44)

Η πλειονότητα των νέων στη Γερμανία αποκτούν Επαγγελματική Κατάρτιση μέσα από ένα δυϊκό σύστημα. Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα πήρε αυτό το όνομα από τη διττή επαγγελματική κατάρτιση. Αυτή χωρίζεται σε δυο μέρη, την εκπαίδευση στο σχολείο και την εκπαίδευση μαθητείας στο χώρο εργασίας. Στόχος αυτού του συστήματος είναι η παροχή γνώσεων, τόσο θεωρητικών μέσα από ένα συγκεκριμένο κύκλο μαθημάτων, όσο και πρακτικών δηλαδή την εξάσκηση του επαγγέλματος στην επιχείρηση.

Ο μαθητευόμενος μισθοδοτείται με μισθό από την επιχείρηση και ο οποίος καθορίζεται από την γενική συλλογική σύμβαση εργασίας και βαίνει αυξανόμενος κάθε έτος. Στο τέλος των σπουδών ο μαθητευόμενος εξετάζεται από τον φορέα που είναι υπεύθυνος για την Επαγγελματική Κατάρτιση μέσω εξετάσεων αποτελούμενων από δυο μέρη. Το θεωρητικό μέρος εξετάζεται γραπτώς και το πρακτικό μέρος προφορικώς. Η Επιτροπή εξετάσεων αποτελείται από εκπαιδευτικούς του σχολείου και εκπροσώπους των επιχειρήσεων. Όσοι επιτύχουν τις εξετάσεις αποκτούν δικαίωμα άσκησης του επαγγέλματος ως πτυχιούχοι σε επαγγέλματα αναγνωρισμένα

από το κράτος. Περίπου 370 αναγνωρισμένα επαγγέλματα υπάρχουν στο γερμανικό σύστημα Ε. Κ. και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των τομέων της βιομηχανίας, της βιοτεχνίας, του εμπορίου κ. α. (Eurydice, 2008)

Στην Ιταλία υπάρχουν αρκετοί τύποι τεχνικών σχολών για μαθητές ηλικίας από 14 έως 19 ετών στους τομείς της βιομηχανίας, της γεωργίας και του εμπορίου. Τέτοιοι τύποι σχολών είναι Γεωργίας, Τουρισμού, Βιομηχανίας, Επιχειρήσεων με ξένες γλώσσες, Τοπογραφίας, Τροφίμων κ.α.

Υπάρχουν δυο κύκλοι σπουδών, ένας διετής και ένας τριετής. Στον διετή κύκλο σπουδών οι μαθητές διδάσκονται θεωρητικά μαθήματα και η πρακτική άσκηση των μαθημάτων αυτών γίνεται σε αντίστοιχους χώρους εργασίας για την κάθε ειδικότητα. Στον τριετή κύκλο σπουδών δίνεται περαιτέρω έμφαση στην πρακτική άσκηση με περισσότερες ώρες στον χώρο εργασίας.

Στην Ιταλία, η τεχνική Ε.Ε.Κ. ανήκει στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης και στην οποία συμμετέχουν μαθητευόμενοι από 15 έως 25 ετών και μεγαλύτεροι. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές έχουν πιο ελαστικά προγράμματα σπουδών, τα μαθήματα των οποίων καθορίζονται από τις αντίστοιχες Υπουργικές Αποφάσεις. Οι μαθητευόμενοι των σχολών αυτών αξιολογούνται, όπως και οι μαθητές της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Eurydice, 2008)

Στη Δανία , που παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την Φινλανδία, η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση έχει τρεις μορφές, ήτοι την Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (IVET), το Ανώτερο Πρόγραμμα Εμπορικών Σπουδών και το Ανώτερο Πρόγραμμα Τεχνικών Σπουδών. Στον τομέα της Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης υπάρχουν περίπου 85 σχολές με 200 ειδικότητες, όπου φοιτούν νέοι από 16 έως 20 ετών. Οι σχολές αυτές σκοπό έχουν να παρέχουν, πέρα από επαγγελματικές δεξιότητες και επαγγελματική κατάρτιση, γενική μόρφωση, ώστε οι μαθητές να ενισχύσουν ολιστικά την προσωπικότητά τους.

Προς τούτο, παρέχονται μαθήματα επιλογής στους μαθητές σε ποσοστό 1/6 του συνόλου των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, καθιστώντας συνάμα υποχρεωτική την πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις όλων των τομέων της οικονομίας μετά την υπογραφή σύμβασης του μαθητή με την επιχείρηση.

Η σύμβαση αυτή καθορίζει τις παροχές στον μαθητή, τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών της πρακτικής άσκησης και τον τρόπο αξιολόγησής του. Οι

συνθήκες εργασίας και ο μισθός καθορίζεται από τις ισχύουσες συλλογικές συμβάσεις εργασίας.

Οι σχολές που παρέχουν πρακτική άσκηση δεσμεύονται να ανταλλάσσουν πληροφορίες με τους υπεύθυνους των επιχειρήσεων προς όφελος της κατάρτισης και της μάθησης γενικότερα.

Η πρόοδος των καταρτιζομένων αξιολογείται συνεχώς, ανάλογα με το μάθημα, γραπτά ή προφορικά, με εξετάσεις και θέματα, που καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση. Η τελική αξιολόγηση με τη λήξη του διδακτικού έτους γίνεται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας μέσω γραπτών εξετάσεων.

Πιστοποίηση παρέχεται στους μαθητές που ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα εκπαίδευσης, όπως και για την πρακτική άσκηση εκδίδεται πιστοποιητικό επιτυχούς ολοκλήρωσής της σύμφωνα με τα πρότυπα που θέτει το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας για τις εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται.

Τελευταία, υπάρχουν τμήματα προετοιμασίας των αποφοίτων για ένταξή τους προς φοίτηση σε ανώτερα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, καθώς και τμήματα παροχής τεχνικής εκπαίδευσης σε νέους για ένταξη στην αγορά εργασίας με πρωτοβουλία των κατά τόπων δημοτικών αρχών. Αυτά έχουν ευέλικτα προγράμματα σπουδών και αναφέρονται σε τομείς όπως η μελισσοκομία, η δασοκομία, η οικοτεχνία κ.α. (Eurydice, 2008)

Συνοψίζοντας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι με την πάροδο των χρόνων αναβαθμίζεται πανευρωπαϊκά και αποκτά αυξημένη σημαντικότητα η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ανάγκες που επιτάσσει η αγορά εργασίας. Η αναβάθμιση και η αυξημένη σημαντικότητα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έγκειται στην αλλαγή της κεντρικής της στόχευσης, που δεν είναι άλλη από την διασύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία μέσα από την αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών της, την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητευόμενους και την διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

1.2. Στόχοι της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

- Να σχεδιάζεται και να οργανώνεται σύμφωνα με τις τεχνολογικές εξελίξεις.
- Να δίνει έμφαση στη δημιουργία μιας γενικότερης τεχνολογικής υποδομής, που θα επιτρέπει πρόσβαση σε μια ποικιλία επαγγελματών.
- Να προετοιμάσει τους μαθητές για ένα σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον.

- Να εξοικειώσει τους μαθητές με την πραγματικότητα του ανταγωνισμού στο διεθνοποιημένο παραγωγικό και οικονομικό περιβάλλον και τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν για την επιτυχία στην εργασία τους.
- Να εξοικειώνει τους μαθητές με τις διαδικασίες "ανακατασκευής" του παραγωγικού ιστού, που πραγματοποιείται κατά τη μετάβαση από την βιομηχανική στη μεταβιομηχανική εποχή.
- Να αναπτύσσει νέες γενικές βασικές δεξιότητες.
- Να αναπτύσσει μια αντίληψη για το εργασιακό περιβάλλον που δημιουργείται στις σύγχρονες επιχειρήσεις και του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας τους για να παραμένουν βιώσιμες και ανταγωνιστικές.
- Να αναπτύσσει μια αντίληψη για εφαρμογή κανονισμών ασφαλείας στην εργασία.
- Να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.
- Να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. (Ηλιάδης, 2004, οπ. αναφ. στο Αγγελιδης & Μαυροειδής, 2004)

1.3. Ο θεσμός του «μεταλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας» ως μεταδευτεροβάθμιος κύκλος σπουδών στα ΕΠΑΛ – Το δυϊκό σύστημα

1.3.1. Οι Θεμελιώδεις Νόμοι 4186/2013(ΦΕΚ 193/ Α΄/17-9-2013) και 4386/2016 (ΦΕΚ 83 /Α΄/11-05-2016)

Η εισαγωγή της Μαθητείας στη σύγχρονη τυπική, μεταδευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση των ΕΠΑΛ καθορίστηκε από το Ν. 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 193/Α΄/ 17-9-2013). Συγκεκριμένα στο Κεφ. Β΄, αρ. 7 με τίτλο «Διάρθρωση Σπουδών Επαγγελματικού Λυκείου και Τάξεις Μαθητείας» καταργήθηκαν οι ΕΠΑΣ του ΥΠ.Π.Ε.Θ. ενώ δόθηκε η δυνατότητα μεταδευτεροβάθμιας «Μαθητείας». Διαμορφώθηκαν μέσω αυτού του νόμου δύο κύκλοι σπουδών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στα ΕΠΑΛ: α. του «Δευτεροβάθμιου κύκλου» και β. του «Μεταδευτεροβάθμιου κύκλου» με το «μεταλυκειακό έτος ή τάξη Μαθητείας».

Οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους θα παίρνουν απολυτήριο ισότιμο με των ΓΕΛ (Γενικών Λυκείων), επιπέδου

ΕQF4 ενώ παράλληλα θα παίρνουν και πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, επιπέδου 4 αποκτώντας και επαγγελματικά δικαιώματα σε αυτή, μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις. Επιπρόσθετα θα έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις πανελλαδικές εξετάσεις και εισαγωγή τους στα ΤΕΙ με ειδικές εξετάσεις ή εισαγωγή τους στα ΑΕΙ σε ειδικό ποσοστό θέσεων 1% επί του αριθμού των θέσεων κατά τμήμα, σε τμήματα αντίστοιχα με τους τομείς που θα αποφοιτούν. (Ν. 4186/2013 άρθρο 13).

Καινοτομώντας ο Νόμος 4186/2013 με το άρθρο 7 εισήγαγε τη μεταδευτεροβάθμια, μονοετούς φοίτησης τάξη Μαθητείας στα ΕΠΑΛ κατά το δυϊκό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Σύμφωνα με αυτό όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο θα επιτελείται εκπαίδευση α) στη σχολική μονάδα με μαθήματα ειδικότητας και προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης και β) στο χώρο εργασίας. Η ευθύνη για τη διαχείριση του προγράμματος Μαθητείας θα επωμίζεται στο ΕΠΑΛ και στον ΟΑΕΔ ενώ η χρηματοδότηση θα επέρχεται από εθνικούς ή και κοινοτικούς πόρους (Παϊδούση, 2014, σ. 24)

Στο έτος Μαθητείας των ΕΠΑΛ που ορίστηκε ως προαιρετικό μπορεί να εγγράφονται κάτοχοι απολυτηρίου του β/βάθμιου κύκλου σπουδών ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ. Η διάρκεια του συγκεκριμένου έτους Μαθητείας σύμφωνα με το Ν. 4186/2013 καθορίστηκε σε ένα σχολικό έτος - 9 μήνες και χωρίστηκε σε 7 ώρες εβδομαδιαία για την εκπαίδευση στη σχολική μονάδα ΕΠΑΛ και 28 ώρες εβδομαδιαία για την Πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας. (Παϊδούση, 2014, σ. 23. Ν. 4186, άρθρο 9 παρ. 3). Για το πρόγραμμα εκπαίδευσης στον εργασιακό χώρο θα υπάρχει σύμβαση μεταξύ μαθητή και εργοδότη η οποία θα θεωρείται από τον Διευθυντή της Σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη σύμβαση θα μπορεί να καταγγελθεί από τους συμβαλλόμενους ή να ακυρωθεί με απόφαση του Διευθυντή του Κ.Π.Α. του ΟΑΕΔ μετά από εισήγηση του καθηγητή ΕΠΑΛ ή ΕΚ, ο οποίος θα παρακολουθεί και θα ελέγχει το πρόγραμμα μάθησης στον χώρο εργασίας. Σε κάθε καθηγητή των ΕΚ ή ΕΠΑΛ θα αντιστοιχούν το ανώτερο 25 ασκούμενοι σε χώρους εργασίας μαθητές.

Στο εργαστηριακό μάθημα, το οποίο θα γίνεται στο Ε.Κ. ή σε Σχολικά εργαστήρια των ΕΠΑΛ θα εφαρμόζονται οι αναλογίες καθηγητών – μαθητών

κατά τις διατάξεις που ισχύουν για τα εργαστήρια των ΕΚ ή ΕΠΑΛ. Ολοκληρώνοντας το έτος Μαθητείας θα δύναται ο απόφοιτος να λαμβάνει από τη σχολική μονάδα βεβαίωση παρακολούθησης, για τη συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης. Οι απόφοιτοι θα μπορούν να παρακολουθούν ετήσια Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης διάρκειας εβδομήντα ωρών στο ΕΠΑΛ ή ΕΚ, ώστε να προετοιμαστούν και να συμμετέχουν στη διαδικασία πιστοποίησης προσόντων προς απόκτηση Πτυχίου Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου EQF 5. Οι εξετάσεις θα διεξάγονται ετήσια από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και οι επιτυχόντες σε αυτές απόφοιτοι του μεταλυκειακού έτους Μαθητείας με το πτυχίο ειδικότητας θα αποκτούν και αντίστοιχη άδεια άσκησης επαγγέλματος, όπως προβλέπεται από τη νομοθεσία για το επίπεδο προσόντων που αντιστοιχεί. (Ν. 4186, άρθρο 9 παρ.3). Κατά το άρθρο 9 του ίδιου νόμου τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων ΕΠΑΛ στους δύο κύκλους σπουδών καθορίζονται με προεδρικά διατάγματα σύμφωνα με το άρθρο 4 του ν. 3879/2010. (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016, Ν. 4186/2013). Η ευθύνη υλοποίησης του μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας θα είναι του ΕΠΑΛ ή του Ε.Κ. (Εργαστηριακού Κέντρου) ενώ η διοικητική διαχείριση της θα γίνεται σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ. Η παρακολούθηση των μαθητών στους χώρους εργασίας θα θεωρείται άσκηση εκπαιδευτικού έργου. Ν. 4186/2013, άρθρο 7, παρ.1 και 3. Σύμφωνα με την τροπολογία που κατατέθηκε από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ) και ψηφίστηκε από τη Βουλή, Με τον Νόμο 4386/2016 «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 83 Α/11-05-2016/άρθρο 7), η σύγχρονη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση παρέχει στους νέους μόρφωση και προετοιμασία για την άσκηση του επαγγέλματος που θα επιλέξουν.

Επίσης άρθηκε η δυνατότητα ίδρυσης από τον ΟΑΕΔ Επαγγελματικών Πρότυπων - Πειραματικών Λυκείων Μαθητείας και επανακαθορίστηκε το πρόγραμμα σπουδών του ΕΠΑΛ. Η λειτουργία των ΕΠΑΣ σταμάτησε στις 15-9-2016 με το άρθρο 51 του Ν. 4262/2014 (ΦΕΚ Α'114/10-5-2014) ενώ παρατάθηκε η λειτουργία των ΕΠΑΣ Μαθητείας ΟΑΕΔ, μέχρι το σχολικό έτος 2020-2021. Οι δημόσιες ή ιδιωτικές σχολές Επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ) καταργήθηκαν ή μετατράπηκαν σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ). (Μόραλη, 2017)

1.4. Ο καινοτόμος θεσμός της μαθητείας στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «Τα σχέδια τύπου Μαθητεία είναι οι μορφές εκείνες της προκαταρκτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (IVET- Initial Vocational Education and Training) που τυπικά συνδυάζουν και εναλλάσσουν την εταιρικά βασιζόμενη άσκηση (Περίοδος πρακτικής εμπειρίας – άσκησης σε έναν χώρο εργασίας), με εκπαίδευση στηριζόμενη σε σχολείο (περίοδοι θεωρητικής πρακτικής εκπαίδευσης που ακολουθείται σε σχολείο ή σε εκπαιδευτικό κέντρο), των οποίων η επιτυχημένη ολοκλήρωση, οδηγεί σε διεθνώς αναγνωρισμένα πτυχία IVET πιστοποίησης». (Comission, 2013, σ. 5, όπως αναφ. στο Μόραλη, 2017)

Με τον παραπάνω ορισμό μπορούμε να πούμε ότι η Μαθητεία είναι ένας συνδυασμός τυπικής εκπαίδευσης και προγράμματος εξάσκησης (δυϊκό σύστημα) που λαμβάνει χώρα στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο και παρέχει συστηματική και μακροχρόνια εκπαίδευση. Περιλαμβάνει ένα θεωρητικό σκέλος εκπαίδευσης που πραγματοποιείται από επίσημο κρατικό ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό φορέα και ένα πρακτικό σκέλος όπου ο εκπαιδευόμενος ασκείται πρακτικά σε χώρο σχολικό ή επαγγελματικό, σε πραγματικές συνθήκες εργασίας. Στηρίζεται σε προκαθορισμένο πλάνο άσκησης και το παιδαγωγικό (στην περίπτωση των ενηλίκων θα λέγαμε ανδραγωγικό) περιεχόμενό της στοχεύει στο να διευκολύνει την μάθηση των ενηλίκων και να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, προκειμένου να ενταχθούν επαγγελματικά στην αγορά εργασίας. (Μόραλη, 2017)

Σύμφωνα με την Κόκκορα, (2017) παρά την αναγκαιότητα του θεσμού της μαθητείας και την αναβάθμιση του ρόλου της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης σχετικά με τα αναμενόμενα οφέλη στην απασχολησιμότητα και διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, στη μείωση των μαθητικών διαρροών και την κοινωνική συνοχή των νέων, εκφράστηκαν παρά το πρόωρο της εφαρμογής του θεσμού της μαθητείας κάποιες επιφυλάξεις, τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από διευθυντικά στελέχη σχετικά με την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού.

Οι μεν εκπαιδευτικοί φάνηκαν επιφυλακτικοί σχετικά με την επίτευξη στόχων, όπως αυτού της μείωσης της ανεργίας στην χώρα μας, της εξασφάλισης συνέχειας στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και την ομαλή ένταξή τους στον χώρο εργασίας, της επαρκούς πληροφόρησής τους για την εφαρμογή της μαθητείας, τόσο

από το κράτος, όσο και από τις συνεργαζόμενες επιχειρήσεις, την επαγγελματική τους ανάπτυξη γι' αυτό τον σκοπό με παράλληλη αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της μαθητείας με την από κοινού συμβολή του κράτους και των επιχειρήσεων. Αξιοσημείωτο, ότι θεώρησαν πιο επιτυχημένη εφαρμογή του δυϊκού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης στην τυπική εκπαίδευση.

Τα δε διευθυντικά στελέχη τόνισαν την ανάγκη για επαρκή διδακτική, επιστημονική και διοικητική υποστήριξη του θεσμού της μαθητείας από το κράτος, με ταυτόχρονη βελτίωση του διοικητικού πλαισίου συνεργασίας με τις αρμόδιες συνεργαζόμενες δημόσιες υπηρεσίες και εξέλιξη του προσωπικού τους. Επιπλέον, ζητούν την αμεσότερη πληροφόρηση ή και εκπαίδευσή τους για θέματα διαχείρισης των εκπαιδευτικών θεμάτων, που άπτονται του θεσμού της μαθητείας, αλλά και της διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού τους και της διαχείρισης κρίσεων που τυχόν προκύπτουν κατά τη συνεργασία με άλλους δημόσιους φορείς.

2ο Κεφάλαιο “Η Εκπαιδευτική Διοίκηση”

2.1. Γενικά περί Διοίκησης

Κατά τον H. Fayol, η "διοίκηση" ορίζεται ως μια "λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο" (Bradie, 1967:9-12, όπως αναφ. στο Σαΐτη, Α. 2011: 31)

Οι Montana anf Charnov (1993:19 όπως αναφ. στο Σαΐτη 2011) θεωρούν τη διοίκηση ως " τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του.

Από τη συνοπτική παρουσίαση των ορισμών της "διοίκησης" φαίνεται ότι οι συγγραφείς της διοικητικής επιστήμης δεν καταλήγουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο "διοίκηση".

Παρόλα αυτά , οι περισσότερες θεωρήσεις αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της διοικητικής λειτουργίας ενός κοινωνικού οργανισμού όπως: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Στην περίπτωση της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όλες οι δραστηριότητες οδηγούνται προς τη πραγμάτωση των σκοπών της διδασκαλίας και της μάθησης και πως όλοι οι εργαζόμενοι στο ίδρυμα πρέπει να συνεισφέρουν για την επίτευξη των σκοπών αυτών.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης επομένως ορίζεται ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων για την πραγμάτωση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών. (Σαΐτη, 2011)

Κλείνοντας λοιπόν, το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης, που εκφράζεται με τη δραστηριότητα των ηγετικών στελεχών της (Προϊστάμενοι Γραφείων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Διευθυντών Σχολείων) δεν περιορίζεται μόνο στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, αλλά εξυπηρετεί στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, τη μετάδοση ενός συστήματος αξιών και τη διάδοσή του επιστημονικού τρόπου σκέψης.

2.2. Από τη "γενική" διοίκηση στην εκπαιδευτική διοίκηση

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο χώρο της εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι η επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση δεν άφησε ανεπηρέαστο το σχολικό σύστημα.

Στην πράξη, βασικές έννοιες της επιστημονικής διοίκησης όπως η αρχή της κλιμάκωσης της εξουσίας, το πεδίο ελέγχου, η σαφής προέλευση της εντολής, ο καταμερισμός της εργασίας, η αρχή της εξαίρεσης κ.α. δεν επηρέασαν μόνο την οργάνωση και λειτουργία των επιχειρήσεων, αλλά και των υπηρεσιών της δημόσιας διοίκησης, αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμών. (Σαΐτη, 2011)

Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διοίκηση έχει τις ρίζες την στο συγκεντρωτικό μοντέλο της κλασικής διοίκησης, η νεοκλασική διοίκηση δέχεται ότι η συμπεριφορά και τα συναισθήματα παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση και γενικά η προσωπική συμπεριφορά των εργαζομένων επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον, παρά από τις φυσικές συνθήκες εργασίας (Ζαβλανός, 1998 •Κανελλοπουλος, 1995• Koontz κ.α., 1984, όπως αναφ. στο Σαΐτη, 2011)

Τέλος, το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης σύμφωνα με τον Barnard στο έργο του οποίου το 1938 τονίζεται η σημασία και η σπουδαιότητα μεταξύ τυπικής και άτυπης οργάνωσης και της επικοινωνίας. Έτσι, ο επιτυχημένος διευθυντής πρέπει να συνδέει τις ανάγκες και επιθυμίες των εργαζομένων με τις ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού. (Σαΐτη, 2011)

Καταληκτικά, και λαμβάνοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις της διοικήσεις που έχουν αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διοίκηση, έχουμε τρεις τύπους διευθυντών σχολικών μονάδων, το νομοθετικό, τον ιδιογραφικό και τον διεκπεραιωτικό διευθυντή - ηγέτη. (Θεόφιλιδης, 1994 όπως αναφ. στο Σαΐτη, 2011)

2.2.1. Αρχές και μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης σε Ελλάδα και Ευρώπη

Σύμφωνα με τους Koontz and O' Donnell, 1983, Σαΐτης, 1992 όπως αναφ. στο Σαΐτης, 2012, υπάρχουν και άλλες αρχές, πέραν αυτών της γενικής διοίκησης, που καθορίζουν τη στρατιωτική δράση ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης, όπως:

- Η αρχή της νομιμότητας όπως καθορίζεται με τα Αρ. 26 και 43 του Συντάγματος με διπλή σκοπιμότητα: πρώτον τον εγγυητικό ρόλο για τυχόν αυθαιρεσίες της δημόσιας διοίκησης και δεύτερον τη διακριτική

ευχέρεια της διοίκησης για την πρόκριση μεταξύ πολλών λύσεων την προσφορότερη για το σχολείο και η οποία δεν παραβιάζει τη νομιμότητα.

- Η αρχή της δημοκρατικής διοίκησης, που υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας.
- Η αρχή της άμεσης εποπτείας κατά την οποία η άμεση προσωπική επαφή ενός διευθυντή σχολείου με τους υφιστάμενους του συντελεί στην αποτελεσματικότερη άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων του.
- Η αρχή της δικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι ενέργειες του διοικούντος μια εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι σύννομες και αμερόληπτες για όλους τους υφιστάμενους.
- Η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων, που υπαγορεύει ότι η λήψη οποιασδήποτε απόφασης δεν πρέπει να είναι βεβιασμένη και υπό την επιρροή κακής ψυχολογίας, αλλά αποτέλεσμα ήρεμης ψυχικής κατάστασης και σφαιρικής μελέτης όλου του προβλήματος.
- Η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας, κατά την οποία ο διευθυντής σχολείου οφείλει να ενεργεί σύμφωνα με τις εκάστοτε περιστάσεις, συνθήκες και ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται. (Σαΐτη, 2012)

Την τελευταία εικοσαετία έχει αναπτυχθεί σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μια διαδικασία αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με κυρίαρχες τάσεις την αναβάθμιση του ρόλου των τοπικών αρχών και την σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας. Η έκταση των μεταρρυθμίσεων και τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά έχουν ως βασικό κοινό χαρακτηριστικό το ότι η βαρύτητα δόθηκε στη διοικητική αποκέντρωση με κύριο στόχο την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας και αποδοτικής αξιοποίησης των πόρων. (Γιολλάσης, 2018)

Όλες οι χώρες της Ε.Ε., ορισμένες περισσότερο και ορισμένες λιγότερο, σταδιακά την τελευταία δεκαετία προσπάθησαν να ενδυναμώσουν την τοπική κοινωνία, παραχωρώντας αρμοδιότητες και εξουσίες στην τοπική

αυτοδιοίκηση, αναβαθμίζοντας έτσι το ρόλο της. Εξάλλου, αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι η παιδεία εκτός από εθνική υπόθεση, αναμφίβολα συνιστά και τοπική υπόθεση και συνεπώς οι τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια πρέπει να επισημανθεί, ότι αντικείμενο της αποκέντρωσης αποτέλεσαν κυρίως εκπαιδευτικά θέματα, όπως η οργάνωση του σχολικού χρόνου, η επιλογή των διδακτικών – παιδαγωγικών μεθόδων, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα στην αρμοδιότητα της κεντρικής διοίκησης παρέμειναν ζητήματα βαρύνουσας σημασίας, που άπτονται της ουσίας της εκπαίδευσης, όπως ο καθορισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και φυσικά η νομοθέτηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. (Γιολδασης, 2018)

Το γεγονός ότι η βασική νομοθέτηση αποτελεί αρμοδιότητα των κεντρικών αρχών αντανakλά τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση και στην πρόθεση των κρατών να διατηρήσουν την ευθύνη και τον έλεγχο αποφάσεων που αφορούν την ουσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό ο καθορισμός της ύλης και των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί επίσης αρμοδιότητα των κεντρικών αρχών στην πλειονότητα των χωρών της ΕΕ, με εξαίρεση τις Σκανδιναβικές χώρες, όπου έχει δοθεί στους δήμους και στις σχολικές μονάδες η δυνατότητα να παρεμβαίνουν για την εξειδίκευση των γενικών κατευθύνσεων που δίδονται στα κεντρικά σχεδιασμένα προγράμματα και για προσαρμογή τους στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Μέσα στο πλαίσιο των κεντρικών πολιτικών επιλογών για την παιδεία και των βασικών αρχών που τίθενται από το θεσμικό πλαίσιο, οι επιμέρους αρμοδιότητες έχουν γίνει αντικείμενο μικρότερων ή μεγαλύτερων αποκεντρωτικών παρεμβάσεων (Κατσαρός, 2007 όπως αναφ. στο Γιολδάσης, 2018).

Από τη σύγκριση διαπιστώνεται μια τάση, οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση του διδακτικού προσωπικού να λαμβάνονται από τις κεντρικές αρχές, ενώ περισσότερο αποκεντρωμένη παρουσιάζεται η αρμοδιότητα πρόσληψης του διδακτικού προσωπικού. Εξήγηση για το γεγονός αποτελεί αφενός η ευαισθησία των κεντρικών αρχών για έναν από τους βασικότερους συντελεστές για την ποιότητα της

εκπαίδευσης, αφετέρου η εξασφάλιση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς η δημοσιοϋπαλληλική εργασιακή σχέση. Αντίθετα, αποφάσεις που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση των λειτουργικών δαπανών ανατίθενται στην τοπική αυτοδιοίκηση και στις σχολικές μονάδες. Η ίδια τάση, αλλά σε μικρότερο βαθμό, παρουσιάζεται και στις 43 αποφάσεις, που αφορούν κεφαλαιουχικό εξοπλισμό. Από τα στοιχεία αυτά και από μεγαλύτερη ανάλυση των τρόπων λήψης των αποφάσεων για τις επιμέρους δαπάνες προκύπτει ότι «υπάρχει μεγαλύτερη τάση αποκέντρωσης αποφάσεων για τον καθορισμό του ύψους δαπανών που προορίζονται για πόρους, οι οποίοι δε σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία» (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2010).

Τη σημασία της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, τονίζουν και στοιχεία από την έκθεση του ΟΟΣΑ (Teachers Matter, 2005). Στην έκθεση αυτή, επισημαίνεται ότι για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να δοθεί ουσιαστικότερος ρόλος στα σχολεία αναφορικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών. Υπογραμμίζει επίσης, ότι μία τέτοιου είδους προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική, όπου λαμβάνονται παράλληλα μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία της αποδοτικότητας και της ισονομίας. Τέτοιου είδους μέτρα περιλαμβάνουν: ανάπτυξη δεξιοτήτων των διευθυντών σχολείων όσον αφορά τη διαχείριση προσωπικού, παροχή στα σχολεία μειονεκτικών περιοχών περισσότερων πόρων για την πρόσληψη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και βελτίωση της ροής πληροφοριών και της επίβλεψης στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών. (Γιολδάσης, 2018)

Επιπλέον, πολλές χώρες έχουν στρέψει το δημόσιο και κρατικό ενδιαφέρον από τον έλεγχο των πόρων και του περιεχομένου της μάθησης στα αποτελέσματα. Μερικές χώρες έχουν κάνει μεγαλύτερες προσπάθειες να αποκεντρώσουν τη διαδικασία αποφάσεων, ενθαρρύνοντας την άμεση ανταπόκριση σε τοπικές ανάγκες και στην ενίσχυση της λογοδοσίας. Η αξιολόγηση του προγράμματος PISA (Pisa in Focus, OECD 2011) δείχνει μια σαφή σχέση μεταξύ της σχετικής αυτονομίας των σχολείων στη διαχείριση πολιτικών διδασκαλίας και πρακτικών και στα αποτελέσματα ανά τα συστήματα όταν η αυτονομία συνδυάζεται με τη λογοδοσία. Τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA δείχνουν ότι η αυτονομία των σχολείων στον

καθορισμό της διδακτέας ύλης και των αξιολογήσεων σχετίζεται θετικά με την συνολική απόδοση του συστήματος.

Παράλληλα, η έκθεση του ΟΟΣΑ «Βελτίωση της Σχολικής Διοίκησης και Ηγεσίας» (OECD, 2008a), υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο των διευθυντών των σχολείων που έχει πολύ θετική επίδραση στη σχολική μάθηση. Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και οι ασκούντες συναφή επαγγέλματα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες που συνδέονται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα βρίσκονται στο επίκεντρο της πρακτικής της σχολικής ηγεσίας. Η μελέτη αναγνωρίζει τέσσερις βασικούς τομείς ευθύνης ως βασικούς για την σχολική ηγεσία, προκειμένου να βελτιώσει τα αποτελέσματα των μαθητών:

- Υποστήριξη, αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών: Η διοίκηση των σχολείων πρέπει να είναι ικανή να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τοπικές ανάγκες, να προωθεί την εργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες και να ασχολείται με την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

- Στοχοθέτηση, αξιολόγηση και λογοδοσία: Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής πρέπει να διασφαλίζουν ότι η σχολική ηγεσία έχει τη διακριτική ευχέρεια να καθορίζουν τον προσανατολισμό και να βελτιστοποιούν την ικανότητά τους να δημιουργούν σχολικά προγράμματα και στόχους και να παρακολουθούν την πρόοδό τους, χρησιμοποιώντας στοιχεία προκειμένου να βελτιώνουν την πρακτική.

- Στρατηγική διαχείριση οικονομικών και ανθρωπίνου δυναμικού: Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες οικονομικής διαχείρισης των ομάδων σχολικής ηγεσίας, παρέχοντας επιμόρφωση στα στελέχη, θεσπίζοντας τον ρόλο οικονομικού διευθυντή εντός της σχολικής ηγεσίας, ή παρέχοντας υπηρεσίες οικονομικής υποστήριξης στα σχολεία. Επιπρόσθετα, η διοίκηση του σχολείου πρέπει να μπορεί να επηρεάζει αποφάσεις πρόσληψης εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώνουν την αντιστοίχιση μεταξύ των υποψηφίων και των αναγκών του σχολείου τους.

- Συνεργασία με άλλα σχολεία: Η νέα αυτή διάσταση της ηγεσίας πρέπει να αναγνωρισθεί ως συγκεκριμένος ρόλος των στελεχών διοίκησης του σχολικής μονάδας. Μπορεί να προσδώσει πλεονεκτήματα στα σχολικά συστήματα στο σύνολό τους και όχι μόνο στους μαθητές ενός μόνο σχολείου. Ωστόσο, τα στελέχη διοίκησης της σχολικής μονάδας, πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να ασχολούνται με θέματα πέραν των συνόρων του σχολείου τους. (ΟΟΣΑ, 2008α).

Ωστόσο, εφόσον μια απόπειρα αντιγραφής ενός πλήρως αποκεντρωμένου μοντέλου στην εκπαίδευση θα ναυαγούσε στη χώρα μας γιατί δεν θα υπήρχε το απαραίτητο υπόβαθρο να τη στηρίξει, η ευρωπαϊκή πραγματικότητα θα μπορούσε να μας διδάξει και να ωθήσει τη χώρα μας να αξιοποιήσει ορισμένα από τα θετικά στοιχεία, όπως την ενεργότερη παρουσία της τοπικής αυτοδιοίκησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Μελετητές που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα (Αγγελάκος Κ. και συν.- Μελέτη ΕΕΤΑΑ για λογαριασμό της ΚΕΔΚΕ, 2006) υποστηρίζουν ότι προσαρμόζοντας την ευρωπαϊκή πραγματικότητα στα ελληνικά δεδομένα, ενδεχομένως να προκύψει ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Έτσι σε μελέτη τους που εκπόνησαν σχετικά με την αξιοποίηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας, θεωρούν ότι η Τοπική Αυτοδιοίκηση πρέπει:

Να υποβάλλει τεκμηριωμένες προτάσεις για την ίδρυση σχολείων, να συμμετέχει ουσιαστικά στην ανέγερση των σχολικών κτιρίων και να έχει την κύρια ευθύνη της μελέτης, της τεχνικής επίβλεψης αλλά και της διαχείρισης των σχετικών οικονομικών πόρων, για να επιταχυνθούν οι διαδικασίες εύρεσης κατάλληλων χώρων αλλά και υποβολής πολλών και διαφορετικών μελετών προσαρμοσμένων στην αισθητική και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Να συμμετέχει θεσμοθετημένα σε σημαντικές μορφές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τέτοιες είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δομών παροχής τεχνικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Ένα πρώτο βήμα θα ήταν η μεταφορά των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ στην ευθύνη των δήμων.

Να αναλάβει εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες μέσω νομοθετικής ρύθμισης για παροχή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς

και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας να διαμορφώνει στην αρχή κάθε εκπαιδευτικής περιόδου συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο για την οργάνωση, την επιτυχή λειτουργία, την οικονομική στήριξη των τοπικών εκπαιδευτικών μονάδων και προγραμμάτων, το οποίο να εγκρίνεται από το δημοτικό συμβούλιο. Παράλληλα να υφίσταται συνεργασία με τους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του πλάνου αυτού.

Να διευρυνθούν οι δυνατότητες χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της τοπικής αυτοδιοίκησης, μέσα από τη μεταφορά πόρων από την κρατική φορολογία στους δήμους αποκλειστικά όμως, για θέματα εκπαίδευσης, μέσα από την παροχή ποικίλων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών υπηρεσιών, καθώς και μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών για την αναζήτηση επιχορηγήσεων προς τα σχολεία ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα των δήμων από ποικίλους τοπικούς φορείς.

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στον εμπλουτισμό των Προγραμμάτων Σπουδών. Αυτό σημαίνει παροχή δυνατότητας ενός μέρους (30%) του Προγράμματος Σπουδών των σχολείων να διαμορφώνεται από τις δημοτικές επιτροπές παιδείας και τις σχολικές μονάδες με στόχο τη σύνδεσή τους με τις πνευματικές, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες των τοπικών κοινωνιών.

Σημαντική είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, όπως πρωτοβουλία δόκιμης διοικητικής αυτονομίας, θετικής στάσης και υιοθέτησης νέων μεθόδων και πιλοτικών προγραμμάτων και συνεργατικότητας στην εφαρμογή καινοτομιών. Η άσκηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και αλλαγών θεωρείται επιτυχημένη όταν γίνεται κατανοητή στο επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Η αποδοτική εκτέλεση πρέπει να περιλαμβάνει: ενιαίο όραμα και στόχους – σχέδιο – επιθεωρήσεις προόδου – συμμετοχή των κατάλληλων ανθρώπων στον κατάλληλο χρόνο – έλεγχο διαδικασίας. Ο απολογισμός πρέπει να είναι συνεχής ώστε να γίνεται έγκαιρα

η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση σύνδεσης με το όραμα και επίτευξης των στόχων. (Γιολδάσης, 2018)

2.2.2. Μορφές εκπαιδευτικής διοίκησης.

Πριν γίνει γενικότερη αναφορά στην εκπαιδευτική διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η σύντομη περιγραφή του διοικητικού συστήματος αυτής. Η ουσιαστική έλλειψη διοικητικής δομής για την τεχνική εκπαίδευση τόσο στην Κεντρική Υπηρεσία Του Υπουργείου Παιδείας, όσο και περιφερειακά, είναι ένας σοβαρός λόγος για την υποβαθμισμένη ΤΕΕ στη χώρα μας.

Η κοινή διοίκηση με τη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση έχει αποδειχθεί αναποτελεσματική, διότι συχνά χειρίζονται θέματα και παίρνουν αποφάσεις άτομα τα οποία δεν γνωρίζουν τις πολλές ιδιαιτερότητες του χώρου και ως εκ τούτου δεν μπορούν να τα επιλύσουν. Προτείνεται παράλληλη διοικητική δομή με αυτή της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης ως εξής:

- Η ίδρυση Διεύθυνσης ΤΕΕ στην κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας
- Σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ίδρυση και λειτουργία Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης.
- Σε επίπεδο Περιφερειακής Ενότητας ίδρυση και λειτουργία Διεύθυνσης Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας (ΔΕΠΕ) με τρία τμήματα. Αυτό θα στηρίξει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό οργανωτικό και διοικητικό σύστημα, που θα γνωρίζει και θα βρίσκεται κοντά στα προβλήματα, συνεπώς θα μπορεί να τα επιλύει άμεσα.

Εναλλακτικά και μέχρι τη δημιουργία της παραπάνω προτεινόμενης δομής προτείνεται η δημιουργία ανεξάρτητων τμημάτων σε όλη την διοικητική δομή της εκπαίδευσης.

Σημειώνεται ότι εάν δεν υπάρξει μια διακριτή διοικητική δομή για την ΤΕΕ είναι εξαιρετικά δύσκολο να υλοποιηθούν οι αλλαγές για τη βελτίωσή

της, ενώ η όλη προσπάθεια για ένα αναβαθμισμένο Τεχνολογικό Λύκειο θα αποτύχει. (Βιολέτης, Α., 2013)

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα θα πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων των σχολείων, η τοπική κοινωνία- αυτοδιοίκηση, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η κυβέρνηση, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής κ.τ.λ. αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, αναπτύσσεται και δρα η σχολική μονάδα και το οποίο συμβάλλει στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών δίπλα και μαζί με τους εκπαιδευτικούς.

Το συνεργατικό μοντέλο σε σχέση με τις προσεγγίσεις που έχουν ήδη αναπτυχθεί υιοθετεί περίπου τις ίδιες βασικές παραδοχές για τη δομή της οργάνωσης, τους σκοπούς και τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον και διαφοροποιείται μόνο στα πρότυπα ηγεσίας που προτείνει. Στο πλαίσιο αυτό η σχολική μονάδα αποτελεί το κέντρο λήψης των αποφάσεων και είναι ο βασικός φορέας καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων. Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων ταυτίζεται με μια δημοκρατική διαδικασία, κατά την οποία μέσα από συζήτηση πρέπει να εξασφαλίζεται η συμφωνία των μετεχόντων (Bush, 2005, Κατσαρός 2008). Τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας που διακατέχονται από κοινές αξίες και κοινούς σκοπούς για το σχολείο μοιράζονται την εξουσία και τη λήψη των αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό θεωρείται ότι εξασφαλίζονται καλύτερες αποφάσεις, οι οποίες στηρίζονται στην ομαδική σκέψη και τη συλλογικότητα, ενώ παράλληλα περιορίζονται τα περιθώρια παραβίασης των ορίων εξουσίας (Σαϊτής, 2000, Κατσαρός, 2008 όπ. ανάφ. στο Βιολέτης, 2013).

Προϋπόθεση για όλα αυτά είναι η διάθεση για ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων όλων των μελών και ιδιαίτερα του διευθυντή ο οποίος πρέπει να προωθεί συνεργατικές διαδικασίες και να ενισχύει τα υπόλοιπα μέλη. (Βιολέτης, Α., 2013)

Είναι γνωστό ότι η διοίκηση στον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά και αλλού, σχετίζεται με την πραγματοποίηση στόχων, μέσω της συνεργασίας. Συγκεκριμένα όμως, το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης εκφράζεται με τη

δραστηριότητα των ηγετικών της στελεχών (π.χ. διευθυντών εκπαίδευσης, διευθυντών σχολείων) αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Στην εφαρμογή κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, που προάγεται η ομαδικότητα, μέσω συντονισμού των ατομικών δραστηριοτήτων άμεσα και συστηματικά.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσω μέτρησης του "εκπαιδευτικού προϊόντος και στον καθορισμό των αποκλίσεων, μεταξύ προγραμματισθέντων και πραγματοποιηθέντων στόχων.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων , σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί. (Σαϊτη, 2012)

Παρά τη διαφορά της λειτουργικής και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αυτές δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται. Από έρευνα που διεξήχθη στο Ισραήλ, όπου συμμετείχαν 32 Γυμνάσια με δείγμα 256 εκπαιδευτικών προέκυψε ότι, η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται σε αναπτυσσόμενες στρατηγικές, που με τη χρήση διαφόρων μεθόδων εστιάζουν στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Ενδιαφέρουσα επίσης φάνηκε η έμμεση επιρροή του λειτουργικού μάνατζμεντ στη σχολική επιτυχία συνυπολογιζόμενου του γνωστικού υποβάθρου των μαθητών και του μεγέθους του σχολείου.

Η σχολική αποτελεσματικότητα αφορά τη δυναμική επιρροή των αρχών και των διαδικασιών διοίκησης στο σχολικό αποτέλεσμα. Οι αρχές συμπεριφοράς του λειτουργικού σχολικού μάνατζμεντ έχει μεγάλη επίδραση στη σχολική αποτελεσματικότητα. (Murphy, 2008)

Σύμφωνα με τους Hallinger & Heck (1998):

- Το άμεσο μοντέλο, οι πρακτικές των ηγετών επηρεάζουν το σχολικό αποτέλεσμα, που μπορεί να μετρηθεί ανεξάρτητα από άλλες μεταβλητές.
- Το διαμεσολαβητικό μοντέλο προσβέυει ότι, οι ηγέτες επηρεάζουν το σχολικό αποτέλεσμα μέσω εκπαιδευτικών και πολιτιστικών παραγόντων.
- Τέλος, το αλληλεπιδραστικό μοντέλο δέχεται την αλληλεπίδραση αρχών λειτουργίας και χαρακτηριστικών του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον του.

Από έρευνες φάνηκε ότι το διαμεσολαβητικό και το αλληλεπιδραστικό μοντέλο, που υπάγονται στο λειτουργικό μάνατζμεντ, έχουν μεγαλύτερη θετική επίδραση στη σχολική ηγεσία και τη σχολική μάθηση ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και το είδος της μεθοδολογίας της έρευνας που ακολουθείται.

Η δομή της διοικητικής εργασίας του σχολείου και οι αρχές ηγεσίας αυτού επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη μέσω των διαδικασιών λήψης των αποφάσεων, τη θέσπιση στόχων, τις προσδοκίες, την κατανομή των περιορισμένων πόρων, την επιθεώρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών παράγοντας ένα θετικό περιβάλλον μάθησης. (Hallinger & Leithwood, 1994)

Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό αποτέλεσμα είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, το μέγεθος του σχολείου, η θέσπιση στόχων με κοινοποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό (MBO Strategy) (Brewer's, 1993), αλλά και η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε σχολεία κυρίως της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει, διότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά είναι επαγγελματικά ώριμοι και δεν χρειάζονται επίβλεψη και υποστήριξη στους προηγούμενους τρεις βασικούς παράγοντες συγκριτικά με άλλα σχολεία χαμηλότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας.

2.2.3. Διοίκηση με επίτευξη αντικειμενικών στόχων (MBO)

«Αντικειμενικοί σκοποί μιας Επιχείρησης είναι οι συγκεκριμένες επιδιώξεις που συνήθως αυτή θέτει, οι οποίες έχουν μια σταθερότητα, κάποια ελάχιστη διάρκεια, επαναλαμβάνονται και έχουν κάποια προοπτική (Μαντζάρης, 2003:172).

Οι σκοποί ποικίλουν ανάλογα με το είδος της επιχείρησης ή του οργανισμού. Κάποιοι από αυτούς μπορεί να είναι η αύξηση των κερδών, η αύξηση των απασχολουμένων, η παραγωγής προϊόντων καλύτερης ποιότητας. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί όπως αναφέρθηκε παραπάνω επιδιώκουν την επίτευξη πολλών και πολύπλοκων αντικειμενικών σκοπών και στόχων. Στόχοι θεωρούνται «οι άμεσες ή βραχυχρόνιες επιδιώξεις της, οι οποίες εντάσσονται στα πλαίσια των ευρύτερων και μακροχρόνιων αντικειμενικών σκοπών» (Μαντζάρης, 2003:173).

Ο όρος Management by Objectives, MBO – Διοίκηση δι' αντικειμενικών στόχων χρησιμοποιήθηκε από τον Peter Drucker. Με βάση αυτό το μοντέλο διοίκησης θέτονται στόχοι σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα, αφού πρώτα ληφθούν υπόψη τα δεδομένα και τα στοιχεία του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού. Οι στόχοι πρέπει να είναι καθορισμένοι με σαφήνεια, ώστε να υπάρξει κίνητρο για την επίτευξή τους, να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις και να αξιοποιηθούν οι ευκαιρίες που μπορεί να εμφανισθούν. Επίσης θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν, να είναι καθορισμένο το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο θα πρέπει να επιτευχθούν, να είναι εφικτοί και να συμβάλλουν στη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης της επιχείρησης ή μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Ο manager καθορίζει ειδικούς στόχους σε κάθε τμήμα του οργανισμού και ελέγχει τα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση των ηγετικών στελεχών βασίζεται στην αποτελεσματικότητάς τους, δηλαδή στο βαθμό που επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί. Με το σύστημα διοίκησης μέσω στόχων τα άτομα μπορεί να υποκινηθούν σε μεγάλο βαθμό, ιδιαίτερα αν τους δοθούν κίνητρα, με την πραγματοποίηση των στόχων να υπάρξει αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ ηγεσίας και απασχολουμένων, καλύτερη επικοινωνία, αυτοπειθαρχία και ικανοποίηση (Drucker, 1955; Drucker, 1998; Μαντζάρης, 2003).

Παρόλο που ορισμένες περιπτώσεις εφαρμογής της τεχνικής MBO στον χώρο της εκπαίδευσης έδειξαν θετικά αποτελέσματα, υπάρχουν επιφυλάξεις για μια γενική εφαρμογή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με κύρια της διατύπωσης σαφών αντικειμενικών στόχων και της ακριβούς μέτρησής τους. (Σαΐτη, 2011)

Η δυσκολία εφαρμογής της τεχνικής MBO έγκειται αναλυτικότερα στο γεγονός ότι οι αντικειμενικοί στόχοι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλονται από πάνω προς τα κάτω και συνεπώς δεν εξασφαλίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, επιπλέον δεν υπάρχουν κίνητρα στους εμπλεκόμενους, δεν υπάρχει σταθερό θεσμικό πλαίσιο με την απουσία της αναγκαίας διοικητικής υποστήριξης και τέλος η μη ύπαρξη σταθερότητας στο διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων της χώρας. (Σαΐτη, 2011)

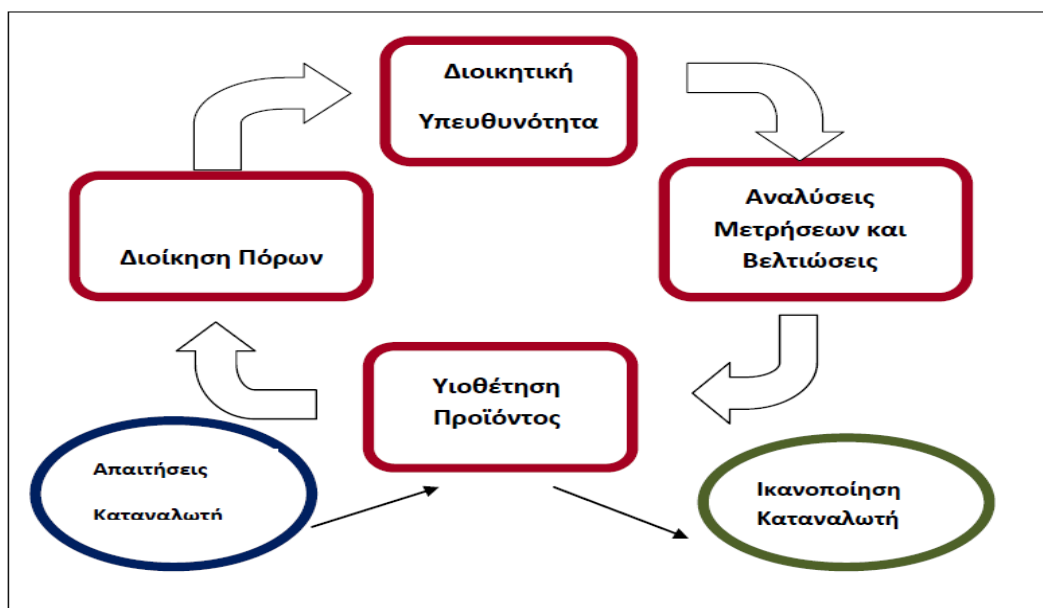
2.2.4. Διοίκηση ολικής ποιότητας (TQM)

Με την ώθηση της UNESCO, (2001) για αναθεώρηση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εμφανίζεται η πρόκληση εφαρμογής της ποιότητας με την εφαρμογή ενός συστήματος διοίκησης ποιότητας στα μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών μελών.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Κοινότητα για την Ποιότητα (ASQ), η ποιότητα ορίζεται ως η συμμόρφωση ενός οργανισμού με προκαθορισμένα κριτήρια. (Ryssel, 2013, όπ. ανάφ. στο Glykas et. al., 2015)

Η διοίκηση ποιότητας περιγράφεται ως η στρατηγική ενός οργανισμού, που εμπλέκει όλους τους εργαζόμενους και διασφαλίζει την διαρκή βελτίωση με στόχο την παροχή ικανοποίησης στον καταναλωτή. (Cedefop, 1998, όπ. ανάφ. στο Glykas et. al., 2015)

Ως σύστημα διοίκησης ποιότητας (QMS) ορίζεται το σύστημα με το οποίο ένας οργανισμός στοχεύει να μειώσει και τελικά να περιορίσει μη συμμορφώσεις μεταξύ προτύπων και προσδοκιών καταναλωτή με τον πιο οικονομικά αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1 αμέσως παρακάτω. (Business Dictionary, 2013, όπ. ανάφ. στο Glykas et. al., 2015)



Σχήμα 1, Κύκλος Συστήματος Διοίκησης Ποιότητας (Glykas et. al., 2015)

Η λέξη κλειδί για την διοίκηση ολικής ποιότητας είναι ο καταναλωτής, που κατευθύνει και παρακινεί την ανάπτυξη του συστήματος διοίκησης αυτής.

Μία εκ των βασικών αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας (TQM) είναι η διεύθυνση – ηγεσία, που εισάγει τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή – ηγέτη σε έναν οργανισμό. Αυτός είναι που δημιουργεί ένα εργασιακό περιβάλλον, όπου ο καθένας εμπλέκεται πλήρως στην επίτευξη οργανωτικών στόχων μέσω ενότητας και συνεργασίας, ώστε την ενθάρρυνση της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, τη μείωση του φόβου της αποτυχίας και την καθιέρωση της εμπιστοσύνης. (Glykas et. al., 2015)

Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (VET) αποτελεί διαδικασία κατάρτισης, που παρέχει γνώση, αναπτύσσει δεξιότητες και ικανοτήτων σε διάφορα επίπεδα για ένα συγκεκριμένο είδος εργασίας, σύμφωνα με τις τεχνολογικές προόδους. (Tufan, 2013 , όπ. ανάφ. στο Glykas et. al., 2015) Ιδανικό παράδειγμα αποτελεί η ενδυνάμωση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (UAE), μιας και η εκπαίδευση απορροφά το 24% των συνολικών κρατικών δαπανών και που αντιστοιχεί σε μέγεθος αγοράς αξίας 7,3 δις. Δολάρια Αμερικής. (Slideshare, 2012, , όπ. ανάφ. στο Glykas et. al., 2015)

Η εκπαίδευση έχει να κάνει με το ανθρώπινο δυναμικό, που διαθέτει διαφορετικά κίνητρα και στόχους και το οποίο αποτελεί την κύρια εισροή σχετικά με την διαδικασία και το αποτέλεσμα εφαρμογής του συστήματος

διοίκησης ολικής ποιότητας σε αυτήν, ως μια σημαντική διοικητική λειτουργία. (Ivancic, I and Bosanac, N., 2012)

Ιδιαίτερα στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση η εφαρμογή συστήματος (TQM) συνεπάγεται τη δια βίου μάθηση, την καινοτομία, την ολική ποιότητα για το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (παρόχους εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και μαθητές, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την καλλιέργεια της ηγεσίας και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. (Ivancic, I and Bosanac, N., 2012)

Τα αποτελέσματα εφαρμογής του συστήματος (TQM) στη (VET) συνδέονται με την λειτουργικότητα των προσπαθειών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και συγκεκριμένα με την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και στην απόκτηση των απαιτούμενων από την αγορά εργασίας γνώσεων και δεξιοτήτων. Σε αυτό βοηθά η εναρμόνιση των διδακτικών και μαθησιακών κριτηρίων, που αφορούν την πολιτική ποιότητας στην εκπαίδευση, την υπευθυνότητα των φορέων επαγγελματικής εκπαίδευσης και την επικοινωνία μεταξύ τους, την πρόβλεψη για την διαθεσιμότητα των μέσων και πόρων και της διαχείρισής τους, την διατήρηση της ανταγωνιστικότητας του ανθρώπινου δυναμικού, την δομή του εργασιακού περιβάλλοντος, τον σχεδιασμό της μάθησης, καθώς και τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών, την αξιολόγηση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και τέλος την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων. (Zuniga, 2004, όπ. αναφ. στο Ivancic, I and Bosanac, N., 2012)

2.2.5. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στη διοίκηση

Από προηγούμενη έρευνα (Βρόϊκου, 2017) οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον κύριο παράγοντα του διευθυντή για τη διασφάλιση καλού σχολικού κλίματος για τον καθορισμό και επίτευξη κοινών στόχων, μέσω αгаστικής συνεργασίας με τους υφισταμένους του.

Δίνουν έμφαση επίσης στην αναγκαιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και την επιμόρφωση, ώστε την παροχή κινήτρων για την επίτευξη κοινών στόχων.

Τελευταία, η ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση (π.χ. Συντονιστής Εκπαίδευσης) έχει την κυρία ευθύνη οργάνωσης, κατανομής και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου.

Να σημειωθεί εδώ , ότι οι Συντονιστές Εκπαίδευσης, που κατά καιρούς τους είχαν τεθεί ανάλογα καθήκοντα εξέφρασαν την αντίθεση τους να αποτελούν απλοί εκτελεστές οδηγιών της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης. (Ζαφείρη, 2014)

Σημαντική είναι η αναφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως η υλικοτεχνική υποδομή ,η αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα. Ο δεύτερος αφορά τους στόχους, που είναι η βελτίωση διδακτικής πρακτικής, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής και η αρτιότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Οι εκπαιδευτικοί επαγγελματιών σχολείων επίσης διακρίνουν έμμεσα την αθροιστική από την διαμορφωτική αξιολόγηση. Η πιστοποίηση της ολοκληρωμένης μαθητείας γίνεται μετά από τελική αξιολόγηση και κυρίως μετά από συνολική εκτίμηση της επαγγελματικής κατάρτισης που πραγματοποιείται στο τέλος της και δεν υπάρχει αμφιβολία - ούτε καν μεταξύ των μαθητών - ότι είναι συνοπτική.

Συνοψίζοντας, οι πολιτικές αξιολόγησης που παρέχουν τον έλεγχο του συστήματος της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ενισχύονται επί του παρόντος στη δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση στη Δανία. Έχουν τη μορφή συστημάτων λογοδοσίας και αυξημένης εστίασης στις επιδόσεις των μαθητών (εφαρμογή υποχρεωτικών εθνικών εξετάσεων πιστοποίησης, εξετάσεις σε μαθήματα γενικής παιδείας, προσωπικά σχέδια μαθητών / σπουδαστών, αύξηση υποχρεωτικών εξετάσεων και γενικά αυξημένη αναφορά στις δραστηριότητες των μαθητών). Αντιπροσωπεύουν μια τεράστια έμφαση στη μέτρηση της ολικής «αποτελεσματικότητας». Οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και της δευτεροβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης αντιτίθενται στη δυσπιστία στην επαγγελματική τους αξιολόγηση, που επιφέρουν οι πολιτικές αυτές. (Rasmussen, A. & Friche, N., 2011)

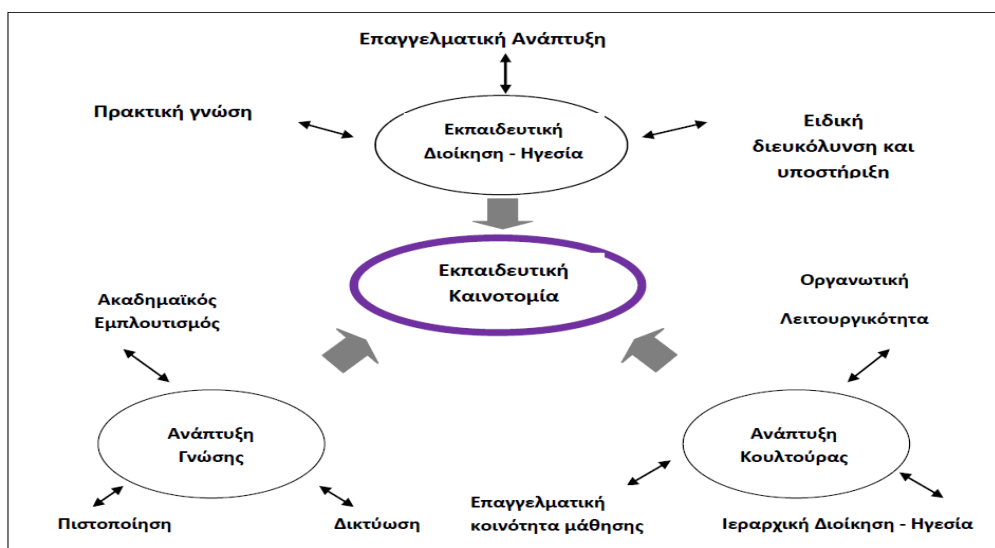
Επιπλέον, οι παρατηρήσεις στο πλαίσιο του επαγγέλματος της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν πως ο ανταγωνισμός, και ιδιαίτερα οι βαθμοί, παρακινούν τους μαθητές να επιτελούν καλύτερα. Το αποτέλεσμα αυτού του εξωγενούς κινήτρου είναι ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης φαίνεται

να έχουν μια θετική επίδραση στη μάθηση και μια διαμορφωτική αξιολόγηση.(Harlen, 2006). Αυτό ισχύει για όσο διάστημα οι μαθητές έχουν θετικές εμπειρίες (καλούς βαθμούς). Για τους μαθητές των οποίων οι μαθησιακές εμπειρίες είναι αρνητικές (χαμηλές βαθμολογίες ή αποτυχία) οδηγεί στην αποθάρρυνση και την σύγχυση, ως συνέπεια των δημόσιων πρακτικών αξιολόγησης. Το περισσότερο ανταγωνιστικό κλίμα επομένως επηρεάζει το μαθησιακό κλίμα με αρνητικούς τρόπους, καθώς δημιουργεί μια τεταμένη ατμόσφαιρα γύρω από τις μαθησιακές διαδικασίες. Το σύστημα εξωτερικών ανταμοιβών βαθμών υπονομεύει το εγγενές κίνητρο για μάθηση (Deci et al.,1999).

2.2.6. Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διοίκηση

Στην Αγγλία δόθηκε έμφαση στην συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως κύρια στρατηγική στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και γενικά στην υιοθέτηση καινοτομιών στη διδακτική πράξη. Οι τομείς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και εν δυνάμει σχολικών ηγετών είναι ο ευρύτερος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η ακολουθία των αρχών της πρακτικής της διδασκαλίας, η επαγγελματική λογοδοσία και η μετάδοση γνώσης με κατάλληλους και ερευνητικά αποδεκτούς τρόπους.

Αποτέλεσμα αυτής της παρεχόμενης ευκαιρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η υιοθέτηση νέων αξιών, που συχνά οδηγεί σε μη ρεαλιστικές εφαρμογές. Μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ανάπτυξη συνεργασιών με ειδικούς με τη σχολική δραστηριότητα για την ενίσχυση της διδακτικής πράξης, η παρατήρηση, ο πειραματισμός, η ανατροφοδότηση, η θέσπιση εξειδικευμένων επαγγελματικών στόχων, η προαγωγή επαγγελματικών διαλόγων με συναδέλφους, καθώς και η διαρκής και συντονισμένη ενίσχυση ενός αποτελεσματικού στην πράξη επαγγελματικού συστήματος ανάπτυξης. (Cordingley, 2003) όπως φαίνεται στο παρακάτω Σχήμα 2



Σχήμα 2. Σχέση εκπαιδευτικών καινοτομιών με την σχολική ηγεσία (Frost, D., 2012)

2.2.7. Ο Διευθυντής ως παράγοντας της εκπαιδευτικής διοίκησης

Με βάση όσα ειπώθηκαν ως τώρα, μπορούμε να πούμε πως το κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού στελέχους αποτελεί το να μπορέσει να φέρει εις πέρας το έργο του οργανισμού στον οποίο προΐσταται, με τη βοήθεια του προσωπικού που εργάζεται σ' αυτόν και προσδοκία τη μέγιστη δυνατή απόδοσή του. Ειδικότερα για τη σχολική μονάδα, ο Διευθυντής αποτελεί πρόσωπο – κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου. Κατά τον Sergioyanni (όπ. αναφ. σε Παπαναούμ, 1995:58) «κλειδί για να κατανοήσει κανείς το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου είναι να συνειδητοποιήσει ότι από την ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού πηγάζουν ευκαιρίες για να εκφραστεί μια μοναδική πηγή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία». Ο Διευθυντής, λοιπόν, καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του σχολείου, έχει δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θεωρώντας τη συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας υψίστης σημασίας και δίδοντάς τους να κατανοήσουν και οι ίδιοι το σπουδαίο της αποστολής του σχολείου, για την επίτευξη του οποίου πρέπει να συντελέσουν τα μέγιστα. Πολλές φορές οφείλει να είναι και διαχειριστής και ηγέτης (Day, 2003).

Σε περιόδους αλλαγών, όπως αυτή που διανύουμε, ο Διευθυντής είναι αυτός που συμβάλλει στην ανύψωση του ηθικού και στην αύξηση του ζήλου των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχική και αποτελεσματική διοίκηση, που

ασκεί και την αυξημένη υπευθυνότητα που επιδεικνύει, αποτελεί το μοχλό της αναπτυξιακής πορείας και αναβάθμισης όλης της σχολικής μονάδας. Οφείλουμε βέβαια να σημειώσουμε, πως όσον αφορά στο ελληνικό σχολείο, ακόμα και σήμερα κύρια γνωρίσματα εξακολουθούν να είναι «ο συγκεντρωτισμός, η ιεραρχική οργάνωση και ο γραφειοκρατικός τρόπος λειτουργίας του» (Κωνσταντίνου, 2001:18). Υπάρχουν προκαθορισμένοι κανόνες και διαδικασίες, καθώς και άμεση καθοδήγηση και έλεγχος της εργασίας από ανωτέρους, υπάρχει επιμερισμός και εξειδίκευση της εργασίας, απρόσωπες σχέσεις και κατακόρυφη επικοινωνία. Το γραφειοκρατικό αυτό μοντέλο οργάνωσης δεν προωθεί την εφαρμογή καινοτομιών από τους Διευθυντές, την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, ούτε την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, δεν αναπτύσσει την αυτενέργεια του μαθητή αλλά δημιουργεί «εξαρτημένα άτομα» (Ματσαγγούρας 2001:11).

Αναλυτικότερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας θεωρείται ο Διευθυντής. «Φέρει κύρια ευθύνη για το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων» (Ιορδανίδης 2002:55). Συγχρόνως αποτελεί τον επιστημονικό – παιδαγωγικό υπεύθυνο της σχολικής κοινότητας. Ο νομοθέτης, λοιπόν, προσδίδει στο ρόλο του Διευθυντή δύο διαστάσεις, μια εκτελεστική – διοικητική και μια παιδαγωγική, οι οποίες οφείλουν να συγκεραστούν. Όμως, σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999:17) «η πολυνομία, οι αντιφάσεις της νομοθεσίας, οι επικαλύψεις, που κυρίως παρήχθησαν από τη λογική των νόμων – πλαίσιο, έχουν διαμορφώσει μάλλον, μια χαοτική κατάσταση στην εκπαιδευτική νομοθεσία και κατ' επέκταση στην άσκηση της διοίκησης στην εκπαίδευση» και δυσχεραίνουν το έργο των Διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι αισθάνονται κυρίως διοικητικά όργανα με γραφειοκρατικό φόρτο καθηκόντων □ τούτο το γεγονός τους αποσπά αρκετά από την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους.

Παράλληλα, ο Πασιαρδής (2001) αναφέρει, πως τον 21ο αιώνα ο ρόλος του Διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη θα αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία λόγω της αύξησης των προσδοκιών για υψηλότερη απόδοση των σχολείων. Η ηγετική ικανότητα, η κριτική ικανότητα, η αποφασιστικότητα και

η ευαισθησία είναι δεξιότητες που οφείλουν να έχουν ή να αναπτύξουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων. Σ' αυτές προστίθενται η συνεργασία και ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Ένας Διευθυντής, ο οποίος έχει επίγνωση της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα στη μάθηση, επιδιώκει την αгаστή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την προσωπική επικοινωνία μαζί τους, την ενημέρωση για τις ιδιαίτερες ικανότητες ή τα ενδιαφέροντά τους, τη στήριξή τους ως εκπαιδευτικών και ως συνανθρώπων. Για να μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των συνεργατών και μαθητών του, οφείλει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, να ενθαρρύνει, να συμπαραστέκεται, να επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις, να δημιουργεί μια καλή ατμόσφαιρα στο σχολείο (Λαϊνάς, 2004).

Έρευνες καταδεικνύουν πως ο Διευθυντής με τη συμπεριφορά και στάση του επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τους εκπαιδευτικούς και μαθητές της σχολικής μονάδας, διαμορφώνοντας το σχολικό κλίμα, δηλαδή την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε μονάδα και η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ψυχική διάθεση, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο καθώς και την αποτελεσματικότητα όλων των ατόμων που αποτελούν τη σχολική κοινότητα (Πασιαρδή, 2000).

Ο Διευθυντής είναι το άτομο που δημιουργεί αυτό το εργασιακό κλίμα, το οποίο ευνοεί την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, παρωθεί τους εκπαιδευτικούς με την υποδειγματική συμπεριφορά του να διασφαλίσουν ποιότητα στη διδασκαλία τους και προάγει τη συναδελφικότητα και συνεργασία. Ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη αίσθησης συναδελφικότητας και κουλτούρας συνεργασίας αποτελεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων. Αποτελεσματικοί διευθυντές δείχνουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και τους παρακινούν να συμμετάσχουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου κυρίως μέσω της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004) θεωρώντας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως συμβούλους που μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες και αξιοποιώντας την πείρα και τις ιδέες τους συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των νέων αλλά και όλων των εκπαιδευτικών.

Αποτελεί μέρος του ρόλου του Διευθυντή να καταστήσει τη σχολική μονάδα χώρο μάθησης, στον οποίο συντελείται επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ανταλλαγής εμπειριών, εφαρμογής ενδοσχολικών προγραμμάτων, προώθησης της συνεργασίας με συναδέλφους, συμβούλους και την τοπική κοινωνία, και τέλος ενθάρρυνσης της συνεχούς εξέλιξης (Huber, 2004).

Σημαντική διάσταση του ρόλου του Διευθυντή στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η οργάνωση της υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Η διαδικασία υποδοχής και στήριξης στοχεύει στην ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του νέου εκπαιδευτικού στο εργασιακό περιβάλλον που καλείται να λειτουργήσει στην αρχή της σταδιοδρομίας του (Everard & Morris, 1999).

Υπάρχουν πολύ λίγες αποδείξεις, ότι οι περισσότεροι διευθυντές βελτιώνουν την ικανότητα μεταβίβασης της γνώσης του περιεχομένου προγράμματος σπουδών από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές. Ενώ, φαίνεται ότι οι σχολικοί διευθυντές συνεισφέρουν θετικά στις ικανότητες του προσωπικού στη συνεργασία μέσω παρακίνησης και στη μεταβολή των πεποιθήσεων του προσωπικού για την υποστηρικτικότητα του έργου τους. (Leithewood & Jantzi, 2006)

Καθώς ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να μη γνωρίζει τους κανονισμούς ή την πολιτική της σχολικής μονάδας, όπως και τους ανθρώπους που εργάζονται και φοιτούν σ' αυτή, η διαδικασία υποδοχής παρέχει τις απαιτούμενες πληροφορίες, διευκρινίζει ερωτήματα, προάγει τη γνωριμία του με το ανθρώπινο δυναμικό. Σ' αυτή τη διαδικασία υποδοχής και ένταξης προΐσταται ο Διευθυντής επηρεάζοντας με τη στάση του και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, ο Διευθυντής στηρίζει το νέο εκπαιδευτικό μεταδίδοντάς του την κουλτούρα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η κατανόηση της κουλτούρας και η προσαρμογή σ' αυτή αποτελεί ανάγκη κάθε εκπαιδευτικού. Αν ο νεοδιόριστος αισθανθεί αποδεκτός από το πρωταρχικό πρόσωπο του σχολείου, αυτό θα του δώσει τη δύναμη να αντεπεξέλθει καλύτερα σε όλες τις δύσκολες καταστάσεις που θα κληθεί να αντιμετωπίσει (Ανθοπούλου, 1999; Gimbert & Fultz, 2009).

Από έρευνα της Ζαφείρη, (2014) διαφαίνεται ότι το 67,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επιθυμούν να γίνεται η αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, χωρίς όμως αυτός να έχει τον καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση σε ποσοστό 79,1%.

Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων το 82,4% των εκπαιδευτικών επιθυμούν να αναλαμβάνει ο διευθυντής πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν αρνητικά τη συμμετοχή του διευθυντή σχολείου, ως αξιολογητή, που συνδέεται με την μισθολογική τους εξέλιξη και τη κοινή λογοδοσία για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτούς κατά φθίνουσα σειρά, ήτοι, αυτοαξιολόγηση, Σχολικοί Σύμβουλοι, Σύλλογος διδασκόντων, Διευθυντής σχολείου, Μαθητές, Γονείς, Ακαδημαϊκή Επιτροπή, Περιφερειακός Διευθυντής, Μικτή Επιτροπή, ΑΔΙΠΔΕ..

Από συγκριτική μελέτη περίπτωσης της Στυλιανάκη, (2017) περί διοικητικής αποτελεσματικότητας και του ρόλου του διευθυντή ενός Γενικού και ενός Επαγγελματικού Λυκείου προέκυψαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, άνω του 70% των διευθυντικών στελεχών (Διευθυντές και Υποδιευθυντές) είχαν διοικητική εμπειρία τουλάχιστον 20 έτη. Στα Γενικά Λύκεια το 50% είχαν διοικητική εμπειρία από 5 έως 9 έτη και από 0 έως 4 έτη το 30%, προερχόμενοι μάλιστα κατά 50% από Σχολές Θετικών Επιστημών, ενώ στα ΕΠΑΛ το 41,7% είχαν εμπειρία σε διοικητική θέση από 5 έως 9 ετη, προερχόμενοι μάλιστα κατά 50% αυτών από την ΑΣΠΑΙΤΕ.

Σχετικά με την κατοχή τίτλων σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση δεν κατείχε το 70% των διευθυντών των Γενικών Λυκείων και το 81,7% των Επαγγελματικών Λυκείων. Επιπλέον, οι χώροι διοίκησης ήταν περισσότεροι στα ΕΠΑΛ έναντι των ΓΕΛ, σε αντίθεση με την επάρκεια οικονομικών πόρων να χαρακτηρίζεται μέτρια στα ΕΠΑΛ, έναντι αυτή των ΓΕΛ.

Αναφορικά με τη συνεργασία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς και με σχολικές επιτροπές φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στα ΓΕΛ από τα ΕΠΑΛ, πράγμα που βοηθά στην ανάπτυξη καλύτερου σχολικού κλίματος.

Η ανάθεση έργου από τους Διευθυντές στους Υποδιευθυντές είναι περίπου ίδια, της τάξης του 60%, όμοια και η ανάθεση εργασιών στους εκπαιδευτικούς με βάση τις ικανότητες και δεξιότητές τους.

Σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή αυτών με τους διευθυντές σχολείων φαίνεται πιο αποτελεσματική στα ΕΠΑΛ κατά 75%, έναντι 60% στα ΓΕΛ.

Η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών υπερτερεί στα ΓΕΛ, λόγω μεγαλύτερης προθυμίας των εκπαιδευτικών τους.

Αξιοσημείωτη είναι η συνεργασία του σχολείου για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου με σχολικούς, παιδαγωγικούς συμβούλους και άλλους φορείς στα ΓΕΛ κατά 70 %, έναντι των ΕΠΑΛ κατά 41,7%..

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή στα ΓΕΛ αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων η αποφασιστικότητα, η υπευθυνότητα, η ικανότητα συνεργασίας και η ικανότητα προγραμματισμού και οργάνωσης, ενώ στα ΕΠΑΛ σημειώθηκε η ικανότητα προγραμματισμού και οργάνωσης και η αποφασιστικότητα.

Αναμφίβολα, τόσο στα ΓΕΛ, όσο και στα ΕΠΑΛ ο ρόλος του διευθυντή είναι να θέτει στόχους, να κατευθύνει, να ελέγχει τα αποτελέσματα των ενεργειών διοίκησης της σχολικής μονάδας, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και να διεκπεραιώνει τις διοικητικές εργασίες, ώστε την αντιμετώπιση των κύριων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η υψηλή μαθητική διαρροή και η ανεπάρκεια οικονομικών πόρων. (Στυλιανάκη, 2017)

2.2.8. Ο Συντονιστή Εκπαίδευσης και τα ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να τονιστεί ότι η αναφορά των Σχολικών Συμβούλων στα προβλήματα που συναντούν στη συνεργασία τους κυρίως με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτυπώνει την υφιστάμενη διάσταση μεταξύ της διοικητικής και καθοδηγητικής υποστήριξης, ώστε να φαίνεται ότι διαγράφουν παράλληλες πορείες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι αλληλοδιασταυρούμενες (αριθμός αναφορών: 9, ποσοστό: 26,46%). Η ταύτιση του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας αποκλειστικά με την υλοποίηση του διοικητικού έργου της μάλλον αποδυναμώνει το ρόλο των Σχολικών Συνβούλων, αφού ο Διευθυντής ευρισκόμενος σε καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να

λειτουργήσει περισσότερο υποστηρικτικά στο συμβουλευτικό έργο των Συντονιστών Εκπαίδευσης, παρέχοντάς τους πληροφόρηση σχετικά με τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Έτσι, οι δύο βασικοί θεσμικοί παράγοντες (Διευθυντής σχολικής μονάδας – Συντονιστής Εκπαίδευσης) θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην πορεία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αν δε δοκιμαζόταν αυτή η συνεργασία από μια αμοιβαία επιφύλαξη του ενός ρόλου για τον άλλο, όπως κατατέθηκε από μέρος των Συντονιστών Εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνά μας (Βοζαΐτης, 2015).

Η αναγκαιότητα, όπως τόνισαν, διαρκούς και μόνιμης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο και διαρκώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου ενδεχομένως να αποφορτίζει το δικό τους ρόλο και τη συμμετοχή τους στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού η υποχρέωση αυτή αποτελεί μια θεμελιώδη προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών, η οποία υπερβαίνει κατά πολύ το θεσμικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων. Φαίνεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι μετακυλούν ένα μέρος της ευθύνης στην επίσημη Πολιτεία, αφού τονίζουν εμφαντικά την ενεργοποίηση φορέων, των οποίων ο ρόλος έχει ατονήσει τα τελευταία χρόνια (π.χ.: Π.Ε.Κ., Πανεπιστήμιο). Η παράθεση, εξάλλου, των ποικίλων προβλημάτων, που συνοδεύουν την άσκηση του επιμορφωτικού και καθοδηγητικού τους ρόλου (π.χ.: μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, ανάθεση διοικητικού έργου, έλλειψη οικονομικών πόρων, απουσία αρχικής και διαρκούς κατάρτισής τους), από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων αποπνέει αυτήν την έλλειψη εμπιστοσύνης προς την Πολιτεία, η οποία, κατά την εκτίμησή τους, δεν ανέπτυξε διαχρονικά πολιτικές υποστήριξης της θεσμικής τους αυτοδυναμίας.

Όσον αφορά στην εξατομικευμένη υποστήριξη και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης θα μπορούσε να σχολιαστεί ότι η πρόταση αυτή μάλλον θα πρέπει να εκληφθεί ως δεοντολογική περισσότερο και λιγότερο ως υπαρκτή, αν συσχετιστεί με τη συχνότητα της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς ευθύνης τους, η οποία κατά κανόνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ιδιαίτερα συχνή. Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που έχει ο κάθε Σχολικός Σύμβουλος υπό την καθοδήγησή του, με αρκετές Περιφερειακές ενότητες και ανομοιογένεια σχολείων (αστικά, ημιαστικά, γυμνάσια, λύκεια, πειραματικά, μουσικά, κ.λπ.)

σε πολλές περιπτώσεις, καθιστά πολύ δύσκολη τη συστηματική και μεθοδευμένη προσωπική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι αυτή δοκιμάζεται και από πολλές δυσχέρειες, οι οποίες σχετίζονται με τις γενικότερες «αντιστάσεις» που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς θωρακίζόμενοι πίσω από παγιωμένες σχολικές πρακτικές, δυσκολεύονται να υιοθετήσουν νέες με κάποιο βαθμό ρίσκου.

Εξάλλου, η δρομολογημένη, κατά την τελευταία περίοδο (2013 κ.ε.), επαναφορά, διαδικασιών ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (κυρίως με το Π.Δ. 152/2013)-για την οποία εκφράστηκε έντονος προβληματισμός από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων - προφανώς θα δημιουργούσε ισχυρό πλήγμα σε αυτή την εξατομικευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, επιτείνοντας την ήδη ισχνή (ποιοτικά και ποσοτικά) επικοινωνία εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας. Η αναστολή των σχετικών διαδικασιών, μετά και τις τελευταίες εξαγγελίες της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας (βλ. π.χ. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ουσιάδη σημεία του Πολυνομοσχεδίου για την Παιδεία, Μαρούσι, 16 Απριλίου 2015) και η αναμονή έκδοσης νέων αποφάσεων για το ζήτημα της αξιολόγησης, δεν επιτρέπει στο σημείο αυτό ευρύτερο σχολιασμό.

Στην ίδια κατεύθυνση, η ενεργοποίηση του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων, ως προς την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε ομάδα σχολικών μονάδων εκτός της επιστημονικής και των επιμέρους ειδικοτήτων- δε φαίνεται να έχει επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στον τομέα της εξατομικευμένης υποστήριξης των εκπαιδευτικών, καθόσον και αυτή πλήττεται από το μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν σε κάθε Σχολικού Συμβούλου, όπως διατυπώθηκε σαφέστατα στις τοποθετήσεις των Σχολικών Συμβούλων.

Σε ότι αφορά στο περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι κατατεθειμένες απόψεις των Σχολικών Συμβούλων επαναφέρουν τη συζήτηση περί αναγκαιότητας σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη λειτουργία του σχολείου, την ιδιαίτερη κουλτούρα του και τις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε αυτό. Οι προτάσεις αυτές, εξάλλου, διασταυρώνονται με τις διαπιστωμένες, μέσω πολλών ερευνών, επιμορφωτικές ανάγκες και των ίδιων των

εκπαιδευτικών (βλ. π.χ: Μπαγάκης, 2005 & 2011. Ξωχέλλης, 2003. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007α . Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011) αλλά και με τις θέσεις του συνδικαλιστικού οργάνου τους, της Ο.Λ.Μ.Ε. (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007β όπως αναφ. στο Βοζαΐτης, 2015).

Μια σημαντική πρόταση, από αυτές που κατατέθηκαν από τους Σχολικούς Συμβούλους, αποτελεί η δημιουργία επιμορφωτικών ζωνών στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε σχολείου, δίνοντας τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς μία μέρα την εβδομάδα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επιμορφωτικού χαρακτήρα, μη αποκομμένοι έτσι από το διδακτικό και ευρύτερα εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Η πρόταση αυτή έρχεται να αντισταθμίσει ουσιαστικά την αδυναμία ήδη δοκιμασμένων στο παρελθόν πρακτικών επιμόρφωσης, όπως όταν οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονταν από τη σχολική τάξη για μια μεγάλη περίοδο (πχ.: Σ.Ε.Λ.Μ.Ε-ετήσια επιμόρφωση), συχνά μη ανατροφοδοτούμενοι κατά την επιστροφή τους στις σχολικές αίθουσες, καθώς και οι θεσμικά υπαρκτές δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο χρονικά περιορισμένο διάστημα των 12:00 μ.μ. έως 14:00 μμ. στο σχολικό χώρο.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αποτελεσματική υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την αντιμετώπιση μιας σειράς προβλημάτων, τα οποία σχολίασαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, μιλώντας και καταθέτοντας προτάσεις γι' αυτήν. Πρόκειται, θα έλεγε κανείς, τόσο για εσωτερικές όσο και για εξωτερικές συνιστώσες, οι οποίες λειτουργούν ως αντίρροπες δυνάμεις στο έργο τους. Έτσι, σημαντικοί ανασταλτικοί εξωτερικοί παράγοντες αναδείχθηκαν ότι είναι οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες δεν επιτρέπουν τη λειτουργία ενός μεθοδευμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η διαχρονική αδράνεια της Πολιτείας να οργανώσει ένα σύστημα αποτελεσματικής υποστήριξης του έργου των Σχολικών Συμβούλων, η αδυναμία τους να διαχειρίζονται οικονομικούς πόρους για επιμορφωτικούς σκοπούς, η έλλειψη ενός ικανού χρονικού πλαισίου εκπλήρωσης των βασικών τους στοχεύσεων, οι οποίες συνήθως δεν ολοκληρώνονται στο χρονικό ορίζοντα μιας τετραετίας, που ορίζεται κατά το Νόμο η θητεία τους. (Βοζαΐτης, 2015)

3^ο Κεφάλαιο “Η αποτελεσματική διοίκηση της μαθητείας ως καινοτομία”

3.1. Αποτελεσματική διοίκηση – Αποτελεσματικό σχολείο

Η αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού δεν περιορίζεται μόνο στην επίτευξη των στόχων, αφού ούτως ή άλλως το management αποβλέπει στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Δίνει έμφαση στο τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι, στην αξιοποίηση των πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού.

Σκοπός της είναι να συνδυάσει την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την οικονομία. Επικεντρώνεται στον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών, των απαιτούμενων μέσων και του τελικού αποτελέσματος (Φαναριώτης, 1999) Όταν ο σκοπός μιας επιχείρησης είναι συγκεκριμένος και οι στόχοι μετρήσιμοι τότε μπορεί να υπολογιστεί και ο βαθμός αποτελεσματικότητας.

Στην εκπαίδευση όμως δεν είναι πάντα εύκολος ο προσδιορισμός του σκοπού και των στόχων και κατά συνέπεια δεν μπορεί να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμος η διάκριση της ηγεσίας από την διεύθυνση για τον εννοιολογικό προσδιορισμό του οργανισμού. Η διεύθυνση βασίζεται στην τυπική μορφή εξουσίας για τη διαμόρφωση και μετασχηματισμό της οργανωσιακής συμπεριφοράς, ενώ η ηγεσία πηγάζει από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής, όχι αναγκαστικά, για την κατεύθυνση και συντονισμό δραστηριοτήτων δομικών και λειτουργικών, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας. (Μιχόπουλος, 1998:65, οπ. αναφ. στο Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004)

Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο αποτελείται από διαφορετικά στοιχεία (μαθητές, εκπαιδευτικοί) που εργάζονται από κοινού για την επίτευξη των στόχων και η λειτουργία του επηρεάζεται από πολλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Εκτός από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, το σχολείο διαπλάθει συνειδήσεις, διαμορφώνει αντιλήψεις, προάγει την κριτική σκέψη, εμπνέει αξίες, σκοποί οι οποίοι δεν είναι εύκολο να μετρηθούν. Ωστόσο κάποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων:

- Η σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής δεν περιορίζεται στη διεκπεραίωση του διοικητικού – γραφειοκρατικού έργου, αλλά αναλαμβάνει να εμπνεύσει, να

εμπνεύσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου.

- Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται. Για παράδειγμα η χρήση του διαδικτύου και νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες.
- Η σταθερότητα του προσωπικού βοηθά στη συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και στον καλύτερο προγραμματισμό των δραστηριοτήτων.
- Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας.
- Η διατήρηση θετικού κλίματος στο σχολείο (Σαΐτης, 2007, όπως αναφ. στο Στυλιανάκη, 2017)

3.1.1. Η αναδιοργάνωση - καινοτομία ως έννοια, κατάσταση, διαδικασία και αποτέλεσμα επαναφοράς ενός σχολικού οργανισμού

Παραπάνω δόθηκε η έννοια της αναδιοργάνωσης. Ως κατάσταση ορίζεται αυτή που ο οργανισμός βρίσκεται σε δυσλειτουργία (μειωμένη ρευστότητα ή κερδοφορία, μειωμένη στρατηγική θέση στην αγορά, αίσθηση «απώλειας» της διεύθυνσης, η έλλειψη πόρων, η πίεση χρόνου και κυρίως η απονομιμοποίησής της) και αναζητά ενέργειες επαναφοράς στην σταθερότητα και ανάπτυξη. (Bibeaut, 1982)

Αναφέρεται και ως στρατηγική αλλαγή και αναπαριστά την μετάβαση από μια προβληματική κατάσταση σε μια σταθεροποίηση. (Jackson, 2001)

Μάλιστα, πολλές φορές κορυφαίο στοιχείο στην αναδιάρθρωση οργανισμών είναι η αντικατάσταση των διευθυντικών στελεχών, πράγμα που αποτελεί την ένδειξη της διαδικασίας αναδιοργάνωσης, ώστε την απομάκρυνση του παλαιού και προφανώς του αναποτελεσματικού και την υποδοχή του νέου και αποτελεσματικού. Με άλλα λόγια, επιζητείται η επιλογή του κατάλληλου διευθυντικού στελέχους για την καλύτερη διαχείριση μιας προβληματικής κατάστασης. (Murphy, 2008)

Ενδιαφέρον αποτελούν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε αναδιάρθρωσόμενα σχολεία. Συγκεκριμένα, η ηγεσία αποτελεί σημαντική μεταβλητή στην αναδιάρθρωση, βασικό στοιχείο της διαδικασίας ανάκαμψης του σχολείου. Μάλιστα, σε περιόδους κρίσεων ή αλλαγών η κυριαρχία της

ηγεσίας αυξάνεται σημαντικά, ώστε την μετατροπή των αρνητικών συνιστωσών σε σταθεροποίηση και επιτυχία.. (Duke, 2007)

Η επιτυχής σχολική ηγεσία περιλαμβάνει πρακτικές ελέγχου των διαστάσεων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Αυτές βασίζονται στο όραμα και τις κατευθύνσεις που χαράσσει ο διευθυντής και σχολικός ηγέτης μέσω σχεδιασμού, οργάνωσης και ανάπτυξης στοχοθεσίας, την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων με την υποστήριξη, έλεγχο, αναγνώριση, αμοιβή ή ποινή στις ενέργειες των εκπαιδευτικών, τον επανασχεδιασμό του σχολείου με προώθηση ενός κοινοτικού σχολικού μοντέλου, που θα αναπτύσσει με γονείς και άλλους φορείς, καθώς και την διαχείριση της διδασκαλίας και του προγραμματισμού της μάθησης μέσω υποστήριξης, ελέγχου και προσήλωσης στο έργο των εκπαιδευτικών. (Heck & Charman, 2002)

Η αυξανόμενη λογοδοσία του κυβερνητικού συστήματος και η αναπτυσσόμενη γνώση για τη σχολική παραγωγικότητα των μαθητών, εκπαιδευτικών, πολιτικών και άλλων παραγόντων στην ακαδημαϊκή κοινότητα οδήγησε την κατάταξη των ίδιων των συστημάτων ή υποσυστημάτων αν πρόκειται για σχολικές μονάδες, σε υπό αναδιοργάνωση οργανισμούς. (Charman, 2002a)

Όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητα για την αναδιοργάνωση των σχολικών μονάδων από τους διευθυντές με την διοικητική αναδιάρθρωση του προσωπικού τους με βάση τις ικανότητές του. (Bell, 2001)

Στην Αμερική, αρχικές έρευνες μελέτησαν την ισχύ ειδικών στρατηγικών αναδιοργάνωσης, όπως η βελτίωση του σχολικού σχεδιασμού, την παροχή εξειδικευμένης βοήθειας στο προσωπικό των σχολικών μονάδων και την υιοθέτηση μεταρρυθμιστικών μοντέλων. (Brady, 2003)

Ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν προκαλεί αλλαγές, αλλάζει όμως το εργασιακό κλίμα του οργανισμού και με το όραμά του δίνει νέες κατευθύνσεις. (Grinyer et. al 1988) Συνεπώς, η διεύθυνση και το χάρισμα της ηγεσίας της, είναι το σημαντικότερο στοιχείο στον δομικό μετασχηματισμό ενός οργανισμού (Gerstner, 2002)

Ο τελευταίος επιτυγχάνεται με την παροχή της αίσθησης της αποτελεσματικής διοίκησης του οργανισμού θέτοντας προτεραιότητες και

βραχυπρόθεσμους στόχους, κατανοώντας την αίσθηση του επείγοντος, κατανέμοντας αρμοδιότητες, επιλύοντας συγκρούσεις με ορθολογικό τρόπο και καλλιέργεια του ενθουσιασμού και αφοσίωσης στο καθήκον με χρήση ανταμοιβών και ποινών. (Lohrke et. al 2004)

Η χρονική σύνθεση της χρονικής διαδικασίας αναδιοργάνωσης αναλύεται σε 4 περιόδους σύμφωνα με τους Murphy & Meyers (2008).

- Η 1^η περίοδος Αναφέρεται στην επιτυχία και σταθερότητα ως ζητούμενο στην αναδιοργανωτική διαδικασία.
- Η 2^η περίοδος Αναφέρεται στην έναρξη της διαδικασίας αναδιοργάνωσης σε βασικό επίπεδο. Αυτή μάλιστα ξεκινά όταν εσωτερικοί παράγοντες του οργανισμού τον ωθούν σε οπισθοδρόμηση (Lorange & Nelson, 1987; Sherrer, 2003)

Πρόκειται για μια ορατή συμπτωματολογία στους διευθυντές, που προμηνύουν την κάμψη προς τα κάτω, όπως σημαντική μείωση δραστηριοτήτων δημιουργώντας στους οργανισμούς επιπλέον προβλήματα και μικρές κρίσεις (Cameron et. al, 1988)

Αναφέρεται επίσης και σε λανθασμένες ενέργειες που προκαλούν την πτώση και με τη σειρά της την επερχόμενη κρίση βρίσκοντας τελικά ο οργανισμός υπό ανάγκη αναδιοργάνωσης.

- 3^η περίοδος Οι διαχειριστές ενεργούν στην προσπάθεια να διασώσουν τον οργανισμό εφαρμόζοντας στρατηγικές αναδιοργάνωσης. Οι τελευταίες άρχονται με τον εντοπισμό του προβλήματος, των αιτιών και των χαρακτηριστικών τους, την απομόνωση και τελικά την εξάλειψή τους. Οι στρατηγικές αναδιοργάνωσης εστιάζονται σε δυο μέτωπα:

α) Τον ορισμό του κινδύνου ή του προβλήματος

β) Τις δραστηριότητες επαναφοράς του οργανισμού διακρινόμενες σε λειτουργικές διοικητικές δραστηριότητες και σε επιχειρησιακές στρατηγικές διοίκησης.

- 4^η περίοδος Οι δραστηριότητες αναδιοργάνωσης συνδέονται με το αποτέλεσμα τη σταθεροποίηση του οργανισμού ή την αποτυχία επιβίωσής του. (Brennman, 1998)

3.1.2. Παράγοντες βιωσιμότητας καινοτομιών

Από έρευνα της Waslander (2007) αναφέρονται οι εξής:

- ✓ Συγκέντρωση στους αντικειμενικούς στόχους για δραστηριότητες που βελτιώνουν το σχολείο.
- ✓ Συνάφεια σχολικών δραστηριοτήτων μεταξύ προγραμματισμού και διευκολύνσεων.
- ✓ Συναπόφαση εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών.
- ✓ Κοινότητα μάθησης το σχολείο για μείωση διαρροών.
- ✓ Συνέχεια καινοτομίας των εκπαιδευτικών στελεχών.
- ✓ Συνέπεια με ευθυγράμμιση της πολιτικής των εξωτερικών φορέων που εμπλέκονται στις καινοτομίες.
- ✓ Σαφές διοικητικό πλαίσιο για στενή σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, ώστε την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

3.1.3. Επιδράσεις των καινοτομιών

Σύμφωνα με τον Peter (2008) οι επιδράσεις αφορούν:

- ✓ Τη σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το σχολικό περιβάλλον.
- ✓ Τη διαμόρφωση του ενδοσχολικού πλαισίου.
- ✓ Τους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Τους γονείς .
- ✓ Τους διευθυντές ή και σχολικούς ηγέτες.
- ✓ Τους μαθητές .

Από τα αποτελέσματα έρευνας σε 69 Γυμνάσια της Ολλανδίας με τη συμμετοχή 53 διευθυντών και 178 εκπαιδευτικών, η έμφαση των επιδράσεων δόθηκε κυρίως στην σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς. Για την πρώτη σημαντική είναι η αντικειμενική στοχοθεσία και η εξασφάλιση σταθερότητας, συνέχειας και εμπλοκή των δεύτερων βάσει των εμπειριών, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών τους.

Για τους δεύτερους είναι η γνώση του τρόπου που θα συμβάλλει η καινοτομία στη βελτίωση του σχολείου, η παραγωγική και διαρκής συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να αποτελέσουν όχι απλά εφαρμοστές, αλλά

εμπνευστές της καινοτομίας. Τέλος απαιτείται η εξασφάλιση πόρων, διάθεσης χρόνου, παροχή εκπαίδευσης και κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους Timperley & Alton-Lee (2007) οι καινοτομίες που βοήθησαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία έδωσαν θετικά αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στους τομείς των επιστημών, της γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης.

Σημαντική είναι η παράθεση των εμποδίων, που δυσχέραιναν την υιοθέτηση καινοτομιών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος Α της παρούσης εργασίας. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί απάντησα ομόφωνα σχετικά με τους περιοριστικούς παράγοντες των καινοτομιών.

Άνω του 50% των διευθυντών συμφώνησαν ότι, η ανεπάρκεια χρόνου και ο συντηρητικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών επηρέασε αρνητικά την υιοθέτηση καινοτομιών. Επίσης, το 43,5 % των δυο ομάδων συμφώνησαν στην αρνητικότητα της έλλειψης χρόνου, καθώς και το 43,5 % αναγνωρίζει αδυναμίες της σχολικής διοίκησης να διαχειριστεί τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, σημαντική διαφορά βρέθηκε για τους 4 τελευταίους παράγοντες με μειωμένη σημαντικότητα κυρίως για τους διευθυντές.

Ακολούθως παρατίθενται τα αποτελέσματα από την υιοθέτηση των καινοτομιών για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνονται στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος Α. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, οι διευθυντές βαθμολογούν (>3) σε όλες τις περιπτώσεις των αποτελεσμάτων υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δείχνει την θετική εκτίμηση της νέας κατάστασης, που εστιάζουν στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην διαπροσωπική επαφή των εκπαιδευτικών και στο συνολικό θετικό παραγόμενο προϊόν της εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως εκτιμήθηκε από τους διευθυντές. Δυο αρνητικά σημεία ήταν η μειωμένη ανατροφοδότηση των καινοτομιών κυρίως για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί δεν εκτίμησαν τους εαυτούς τους ως περισσότερο επαγγελματίες από πριν.

Τελευταία, είναι χρήσιμη η αναφορά των αποτελεσμάτων για τους μαθητές μιας και αφορά το τελικό σχολικό προϊόν, που απεικονίζει την επερχόμενη μάθηση των μαθητών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 του Παραρτήματος Α. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 οι διευθυντές βαθμολογούν (>3) σε όλες τις περιπτώσεις των αποτελεσμάτων υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς.

Στη νέα κατάσταση εκτιμήθηκαν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με την παλαιά κατάσταση, κυρίως από την πλευρά των διευθυντών. Αυτό βέβαια, δεν ισχύει τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Επίσης, διευθυντές και εκπαιδευτικοί συμφώνησαν, ότι οι μαθητές επιλέγουν τη συνεργατική μάθηση όντας οι ίδιοι πιο αυτόνομοι, ενθουσιώδεις, δραστήριοι και σε ποιοτικότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς.

3.1.4. Καινοτόμα μοντέλα σχολικής διοίκησης

Η διοίκηση ολικής ποιότητας και ηγεσίας επηρεάζει την άσκηση των διοικητικών λειτουργιών σε όλες τις διαστάσεις της. Σχετίζεται με τις ικανότητες που καλλιεργεί, όπως την παρακίνηση συνεργασιών και τη δομή του εργασιακού περιβάλλοντος. Φαίνεται από έρευνες, ότι υπάρχει ασθενής σχέση αυτής με την παρακίνηση συνεργασιών, ισχυρή σχέση με σύνθετα εργασιακά περιβάλλοντα, όπως αυτά των σχολικών μονάδων και ισχυρότερη σχέση αυτής με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, ενώ επηρεάζει κατά 27% την σχολική επιτυχία των μαθητών σχολείων χαμηλών επιδόσεων. Τέλος, σχολεία υψηλών επιδόσεων φαίνεται να επηρεάζονται θετικά από όλες τις μορφές διεύθυνσης και ηγεσίας, καθώς και από το επίπεδο συνεργασίας με άλλα σχολεία. (Leithwood et .al 2008)

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές θα πρέπει να γνωρίζουν τις κοινωνικές και παγκόσμιες αλλαγές και να έχουν οράματα και ιδέες για την μελλοντική μάθηση των μαθητών. (Beare, 2001) Αυτό επιτυγχάνεται μέσω μίας δημιουργικής ηγεσίας, που εμπνέει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη, τη μάθηση από το λάθος, τις υψηλές προσδοκίες για δημιουργία και καινοτομία, την παροχή χώρου και

χρόνου για δημιουργικές δραστηριότητες, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης για αυτοέλεγχο, την έκθεση των συναδέλφων σε έναν νέο τρόπο σκέψης και καλλιέργειας στους ηγέτες και διευθυντές την ανάληψη ρίσκου.

Η ανάπτυξη καλύτερων εκπαιδευτικών και διευθυντών, και η προετοιμασία εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους θα πρέπει να στοχεύει στην βελτίωση των ηγετικών προσταγών, ως κύρια προτεραιότητα δημιουργώντας μια συνεργατική και δημοκρατική κουλτούρα, που θα υποστηρίξει τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης. (Hess, Johnson and Reynolds, 2014)

Από έρευνες στην Georgia της Αμερικής μαζί με τα παραπάνω προέκυψαν εκείνα τα στοιχεία, που διακρίνουν τον καινοτόμο από τον μέσο διευθυντή. Αυτά είναι το πάθος, η ανοικτότητα, η μάθηση, η διατηρησιμότητα, η συνεργασία, η στρατηγική, η ταχύτητα, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν πιο σύνθετα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που θα καλλιεργούν την κριτική σκέψη μέσα από μια ανοικτή φιλοσοφία και δομή προγραμμάτων σπουδών.

3.1.5. Η συμβολή του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της μαθητείας των ΕΠΑΛ

Κύριο έργο των σχολικών διευθυντών είναι η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, που συναρτάται με πεποιθήσεις, αξίες, κίνητρα, δεξιότητες, γνώσεις και συνθήκες εργασίας. (Lowe et. al 1996, οπ. αναφ. στο Leithwood, 2008)

Οι διευθυντές αποτελούν τον πυρήνα της ομάδας ηγεσίας στα σχολεία. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επηρεάζουν ποικιλοτρόπως το σχολικό προϊόν συμπεριλαμβάνοντας την σχολική απόδοση μέσω εκπαίδευσης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών, την ικανότητά τους να διακρίνουν και να εκφράζουν το σχολικό όραμα και τους σχολικούς στόχους, την αποτελεσματική κατανομή των πόρων και την ανάπτυξη θεσμικών λειτουργιών για υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. (Hornig, Kalogrides and Loeb, 2009)

Αναφορικά με τα παραπάνω έρευνες δείχνουν επίσης ότι:

A) Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επηρεάζουν το σχολικό αποτέλεσμα από την άποψη της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον τρόπο εργασίας τους, την άποψη των γονέων για την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών και την σχολική απόδοση των μαθητών.

B) Η εργασία των σχολικών διευθυντών είναι σύνθετη και πολυδιάστατη και η αποτελεσματικότητά τους βασίζεται στο επίπεδο εμπειρίας τους σε διοικητικές θέσεις εργασίας, στην αποτελεσματικότητα εκπόνησης επιμέρους εργασιών και στην καθημερινή κατανομή των καθηκόντων του σχολικού προσωπικού.

Γ) Οι διευθυντές με εμπειρία και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα είναι λιγότερο πιθανό να εργάζονται σε σχολεία φτωχά και χαμηλών προσδοκιών και στόχων, πράγμα που θέτει θέμα ισότητας στην κατανομή των αποτελεσματικών σχολικών διευθυντών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνεπώς, οι καλοί διευθυντές ενδιαφέρονται για τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τον τομέα που θα δραστηριοποιηθούν. Πιο αποτελεσματικοί διευθυντές στελεχώνουν τα σχολεία τους με πιο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.

Η εμπειρία των σχολικών διευθυντών είναι δείκτης αποτελεσματικότητάς τους. Από μελέτη ανάλυσης της διευθυντικής εργασίας σε σχολεία της Florida βρέθηκε ότι οι σχολικοί διευθυντές ασχολούνται με πάνω από σαράντα διαφορετικά είδη εργασιών καθημερινά. (Hornig, Klasik and Loeb, 2009) Δαπανούν τον χρόνο τους κυρίως σε δύο είδη δραστηριοτήτων, ήτοι το 30% του χρόνου τους σε λειτουργίες στρατηγικής διοίκησης (επίβλεψη, σχεδιασμό, προγραμματισμό), πάνω από το 20% σε καθαρά διοικητικές εργασίες που αφορούν τα οικονομικά και τη διαχείριση του προσωπικού του σχολείου και κάτω από το 10% με θέματα ελέγχου και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δυο πρώτες επηρεάζουν θετικά το σχολικό προϊόν σχετικά με τις απόψεις των γονέων για το σχολικό κλίμα, ενώ οι τελευταίες δεν επηρεάζουν την

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τις απόψεις των γονέων για το σχολικό κλίμα.

Κοινώς, αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της διευθυντικής αποτελεσματικότητας στο λειτουργικό μάνατζμεντ. Συνέπεια του τελευταίου είναι η ανάγκη εμπλουτισμού του λειτουργικού μάνατζμεντ με το οργανωτικό ή στρατηγικό μάνατζμεντ, σύμφωνα μετοχές οποίο επιδιώκεται η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών με αξιολόγηση όχι μόνο των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, αλλά και την ποιότητα του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας που διαμορφώνεται στο σχολείο.

3.1.6. Απόψεις εκπαιδευτικών και σχολικών διευθυντών για τα εμπόδια και το αποτέλεσμα της υιοθέτησης των καινοτομιών

Πρόσφατα έχουν δημοσιευθεί ποικίλες μελέτες σχετικά με τους κύριους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία και βιωσιμότητα των καινοτομιών. (Hattie, 2009) Αξίζει να αναφερθεί ότι για την επιτυχή εφαρμογή των καινοτομιών οι συνθήκες για τους σχολικούς Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να διαφέρουν.

Η γνώση του τι εμποδίζει την μεταρρυθμιστική διαδικασία βοηθά στον τρόπο δόμησης ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και η γνώση των αποτελεσματικών αρχών για μια επιτυχή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ήτοι:

- Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις καινοτομίες για ενίσχυση του επαγγέλματος.
- Εφαρμογή των καινοτομιών βάσει των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας με αναφορά στα προβλήματα των εκπαιδευτικών και των αναγκών τους στην αίθουσα διδασκαλίας. (Lamprianou & Boyle, 2005)
- Εισαγωγή καινοτομιών από κάτω προς τα πάνω (bottom up approach), ώστε ένα πιο πολιτισμικό και αλληλεπιδραστικό μοντέλο.
- Αυξανόμενη ισχυροποίηση του εκπαιδευτικού για κινητοποίηση ενασχόλησης σε δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης.

- Αυξανόμενος κυρίαρχος ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιλογή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών.

3.1.7. Η ηγεσία ως χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών στελεχών για την αποτελεσματική διοίκηση και εισαγωγή καινοτομιών

Συχνά πλέον και με βάση την βιβλιογραφία, όπως παρατέθηκε πιο πάνω αναλυτικότερα, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα διοικητικά στελέχη απαιτείται να διαθέτουν χαρακτηριστικά ηγέτη για την άσκηση αποτελεσματικού διοικητικού έργου αφενός και για την εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών αφετέρου.

Σύμφωνα με τους Fullan (2006) και Hargraves (2004) η σχολική ηγεσία αποτελεί μια έμμεση μορφή ηγεσίας (συστημική ηγεσία) παρατηρήσιμη στον εκπαιδευτικό χώρο, διότι δεν αποτελούν μόνο ηγέτες μόνο κατά την μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ηγέτες κοινοτήτων, κοινωνικών φορέων, πανεπιστημίων και πολιτικών παραγόντων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο με στόχο τη διατήρηση κοινωνικής συνοχής, μάθησης και ευημερίας των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αυτό επιβεβαιώνεται από τους Fullan 2005; Hargreaves & Fink 2006; Hargreaves & Goodson 2006 οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, οι μεταρρυθμίσεις της εκπαίδευσης γενικά και η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν ιδιαίτερα περίπλοκες και αργές διαδικασίες. Προηγούμενες έρευνες και πολιτικές αναλύσεις δείχνουν ότι, αντί να επενδύουν τα κράτη μέλη του Ο.Ο.Σ.Α σε μονές καινοτομίες και περιστασιακά σχεδιασμένες μεταρρυθμίσεις, η ανάπτυξη της εκπαίδευσης πρέπει να θεωρηθεί ως μια συστηματική διαδικασία βασιζόμενη στις ιδέες της βιώσιμης ηγεσίας. (Sahlberg, 2007)

Επίσης, από έρευνες προκύπτει η αύξηση των βαθμολογικών επιδόσεων των μαθητών κατά 10% συνδέεται με την υπεύθυνη εργασία των διευθυντών τους. (Frederick et. al 2004)

Από την περίπτωση της Φινλανδίας φαίνεται ότι οι αρχές βιώσιμης σχολικής ηγεσίας αποτελούν το βάθος αξιών, τη διάρκεια, ποικιλομορφία και

διάχυση των βελτιώσεων, την ενδυνάμωση προσωπικού και μαθητών, την δικαιοσύνη και την διατήρηση των αλλαγών. (Hargraves et. al 2007)

Μάλιστα, σύμφωνα με τις προταγές των αρχών της δικαιοσύνης, δηλαδή για ισότητα και οι ίσες ευκαιρίες, που ήταν οι κυριότερες αξίες της Φινλανδικής εκπαίδευσης διαχρονικά και η ισχυρή και συστηματική έμφαση στην ηγεσία σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, που άρχισε να εμφανίζεται στη δεκαετία του '80, οι διαχρονικές εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να βασίζονται στο βάθος, το μήκος και το εύρος της ηγεσίας και στο γεγονός ότι η ποικιλομορφία και η επινοητικότητα είναι οι βασικοί πυλώνες της εκπαιδευτικής αλλαγής. Τέλος, ένας από τους βασικούς συντελεστές επιτυχίας της Φινλανδίας ήταν η πρόσκαιρη αναγνώριση για την μάθηση από παλαιότερες εμπειρίες, πράγμα που μπορεί να αποτελέσει την βάση για μελλοντική επιτυχία. (Aho et. al., 2006:134 όπ, ανάφ. στο Sahlberg, 2007)

Το τελευταίο μάλιστα σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία και την μάθηση, την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος, τον περιορισμό των μαθητικών διαρροών και του νέου τρόπου διοίκησης των σχολικών μονάδων τους βασιζόμενου στη στοχοθεσία και επίτευξη στόχων αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη της κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. (Sahlberg, 2007) Από έρευνες σε Αυστραλία και Β. Α μερική διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη κατάλληλου σχεδιασμού των διευθυντών αποτελεί παράγοντα σχολικής αποτυχίας, κάτι για το οποίο ευθύνονται και οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, η ηγεσία συνδέει ικανότητες του συνολικού προσωπικού που υπηρετεί στα σχολεία. (Fink & Brayman, 2006)

4ο Κεφάλαιο “Η Έρευνα”

4.1. Σκοπός

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας της παρούσας μελέτης.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης για τον ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης στην αποτελεσματική λειτουργία του καινοτόμου θεσμού της μαθητείας των Επαγγελματικών Λυκείων.

Οι επιμέρους στόχοι που αποτυπώνονται με την παρούσα μελέτη αφορούν:

- Να διερευνηθεί η επάρκεια των πόρων, μέσων και προσωπικού και η αποτελεσματική τους διαχείριση από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.
- Να διερευνηθεί η ύπαρξη θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων και πως αυτό διασφαλίζεται για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος της μαθητείας.
- Να εξετασθεί το επίπεδο συνεργασίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας με στελέχη της εκπαιδευτικής, αλλά και της δημόσιας διοίκησης γενικότερα,.
- Να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκηση του διοικητικού και οργανωτικού του έργου.
- Να αναζητηθούν οι τυχόν παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των στελεχών εκπαίδευσης του προγράμματος μαθητείας.

4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Συγκεκριμένα θέτονται κομβικά ερωτήματα που καλούνται να απαντηθούν σύμφωνα με τους στόχους διεξαγωγής της παρούσας μελέτης. Αναφέρονται τα εξής:

- Υπάρχουν οι αναγκαίοι πόροι, μέσα και προσωπικό για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος; Αν ναι, διαχειρίζονται αποτελεσματικά από τη διεύθυνση για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί;

- Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συνεργάζονται αρμονικά με άλλα στελέχη της εκπαιδευτικής, αλλά και της δημόσιας διοίκησης ευρύτερα για την αποτελεσματική λειτουργία του προγράμματος;
- Η περιοδική αξιολόγηση του προγράμματος, τόσο από τον διευθυντή, όσο και από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης (τέως Σχολικό Σύμβουλο) βελτιώνει ανατροφοδοτικά το έργο των εμπλεκομένων;
- Ποια χαρακτηριστικά απαιτείται να διαθέτει ένας διευθυντής για την αποτελεσματική άσκηση του διοικητικού και οργανωτικού του έργου;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών στελεχών; Τι προτείνεται για αυτό;

4.3. Μεθοδολογία Έρευνας

Ως μεθοδολογία έρευνας στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση. Αυτή αποτελεί τη συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδο, που επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο για να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή για να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή για να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Έτσι, τα επίπεδα πολυπλοκότητας μιας επισκόπησης ποικίλουν, ξεκινώντας από αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας έως εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων. (Cohen, L.& L. Manion, 1994:122)

Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει να περιγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στελεχών και τη σχέση μεταξύ τους για τον ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης στην εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος της μαθητείας των Επαγγελματικών Λυκείων των Περιφερειών Δυτικής, Κεντρικής, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Τα αριθμητικά δεδομένα που θα προκύψουν θα αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στελεχών και την ανάλυση συσχέτισής τους, που θα καταγραφούν με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

- Πληθυσμός – Δείγμα

Σε κάθε έρευνα που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να έχει τις απόψεις όλου του ερευνώμενου πληθυσμού, πράγμα το οποίο πολλές φορές είναι δύσκολο ή

αδύνατο. Αυτό οφείλεται στο μεγάλο μέγεθος του πληθυσμού, στο πολυάριθμο προσωπικό που απαιτείται για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και το υψηλό κόστος.

Συνεπώς, με την μέθοδο της επισκόπησης μας δίνεται η δυνατότητα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω η διερεύνηση των χαρακτηριστικών και της συσχέτισης τους για το ερευνώμενο θέμα και μάλιστα σε μια ορισμένη χρονική στιγμή με χρήση της δειγματοληψίας.

Υπάρχουν δύο κατηγορίες μεθόδων δειγματοληψίας, α) η δειγματοληψία κατά πιθανότητα και β) η μη τυχαία δειγματοληψία. Η διαφορά τους έγκειται ότι στην πρώτη δίνεται η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων από το δείγμα στον πληθυσμό.

Στην παρούσα μελέτη δεν υπήρχε η δυνατότητα δειγματοληψίας με πιθανότητα, διότι δεν υπήρχε η δυνατότητα απόκτησης μιας λίστας των εκπαιδευτικών στελεχών, που θα αποτελούσε το δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας. (Μόραλη, 2017 όπ. αναφ. στο Αγγελής, Β & Κ. Δημάκης, 2011:34)

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η "βολική" δειγματοληψία κατά την οποία το δείγμα (52 διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών) επιλέγεται από ένα σύνολο πληθυσμού (210 εκπαιδευτικών στελεχών της μαθητείας στην Δυτική, Κεντρική, Ανατολική Μακεδονία και Θράκη) στο οποίο υπάρχει εύκολη πρόσβαση με το μειονέκτημα της μη γενίκευσης των συμπερασμάτων στο πληθυσμό των εκπαιδευτικών στελεχών. (Cohen, L.& L. Manion, 1994:122)

Οφείλεται να σημειωθεί στο σημείο αυτό για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ότι οι από τους 52 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 12 δεν απάντησαν σε ποια διοικητική περιφέρεια ανήκει η σχολική μονάδα, όπου υπηρετούν.

- Ερωτηματολόγιο - Δομή

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο έρευνας, προήλθε από κατάλληλη τροποποίηση του ερωτηματολογίου συγκριτικής έρευνας για την διοικητική αποτελεσματικότητα των ΓΕΛ και ΕΠΑΛ και τον ρόλο του Διευθυντή σε αυτή. (Στυλιανάκη, 2017)

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αφορούν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επαγγελματική δραστηριότητα στο σχολείο, όπως ηλικία, φύλο, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, εμπειρία σε διοικητικές θέσεις, αριθμός μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα κλπ.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει στο πρώτο τμήμα με 8 άξονες. Συγκεκριμένα, μέσω κλίμακας Likert αξιολογούνται προτάσεις ανά θεματικό άξονα.

- Στον θεματικό άξονα **B1** (Υλικοτεχνική Υποδομή – Οικονομικοί πόροι) περιλαμβάνονται οι προτάσεις για επάρκεια αιθουσών διδασκαλίας και διοίκησης, η επάρκεια υλικών και οργάνων και η διάθεση οικονομικών πόρων.
- Ο θεματικός άξονας **B2** (Στελέχωση σχολείου) περιλαμβάνει τις προτάσεις για την επάρκεια σε αριθμό του εκπαιδευτικού και λοιπού βοηθητικού προσωπικού.
- Ο θεματικός άξονας **B3** (Διαχείριση μέσων και πόρων) περιλαμβάνει την λήψη αποφάσεων από τον Σύλλογο Διδασκόντων, τη συνεργασία του διευθυντή με τη Σχολική Επιτροπή, την οικονομική συνεργασία με τον Δήμο και την μέριμνα του διευθυντή για την καθαριότητα και ασφάλεια της σχολικής μονάδας.
- Ο άξονας **B4** (Οργάνωση – Συντονισμός) περιλαμβάνει την κοινή στοχοθεσία διεύθυνσης και εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή σε ομάδα έργου, τη διασφάλιση θετικού κλίματος από διεύθυνση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση.
- Ο άξονας **B5** (Ανθρώπινο Δυναμικό) περιλαμβάνει την ανάθεση εργασιών από διευθυντή σε υποδιευθυντή και ομάδες έργου, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση, τον προσανατολισμό σε στόχους, τη συνεργασία του διευθυντή με στελέχη της εκπαιδευτικής και δημόσιας διοίκησης.
- Ο άξονας **B6** (Προγράμματα – Σχέσεις – Επικοινωνία) περιλαμβάνει την ενθάρρυνση πρωτοβουλιών από διευθυντή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από διοίκηση, την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων, την ενδοσχολική επιμόρφωση από Συντονιστές Εκπαίδευσης.

- Ο άξονας **B7** (Αξιολόγηση) περιλαμβάνει την αναζήτηση συνεχούς βελτίωσης, τη σύσταση ομάδας αξιολόγησης παρουσία διευθυντή, την εφαρμογή περιοδικής αξιολόγησης για την μείωση της γραφειοκρατίας, τη συζήτηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης με τον διευθυντή.
- Τέλος, ο άξονας **B8** (Ρόλος Συντονιστών Εκπαίδευσης και λοιπών στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης) περιλαμβάνει τη συμβολή των συντονιστών εκπαίδευσης στην αξιολόγηση και τη συνεργασία του διευθυντή με τους συντονιστές εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο και τρίτο τμήμα του δεύτερου μέρους περιλαμβάνει προτάσεις ιεράρχησης (άξονα Γ) αφενός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του διευθυντή για την άσκηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου του, όπως η ευελιξία, η υπευθυνότητα, η διαχείριση κρίσεων, η πειθώ, η δικαιοσύνη, η αποφασιστικότητα, η συνεργατικότητα, η ειλικρίνεια, η οργανωτικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη και αφετέρου την ιεράρχηση των ανασταλτικών παραγόντων για τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα μαθητείας, όπως η έλλειψη υποστήριξης από τη σχολική διεύθυνση, η έλλειψη εμπειρίας στον θεσμό της μαθητείας, η έλλειψη θεωρητικών γνώσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων, η έλλειψη επιμόρφωσης από επιτελικές δομές του Υπουργείου και η έλλειψη ενημέρωσης από τη διεύθυνση για τον σχεδιασμό και υλοποίηση του θεσμού της μαθητείας. Τέλος, η τελευταία μικτή ερώτηση αφορά την αποτίμηση της κατάστασης μέσω ερώτησης ικανοποίησης ανοικτού τύπου από την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας και την κατάθεση προτάσεων.

- Κλίμακες μέτρησης ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν κλειστού τύπου, εκτός από την τελευταία ερώτηση του δεύτερου μέρους που ήταν μικτού τύπου και αφορούσε την τοποθέτηση ικανοποίησης ή μη από την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας. Χρησιμοποιήθηκε η τακτική και η κατηγορική κλίμακα.

Στο πρώτο μέρος της περιλαμβάνονται 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου με δυνατότητα μιας επιλογής ανάμεσα σε δύο ή τέσσερις επιλογές

Στο πρώτο τμήμα του δεύτερου μέρους της οι ερωτήσεις ήταν τύπου τακτικής κλίμακας Likert με χρήση 5 βαθμης κλίμακας, όπου το 1 υποδηλώνει το "Καθόλου" και το 5 αντιστοιχεί στο "Πάρα πολύ".

Στο δεύτερο και τρίτο τμήμα οι ερωτήσεις αφορούσαν την ιεράρχηση δεδομένων χαρακτηριστικών ή παραγόντων ιεραρχικής κλίμακας, που εμπλέκονται στην λειτουργία του θεσμού της μαθητείας από το 1 έως το 10 ή 5 αντίστοιχα με αυξανόμενη βαρύτητα κατά την ιεράρχηση. (Αλεξόπουλος, 1998)

4.3.1. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα

Οι δύο βασικές ιδιότητες μιας ψυχομετρικής κλίμακας είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η πρώτη αναφέρεται στη συνέπεια των απαντήσεων στη κλίμακα και η δεύτερη στην εξακρίβωση του αν η κλίμακα μετράει πράγματι αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί. Από τα διάφορα είδη ξεχωρίζουν η αξιοπιστία συνέπειας και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. (Μάρκος, 2012)

Η πρώτη επίσης, αναφέρεται, στο βαθμό που οι ερωτήσεις μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό, παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους, όσο και με το χαρακτηριστικό. Υπολογίζεται με τον συντελεστή alpha του Cronbach και μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS v24. Τιμές αυτού πάνω από 0,7 ή 0,8 θεωρούνται ικανοποιητικές.

Η δεύτερη επίσης μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS v24, υπολογίζοντας συγκεκριμένα την διερευνητική ανάλυση παραγόντων κάτω από τους παρακάτω προϋποθέσεις:

- ✓ Οι μεταβλητές ανάλυσης είναι ποσοτικές και συνεχείς.
- ✓ Εφαρμόζεται και σε διακριτές μεταβλητές, τους αυτές τους κλίμακας Likert.
- ✓ Οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι περίπου γραμμικές.
- ✓ Οι μεταβλητές πρέπει να συσχετίζονται επαρκώς μεταξύ τους. ($r < 0,9$)
- ✓ Να περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρεις μεταβλητές ανά παράγοντα.
- ✓ Η αναλογία μεταβλητών / υποκειμένου να είναι 5:1. (Μάρκος, 2012)

Στην προκειμένη περίπτωση, η αξιοπιστία του ψυχομετρικού εργαλείου – ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων χαρακτηρίζεται υψηλή (0,873), σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach, όπως υπολογίστηκε από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v. 24 για πλήθος 52 παρατηρήσεων και για 8 μεταβλητές, τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στους πίνακες 4.3.1.1 – 4.3.1.3 του Παραρτήματος Γ' της παρούσας εργασίας.

Σχετικά με την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, αυτή αναφέρεται στο βαθμό που ένα ψυχομετρικό εργαλείο μετράει πράγματι αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί. Η μορφή αυτή εγκυρότητας μπορεί να εκτιμηθεί με τη βοήθεια στατιστικών μεθόδων οι οποίες χρησιμοποιούνται για να εξακριβωθεί εάν οι ερωτήσεις που ανήκουν στην ίδια διάσταση συνιστούν έναν κοινό παράγοντα (common factor). Για την εκτίμηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής εφαρμόζονται συνήθως μέθοδοι της οικογένειας της Ανάλυσης Παραγόντων (Factor Analysis)

Ο πρώτος Πίνακας Αποτελεσμάτων 4.3.2.1 (Communalities), όπως φαίνεται στο Παράρτημα Γ' της παρούσης μας πληροφορεί για το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής – πρότασης, που εξηγείται από τους τρεις παράγοντες. Τιμές μεγαλύτερες του 0,5 θεωρούνται ικανοποιητικές.

Στον δεύτερο πίνακα 4.3.2.2 παρουσιάζονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Συνολικά από 19 παράγοντες επιλέχθηκαν οι τρεις πρώτοι, ως οι πιο σημαντικοί που εξηγούν το 72,19% της συνολικής διακύμανσης.

Ο πίνακας 4.3.2.3 pattern matrix περιλαμβάνει τους συντελεστές συσχέτισης των προτάσεων στους παράγοντες που ανήκουν. Έτσι, ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει την πρόταση Α5 με r (0,851), ο δεύτερος παράγοντας τις προτάσεις Β 3.2, Β 4.2, Β 5.2, Β 5.3, Β 5.4, Β 5.5, Β 7.3 και Β 8.2 με r (0,576 έως 0,823) και ο τρίτος παράγοντας με προτάσεις Γ 1.1.1 έως Γ 1.1.10 με r (0,891 έως 0,958).

Τέλος, ο πίνακας 4.3.2.4 correlation matrix μας δείχνει την συσχέτιση μόνο κατά 10,2% των παραγόντων 2 και 3 με τις προτάσεις Α 5 και Β 3.2, Β 4.2, Β 5.2, Β 5.3, Β 5.4, Β 5.5, Β 7.3 και Β 8.2 αντίστοιχα.

4.4. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατόπιν χορήγησης έγκρισης για εκπόνηση της έρευνας από το ΙΕΠ με την υπ' αριθμ. Πράξη 10/14-03-19 του ΔΣ και το υπ' αριθμ 47815/28-03-19 κοινοποιηθέν έγγραφο του ΥΠΕΘ προς τους εμπλεκόμενους της έρευνας για ενημέρωση.

Σύμφωνα με το παραπάνω και τηρώντας όλες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται προς τούτο, η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο έτους 2019 έως μέσα Απριλίου του ίδιου έτους μέσω κατάλληλα δομημένου ηλεκτρονικού

ερωτηματολογίου (google form) που εστάλη στις αρμόδιες για τον σκοπό αυτόν σχολικές μονάδες.

4.5. Περιορισμοί έρευνας

Σχετικά με την παρούσα έρευνα είναι απαραίτητο να επισημανθεί η δυσκολία συλλογής των δεδομένων από τις σχολικές μονάδες, παρά τον συμβουλευτικό χαρακτήρα του ΙΕΠ με το γνωμοδοτικό έγγραφο που κοινοποιήθηκε μέσω της Δ/νσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Τμήμα Α) του ΥΠΕΘ, τον ηλεκτρονικό τρόπο αποστολής του ερωτηματολογίου και συλλογής των απαντήσεων, την τήρηση όλων των προϋποθέσεων περί προστασίας του απορρήτου των επικοινωνιών και της ελεύθερης συμμετοχής των ερωτώμενων, συλλέχθηκαν απαντημένα μόνο 52 ερωτηματολόγια.

Συνεπώς, ως προς την μεγαλύτερη ακρίβεια και την ικανότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας υπάρχει μια μικρή επιφύλαξη.

5^ο Κεφάλαιο “Ανάλυση - Αποτελέσματα”

5.1. Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που ακολουθείται στα δυο μέρη του ερωτηματολογίου είναι διαφορετική. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα κοινωνικά και δημογραφικά δεδομένα μεμονωμένα μέσω Διαγραμμάτων του Excel, ενώ για αναλύσεις διασταυρώσεων μεταξύ των στοιχείων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου και των συσχετίσεων μεταξύ τους γίνεται με το SPSS, V.24 με αναλύσεις συσχέτισης μεταβλητών χ^2 .

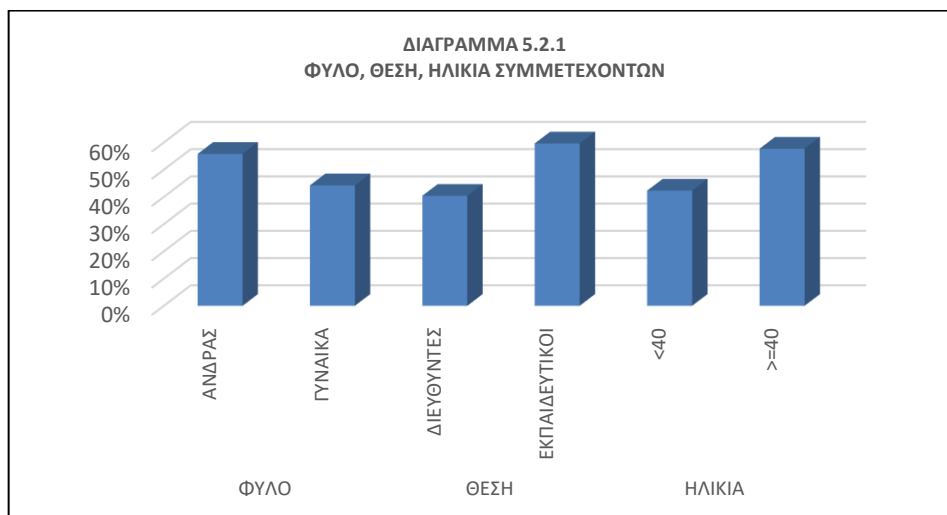
Η ανάλυση των δεδομένων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου γίνεται κατά βάση με την χρήση παραμετρικών στατιστικών μεθόδων ανάλυσης, καθώς πρόκειται για ανεξάρτητα δείγματα μεγέθους με άνω των 20 μελών (μονομεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης μεταβλητών ομαδοποιημένων και μη, συγκρίσεις μέσω των όρων των τιμών των μεταβλητών με oneway ANOVA) και εφαρμογής της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης (Linear Regression) για προσδιορισμό ενός μοντέλου, που ερμηνεύει ικανοποιητικά μια ομάδα μεταβλητών. Τελευταία, ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση (μέθοδος Miles & Huberman) των γραπτών απαντήσεων μη ικανοποίησης γενικά των συμμετεχόντων (Παράρτημα Δ') με την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας και την κατάθεση προτάσεων βελτιστοποίησης της λειτουργίας του θεσμού από τους ιθύνοντες. (Ταβελλάρης, 2017)

5.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

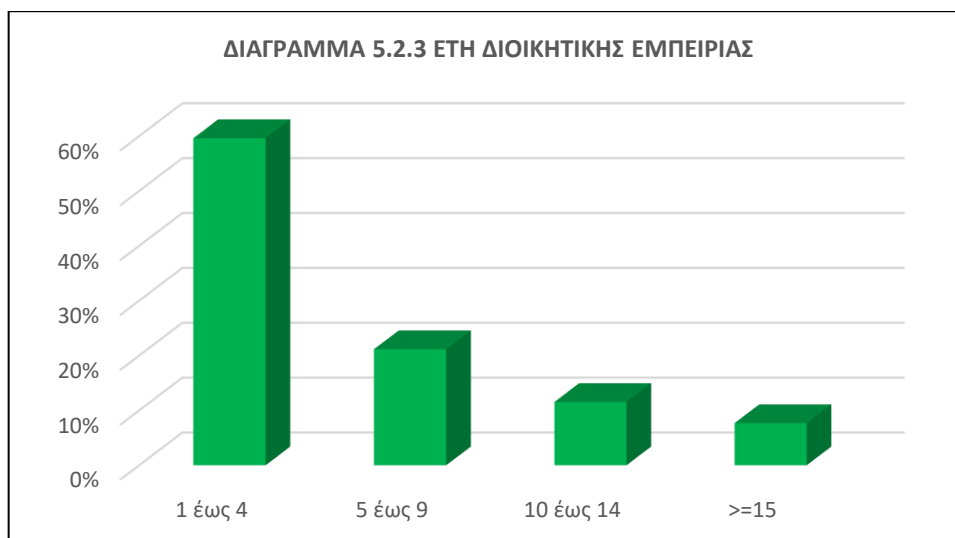
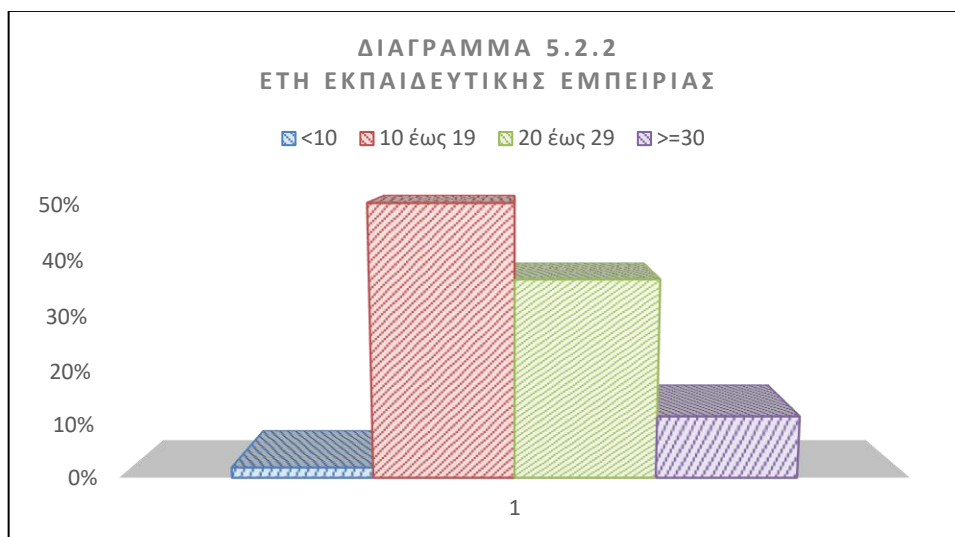
5.2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων πρώτου μέρους έρευνας

Σχετικά με το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορούσε τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως φύλο, θέση και ηλικία συμμετεχόντων, έτη εμπειρίας, τίτλοι σπουδών, περιοχή σχολικών μονάδων παρουσιάζονται στα αμέσως παρακάτω Διαγράμματα.

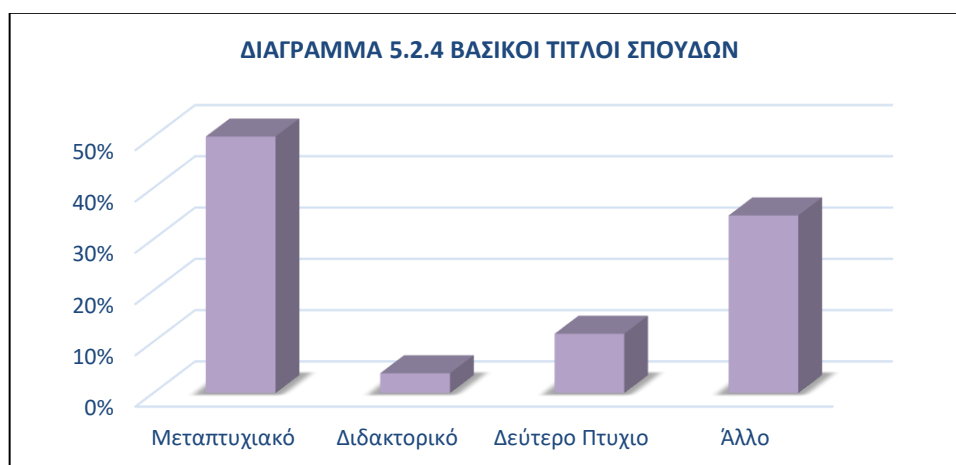
Στο Διάγραμμα 5.2.1 φαίνεται η κατανομή του φύλου, της επαγγελματικής θέσης στην σχολική μονάδα και η ηλικία των συμμετεχόντων.



Στα Διαγράμματα 5.2.2 και 5.2.3 φαίνονται τα έτη εκπαιδευτικής και διοικητικής εμπειρίας των συμμετεχόντων αντίστοιχα.

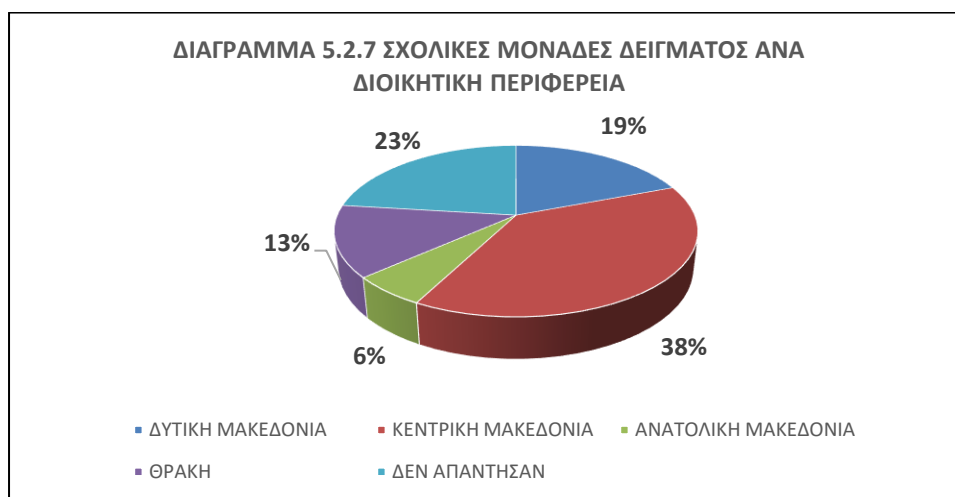


Στα Διαγράμματα 5.2.4 και 5.2.5 φαίνεται η κατανομή των βασικών και των σχετικών με την διοίκηση τίτλων σπουδών αντίστοιχα μεταξύ των συμμετεχόντων.



Στα Διαγράμματα 5.2.6 και 5.2.7 παρουσιάζεται η κατανομή των ειδικοτήτων μαθητείας μεταξύ των σχολικών μονάδων του δείγματος και η κατανομή των σχολικών μονάδων του δείγματος ανά διοικητική περιφέρεια αντίστοιχα.





Ξεκινώντας την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών του δείγματος προκύπτει από την διασταύρωση των μεταβλητών Α1(Θέση στο σχολείο) και Α5 (Έτη διοικητικής εμπειρίας) όπως φαίνεται από τους Πίνακες 5.2.1 5.2.2 και 5.2.3, ότι υπάρχει συσχέτιση των δυο μεταβλητών στατιστικώς σημαντική, αποδεχόμενοι την εναλλακτική υπόθεση, καθώς $\chi^2(6) = 12,914 > 12,59$, $p = 0,049 < 0,05$.

			Διασταύρωση Α1 * Α5 (Πίνακας 5.2.1)				Σύνολο
			Α5 Έτη διοικητικής εμπειρίας				
			1-4	5-9	10-14	>=15	
Α1 (Θέση στο σχολείο)	Διευθυντής	Count	5	5	3	3	16
		Expected Count	9,5	3,4	1,8	1,2	16,0
		% of Total	9,6%	9,6%	5,8%	5,8%	30,8%
		Residual	-4,5	1,6	1,2	1,8	
	Υποδιευθυντής	Count	2	1	1	1	5
		Expected Count	3,0	1,1	,6	,4	5,0
		% of Total	3,8%	1,9%	1,9%	1,9%	9,6%
		Residual	-1,0	-,1	,4	,6	
	Εκπαιδευτικός	Count	24	5	2	0	31
		Expected Count	18,5	6,6	3,6	2,4	31,0
		% of Total	46,2%	9,6%	3,8%	0,0%	59,6%
		Residual	5,5	-1,6	-1,6	-2,4	
Σύνολο	Count	31	11	6	4	52	
	Expected Count	31,0	11,0	6,0	4,0	52,0	
	% of Total	59,6%	21,2%	11,5%	7,7%	100,0%	

Έλεγχος χ^2 (Πίνακας 5.2.2)			
	Τιμή	Βαθμοί ελευθερίας	Επίπεδο σημαντικότητας αμφίπλευρου ελέγχου
Pearson Chi-Square	12,914 ^a	6	,044
Likelihood Ratio	14,511	6	,024
Linear-by-Linear Association	11,211	1	,001
N of Valid Cases	52		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Μέτρα Συμμετρίας (Πίνακας 5.2.3)		
	Τιμή	Κατά προσέγγιση σημαντικότητα
Κατηγορική με Κατηγορική Phi	,498	,044
Cramer's V	,352	,044
N of Valid Cases	52	

Όμοια και για τις μεταβλητές A1 (Θέση στο σχολείο) και A4 (Ετη εκπαιδευτικής εμπειρίας) όπως φαίνεται από τους Πίνακες 5.2.4 5.2.5 και 5.2.6, ότι υπάρχει συσχέτιση των δυο μεταβλητών στατιστικώς σημαντική, αποδεχόμενοι την εναλλακτική υπόθεση, καθώς $\chi^2(6) = 24,427 > 16,81$, $p=0,000 < 0,01$. Επίσης, ο δείκτης ϕ έχει σημασία στην περίπτωση μας καθώς είναι στατιστικώς σημαντική και έχει υψηλή τιμή 0,685.

Διασταύρωση A1 * A4 (Πίνακας 5.2.4)							
			A4 (Ετη εκπαιδευτικής εμπειρίας)				
			<10	10-19	20-29	>=30	Σύνολο
A1 (Θέση στο σχολείο)	Διευθυντής	Count	0	1	10	5	16
		Expected Count	,3	8,0	5,8	1,8	16,0
		% of Total	0,0%	1,9%	19,2%	9,6%	30,8%
		Residual	-,3	-7,0	4,2	3,2	
	Υποδιευθυντής	Count	0	2	2	1	5
		Expected Count	,1	2,5	1,8	,6	5,0
		% of Total	0,0%	3,8%	3,8%	1,9%	9,6%
		Residual	-,1	-,5	,2	,4	
	Εκπαιδευτικός	Count	1	23	7	0	31
		Expected Count	,6	15,5	11,3	3,6	31,0
		% of Total	1,9%	44,2%	13,5%	0,0%	59,6%
		Residual	,4	7,5	-4,3	-3,6	
Σύνολο	Count	1	26	19	6	52	
	Expected Count	1,0	26,0	19,0	6,0	52,0	

% of Total	1,9%	50,0%	36,5%	11,5%	100,0%
------------	------	-------	-------	-------	--------

	Τιμή	Βαθμοί Ελευθερίας	Επίπεδο σημαντικότητας αμφίπλευρου ελέγχου
Pearson Chi-Square	24,427 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	29,561	6	,000
Linear-by-Linear Association	22,978	1	,000
N of Valid Cases	52		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

	Τιμή	Κατά προσέγγιση σημαντικότητα
Κατηγορική με Κατηγορική Phi	,685	,000
Cramer's V	,485	,000
N of Valid Cases	52	

Ενώ όπως φαίνεται από τους Πίνακες 5.2.7, 5.2.8, 5.2.9 και 5.2.10, 5.2.11 και 5.2.12 του Παραρτήματος της παρούσης η εξαρτημένη μεταβλητή Α1 (Θέση στο σχολείο) δεν φαίνεται να επηρεάζει τις εξαρτημένες μεταβλητές Α6 (Τίτλοι Σπουδών) και Α7 (Τίτλοι σπουδών Διοίκησης) σημαντικά, παρά του ότι φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση των δυο μεταβλητών οριακά στατιστικώς σημαντική.

5.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων δευτέρου μέρους έρευνας

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του βαθμού συσχέτισης των ομαδοποιημένων ποσοτικών μεταβλητών ίσων διαστημάτων, ήτοι των Β_7 (Αξιολόγηση) και Β_8 (Ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης και των Λοιπών Στελεχών της Εκπαιδευτικής Διοίκησης). Φαίνεται στον Πίνακα 5.2.15 του Παραρτήματος Γ' να υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση στατιστικώς σημαντική μεταξύ των δυο μεταβλητών κατά 39,4%, καθώς $r = 0,394 > 0,2306$ με $p = 0,004 < 0,01$.

Επίσης, υψηλότερη θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών Β_7 (Αξιολόγησης) και Β_5 (Λειτουργίες του ανθρωπίνου δυναμικού) κατά 59,2%, καθώς $r = 0,592 > 0,2306$ με $p = 0,000 < 0,01$, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.2.16 του Παραρτήματος Γ'.

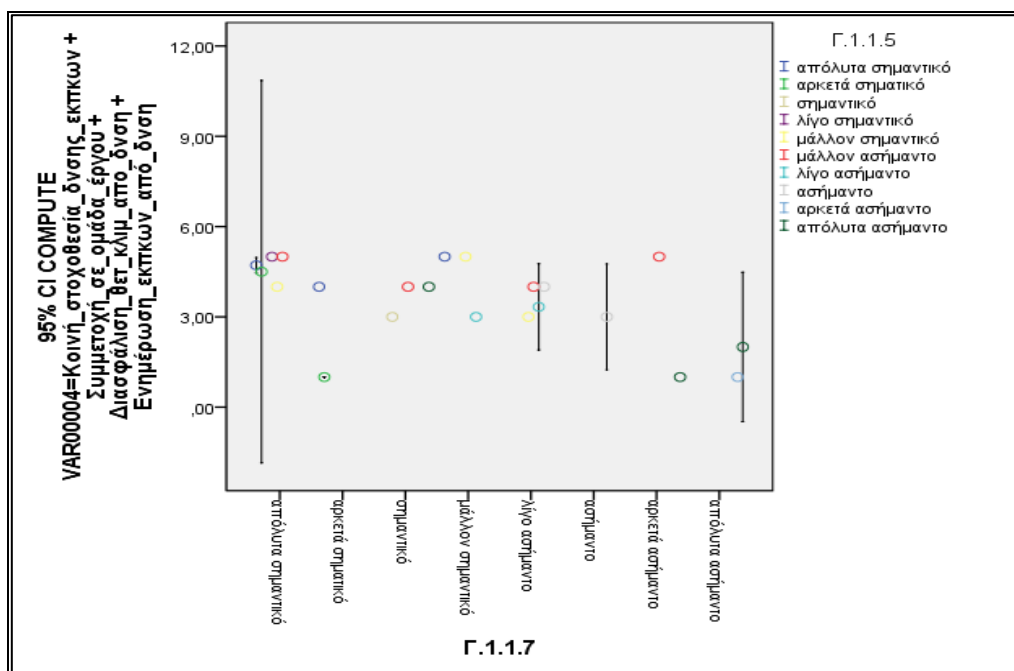
Επιπλέον, ως συνέπεια των παραπάνω φαίνεται μια υψηλή σχετικά συσχέτιση μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών B_5 (Λειτουργίες ανθρωπίνου δυναμικού) και B_4 (Οργάνωση – Συντονισμός του ανθρωπίνου δυναμικού) κατά 54,1%, καθώς $r=0,541 > 0,2306$ με $p=0,000 < 0,01$, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.2.18 του Παραρτήματος Γ'.

Τελευταία, ακόμη υψηλότερη θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ των ομαδοποιημένων μεταβλητών B_5 (Λειτουργίες ανθρωπίνου δυναμικού) και B_3 (Οικονομική Διαχείριση Υλικών και Μέσων) κατά 70,6%, καθώς $r=0,706 > 0,2306$ με $p=0,000 < 0,01$, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.2.17 του Παραρτήματος Γ'.

Από την μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στελεχών επηρεάζεται από την κατάλληλη οργάνωση και συντονισμό του προσωπικού της μαθητείας μέσω κοινής στοχοθεσίας διεύθυνσης και εκπαιδευτικού, συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, διασφάλιση θετικού κλίματος από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τις αρμόδιες υπηρεσίες διεύθυνσης, καθώς βρέθηκε στατιστικώς σημαντική η τιμή $F(1,50)=5,62 > 4,03$, $p=0,022 < 0,05$, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.2.19 του Παραρτήματος Γ'.

Από την εφαρμογή της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για την επίδραση των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αυτών της δικαιοσύνης (μεταβλητή Γ1.1.5) και της συνεργατικότητας (μεταβλητή Γ1.1.7) στην αποτελεσματική διαχείριση των υλικών μέσων και πόρων (ομαδοποιημένη μεταβλητή B_3). Η δικαιοσύνη και η συνεργατικότητα του διευθυντή από μόνες τους επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά την διαχείριση των υλικών μέσων και πόρων από τον ίδιο, καθώς $F(9,30)=2,448 > 2,21$, $p=0,032 < 0,05$ $\eta^2=0,42$, $F(7,30)=2,530 > 2,33$, $p=0,036 < 0,05$ $\eta^2=0,37$. Τέλος, στατιστική σημαντική είναι η κοινή επίδραση των δυο μεταβλητών Γ1.1.5 και Γ1.1.7 στην B_3, καθώς $F(5,30)=3,29 > 2,53$, $p=0,017 < 0,05$ $\eta^2=0,35$. όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.2.20.2 του Παραρτήματος Γ'. Επιπλέον από την εφαρμογή του κριτηρίου Levene για τον έλεγχο της ομοιογένειας των μετρήσεων κάθε ερευνητικής συνθήκης προέκυψε αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό (sig. 0,819 > 0,05), που

σημαίνει ότι δεχόμαστε την ισότητα των διακυμάνσεων των μεταβλητών Γ1.1.5 και Γ1.1.7, που επηρεάζουν την Β_3. Αυτό φαίνεται και στο παρακάτω Διάγραμμα 5.2.8.



Από την σύγκριση των μέσων όρων μέσω της One Way ANOVA μεταξύ των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών και υποδιευθυντών) και εκπαιδευτικών για το κατά πόσο η θέση που κατέχουν στο σχολείο επηρεάζεται από τα έτη διοικητικής εμπειρίας προέκυψαν τα εξής: Αρχικά, και όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.2.21.2, το αποτέλεσμα του ελέγχου της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των διευθυντών, των υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τα έτη διοικητικής εμπειρίας τους είναι στατιστικώς σημαντικό $p=0,001 < 0,05$, πράγμα που σημαίνει ότι γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση (οι διακυμάνσεις είναι άνισες). Επιπλέον, στον Πίνακα 5.2.21.3, η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των τριών ομάδων για την μεταβλητή A5 (Ετη διοικητικής εμπειρίας) είναι στατιστικώς σημαντική με υψηλή επίδρασή της στις κατηγορίες των συμμετεχόντων. Ήτοι, $F(2,49)=7,62$, $p=0,001$, $\omega^2=0,20$. Από τον Πίνακα 5.2.21.5 μιας και ο έλεγχος του κριτηρίου Levene έδειξε ανομοιογένεια διακυμάνσεων της μεταβλητής A5 στις τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων, όμοια και το t κριτήριο για ανομοιογενείς διακυμάνσεις έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα $t(2)=7,32$ $p=0,027$. Τελευταία, από τον Πίνακα 5.2.21.6 προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για την διαφορά των μέσων όρων των διευθυντών και

των εκπαιδευτικών $\rho=0,002$ η οποία είναι 0,956, που σημαίνει ότι κατά μέσο όρο οι διευθυντές έχουν μεγαλύτερη διοικητική εμπειρία έναντι των εκπαιδευτικών, ως συνήθως.

Τελευταία, από την γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης, προέκυψε ότι η εξαρτημένη μεταβλητή B_3 (Διαχείριση Υλικών και Μέσων) συσχετίζεται ικανοποιητικά γραμμικά με τις μεταβλητές B_5 (Διαχείριση Ανθρωπίνου Δυναμικού) και B_7 (Αξιολόγηση) κατά 48%. Μάλιστα, η μεταβλητή B_5 επηρεάζει την εξαρτημένη μεταβλητή B_3 κατά 39,1% σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης ($R^2=0,40$) και η μεταβλητή B_7 την μεταβλητή B_3 κατά 5,3% σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης, που είναι και το επικρατέστερο ($R^2=0,48$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.2.22.4 του Παραρτήματος Γ'. Μάλιστα, ο έλεγχος των δυο μοντέλων από την ανάλυση διακύμανσης ANOVA έδωσε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα και για τα δυο μοντέλα, $F(1,50)=33,81$ $p=0,000<0,05$ και $F(2,49)=23,08$ $p=0,000<0,05$, πράγμα που επιβεβαιώνει την γραμμική σχέση των δυο ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη, δεχόμενοι την εναλλακτική υπόθεση (Πίνακας 5.2.22.5).

Από τον Πίνακα 5.2.22.6 των συντελεστών προκύπτει ο σταθερός όρος του μοντέλου a (Constant) 0,21, ο συντελεστής b1 της μεταβλητής B_5 0,56 και ο συντελεστής b2 της μεταβλητής B_7 0,34. Ο τύπος της γραμμικής σχέσης των μεταβλητών του μοντέλου δίνεται από την σχέση:

$$\mathbf{B_3 = 0,21 + 0,56 B_5 + 0,34 B_7 \quad F(2,49) = 23,08 \quad p = 0,001 < 0,05}$$

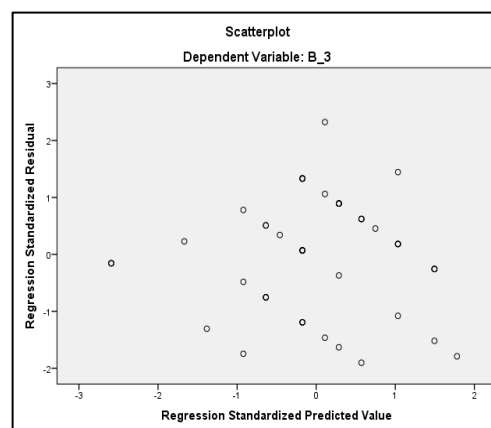
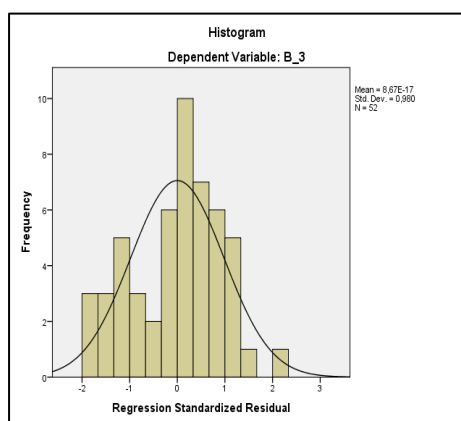
Από τον Πίνακα 5.2.22.6 του Παραρτήματος Γ' γνωρίζοντας τις τυπικές αποκλίσεις των συντελεστών b1 και b2, 0,47 και 0,33 αντίστοιχα, όπως και τις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών B_3 1,08, B_5 0,90 και B_7 1,03 συμπεραίνουμε ότι αύξηση της τιμής της μεταβλητής κατά 0,9 μονάδες αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής B_3 κατά 0,51 μονάδες. Επίσης, αύξηση της τιμής της μεταβλητής B_7 κατά 0,33 μονάδες αυξάνει την τιμή της μεταβλητής B_3 κατά 0,34 μονάδες.

Από τον Πίνακα 5.2.22.6 επίσης με τις τυποποιημένες μεταβλητές των τιμών των συντελεστών b (beta In) η τιμή του κριτηρίου t δείχνει την σημαντικότητα των ανεξάρτητων μεταβλητών του μοντέλου. Συνεπώς, πρώτη

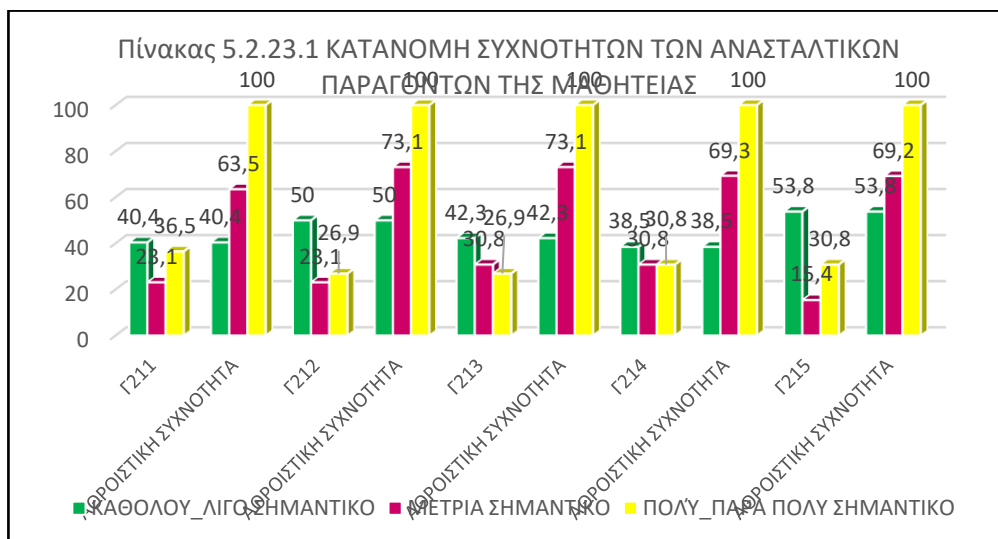
μεταβλητή έρχεται η B_5 με $t(3,94) p=0,000 < 0,05$ και ακολουθεί η B_7 με $t(2,79) p=0,008 < 0,05$.

Ο Πίνακας 5.2.22.7 του Παραρτήματος Γ' δείχνει την εξαίρεση των μεταβλητών B_4 (Οργάνωση – Συντονισμός του προγράμματος της μαθητείας) και B_6 (Σχέσεις – Επικοινωνία), λόγω χαμηλών τιμών των συντελεστών beta In και της μη στατιστικής σημαντικότητας συμμετοχής στο δεύτερο μοντέλο με ανεξάρτητες μεταβλητές τις B_5 και B_7.

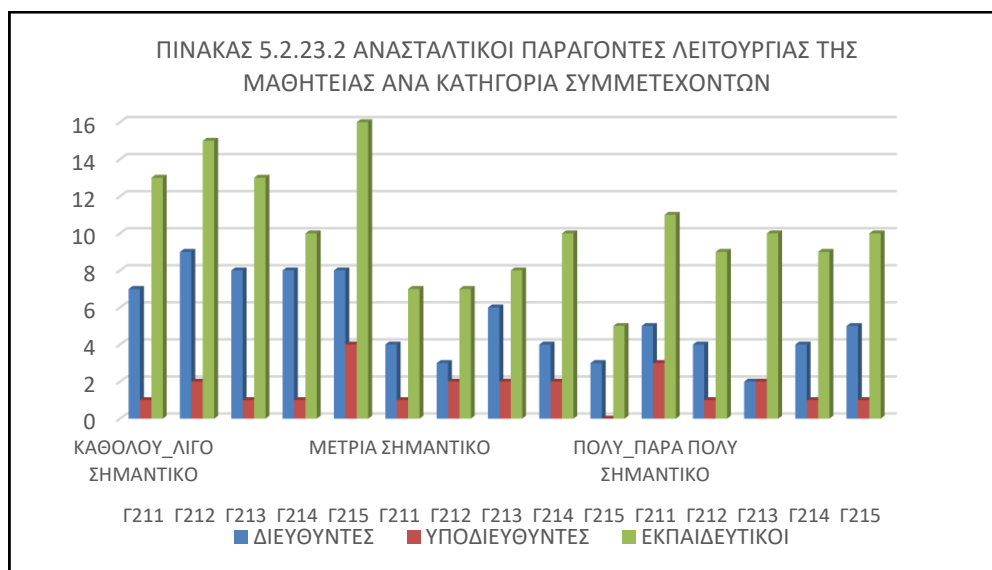
Τέλος, από το Διάγραμμα 5.2.9 φαίνεται η κανονική κατανομή συχνοτήτων των τυποποιημένων τιμών της μεταβλητής B_3 και στο Διάγραμμα 5.2.10 φαίνεται η μη ύπαρξη πολυσυγγραμμικότητας (δείκτης ανοχής $0,74 > 0,1$) και ο παράγοντας πληθωριστικής διασποράς (VIF $1,34 < 10$) των τιμών των μεταβλητών B_5 και B_7.



Κλείνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας κρίνεται χρήσιμη η παρουσίαση των ελλείψεων και των προβλημάτων που διαπιστώνονται από τους συμμετέχοντες ανά κατηγορία θέσης στην σχολική τους μονάδα, όπως προκύπτει από την ανάλυση συχνοτήτων (Πίνακας 5.2.23.1) και την Διασταύρωση της μεταβλητής A1 με τις μεταβλητές Γ2.1.1 (Ελλειψη υποστήριξης), Γ2.1.2 (Ελλειψη εμπειρίας), Γ2.1.3 (Ελλειψη γνώσεων), Γ2.1.4 (Ελλειψη επιμόρφωσης) και Γ2.1.5 (Ελλειψη ενημέρωσης) (Πίνακας 5.2.23.2), αλλά και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης του λόγου των γραπτών απαντήσεων, που δόθηκαν από όσους δεν ήταν ικανοποιημένοι από την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας στις σχολικές τους μονάδες.



Από τον παραπάνω Πίνακα προκύπτει ότι το 70% των συμμετεχόντων αναγνωρίζουν μέτρια την σημαντικότητα των ανασταλτικών παραγόντων στην λειτουργία της μαθητείας, ενώ το 36,5% των συμμετεχόντων αναγνωρίζουν ως κύριο ανασταλτικό παράγοντα στην λειτουργία της μαθητείας την ελλιπή υποστήριξη.

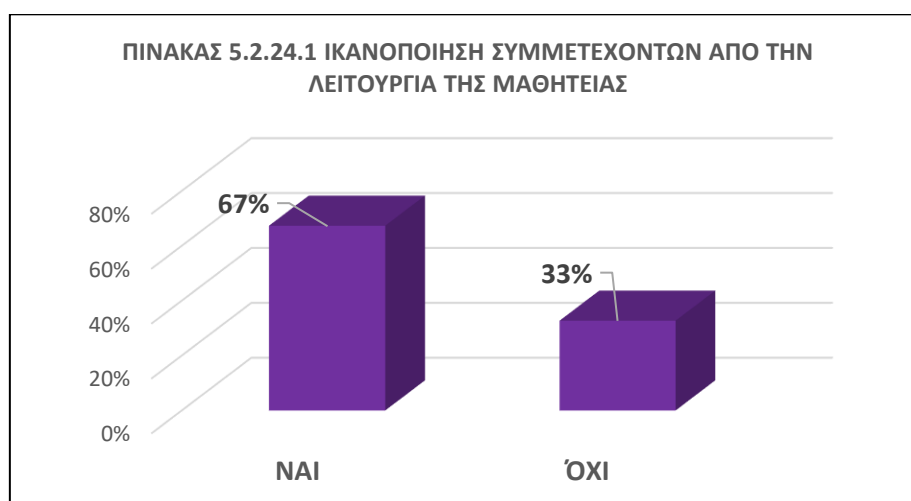


Από τον ανωτέρω τελευταία Πίνακα προκύπτει ότι μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών υπάρχει διαφορετική αποτίμηση της σημαντικότητας των ανασταλτικών παραγόντων στην λειτουργία της μαθητείας με τους διευθυντές να υποτιμούν σε σημαντικότητα κυρίως την έλλειψη γνώσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων και να υπερτιμούν σε μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς την έλλειψη εσωτερικής υποστήριξης του έργου της μαθητείας από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας και την ελλιπή ενημέρωση από την

κεντρική διοίκηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υπερτιμούν περισσότερο από τους διευθυντές την ελλιπή ενημέρωση από την κεντρική διοίκηση και την έλλειψη εμπειρίας και εξοικείωσης αυτών με τον θεσμό της μαθητείας.

5.2.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής ανάλυσης

Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με το αν είναι ικανοποιημένοι από την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας προέκυψε ότι το 67% είναι ικανοποιημένοι και το 33% δεν είναι ικανοποιημένοι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.2.24.1., που ακολουθεί παρακάτω.



Στο ερώτημα, “**Τι προτείνετε ότι χρειάζεται να βελτιωθεί σχετικά με την διαχείριση της μαθητείας, ώστε να προκύπτουν οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές;**”, έχουν κατατεθεί ποικίλες προτάσεις, οι οποίες κατατάσσονται σε τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες, όπως η μείωση της γραφειοκρατίας, η συλλογική υποστήριξη των εμπλεκομένων, η διοικητική οργάνωση και υποστήριξη των σχολικών μονάδων και η καλύτερη οικονομική διαχείριση των πόρων και του ανθρωπίνου δυναμικού.

Οι τέσσερις αυτοί άξονες των προτάσεων αναλύονται περαιτέρω στους εξειδικευμένους τρόπους με τους οποίους θα υλοποιηθούν οι παραπάνω προτάσεις, όπως παρουσιάζονται και καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισής τους στον επόμενο Πίνακα 5.2.24.2, που ακολουθεί.

Πίνακας 5.2.24.2		
Θεματικοί Άξονες Προτάσεων	Τρόποι Υλοποίησης Προτάσεων	Συχνότητες Παρατήρησης
1. Μείωση Γραφειοκρατίας (ΜΕΙΩΓΡΑ) IIIIIIII	1. Καλύτερη εσωτερική επικοινωνία (ΚΑΛΕΣΕΠ)	III
	2. Περισσότερες προσλήψεις προσωπικού (ΑΥΞΗΠΡΟ)	1
	3. Αλλαγή νομοθετικού πλαισίου προσλήψεων (ΑΛΝΟΠΡΟ)	1
	4. Εσωτερική συνεργασία εμπλεκομένων (ΚΑΛΕΣΩΣΥΝ)	1
	5. Πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού (ΠΡΕΞΠΡΟ)	III
2. Συλλογική Υποστήριξη Εμπλεκομένων (ΣΥΛΥΠΟΣ)	1. Αύξηση νέων θέσεων εργασίας (ΑΥΝΕΘΕ)	II
	2. Παροχή ειδικής ενημέρωσης εμπλεκομένων (ΠΑΡΕΞΕΝΗ)	IIII
	3. Συλλογική δράση φορέων (ΣΥΛΟΔΡΑΦΟ)	III
3. Διοικητική οργάνωση – Υποστήριξη σχολικών μονάδων (ΔΙΟΣΧΟΜΟ)	1. Διοικητική αυτονομία σχολικών μονάδων (ΑΥΤΟΣΧΟΜΟ)	I
	2. Αναδιάρθρωση δομών υλοποίησης (ΑΝΑΔΟΜΥΛ)	IIII
	3. Δημιουργία δομών ανεύρεσης επιχειρήσεων (ΔΟΜΑΝΕΠ)	I
	4. Έλεγχος λειτουργίας των δομών (ΕΛΕΔΕΛΕ)	I
	5. Καλύτερη διυπηρεσιακή συνεργασία (ΚΑΛΔΙΣΥΝ)	III
	6. Σύνδεση εκπαίδευσης με αγορά εργασίας (ΣΥΝΜΑΕ)	I
	7. Καλύτερη ηλεκτρονική υποστήριξη δομών (ΚΑΛΗΛΥΠ)	I
4. Οικονομική διαχείριση πόρων και προσωπικού (ΚΑΛΟΙΚΔΙΑ)	1. Έγκριση ολιγομελών τμημάτων (ΕΓΚΟΛΙΤΜΗ)	IIII
	2. Αύξηση ωρών απαλλαγής εκπαιδευτικού προσωπικού από πρόσθετα καθήκοντα (ΑΥΞΩΡΑΠ)	III
	3. Αύξηση μισθολογικού κόστους για μαθητές (ΑΥΞΗΜΙΚΟ)	III
	4. Μεγαλύτερη διάρκεια υλοποίησης προγράμματος (ΜΕΔΙΑΡΥΛ)	III
ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ		49

Από τις 49 παρατηρήσεις των 17 συμμετεχόντων (33% του δείγματος), που δεν ήταν ικανοποιημένοι με την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας, η πρόταση για *μείωση της γραφειοκρατίας* συγκεντρώνει τις 12 παρατηρήσεις (25%) με τρόπους κυρίως την καλύτερη εσωτερική συνεργασία μεταξύ των στελεχών των σχολικών μονάδων και την πρόσληψη πρόσθετου εξειδικευμένου διοικητικού προσωπικού.

Ακολουθεί η πρόταση της *συλλογικής υποστήριξης και ενημέρωσης των εμπλεκομένων* στον θεσμό της μαθητείας με 11 παρατηρήσεις (23%) με

τρόπους την παροχή εξειδικευμένης ενημέρωσης – επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων και την συλλογική δράση φορέων, επιμελητηρίων και επιχειρήσεων για την διάχυση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του θεσμού της μαθητείας.

Επιπρόσθετα, η πρόταση της *αποτελεσματικότερης διοικητικής οργάνωσης και υποστήριξης* των σχολικών μονάδων της μαθητείας συγκεντρώνει 14 παρατηρήσεις, ήτοι 29% του συνόλου των παρατηρήσεων με έμφαση στους τρόπους επίτευξης την καλύτερη διϋπηρεσιακή συνεργασία και την αναδιάρθρωση δομών υλοποίησης του θεσμού της μαθητείας.

Τέλος, η πρόταση για *καλύτερη οικονομική διαχείριση των πόρων και του ανθρωπίνου δυναμικού* συγκεντρώνει 15 παρατηρήσεις, ήτοι το 31% του συνόλου των παρατηρήσεων με έμφαση στην έγκριση ολιγομελών τμημάτων κυρίως και στην αύξηση των ωρών απαλλαγής που δίνεται στους εκπαιδευτικούς, ως αντιστάθμισμα των πολλών καθηκόντων που αναλαμβάνουν κατά την υλοποίηση του προγράμματος της μαθητείας, αλλά και την αύξηση του μισθολογικού κόστους για τους μαθητευόμενους και την μεγαλύτερη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των μαθητευομένων, δευτερευόντως, ώστε την καλύτερη προσαρμογή των τελευταίων στις απαιτήσεις και ανάγκες του προγράμματος.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του πρώτου μέρους της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι συμμετείχαν άνδρες σε ποσοστό 56% και γυναίκες σε ποσοστό 44%. Το 40% αυτών κατείχαν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή και το 60% κατείχαν θέση εκπαιδευτικού στις σχολικές μονάδες, όπου υλοποιείται ο θεσμός της μαθητείας. Σημειώνεται επίσης ότι το 58% είχαν ηλικία άνω των 40 ετών.

Επιπλέον, το 50% των συμμετεχόντων είχαν εκπαιδευτική εμπειρία 10 – 19 έτη και διοικητική εμπειρία 1 – 4 έτη. Σχετικά με την κατοχή βασικών τίτλων σπουδών το 50% των συμμετεχόντων κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόνο το 37% αυτών κατείχαν τίτλο σπουδών σχετικό με την διοίκηση. Παρόμοια ποσοστά διαπιστώνεται σε συγκριτική διερεύνηση απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών ΓΕΛ και ΕΠΑΛ σχετικά με την αποτελεσματικότητα διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. (Στυλιανάκη, 2017)

Από την ανάλυση των δεδομένων του δεύτερου μέρους της έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της θέσης που κατείχαν οι συμμετέχοντες στο σχολείο με την εμπειρία (εκπαιδευτική και διοικητική). Από την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων σε διευθυντικά και εκπαιδευτικά στελέχη με άνισες διακυμάνσεις και την σύγκριση των μέσων όρων τους, προκύπτει ότι οι πρώτοι θεωρούν ότι η θέση που κατέχουν στο σχολείο συνδέεται περισσότερο με τα έτη διοικητικής εμπειρίας για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους στις δομές μαθητείας από τους δεύτερους, οι οποίοι πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και οι ίδιοι μέσω κατάλληλων συνεργασιών και υποστήριξης από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας πρωτίστως και κατόπιν από τις επιτελικές δομές του αρμοδίου Υπουργείου. Αυτό καλύπτει τον τέταρτο στόχο της παρούσας εργασίας και απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Σημειώνεται, ότι η κατοχή τίτλων σπουδών σχετικούς με την διοίκηση συσχετίζεται οριακά στατιστικώς σημαντικά με την δικαιοσύνη, ως χαρακτηριστικό του διευθυντή στην διοίκηση των σχολικών μονάδων, αν και, το τελευταίο επιβεβαιώνεται από τους Hornig & Loeb (2009), όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών.

Η διοικητική αποτελεσματικότητα των διευθυντών εκφράζεται μέσα από το σχολικό όραμα των διευθυντών για τις σχολικές τους μονάδες, την σχολική στοχοθεσία, την αποτελεσματική κατανομή των πόρων και την ανάπτυξη της

θεσμικής λειτουργίας για υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης και βασίζεται στην διοικητική εμπειρία των ανωτέρω.

Μάλιστα, η διοικητική εμπειρία των διευθυντών συνίσταται κατά 30% στην επίβλεψη, τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό διοικητικών και άλλων λειτουργιών, κατά 20% στην οικονομική διαχείριση των πόρων και του προσωπικού και κατά 10% στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το σημαντικότερο δε που προκύπτει, τόσο από την αναφερόμενη σχετική βιβλιογραφία, όσο και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι ότι δεν υπάρχει θετική σχέση της αποτελεσματικότητας των κατώτερων και κυρίως των ανώτερων στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης με το λειτουργικό management, ώστε να τίθεται η ανάγκη εμπλουτισμού του τελευταίου με τεχνικές στρατηγικής διοίκησης. Αυτό, με την σειρά του έρχεται σε συμφωνία με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη και τίθεται ως προϋπόθεση για την διαδικασία ανάκαμψης του σχολικού οργανισμού (Duke, 2007) και την επαναφορά του τελευταίου σε λειτουργικές διοικητικές δραστηριότητες και σε επιχειρησιακές στρατηγικές διοίκησης. (Murphy & Meyers, 2008)

Αναλυτικότερα, επιτυγχάνεται ο πρώτος και τέταρτος στόχος της παρούσης και απαντά στο πρώτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς βρέθηκε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση στην λειτουργία του θεσμού της μαθητείας έχει ο παράγοντας αξιολόγηση με την συμβολή των συντονιστών εκπαίδευσης και ανωτέρων στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης κατά 39,4% και με τις λειτουργίες του ανθρωπίνου δυναμικού κατά 59,2%. Επιπλέον, οι λειτουργίες του ανθρωπίνου δυναμικού συσχετίζονται θετικά με στατιστικώς σημαντική σχέση με την οργάνωση και συντονισμό του ανθρωπίνου δυναμικού κατά 54,1% και με την οικονομική διαχείριση υλικών και μέσων κατά 70,6%. Η τελευταία προϋποθέτει χαρακτηριστικά του διευθυντή, όπως η δικαιοσύνη (Λαϊνός, 2014) και η συνεργατικότητα για την υλοποίηση του θεσμού της μαθητείας στα ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης με άνισες διακυμάνσεις για τα δυο αυτά χαρακτηριστικά. Επισημαίνεται ωστόσο, ότι από προηγούμενη έρευνα της Στυλιανάκη (2017), δίνεται βαρύτητα στα χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑΛ, όπως την ικανότητα προγραμματισμού και οργάνωσης του διοικητικού έργου, αλλά και την αποφασιστικότητα.

Μάλιστα, τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης καλύπτοντας τον τρίτο στόχο της παρούσης και

απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα οποία υπάρχει στατιστικώς σημαντική γραμμική θετική σχέση της οικονομικής διαχείρισης υλικών, μέσων και πόρων (ομαδοποιημένη εξαρτημένη μεταβλητή Β3) με τις λειτουργίες των διευθυντικών στελεχών κυρίως (ομαδοποιημένη ανεξάρτητη μεταβλητή Β5) κατά 39,1% και με την αξιολόγηση (ομαδοποιημένη ανεξάρτητη μεταβλητή) κατά 5,3%. Υπολογίστηκε ότι αύξηση κατά 0,5 μονάδες της αποτελεσματικής λειτουργίας των διευθυντικών στελεχών προκαλεί αύξηση της αποτελεσματικής διαχείρισης κατά 0,9 μονάδες, ενώ η αξιολόγηση προκαλεί ισόποση αύξηση της τελευταίας. Αυτό μάλιστα επιβεβαιώνεται τόσο από τα στοιχεία της Έκθεσης ΟΟΣΑ (2008) σχετικά με την βελτίωση της σχολικής διοίκησης και Ηγεσίας να κατατάσσουν ως βασικά στοιχεία την αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την στοχοθεσία, αξιολόγηση και λογοδοσία από τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών, την στρατηγική διαχείριση οικονομικών πόρων και ανθρωπίνου δυναμικού και την συνεργασία μεταξύ των στελεχών εκπαίδευσης. Επιπλέον, σύμφωνα με την Σαΐτη (2012) η δραστηριότητα των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης εκφράζεται μέσω της στοχοθεσίας (MBO Strategies - Brewer, 1993) την εφαρμογή κανόνων δικαίου, την δημιουργία και διατήρηση κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων, την αξιολόγηση, ώστε τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και την καλύτερη επικοινωνία, αυτοπειθαρχία και ικανοποίηση των στελεχών εκπαίδευσης. (Μάντζαρης, 2003)

Μάλιστα, σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προέκυψε από την μονοπαράγοντική ανάλυση διακύμανσης καλύπτοντας τον δεύτερο στόχο της παρούσης και απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ότι αυτή συντελείται από την αποτελεσματικότερη οργάνωση και συντονισμό, αλλά και από την ενημέρωση και υποστήριξη του ανθρωπίνου δυναμικού με στατιστικά σημαντική σχέση.

Από τα ανωτέρω προαναφερθέντα προκύπτει ότι κατά την εισαγωγή καινοτομιών όπως αυτών της μαθητείας απαιτεί ένα σύνθετο διοικητικό περιβάλλον με καινοτόμες μορφές διοίκησης, όπως της διοίκησης μέσω στόχων (MBO), αλλά και την εφαρμογή ενός συστήματος διοίκησης ολικής ποιότητας στις σχολικές μονάδες (TQM). Στόχος η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εμπλεκόμενων και η δημιουργία ενός δημοκρατικού, συνεργατικού πλαισίου διοίκησης της μαθητείας με ποιοτικά αποτελέσματα για τους εμπλεκόμενους, καθώς αυτά αποτελούν βασικούς στόχους της (TQM) στη (VET) και μέσω της βασικής αρχής, που είναι η διαχείριση

του ανθρωπίνου δυναμικού και η οποία αποτελεί την κύρια εισροή της διαδικασίας και του αποτελέσματος της (TQM). (Glykas et. al.2015) Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ανάπτυξη διοικητικών και ηγετικών δεξιοτήτων των διοικούντων μέσω εξειδικευμένης εμπειρίας, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνει η σχετική βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος της παρούσας. (Cordingley, 03·Sachlberg, 2007)

Παρόλα αυτά όμως, διαπιστώνονται στα αποτελέσματα έρευνας και ανασταλτικοί παράγοντες λειτουργίας του θεσμού της μαθητείας, σύμφωνα με τον πέμπτο στόχο της παρούσης και απαντώντας στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, όπως η έλλειψη εσωτερικής υποστήριξης, αλλά και από ανώτερες εξωτερικές διοικητικές δομές, η έλλειψη σχετικής διοικητικής εμπειρίας, η έλλειψη γνώσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων, η έλλειψη επιμόρφωσης από φορείς της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης και τέλος η έλλειψη ενημέρωσης όλων των εμπλεκομένων σχετικά με την υλοποίηση του θεσμού της μαθητείας. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι τόσο οι Συντονιστές Εκπαίδευσης, όσο και διευθυντές σχολικών μονάδων είναι ή θα έπρεπε να είναι επιφορτισμένοι περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδεδεμένη με τις λειτουργίες και την κουλτούρα του σχολείου και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Hess, Johnson & Reynolds, 2014), παρόλα τα προβλήματα που συναντούν, όπως οι συχνές θεσμικές εκπαιδευτικές αλλαγές κατά την υιοθέτηση καινοτομιών, όπως αυτού της μαθητείας (Waslander, 2007), η έλλειψη συστήματος υποστήριξης των ιδίων, αλλά και της αδυναμία τους εκ των άνωθεν στην διαχείριση οικονομικών πόρων. (Βοζαΐτης, 2015)

Αναλυτικότερα προκύπτει ότι μεταξύ των διευθυντικών και εκπαιδευτικών στελεχών κατά την υιοθέτηση καινοτόμων θεσμών, όπως αυτού της μαθητείας, οι πρώτοι δηλώνουν ως κύριους ανασταλτικούς παράγοντες στην υλοποίηση του θεσμού της μαθητείας την έλλειψη εμπειρίας, η οποία αποτελεί θετικό της συνειδητοποίησης μιας και η πλειοψηφία αυτών διαθέτει συγκριτικά λίγη διοικητική εμπειρία και την έλλειψη ενημέρωσης από την ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση, ενώ οι δεύτεροι δηλώνουν ως κύριους ανασταλτικούς παράγοντες την έλλειψη υποστήριξης από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, καθώς και την έλλειψη επιμόρφωσης από φορείς επιμόρφωσης κεντρικών εκπαιδευτικών δομών. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με την σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τις επιδράσεις από την υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (Peter, 2008) και δείχνουν την πραγματική διάσταση των απόψεων μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να θέτουν στόχους, να

εξασφαλίζουν την σταθερότητα και συνέχεια της καινοτομίας, την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών, την εξασφάλιση πόρων, τη διάθεση χρόνου και την παροχή κινήτρων στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μια διαρκή και παραγωγική συνεργασία, που θα οδηγήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Timperlei & Alton – Lee, 2007). Σε αυτό θα συμβάλλει αναμφίβολα η δημιουργική ηγεσία των διευθυντικών στελεχών των σχολικών τους μονάδων. (Beare, 2001)

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των απαντήσεων του 33% των συμμετεχόντων, που δεν ήταν ικανοποιημένοι από την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας και αφορούσε την κατάθεση προτάσεων και τρόπων βελτίωσής της φαίνεται να επιβεβαιώνουν εκείνα της ποσοτικής ανάλυσης και τα οποία σχολιάστηκαν εκτενώς παραπάνω, καλύπτοντας τον πέμπτο στόχο της παρούσης και απαντώντας στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι το 25% αυτών πρότεινε να μειωθεί η γραφειοκρατία με καλύτερη εσωτερική συνεργασία με μεταξύ των στελεχών των μονάδων και την πρόσληψη εξειδικευμένου διοικητικού προσωπικού. Σε αυτό συνηγορούν και τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος PISA, σύμφωνα με τα οποία υπάρχει σχέση αυτονομίας των σχολικών μονάδων στη διαχείριση πολιτικών και των αποτελεσμάτων τους, όταν η πρώτη συνδέεται με την λογοδοσία, που απορρέει από την εφαρμογή κανόνων δικαίου και την αυτοαξιολόγηση (OECD, 2011)

Επίσης, το 23% πρότεινε την συλλογική υποστήριξη και ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων σχετικά με την υλοποίηση της μαθητείας μέσω εξειδικευμένης επιμόρφωσης και την συλλογική δράση φορέων και εργοδοτών. Επιπλέον, το 29% πρότεινε την αποτελεσματικότερη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη των σχολικών μονάδων μέσω καλύτερης διύπηρειακής συνεργασίας και αναδιάρθρωσης δομών που σχετίζονται με την υλοποίηση της μαθητείας.

Τελευταία, το 31% πρότεινε την αποτελεσματικότερη διαχείριση πόρων και προσωπικού μέσω έγκρισης των ολιγομελών τμημάτων της μαθητείας, την αύξηση των ωρών απαλλαγής των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνου επιπλέον διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα μαθητείας, την αύξηση του μισθολογικού κόστους για τους μαθητευόμενους και την μεγαλύτερη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος για την καλύτερη προσαρμογή των μαθητευόμενων και την διάχυση των αποτελεσμάτων στην μαθητική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα.

Συζήτηση – Προτάσεις

Συνοψίζοντας και συνδέοντας τα αποτελέσματα, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, με τους στόχους της έρευνας και με τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας αναφέρονται πρώτον, ότι η αποτελεσματική διαχείριση των πόρων, των υλικών και των μέσων εξαρτάται από την οργάνωση και τον συντονισμό του ανθρωπίνου δυναμικού, τις λειτουργίες του ανθρωπίνου δυναμικού, την αξιολόγηση και τη συμβολή των Συντονιστών Εκπαίδευσης κατά φθίνουσα σημαντικότητα.

Επιπλέον, η κατάλληλη οργάνωση και ο συντονισμός του ανθρωπίνου δυναμικού αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στελεχών της μαθητείας μέσω κοινής στοχοθεσίας, κατανομή αρμοδιοτήτων σε ομάδες εργασίας από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τη διασφάλιση θετικού κλίματος συνεργασίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων και την σωστή και έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα μαθητείας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ακολούθως, η ανάπτυξη συνεργασιών του του διευθυντή της σχολικής μονάδας με στελέχη της εκπαιδευτικής, αλλά και της δημόσιας διοίκησης και η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης, ενισχύοντας την εφαρμογή ενός συστήματος διοίκησης ολικής ποιότητας και λογοδοσίας, επηρεάζουν θετικά την οικονομική διαχείριση υλικών, μέσων, πόρων και προσωπικού. Στο τελευταίο μάλιστα συνηγορούν χαρακτηριστικά του διευθυντή σχολικής μονάδας, όπως η δικαιοσύνη και η συνεργατικότητα.

Τελευταία, ως κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες της υλοποίησης του θεσμού της μαθητείας εντοπίζονται, η ελλιπής υποστήριξη από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας και ενημέρωση από τις επιτελικές δομές του αρμοδίου Υπουργείου και λιγότερο η έλλειψη γνώσης και εμπειρίας σε θέματα μαθητείας. Ειδικότερα, επισημαίνεται η καλύτερη οικονομική διαχείριση υλικών, μέσων και πόρων, η αποτελεσματικότερη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη των σχολικών μονάδων, η συλλογική ενημέρωση και υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων και η μείωση της γραφειοκρατίας.

Ανακεφαλαιώνοντας προκύπτει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να είναι προετοιμασμένη για την ανάληψη και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με κάποιες διαρθρωτικές αποκεντρωτικές παρεμβάσεις κυρίως από πλευράς διοίκησης πόρων και προσωπικού. Όμως, η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση

παραμένει συγκεντρωτική στην μορφή της (Κωνσταντίνου, 2001) μη διευκολύνοντας την ανάπτυξη και δράση ηγετικών μορφών managers, που θα εφαρμόζουν περισσότερο στρατηγικές μορφές διοίκησης για την αναδιοργάνωση των σχολικών τους μονάδων από κάτω προς τα πάνω (bottom up approach – Σαϊτή, 2011) και για τις οποίες ορθώς η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση ανέλαβε την πρωτοβουλία εισαγωγής του καινοτόμου προγράμματος της μαθητείας, πλην όμως δεν εξασφάλισε στον βαθμό που θα έπρεπε την λειτουργική και την οικονομικοδιοικητική αυτονομία τους, μιας και η προσφορά των εργαζόμενων εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σύμφωνα πλέον με το νεοκλασικό μοντέλο διοίκησης. (Βιολέτης, 2013·Πασιαρδής, 2004·Σαϊτή, 2011) παρά τις αργές διαδικασίες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των βελτιώσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. (Heargraves & Goodson, 2006) και παρά τη φύση των αρμοδιοτήτων των κεντρικών αρχών για αποκεντρωτικές παρεμβάσεις, που ως έναν βαθμό δυσκολεύουν την μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. (Κατσαρός, 2008)

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bell, J. (2001). High - performing. Poverty schools, *Leadership* 31(1): 8-11
- Brewer, D. J. (1993). Principals and student outcomes., *Economics of Education Review* 12: 281-292
- Cedefop, (2012) From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training, Luxembourg: Publications Office of the European Union, pp. 1-96.
- Chapman, C. (2002a). Introduction - schools in urban and challenging contexts, *School Leadership & Management*, vol. 22 (3): 239-241
- Cordingley, P. *et al.*, (2003). The impact of collaborative on classroom teaching and learning. *In: Research evidence in education library*. Version 1.1 London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education
- Deci, E. L., Kostner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–88
- Duke, D. L. (2007). Turning schools around, *Education Week*, vol.26 (4): 35-37
- European Commission, (2013) Education and training in Europe 2020, Eurydice report, education, audiovisual and culture executive agency, Eurydice and policy support. Brussels: European Commission, pp. 1-114
- Fink, D. and C. Brayman. (2006). School leadership and the challenge of change, *Educational Administration Quarterly* 17 no.3:217-231
- Frederic, J., P. Bluenfeld. and A. Paris. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research* 74, no.1: 59-110
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education* 38(2): 205-227
- Gaziel, H. (2007). Re – examining the Relationship Between Principal’s Instructional / Educational Leadership and Student Achievement, *J. Soc. Sci.* 15(1): 17-24
- Glykas, M. *et. al.* (2015). Process and Quality Management in Vocational Education and Training (VET), *International Journal of Management Sciences*

and Business Research, vol. 4(10), pp. 2226 – 8235 (available at <http://ssrn.com/abstract=2740936>)

Hargraves, A. Halasz G. and B. Pont. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity: Improving school leadership. In case study visit program by Ministry of Education. Helsinki. January 16-19, 2007

Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts, *School Leadership and Management* 22 (1): 15-26

Hofman, R. H., E. Jansen, and A. Spijkerboer. (2011). Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes, *Education as Change*, 15:1, 149-160

Hoy, W.K. and G. C. Miskel. (2008). Educational Administration: Theory, Research and Practice (8th edition). New York: Mc Graw – Hill

Ivancic, I. and Basanac, N. (2012). Managing Quality: TQM Implementation in Croatian Vocational Education and Training System, Interdisciplinary Management Research VIII, Jasip Juraj Strossmayer University in Osijek, Faculty of Economics in Osijek, Croatia Postgraduate Studies “Management” Hochschule Pforzheim University

King Rice, J. (2010). Principal Effectiveness and Leadership in an era of Accountability. What research says? Washington: CALDER

Leithood, K. Harris A. and D. Hopkins. (2008). Seven strong claims about successful leadership, *School Leadership and Management*, vol. 28 no.1 pp.27-42

Leithwood, K. and D. Jantzi. In press. Linking leadership to students learning: The contribution of leader efficacy. *Education Administration Quarterly*

Welch, J. & M. Hodge. (2018). Assessing impact: the role of leadership competency in developing effective school leaders, *School Leadership & Management*, 38:355-377

Lohrke, F. T., Bedeian, A.G. and Palmer, T. B. (2004). The role of top management teams in formulating and implementing turnaround strategies: a review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, vol. 5/6, pp. 63-90

Mintrop, H. and MacLellan, A. (2002). School improvement plans in elementary and middle schools on probation, *Elementary School Journal*, vol. 102 (4): 275-300

Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools, *Journal of Educational Administration*, vol.46 Iss. 1 pp.74-98

Rasmussen, A & Friche, N., (2011). Roles of assessment in secondary education: Participant perspectives, *Education Assessment, Evaluation and Accountability* vol. 23(2), pp. 113–129 (DOI 10.1007/s11092-010-9113-z)

Sahlberg, P. (2007). Secondary Education in OECD Countries, Common challenges, Differing solutions, European Training Foundation

Stoll, L. & Temperley, J. (2009). Creative Leadership: A challenge of our times, *School Leadership and Management* 29 (1): 63-76

Webb, P.T., M. Neumann, and C. L. Jones. (2004). Politics, school improvement and social justice. A triadic model of teacher leadership, *The Educational Forum*, 68(3): 254-262

Ελληνική

Αγγελίδης, Π.& Μαυροειδής, Γ. (επιμ). 2004 Εκπαιδευτικές καινοτομίες για τα σχολεία του μέλλοντος. Τόμος Α, Αθήνα: Gutenberg

Αγγελίδης, Π.& Μαυροειδής, Γ. (επιμ). 2004 Εκπαιδευτικές καινοτομίες για τα σχολεία του μέλλοντος. Τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg

Αλεξόπουλος, Δ. (1998) Ψυχομετρία: Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Βιολέτης, Α. (2013). Οργάνωση και Διοίκηση της Δημόσιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Παρουσίαση της υφιστάμενης κατάστασης και Προτάσεις Αναμόρφωσής της, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, ΠΜΣ Οργάνωση και Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών, Δημοσίων Οργανισμών και Επιχειρήσεων, Τρίπολη

Βοζαΐτης, Γ. (2015). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών

Βρόϊκος, Δ. (2017). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην τεχνική εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Γιολλάσης, Γ. (2018). Μοντέλα Διοίκησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, Πτυχιακή Εργασία, ΑΤΕΙ Πειραιά

Cohen L., L. Manion, K. Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετάφ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Μάνια Φιλοπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο

Δούκα, Β. (2017). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες και τεχνικές που την επηρεάζουν. Μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Evererd, K. B., Morris, G. & Κίκιζας, Δ. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ

Ζαφείρη, Ε. (2014). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Ζωγοπουλος, Ε. & Γκολώνης, Χ. (2015). Το Δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητεία) στα ΕΠΑΛ ως μέθοδος μάθησης. Μια αρχική προσέγγιση. Στο: 4ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, σελ. 1-10

Θεοδώρου, Π. (2017). Μεταρρυθμίσεις στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Καστανίδου, Σ. (2018). Η συμβολή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην αποδοχή και ένταξη νέων εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ

Κόκκορα, Ε. (2017). Δια Βίου Μάθηση, Χαρακτηριστικά του Συστήματος της ΕΕΚ (Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση). Διαρροή, Δυϊκό Σύστημα – Μαθητεία: Στη Χώρα μας και στη Γερμανία. Διπλωματική Εργασία.

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
Κόρινθος

Κουτίβα, Ν. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης για το ρόλο των ΕΠΑΛ. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: kypseli.ouc.ac.cy

Κατσίκης, Β. (1993). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην

Μάρκος, Α. (2012) Οδηγός Ανάλυσης και Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας με το SPSS, Σημειώσεις μαθήματος Πολυμεταβλητής Στατιστικής Ανάλυσης, ΠΤΔΕ ΔΠΘ, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε από: <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>

Μόραλη, Σ. (2017). Διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών ειδικοτήτων ΕΠΑΛ για το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων στα πλαίσια της μαθητείας αποφοίτων των ΕΠΑΛ. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ: Θεσσαλονίκη

Ξανθός, Γ. (2005). *Χρησιμοποιώντας το EXCEL για στατιστική ανάλυση*, Αθήνα, Εκδόσεις: Σταμούλης

Παϊδούση, Χ. (2014). Δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η γερμανική "αφήγηση" για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (Ε.Ι.Ε.Α.Δ.)

Ρούσσο, Π. & Γ. Τσαούσης. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Τόπος

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Α' : Θεωρία και μελέτη περίπτωσης. Αθήνα

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα

Στυλιανάκη, Ι. (2017). Αποτελεσματικότητα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων - Πολυπλοκότητα του ρόλου του Διευθυντή. Συγκριτική μελέτη ΓΕΛ και ΕΠΑΛ. Πτυχιακή Εργασία, ΑΤΕΙ Πειραιά, Αθήνα

Ταβελλάρης, Γ. (2017). Η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Φλώρινας. Αδημοσίευτη εργασία

για το εξαμηνιαίο μάθημα “Ποιοτική Έρευνα στην Εκπαίδευση”. ΔΠΜΣ
ΠΤΔΕ_ΠΝΕ: Φλώρινα

Τσιγαρίδας, Δ. (2010). Η Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση στον ΟΑΕΔ. Αξιολόγηση του συστήματος μαθητείας. Η περίπτωση του Νομού Φθιώτιδας. Λαμία: ΕΑΠ

Φαναριώτης, Π. (1999). *Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών και Οργανισμών: Εισαγωγή στο Σύγχρονο Δημόσιο Management. Δημόσια Διοίκηση Β'*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

Παράρτημα Α

<u>Πίνακας 1</u>	<u>Παράγοντες</u>	<u>Διευθυντές %</u>	<u>Εκπαιδευτικοί %</u>
1	<i>Δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για καινοτομίες</i>	67,4	54,1
2	<i>Οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται συντηρητικά</i>	52,2	47,9
3	<i>Δεν υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση για καινοτομίες</i>	43,5	43,2
4	<i>Η σχολική διοίκηση απαιτεί περισσότερα ή γρηγορότερα από ότι οι εκπαιδευτικοί</i>	43,5	37,0
5	<i>Δεν είναι κατάλληλο το σχολικό κτίριο</i>	30,4	36,3
6	<i>Υπάρχουν πρωτοβουλίες, αλλά αρχικές καινοτομίες συχνά δεν ολοκληρώνονται</i>	28,3	41,1
7	<i>Η επαγγελματική ανάπτυξη των ομάδων είναι ανεπαρκής</i>	26,1	18,5
8	<i>Η καινοτομία συνδέεται αρκετά με έναν καινοτόμο παράγοντα</i>	17,4	21,9
9	<i>Δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη</i>	13,0	33,6
10	<i>Λείπουν κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία</i>	10,9	29,5
11	<i>Η οργανωτική δομή δεν είναι η πρόποσα</i>	8,7	24,7
12	<i>Το σχολείο δεν αξιοποιεί αποτελεσματικά την εξειδίκευση και τις ιδέες των εκπαιδευτικών στην καινοτόμα διαδικασία</i>	6,5	26,7

<u>Πίνακας 2</u>	<u>Αποτελέσματα</u>	<u>Διευθυντές</u>	<u>Εκπαιδευτικοί</u>
1	<i>Χρήση νέων τεχνολογιών (Περισσότερη ή λιγότερη χρήση νέων τεχνολογιών)</i>	<i>*4,15 (0,56)</i>	<i>"3,72 (0,75)</i>
2	<i>Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (Περισσότερη ή λιγότερη συνεργασία εκπαιδευτικών)</i>	<i>*4,13 (0,45)</i>	<i>*3,66 (0,71)</i>
	<i>(Περισσότερη ή λιγότερη επαφή με συναδέλφους τους)</i>	<i>*4,04 (0,66)</i>	<i>*3,54 (0,74)</i>
3	<i>Αποτελέσματα εργασίας (Περισσότερη ή λιγότερη ενθουσιώδης διδασκαλία)</i>	<i>*3,70 (0,79)</i>	<i>*3,16 (0,69)</i>
	<i>(Περισσότερη ή λιγότερη αντανάκλαση στις ικανότητες τους)</i>	<i>3,67 (0,67)</i>	<i>3,38 (0,76)</i>
	<i>(Περισσότερο ή λιγότερο επαγγελματίες εκπαιδευτικοί)</i>	<i>*3,65 (0,60)</i>	<i>*3,08 (0,72)</i>
	<i>(Περισσότερο ή λιγότερο ευχαρίστηση κατά την εργασία)</i>	<i>*3,54 (0,69)</i>	<i>*3,21 (0,71)</i>
	<i>(Περισσότερο ή λιγότερο δραστήριοι εκπαιδευτικοί)</i>	<i>*3,52 (0,81)</i>	<i>*3,16 (0,69)</i>

<u>Πίνακας</u> <u>3</u>	<u>Αποτελέσματα</u>	<u>Διευθυντές</u>	<u>Εκπαιδευτικοί</u>
1	<p>Κοινωνικό αποτέλεσμα</p> <p>(Λιγότερο ή περισσότερο συνεργατική μάθηση)</p> <p>(Λιγότερη ή περισσότερη αυτονομία μαθητών)</p> <p>(Λιγότερος ή περισσότερος ενθουσιασμός κατά τη μάθηση)</p> <p>(Λιγότερο ή περισσότερο δραστήριοι μαθητές)</p>	<p><i>M.</i> (sd)</p> <p>4,11 (0,57)</p> <p>3,89 (0,57)</p> <p>3,70 (0,59)</p> <p>3,65 (0,60)</p>	<p><i>M</i> (sd)</p> <p>3,72 (0,75)</p> <p>3,36 (0,80)</p> <p>3,21 (0,69)</p> <p>3,11 (0,72)</p>
2	<p>Επαφή με εκπαιδευτικούς</p> <p>(Λιγότερη ή περισσότερη στενή επαφή με εκπαιδευτικούς)</p> <p>(Περισσότερη ή καλύτερη επαφή με μαθητές)</p>	<p>3,61 (0,75)</p> <p>3,52 (0,69)</p>	<p>3,46 (0,69)</p> <p>3,47 (0,62)</p>
3	<p>Γνωστικό αποτέλεσμα</p> <p>(Λιγότερες ή περισσότερες μαθητικές διαρροές)</p> <p>(Χειρότερα ή καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα)</p>	<p>2,63 (0,61)</p> <p>3,24 (0,52)</p>	<p>2,84 (0,70)</p> <p>2,89 (0,54)</p>

Παράρτημα Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1^ο Μέρος

1. Θέση που κατέχετε: Διευθυντής Υποδιευθυντής Εκπαιδευτικός
2. Φύλο : Άρρεν Θήλυ
3. Ηλικία : 30 – 39 40 – 49 50 – 59 ≥ 60
4. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας : < 10 10 – 19 20 – 29 ≥ 30
5. Έτη υπηρεσίας σε Διοικητική θέση : 1 – 4 5 – 9 10 – 14 ≥ 15
6. Ειδικότητα : _____
7. Επιπλέον τίτλοι σπουδών : Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Δεύτερο Πτυχίο
8. Τίτλος σπουδών σχετικός με την οργάνωση και τη Διοίκηση : ΕΠΑΛ ΝΑΙ ΕΚ
9. Είδος σχολείου : ΟΧΙ
10. Τομείς όπου εφαρμόζεται η μαθητεία

	Ψυτικής Παραγωγής	Τεχνολογία Τροφίμων	Διοίκησης Οικονομίας	Ηλεκτρολογίας	Μηχανολογίας	Ψυκτικών	Οχημάτων	Πληροφορικής
ΝΑΙ								
ΟΧΙ								
	Νοσηλευτικής	Βρεφο-νηπιοκομίας	Ιατρικών Εργαστηρίων	Αισθητικής	Κομμωτικής	Δομικών Γεω πληροφορικής	Τουριστικών Επαγγελμάτων	Άλλο
ΝΑΙ								
ΟΧΙ								

11. Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο πρόγραμμα μαθητείας : 0 – 50 51 – 100 101 – 150 ≥ 151

12. Αριθμός εκπαιδευτικών

που εργάζονται στο

πρόγραμμα μαθητείας: 0 – 10 11 – 20 > 21

13. Καθήκοντα στο

Πρόγραμμα : Εκπαιδευτικά Διοικητικά Και τα δυο

2^ο Μέρος

1. Παρακαλώ σημειώστε με √ κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την υλοποίηση του θεσμού της μαθητείας στη σχολική μονάδα σας.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ

A) Υλικοτεχνική υποδομή – Οικονομικοί πόροι	1	2	3	4	5
Είστε ικανοποιημένοι από την διάθεση αιθουσών διδασκαλίας των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων της μαθητείας					
Είστε ικανοποιημένοι από την διάθεση χώρων για την διοικητική υποστήριξη του προγράμματος της μαθητείας					
Είστε ικανοποιημένοι από την επάρκεια υλικών και οργάνων για την εκπαίδευση των ωφελούμενων					
Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου					
B) Στελέχωση Σχολείου					
Το σχολείο διαθέτει τον απαιτούμενο αριθμό εκπαιδευτικών για την κάλυψη των διδακτικών αναγκών των εκπαιδευομένων					
Υπάρχει το απαραίτητο βοηθητικό προσωπικό για την καθαριότητα, συντήρηση και φύλαξη του σχολείου					
Γ) Διαχείριση Μέσων και Πόρων					
Ο Σύλλογος Διδασκόντων λαμβάνει μέρος στις αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση των πόρων του σχολείου					
Η συνεργασία μεταξύ Διεύθυνσης και Σχολικής Επιτροπής είναι αποτελεσματική για την εφαρμογή της μαθητείας					
Για θέματα οικονομικής ενίσχυσης και υλικοτεχνικής υποδομής υπάρχει συνεργασία και με άλλους φορείς (Δήμοι, Περιφέρεια, Συλλ. Γονέων)					
Η Διεύθυνση του σχολείου μεριμνά για θέματα καθαριότητας και συντήρησης					

Δ) Οργάνωση – Συντονισμός	1	2	3	4	5
Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η Διεύθυνση σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθορίζει τους στόχους για την εφαρμογή του προγράμματος μαθητείας					
Συμμετέχετε σε ομάδα εκπαιδευτικής και διοικητικής υποστήριξης του προγράμματος μαθητείας					
Η Διεύθυνση του σχολείου διασφαλίζει θετικό κλίμα και κλίμα συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθητεία					
Η Διεύθυνση ενημερώνει άμεσα τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα μαθητείας για θεσμικές αλλαγές του					
Ε) Ανθρώπινο Δυναμικό					
Ο Διευθυντής αναθέτει ένα μεγάλο μέρος των εργασιών του στον Υποδιευθυντή					
Η ανάθεση εργασιών από τον Διευθυντή στους υφισταμένους του πραγματοποιείται με βάση τις ικανότητες και δεξιότητες σε ομάδες εργασίας					
Υπάρχει στενή συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τη διοίκηση του έργου της μαθητείας					
Είστε σταθερά προσανατολισμένοι στους στόχους που τέθηκαν στην αρχή της χρονιάς για την εφαρμογή του προγράμματος της μαθητείας					
Υπάρχει στενή συνεργασία του Διευθυντή με άλλα ανώτερα στελέχη της διοικητικής ιεραρχίας για θέματα μαθητείας					
Είναι εποικοδομητική η συνεργασία του Διευθυντή με θεσμούς της ευρύτερης δημόσιας διοίκησης για την αποδοτικότερη εφαρμογή του προγράμματος μαθητείας					
ΣΤ) Προγράμματα – Σχέσεις - Επικοινωνία					
Ο Διευθυντής ενθαρρύνει τις δημιουργικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών του προγράμματος της μαθητείας					
Υπάρχει πρωτοβουλία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητείας από τη Διεύθυνση του σχολείου σε συνεργασία με τα αρμόδια στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης					

Στο σχολείο σας υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα σχετικά με την μαθητεία					
Τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνονται σε σχολικό επίπεδο από Συντονιστές Εκπαίδευσης					
Z) Αξιολόγηση					
Αναζητάτε τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών σε διδακτικά και διοικητικά θέματα που αφορούν τη μαθητεία					
Είναι απαραίτητη η ομάδα αξιολόγησης του έργου της μαθητείας περιλαμβανομένης και του Διευθυντή					
Η περιοδική αξιολόγηση του έργου της μαθητείας συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία του					
Η περιοδική αξιολόγηση του έργου της μαθητείας συμβάλλει στη μείωση της γραφειοκρατίας					
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου της μαθητείας πρέπει να συζητούνται από τον Διευθυντή του σχολείου με όλους τους εμπλεκόμενους του προγράμματος					
H) Ρόλος Συντονιστή Εκπαίδευσης – Λοιπών στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης					
Αναζητάτε τη συμβολή των Συντονιστών Εκπαίδευσης στο διδακτικό ή διοικητικό έργο εφαρμογής της μαθητείας					
Είναι απαραίτητη η συμμετοχή του Συντονιστή Εκπαίδευσης από κοινού με τον Διευθυντή στην ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης για τους εμπλεκόμενους					

2. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ένας Διευθυντής, ώστε να είναι αποτελεσματικός κατά την άσκηση του διοικητικού έργου σχετικά με το πρόγραμμα μαθητείας. Βάλτε από το 1 γι' αυτό που θεωρείτε πιο σημαντικό έως το 10 για το λιγότερο σημαντικό.

Ευελιξία	Υπευθυνότητα	Διαχείριση κρίσεων	Πειθώ
Δικαιοσύνη	Αποφασιστικότητα	Συνεργατικότητα	
Ειλικρίνεια	Οργανωτικότητα	Συναισθηματική νοημοσύνη	

3. Ποιο είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των καθηγητών στο πρόγραμμα μαθητείας των ΕΠΑΑ; Βάλτε σε σειρά τα παρακάτω χαρακτηριστικά από το 1 γι' αυτό που θεωρείται πιο σημαντικό έως 5 για το λιγότερο σημαντικό.

Η έλλειψη υποστήριξης και ενθάρρυνσης από την Διεύθυνση του σχολείου	
Η έλλειψη εμπειρίας και εξοικείωσης με τον θεσμό της μαθητείας	
Η έλλειψη θεωρητικών γνώσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων	
Η έλλειψη επιμόρφωσης στο αντικείμενο από το Υπουργείο - ΙΕΠ	
Η έλλειψη επίσημης και έγκαιρης ενημέρωσης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος από την Διεύθυνση και τα ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης	

4. Είστε ικανοποιημένοι από την έως τώρα εξέλιξη του θεσμού της μαθητείας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν όχι, τι προτείνετε ότι χρειάζεται να βελτιωθεί σχετικά με την διαχείριση της μαθητείας, ώστε να προκύπτουν οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές; Επιπλέον, με ποιόν τρόπο μπορούν αυτά να επιτευχθούν, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση της κεντρικής και περιφερειακής εκπαιδευτικής διοίκησης με την τοπική αυτοδιοίκηση;;

Σας ευχαριστώ!!

Παράρτημα Γ

Reliability (Πίνακας 4.3.1)

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	52	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	52	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics (Πίνακας 4.3.1.1)	
Cronbach's Alpha	N of Items
,873	8

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
B3.2	3,9423	,99830	52
B4.2	3,7115	1,49950	52
B4.3	4,1923	1,10327	52
B5.2	3,9615	1,02826	52
B5.3	4,0385	1,00901	52
B5.6	3,7500	1,16946	52
B6.1	4,0000	1,04787	52
B6.2	3,5962	1,15910	52

Item-Total Statistics (Πίνακας 4.3.1.2)				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B3.2	27,2500	36,309	,544	,866
B4.2	27,4808	32,529	,530	,876
B4.3	27,0000	32,588	,797	,840
B5.2	27,2308	35,397	,604	,860
B5.3	27,1538	34,917	,663	,855
B5.6	27,4423	32,879	,716	,848
B6.1	27,1923	33,609	,752	,846
B6.2	27,5962	35,187	,532	,868

Scale Statistics (Πίνακας 4.3.1.3)			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
31,1923	43,845	6,62153	8

Factor Analysis (Πίνακας 4.3.2)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,812
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1219,205
	df	171
	Sig.	,000

Communalities (Πίνακας 4.3.2.1)		
	Initial	Extraction
A5	1,000	,731
B3.2	1,000	,617
B4.1	1,000	,619
B5.2	1,000	,472
B5.3	1,000	,612
B5.4	1,000	,690
B5.5	1,000	,665
B7.3	1,000	,516
B8.2	1,000	,474
Γ.1.1.1	1,000	,859
Γ.1.1.2	1,000	,908
Γ.1.1.3	1,000	,908
Γ.1.1.4	1,000	,824
Γ.1.1.5	1,000	,878
Γ.1.1.6	1,000	,949
Γ.1.1.7	1,000	,922
Γ.1.1.8	1,000	,909
Γ.1.1.9	1,000	,863
Γ.1.1.10	1,000	,862
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Total Variance Explained (Πίνακας 4.3.2.2)							
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	10,016	52,717	52,717	10,016	52,717	52,717	9,655
2	3,143	16,543	69,260	3,143	16,543	69,260	5,139
3	1,119	5,887	75,147	1,119	5,887	75,147	1,288
4	,964	5,075	80,222				
5	,737	3,881	84,102				
6	,631	3,323	87,426				
7	,606	3,192	90,618				
8	,432	2,272	92,889				
9	,380	1,998	94,887				
10	,245	1,290	96,177				
11	,214	1,125	97,303				
12	,144	,756	98,059				
13	,117	,618	98,677				
14	,091	,476	99,153				
15	,064	,335	99,489				
16	,040	,213	99,701				
17	,038	,201	99,902				
18	,014	,072	99,974				
19	,005	,026	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
A5	-,056	,286	,804
B3.2	-,327	,630	,337
B4.1	-,573	,515	-,158
B5.2	-,275	,623	,091
B5.3	-,406	,669	,012
B5.4	-,361	,731	-,159
B5.5	-,676	,450	,072
B7.3	-,490	,473	-,229
B8.2	-,371	,379	-,439
Γ1.1.1	,874	,302	-,053
Γ1.1.2	,932	,199	-,015

Γ.1.1.3	,914	,261	-,065
Γ.1.1.4	,885	,145	,143
Γ.1.1.5	,920	,173	-,036
Γ.1.1.6	,954	,197	-,024
Γ.1.1.7	,948	,152	-,015
Γ.1.1.8	,924	,235	-,010
Γ.1.1.9	,915	,159	,009
Γ.1.1.10	,880	,261	-,141
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
a. 3 components extracted.			

(Πίνακας 4.3.2.3) Pattern Matrix^a			
	Component		
	1	2	3
A5	-,034	,059	,847
B3.2	,000	,608	,439
B4.1	-,197	,701	-,070
B5.2	,085	,662	,191
B5.3	,008	,763	,122
B5.4	,113	,866	-,040
B5.5	-,366	,591	,151
B7.3	-,134	,659	-,148
B8.2	-,042	,600	-,373
Γ1.1.1	,958	,107	-,016
Γ1.1.2	,946	-,021	,005
Γ.1.1.3	,973	,060	-,034
Γ.1.1.4	,845	-,111	,155
Γ.1.1.5	,924	-,039	-,020
Γ.1.1.6	,966	-,026	-,004
Γ.1.1.7	,934	-,072	-,003
Γ.1.1.8	,957	,015	,017
Γ.1.1.9	,904	-,064	,024
Γ.1.1.10	,956	,091	-,110
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 7 iterations.			

Structure Matrix			
	Component		
	1	2	3
A5	-,009	,157	,851
B3.2	-,183	,653	,501

B4.1	-,437	,760	-,009
B5.2	-,128	,653	,264
B5.3	-,243	,772	,201
B5.4	-,182	,823	,055
B5.5	-,558	,730	,192
B7.3	-,364	,689	-,088
B8.2	-,265	,576	-,314
Γ.1.1.1	,921	-,218	,045
Γ.1.1.2	,953	-,340	,053
Γ.1.1.3	,951	-,273	,023
Γ.1.1.4	,891	-,381	,188
Γ.1.1.5	,936	-,353	,025
Γ.1.1.6	,974	-,352	,044
Γ.1.1.7	,958	-,387	,039
Γ.1.1.8	,953	-,306	,068
Γ.1.1.9	,927	-,367	,064
Γ.1.1.10	,919	-,243	-,051
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.			

Component Correlation Matrix (Πίνακας 4.3.2.4)			
Component	1	2	3
1	1,000	-,338	,052
2	-,338	1,000	,102
3	,052	,102	1,000
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.			

Συσχέτιση B_7*B_8 (Πίνακας 5.2.15)			
		B_7	B_8
B_7	Pearson Correlation	1	,394**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	52	52
B_8	Pearson Correlation	,394**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	52	52
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Συσχέτιση B_5*B_7 (Πίνακας 5.2.16)			
		B_5	B_7
B_5	Pearson Correlation	1	,592**
	Sig. (2-tailed)		,000

	N	52	52
B_7	Pearson Correlation	,592**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	52	52

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συσχετίσεις B_3*B_5 (Πίνακας 5.2.17)			
		B_3	B_5
B_3	Pearson Correlation	1	,706**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	52	52
B_5	Pearson Correlation	,706**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	52	52

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συσχέτιση B_5*B_4 (Πίνακας 5.2.18)			
		B_5	B_4
B_5	Pearson Correlation	1	,541**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	52	52
B_4	Pearson Correlation	,541**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	52	52

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ANOVA (Πίνακας 5.2.19)						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
B_4	Between Groups	85,873	1	85,873	5,620	,022
	Within Groups	764,050	50	15,281		
	Total	849,923	51			
B_5	Between Groups	28,255	1	28,255	1,272	,265
	Within Groups	1110,571	50	22,211		
	Total	1138,827	51			
B_6	Between Groups	9,920	1	9,920	,943	,336
	Within Groups	526,003	50	10,520		

	Total	535,923	51			
B_7	Between Groups	11,213	1	11,213	,657	,422
	Within Groups	853,768	50	17,075		
	Total	864,981	51			
B_8	Between Groups	7,603	1	7,603	1,575	,215
	Within Groups	241,378	50	4,828		
	Total	248,981	51			

Μονοπαράγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (UNIANOVA) Πίνακας 5.2.20

Between-Subjects Factors			
		Value Label	N
Γ.1.1.7	1,00	απόλυτα σημαντικό	26
	2,00	αρκετά σηματικό	3
	3,00	σημαντικό	3
	5,00	μάλλον σημαντικό	3
	7,00	λίγο ασήμαντο	6
	8,00	ασήμαντο	5
	9,00	αρκετά ασήμαντο	2
	10,00	απόλυτα ασήμαντο	4
Γ.1.1.5	1,00	απόλυτα σημαντικό	23
	2,00	αρκετά σηματικό	4
	3,00	σημαντικό	1
	4,00	λίγο σημαντικό	1
	5,00	μάλλον σημαντικό	3
	6,00	μάλλον ασήμαντο	4
	7,00	λίγο ασήμαντο	4
	8,00	ασήμαντο	6
	9,00	αρκετά ασήμαντο	1
	10,00	απόλυτα ασήμαντο	5

Descriptive Statistics				
Dependent Variable: B_4				
Γ.1.1.7	Γ.1.1.5	Mean	Std. Deviation	N
απόλυτα σημαντικό	απόλυτα σημαντικό	4,7143	,56061	21
	αρκετά σηματικό	4,5000	,70711	2
	λίγο σημαντικό	5,0000	.	1
	μάλλον σημαντικό	4,0000	.	1
	μάλλον ασήμαντο	5,0000	.	1
	Total		4,6923	,54913

αρκετά σημαντικό	απόλυτα σημαντικό	4,0000	.	1
	αρκετά σημαντικό	1,0000	,00000	2
	Total	2,0000	1,73205	3
σημαντικό	σημαντικό	3,0000	.	1
	μάλλον ασήμαντο	4,0000	.	1
	απόλυτα ασήμαντο	4,0000	.	1
	Total	3,6667	,57735	3
μάλλον σημαντικό	απόλυτα σημαντικό	5,0000	.	1
	μάλλον σημαντικό	5,0000	.	1
	λίγο ασήμαντο	3,0000	.	1
	Total	4,3333	1,15470	3
λίγο ασήμαντο	μάλλον σημαντικό	3,0000	.	1
	μάλλον ασήμαντο	4,0000	.	1
	λίγο ασήμαντο	3,3333	,57735	3
	ασήμαντο	4,0000	.	1
	Total	3,5000	,54772	6
ασήμαντο	ασήμαντο	3,0000	1,41421	5
	Total	3,0000	1,41421	5
αρκετά ασήμαντο	μάλλον ασήμαντο	5,0000	.	1
	απόλυτα ασήμαντο	1,0000	.	1
	Total	3,0000	2,82843	2
απόλυτα ασήμαντο	αρκετά ασήμαντο	1,0000	.	1
	απόλυτα ασήμαντο	2,0000	1,00000	3
	Total	1,7500	,95743	4
Total	απόλυτα σημαντικό	4,6957	,55880	23
	αρκετά σημαντικό	2,7500	2,06155	4
	σημαντικό	3,0000	.	1
	λίγο σημαντικό	5,0000	.	1
	μάλλον σημαντικό	4,0000	1,00000	3
	μάλλον ασήμαντο	4,5000	,57735	4
	λίγο ασήμαντο	3,2500	,50000	4
	ασήμαντο	3,1667	1,32916	6
	αρκετά ασήμαντο	1,0000	.	1
	απόλυτα ασήμαντο	2,2000	1,30384	5
	Total	3,8654	1,32885	52

Levene's Test of Equality of Error Variances (Πίνακας 5.2.20.1)			
Dependent Variable: B_4			
F	df1	df2	Sig.
,680	21	30	,819
Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.			

a. Design: Intercept + Συνεργατικότητα + Δικαιοσύνη + Συνεργατικότητα * Δικαιοσύνη

Tests of Between-Subjects Effects (Πίνακας 5.2.20.2)						
Dependent Variable: B_4						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	72,605 ^a	21	3,457	5,943	,000	,806
Intercept	251,370	1	251,370	432,095	,000	,935
Συνεργατικότητα	10,301	7	1,472	2,530	,036	,371
Δικαιοσύνη	12,816	9	1,424	2,448	,032	,423
Συνεργατικότητα * Δικαιοσύνη	9,568	5	1,914	3,289	,017	,354
Error	17,452	30	,582			
Total	867,000	52				
Corrected Total	90,058	51				

a. R Squared = ,806 (Adjusted R Squared = ,671)

Oneway ANOVA (Πίνακες 5.2.21)

Περιγραφικά Στατιστικά Μεγέθη (Πίνακας 5.2.21.1)								
A5 Έτη διοικητικής εμπειρίας								
	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου		Ελάχιστο	Μέγιστο
					Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο		
Διευθυντής	16	2,2500	1,12546	,28137	1,6503	2,8497	1,00	4,00
Υποδιευθυντής	5	2,2000	1,30384	,58310	,5811	3,8189	1,00	4,00
Εκπαιδευτικός	31	1,2903	,58842	,10568	1,0745	1,5062	1,00	3,00
Σύνολο	52	1,6731	,96449	,13375	1,4046	1,9416	1,00	4,00

Έλεγχος ομοιογένειας διακύμανσης (Πίνακας 5.2.21.2)

A5			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
7,798	2	49	,001

ANOVA (Πίνακας 5.2.21.3)

A5					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,255	2	5,628	7,620	,001
Within Groups	36,187	49	,739		
Total	47,442	51			

Contrast Coefficients (Πίνακας 5.2.21.4)			
Contrast	A1		
	Διευθυντής	Υποδιευθυντής	Εκπαιδευτικός
1	1	1	-2

Contrast Tests (Πίνακας 5.2.21.5)							
		Contrast	Value of Contrast	Std. Error	t	df	Sig. (2-tailed)
A5	Assume equal variances	1	1,8694	,53773	3,476	49	,001
	Does not assume equal variances	1	1,8694	,68106	2,745	7,322	,027

Multiple Comparisons (Πίνακας 5.2.21.6)						
Dependent Variable: A5						
Tukey HSD						
(I) A1	(J) A1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Διευθυντής	Υποδιευθυντής	,05000	,44029	,993	-1,0142	1,1142
	Εκπαιδευτικός	,95968*	,26454	,002	,3203	1,5990
Υποδιευθυντής	Διευθυντής	-,05000	,44029	,993	-1,1142	1,0142
	Εκπαιδευτικός	,90968	,41416	,082	-,0913	1,9107
Εκπαιδευτικός	Διευθυντής	-,95968*	,26454	,002	-1,5990	-,3203
	Υποδιευθυντής	-,90968	,41416	,082	-1,9107	,0913

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Regression (Πίνακας 5.2.22)

Περιγραφικά Στατιστικά Μεγέθη (Πίνακας 5.2.22.1)			
	Mean	Std. Deviation	N
B_3	3,0769	1,08187	52
B_4	3,8654	1,32885	52
B_5	3,1154	,89997	52
B_6	2,7308	1,01199	52
B_7	3,1923	1,02972	52

Συντελεστές Συσχέτισης (Πίνακας 5.2.22.2)						
		B_3	B_4	B_5	B_6	B_7
Pearson Correlation	B_3	1,000	,567	,635	,377	,567
	B_4	,567	1,000	,702	,541	,521
	B_5	,635	,702	1,000	,487	,505
	B_6	,377	,541	,487	1,000	,408
	B_7	,567	,521	,505	,408	1,000

Sig. (1-tailed)	B_3	.	,000	,000	,003	,000
	B_4	,000	.	,000	,000	,000
	B_5	,000	,000	.	,000	,000
	B_6	,003	,000	,000	.	,001
	B_7	,000	,000	,000	,001	.
N	B_3	52	52	52	52	52
	B_4	52	52	52	52	52
	B_5	52	52	52	52	52
	B_6	52	52	52	52	52
	B_7	52	52	52	52	52

Εισερχόμενες Μεταβλητές (Πίνακας 5.2.22.3)			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	B_5	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	B_7	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: B_3

Σύνοψη Μοντέλου (Πίνακας 5.2.22.4)									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,635 ^a	,403	,391	,84395	,403	33,808	1	50	,000
2	,697 ^b	,485	,464	,79197	,082	7,779	1	49	,008

a. Predictors: (Constant), B_5
b. Predictors: (Constant), B_5, B_7
c. Dependent Variable: B_3

ANOVA ^a (Πίνακας 5.2.22.5)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	24,080	1	24,080	33,808	,000 ^b
	Residual	35,613	50	,712		
	Total	59,692	51			
2	Regression	28,959	2	14,479	23,085	,000 ^c
	Residual	30,734	49	,627		
	Total	59,692	51			

a. Dependent Variable: B_3
b. Predictors: (Constant), B_5
c. Predictors: (Constant), B_7

Συντελεστές ^α (Πίνακας 5.2.22.6)								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	,698	,425		1,641	,107		
	B_5	,764	,131	,635	5,814	,000	1,000	1,000
2	(Constant)	,213	,436		,490	,626		
	B_5	,563	,143	,468	3,942	,000	,745	1,341
	B_7	,348	,125	,331	2,789	,008	,745	1,341

a. Dependent Variable: B_3

Αποκλεισμένες Τιμές α (Πίνακας 5.2.22.7)								
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	B_4	,238 ^b	1,575	,122	,220	,507	1,971	,507
	B_6	,089 ^b	,712	,480	,101	,763	1,311	,763
	B_7	,331 ^b	2,789	,008	,370	,745	1,341	,745
2	B_4	,139 ^c	,932	,356	,133	,470	2,127	,470
	B_6	,020 ^c	,163	,871	,024	,728	1,375	,651

a. Dependent Variable: B_3

b. Predictors in the Model: (Constant), B_5

c. Predictors in the Model: (Constant), B_5, B_7

Collinearity Diagnostics ^a						
Model	Dimen sion	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	B_5	B_7
1	1	1,961	1,000	,02	,02	
	2	,039	7,131	,98	,98	
2	1	2,915	1,000	,01	,01	,01
	2	,048	7,809	,50	,03	,86
	3	,037	8,818	,49	,96	,13

a. Dependent Variable: B_3

Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,1240	4,4183	3,0769	,75354	52
Residual	-1,50776	1,84014	,00000	,77629	52
Std. Predicted Value	-2,592	1,780	,000	1,000	52
Std. Residual	-1,904	2,323	,000	,980	52

a. Dependent Variable: B_3

Παράρτημα Δ

ΕΡΩΤΗΜΑ

Είστε ικανοποιημένοι από την λειτουργία του θεσμού της μαθητείας; Αν όχι, τι προτείνετε ότι χρειάζεται να βελτιωθεί σχετικά με την διαχείριση της μαθητείας, ώστε να προκύπτουν οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές; Επιπλέον, με ποιόν τρόπο μπορούν αυτά να επιτευχθούν, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση της κεντρικής και περιφερειακής εκπαιδευτικής διοίκησης με την τοπική αυτοδιοίκηση;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

1. Θα πρέπει να μειωθεί η γραφειοκρατία ή τουλάχιστον να αυξηθούν οι ώρες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εποπτεία
2. Συχνότερες ενημερωτικές συναντήσεις με τα στελέχη που είναι υπεύθυνα για την μαθητεία
3. Διοργάνωση ημερίδων για θέματα μαθητείας στις οποίες θα πρέπει απαραίτητα να συμμετέχουν δημόσιοι και τοπικοί φορείς, επιμελητήρια καθώς και λογιστές οι οποίοι παίζουν ένα σημαντικό ρόλο σε θέματα οργάνωσης
4. Συνέπεια από την πλευρά του Υπουργείου στα χρονοδιαγράμματα που θέτει σχετικά με την έναρξη της μαθητείας καθώς και την διεξαγωγή των εξετάσεων για την κατοχή του πτυχίου από του μαθητευόμενους
5. ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.
6. Ενώ υπάρχει διάθεση από τους εκπαιδευτικούς για το πρόγραμμα της μαθητείας η μη έγκριση ολιγομελών τμημάτων (για παράδειγμα την φετινή χρονιά είχαμε 7 θέσεις μαθητείας στο μηχανολογικό τομέα αλλά δεν εγκρίθηκε το τμήμα γιατί χρειαζόταν 8) οδηγεί στην αδρανοποίηση του θεσμού. Σε μια μικρή πόλη σαν τη δική μας είναι δύσκολο να ικανοποιηθεί ο προβλεπόμενος αριθμός των μαθητών.
7. Να ενημερωθούν όλοι οι τομείς της κοινωνίας
8. Το πρόγραμμα να είναι πιο ευέλικτο χρονικά.
Όταν οι μαθητευόμενοι απολύονται να μην χάνουν το δικαίωμα να ξανακάνουν αίτηση.
Να δίνεται ένα χρονικό περιθώριο προσαρμογής στους μαθητευόμενους, ώστε αν εγκαταλείπουν πολύ νωρίς λόγω κακών επαγγελματικών συνθηκών σ' ένα χώρο να μη χάνουν το δικαίωμα να ξανακάνουν αίτηση.
Η αμοιβή είναι πάρα πολύ χαμηλή δεδομένου ότι απαιτείται από τους μαθητευόμενους να εργάζονται όπως όλοι οι εργαζόμενοι.
9. Πληρούμε όλοι το ωράριο, οπότε εφόσον δεν δίνεται ως υπερωρία η μαθητεία και λόγω αδυναμίας πρόσληψης αναπληρωτή -τριας, δεν εγκρίνονται ακόμη και πλήρη τμήματα μαθητείας. Πιστεύω ότι δεν υπάρχει διάθεση, από το υπουργείο, πρόωξης της μαθητείας αντιθέτως πρόθεση εγκατάλειψης του θεσμού.
Πρότασή μου η παραχώρηση υπερωριών στους μόνιμους εκπαιδευτικούς ή άμεση πρόσληψη αναπληρωτών ειδικοτήτων για την λειτουργία της μαθητείας.
10. Επιμόρφωση για τους εκπαιδευτές και καλύτερες αποδοχές για τους μαθητές

11. ΘΕΩΡΟΥΜΕ ΟΤΙ ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ ΓΙΑ ΕΝΑΝ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟ ΘΕΣΜΟ ΠΛΗΝ ΟΜΩΣ **Η ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ, ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΑ ΠΕΡΑΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΛΛΙΠΗΣ.**
12. Δεν έχω πλήρη εικόνα για τη λειτουργία του θεσμού. Αντλαμβάνομαι ότι προκύπτουν πολλές δυσκολίες. **Απαιτούνται κονδύλια ώστε να επιδοτείται το πρόγραμμα**, γιατί οι εργοδότες από μόνοι τους αδυνατούν να συμμετέχουν με τις ως τώρα συνθήκες και επίσης καλό είναι **μα υπάρχει διάρκεια** ώστε να βελτιωθεί στην εφαρμογή του και να πετύχει το μέγιστο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.
13. Η διάχυση του θεσμού δεν πρέπει να πέφτει στις πλάτες του σχολείου μόνο. **Αν θέλουμε να έχει συνέχεια θα πρέπει τα επιμελητήρια να ενημερώσουν όλους τους ιδιωτικούς φορείς για τα οφέλη της μαθητείας**, αλλά και για την ίδια την ύπαρξή της, διότι είμαστε στη Γ' φάση και πολλοί φορείς δεν το γνωρίζουν. Είναι πολύ δύσκολο να "τρέχει" ο εκπαιδευτικός πόρτα-πόρτα στους ελεύθερους επαγγελματίες για ενημέρωση αλλά και για προσφορά θέσης. Εάν συνεχίσει κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δύσκολη η συνέχεια στις πόλεις της χώρας που δεν είναι μεγάλες πληθυσμιακά.
14. **Καλύτερη συνεργασία με την διεύθυνση**
15. Προτείνω **να γίνει σωστή ενημέρωση και να ανοίξουν θέσεις εργασίας είτε από ιδιώτες είτε από το Δημόσιο**. Γιατί είναι ένα πάρα πολύ καλό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα που εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια στην Γερμανία.
16. **ΛΙΓΟΤΕΡΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΕΙΑ.**
17. **Περισσότερη διοικητική και οργανωτική αυτονομία στα σχολεία.**
18. **Να μειωθεί η γραφειοκρατία**
19. **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΔΗΜΟΣΙΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ**
20. **Να μειωθεί η γραφειοκρατία**. Οι εργατοώρες που χάνονται για διεκπεραίωση διοικητικού έργου είναι πάρα πολλές. Εάν οι μαθητευόμενοι κρατούσαν ηλεκτρονικό ημερολόγιο μάθησης τα πράγματα θα ήταν σαφώς καλύτερα!
21. **Καλύτερη οργάνωση από την πλευρά του υπουργείου**. Η μαθητεία πρέπει να ανήκει αποκλειστικά στα ΕΠΑΛ και καθόλου στα ΕΚ.
22. **Με συνδρομή σε Διοικητικό και Γραμματειακό δυναμικό αλλά και Διδακτικό Προσωπικό για τον θεσμό της Μαθητείας.**
23. **Πρέπει να ορισθεί στέλεχος του σχολείου ως Συντονιστής παρακολούθησης, συγκέντρωσης και αρχειοθέτησης εγγράφων, έλεγχος και καταχώρηση στοιχείων στο e-mathiteia**. Η θέση αυτή θα πρέπει να έχει μείωση ωραρίου ή να είναι

αμειβόμενη η θέση.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν βρήκα την ειδικότητα "Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών", για την οποία λειτουργεί στη σχολική μας μονάδα τμήμα μαθητείας.

24. **Να υπάρχει συνεργασία όλων των αρμόδιων φορέων.**
25. **Πολύ γραφειοκρατία**, μεγάλος φόρτος εργασίας σε επόπτες και υπεύθυνους Μαθητείας.
26. **Καλύτερη και εγκυρότερη ενημέρωση των επιχειρήσεων και επίλυση λογιστικών και εργασιακών θεμάτων στις επιχειρήσεις**
27. **Επιμόρφωση, υποστήριξη δομών με προσωπικό, δομή ανεύρεσης επιχειρήσεων**
28. **Η γραφειοκρατία είναι πολύ μεγάλο βάρος** και αυξάνεται συνεχώς !!! Η νέα ηλεκτρονική πλατφόρμα ενισχύει την γραφειοκρατία. Επίσης κάποιοι **εργοδότες δεν επιδεικνύουν την κατάλληλη προσοχή στην τήρηση των εντύπων**. Η δουλειά εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι πολύ σκληρή και γι' αυτό πρέπει να τους δίνεται **απαλλαγή τουλάχιστον 10 ωρών και κάποια πρόσθετη αμοιβή** γιατί με τις συνθήκες και τις δυο ώρες που δίνει ως απαλλαγή **το υπουργείο το μόνο που καταφέρνει είναι να δημιουργεί αρνητικό κλίμα απογοήτευσης και νευρικότητα**.
29. Πεδίο Β) στο σχολείο υπάρχει **ικανός αριθμός καθηγητών για ορισμένες ειδικότητες**, ενώ η μαθητεία ηλεκτρονικών δεν πραγματοποιήθηκε για 7 μαθητευόμενους ελλείψει 9 ωρών ενός ωρομισθίου καθηγητή ηλεκτρονικών. Το πεδίο Ε1 δεν το γνωρίζω (τυχαία απάντηση)
30. **Λειτουργία ολιγομελών τμημάτων με νομοθετική ρύθμιση**
31. Είναι απαραίτητος ο **έγκαιρος σχεδιασμός και η ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων**. Απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών. Καλύτερη οργάνωση, λιγότερη γραφειοκρατία. Ενημέρωση από το Υπουργείο σε φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιμελητήρια, δήμους κ.λ.π), και συνεργασία με άλλα υπουργεία.
32. **ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**
33. **ΛΙΓΟΤΕΡΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ**
34. **Μείωση γραφειοκρατίας και καλύτερη οργάνωση**, όχι προχειρότητες, και να ερωτώνται τα σχολεία και πολύ περισσότερα χρήματα.
35. **Σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας** όχι μόνο θεσμικά αλλά πραγματικά.

36. Να σταματήσει να εφαρμόζεται από τα σχολεία αλλά από τα ΙΕΚ με εκπαιδευτές πιστοποιημένους στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχοντας παρακολουθήσει σεμινάρια μαθητείας από το ΙΕΠ.
37. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ, ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ, ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΜΠΑΝΙΕΣ.
38. Έγκαιρη δημιουργία τμημάτων, έγκριση ολιγομελών τμημάτων, πληρωμή οδοιπορικών στους μαθητές για μετάβαση στον τόπο εργασίας και στο σχολείο ή αύξηση ημερομίσθιου, γραπτό εγχειρίδιο με ασκήσεις, γραπτό εγχειρίδιο με ερωτήσεις-απαντήσεις για τις εξετάσεις, αναβάθμιση εργαστήριων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πολύ λιγότερη γραφειοκρατία, αλλαγή νομοθετικού πλαισίου, έγκαιρη κάλυψη προσωπικού όπου δεν υπάρχει για να λειτουργούν όλα τα τμήματα όχι κατάργηση τμημάτων λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών.
39. ΕΓΚΡΙΣΗ ΟΛΙΓΟΜΕΛΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ
40. ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΡΚΕΤΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΑΠΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΥΣ. ΕΠΙΣΗΣ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΣΕ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΕΚΠΟΝΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΖΟΝΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΜΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΝΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ, ΠΑΡΑ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΟΛΩΝ ΩΣΤΕ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΜΕ ΚΑΙ ΝΑ ΒΟΗΘΗΘΟΥΜΕ.
41. ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΩΣΤΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ΚΕΝΤΡΙΚΑ. ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΕΣ Ή ΑΛΛΑΖΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ. Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΧΕΙ ΠΟΛΛΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΔΕΝ ΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΥΠΟΨΗ ΟΤΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΩΝ ΕΠΑΛ, ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΜΕΝΟΙ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ, ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ, ΕΠΟΠΤΕΙΑ) ΝΑ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ ΤΟΥ ΕΠΑΛ. ΓΙΑ ΤΟΝ ΛΟΓΟ ΑΥΤΟ ΠΡΟΤΕΙΝΩ ΣΕ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΡΟΣΘΕΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.