



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

UNIVERSITY OF THE
AEGEAN

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Από τη Χατζηαντωνίου Τριανταφυλλιά

A.M. 4262021038

ΘΕΜΑ:

<<Αειφόρος ηγεσία και εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης>>

<<Sustainable leadership and education: Non-formal education teachers' views on the role of the principal in non-formal education units>>

Εξεταστική Επιτροπή:

Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ	Επιβλέπων
Ράπτης Νικόλαος	Επίκουρος Καθηγητής	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Νικολάου Ελένη	Επίκουρη Καθηγήτρια	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2023

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	14
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	15
ABSTRACT	16
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	18

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Η μη τυπική/ φροντιστηριακή εκπαίδευση.....	21
1.2 Οι απαρχές του θεσμού των φροντιστηρίων.....	26
1.3 Τα φροντιστήρια και το προσωπικό τους.....	28
1.4 Τα φροντιστήρια σήμερα.....	31

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Ηγεσία.....	34
2.1.1 Τρόποι άσκησης της ηγεσίας.....	35
2.1.2 Ηγετικές ικανότητες- Διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας.....	35
2.1.3 Μορφές άσκησης της ηγεσίας.....	36
2.1.4 Σύγκριση τύπων ηγεσίας.....	36
2.1.5 Ηγετική συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας.....	38
2.1.6 Μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς	39
2.1.7 Λόγοι αποτυχίας των ηγετών.....	39

2.2 Θεωρίες ηγεσίας.....	40
--------------------------	----

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Διαστάσεις της Αειφορίας.....	42
-----------------------------------	----

3.1.1 Η Αειφορία ως σκέψη του μέλλοντος.....	42
--	----

3.1.2 Η αειφόρος Ανάπτυξη.....	43
--------------------------------	----

3.2 Το Αειφόρο Σχολείο.....	44
-----------------------------	----

3.2.1 Χαρακτηριστικά του Αειφόρου Σχολείου.....	46
---	----

3.3 Η Αειφόρος Ηγεσία	46
-----------------------------	----

3.3.1 Μοντέλα Αειφόρου Ηγεσίας.....	46
-------------------------------------	----

3.4 Η Αειφόρος Εκπαίδευση.....	52
--------------------------------	----

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 Αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας.....	56
---	----

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	57
--	----

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	58
-------------------------------	----

4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	59
-------------------------------------	----

4.5 Δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου.....	59
---	----

4.6 Δομή του ερωτηματολογίου.....	60
-----------------------------------	----

4.7 Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου.....	61
---	----

4.8 Περιγραφή του δείγματος αναφοράς.....	61
---	----

4.9 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	65
---	----

4.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	65
-----------------------------------	----

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	67
6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
6.1 Συμπεράσματα.....	92
6.2 Προτάσεις από την παρούσα έρευνα.....	95
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	107
Ερωτηματολόγιο.....	108

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά φύλο.....61

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά ηλικία.....62

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά τα έτη υπηρεσίας τους σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης.....63

Πίνακας 4: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά σπουδές.....64

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά την αξιολόγηση των διευθυντών/ διευθυντριών κατά τη διάρκεια της θητείας τους.....67

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών για την διανομή αρμοδιοτήτων από τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες.....68

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης.....69

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.....70

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος.....71

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει στόχους.....	72
Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αξιοποιείται η διαφορετικότητά τους από τον/ την διευθυντή/ διευθύντρια.....	73
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εκείνους.....	74
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/ μαθήτριες.....	75
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν οι απαιτήσεις του/ της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.....	76
Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	77
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν τους αντιμετωπίζει ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου τους (άντρας/γυναίκα)....	78
Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία τους.....	79
Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας τους παρακινεί να αναλάβουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	80
Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης.....	81

- Πίνακας 20:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται είναι προσανατολισμένος/ η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα.....82
- Πίνακας 21:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους.....83
- Πίνακας 22:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις.....84
- Πίνακας 23:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του.....86
- Πίνακας 24:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει υπόψιν την άποψή τους πριν λάβει την τελική του/της απόφαση.....87
- Πίνακας 25:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία.....88
- Πίνακας 26:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε την πνευματική μάθηση, συναισθηματική μάθηση, κοινωνική μάθηση.....89
- Πίνακας 27:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής / διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του.....91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

- Γράφημα 1:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος καθηγητών/ καθηγητριών κατά φύλο.....62
- Γράφημα 2:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος κατά ηλικία.....63
- Γράφημα 3:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των απαντήσεων των καθηγητών/ καθηγητριών κατά έτη υπηρεσίας τους σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης.....64
- Γράφημα 4:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά σπουδές.....65
- Γράφημα 5:** Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά το εάν συμφωνούν να αξιολογείται ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια κατά τη διάρκεια της θητείας του/ της.....68
- Γράφημα 6:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά το εάν τους διανέμονται αρμοδιότητες στο πλαίσιο της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.....69
- Γράφημα 7:** Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.....70
- Γράφημα 8:** Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.....71
- Γράφημα 9:** Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές

πρακτικές του
παρελθόντος.....72

Γράφημα 10: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους.....73

Γράφημα 11: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αξιοποιείται η διαφορετικότητα τους από τον/ την διευθυντή/ διευθύντρια.....74

Γράφημα 12: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εκείνους.....75

Γράφημα 13: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/ μαθήτριες.....76

Γράφημα 14: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν οι απαιτήσεις του/της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.....77

Γράφημα 15: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.....78

Γράφημα 16: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν τους αντιμετωπίζει ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου τους (άντρας/γυναίκα).....79

Γράφημα 17: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία τους.....80

Γράφημα 18: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας τους παρακινεί να αναλάβουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....81

Γράφημα 19: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης.....82

Γράφημα 20: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται είναι προσανατολισμένος/η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα.....83

Γράφημα 21: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους.....84

Γράφημα 22: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις.....85

Γράφημα 23: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του.....86

Γράφημα 24: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει

υπόψιν την άποψή τους πριν λάβει την τελική του/της απόφαση.....87

Γράφημα 25: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία.....88

Γράφημα 26: 3 κυκλικά διαγράμματα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται την πνευματική μάθηση, τη συναισθηματική μάθηση, και τη κοινωνική μάθηση.....89-90

Γράφημα 27: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής / διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του.....91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	33
Εικόνα 2: The Cambridge Sustainability Leadership Model (Το μοντέλο αειφόρου ηγεσίας του Cambridge)	48

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την συγκεκριμένη εργασία φθάνει στο πέρας του ο κύκλος των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα <<Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων>>. Η ολοκλήρωση αυτή δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί χωρίς τη στήριξη και βοήθεια του επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Βασίλειου Παπαβασιλείου, ο οποίος με υποστήριξε και με καθοδηγούσε συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ράπτη Νικόλαο και την κυρία Νικολάου Ελένη ως μέλη της επιτροπής, για τα σχόλιά τους. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου που απάντησαν αλλά και προώθησαν το ερωτηματολόγιο τόσο άμεσα, καθώς χωρίς την πολύτιμη συμβολή τους δεν θα είχε πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα και τέλος ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, η οποία μου στάθηκε σε όλα τα στάδια των σπουδών μου. Ειδικότερα, αυτή η διπλωματική εργασία είναι αφιερωμένη στη γιαγιά μου, Φιλίτσα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η φροντιστηριακή εκπαίδευση, αποτελεί για τη χώρα μας μία μορφή εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται κατά έναν τρόπο υποχρεωτική για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες οι οποίοι/ οποίες θέλουν να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους ή να επιτύχουν κάποιον υψηλό στόχο. Έχουν δημιουργηθεί ανά τα χρόνια πολλές φροντιστηριακές μονάδες/ μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, όμως παρατηρείται ότι δεν έχουν επιβιώσει αρκετές από αυτές. Μεγάλης σημασίας φαντάζει η οργάνωση αλλά και η διοίκηση αυτών, ώστε το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι αποτελεσματικό και να έχει διάρκεια στο χρόνο. Στην συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, διεξάχθηκε ποσοτική έρευνα με τη βοήθεια της χρήσης ερωτηματολογίου ώστε να καταγραφούν αλλά και να μελετηθούν οι απόψεις των καθηγητών/ καθηγητριών στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του/ της διευθυντή/ διευθύντριας στις συγκεκριμένες μονάδες, η οποία βασίστηκε στο μοντέλο αειφόρου ηγεσίας το οποίο σχετίζεται με τις ακόλουθες επτά διαστάσεις: βάθος, μήκος, εύρος, δικαιοσύνη, ποικιλομορφία, ευρηματικότητα, συντήρηση. Στην παρούσα έρευνα, υπήρξε συμμετοχή 93 καθηγητών/ καθηγητριών οι οποίοι/ οποίες εργάζονται σε φροντιστηριακές μονάδες της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως αρκετοί/ αρκετές από τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις ιδέες του μοντέλου, αν και θα μπορούσαν να βελτιώσουν την στάση και τις ενέργειές τους, ώστε να καλύψουν όλες τις πτυχές του μοντέλου της αειφόρου ηγεσίας.

Λέξεις Κλειδιά: Φροντιστηριακή εκπαίδευση, φροντιστήρια, μη τυπική εκπαίδευση, αειφόρος ηγεσία

ABSTRACT

Tutoring education, for our country, is a form of education that is characterized in a way as mandatory for students who want to realize their dreams or achieve some high goal. Over the years, many tutoring units/non-formal education units have been created, but it is observed that not many of them have survived. Of great importance seems to be the organization but also the administration of them, so that their educational work is effective and lasts over time. In this thesis, a quantitative research was carried out using a questionnaire in order to record and study the opinions of teachers in non-formal education units regarding the role of the principal in the specific units, which was based on the sustainable leadership model which is related to the following seven dimensions: depth, length, breadth, fairness, diversity, ingenuity, maintenance. In this specific research, 93 teachers working in tutoring units of the South Aegean region participated. The results showed that several of the managers respond satisfactorily to the model's ideas, although they could improve their attitude and actions in order to cover all aspects of the sustainable leadership model.

Keywords: Tutoring, tutoring, non-formal education, sustainable leadership

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το ερευνητικό ενδιαφέρον όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, προήλθε από το περιβάλλον της εργασίας μου, καθώς εργάζομαι ως καθηγήτρια μαθηματικών/ πληροφορικής σε τρεις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, και καθημερινά έρχομαι σε επαφή με τους/ τις υπόλοιπους/ υπόλοιπες καθηγητές/ καθηγήτριες των μονάδων, οι οποίοι/ οποίες εκφράζουν τους προβληματισμούς τους, αλλά και με τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες των μονάδων, οι οποίοι/ οποίες εκφράζουν τα οράματά τους, και κάνουν ιδιαίτερες προσπάθειες ώστε να βελτιώσουν τις μονάδες που διοικούν καθώς και τη ποιότητα της μάθησης σε αυτές. Έτσι, γεννήθηκε το ενδιαφέρον να διερευνήσω τις απόψεις των συναδέλφων μου όσον αφορά το ρόλο που κατέχουν οι διευθυντές/ διευθύντριες στις φροντιστηριακές μονάδες. Έπειτα από βιβλιογραφική έρευνα, κατέληξα στο μοντέλο αειφόρου ηγεσίας μέσα από το οποίο πιστεύω πως αυτή εξετάζεται από πολλές και διαφορετικές πτυχές.

Με την πολύτιμη βοήθεια του επιβλέποντα καθηγητή μου, Βασίλειου Παπαβασιλείου, έγινε εφικτή η έρευνα, καθώς οι συμβουλές του οδήγησαν στη δημιουργία του ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν το κλειδί της έρευνας κι ένα εργαλείο με το οποίο ερχόμουν πρώτη φορά σε επαφή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση, είναι ένα κοινωνικό αγαθό που παρέχεται ανεξαιρέτως σε όλα τα μέλη της Ελληνικής κοινωνίας (Καραμαρίνος, Κυρίδης, Φωτόπουλος, & Χαλκιώτης, 2019). Υπάρχουν ποικίλες μορφές εκπαίδευσης, όπως η τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική εκπαίδευση και η άτυπη εκπαίδευση. Η φροντιστηριακή εκπαίδευση/ μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί αναγνωρισμένη μορφή εκπαίδευσης και αποτελεί κοινωνική ανάγκη (Κελπανίδης& Πολυμίλη, 2012). Αυτό συμβαίνει, διότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν ως άπώτερο σκοπό την επιτυχία τους στις εξετάσεις και μετέπειτα την εισαγωγή τους σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί με τη παρακολούθηση εντατικών φροντιστηριακών μαθημάτων στα οποία δίνεται έμφαση σε κάθε ανάγκη του/ της μαθητή/ μαθήτριας. Αυτές όμως οι φροντιστηριακές μονάδες/ μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, για να είναι αποτελεσματική η λειτουργία τους και εφικτή η επίτευξη των στόχων τους, θα πρέπει να διοικούνται σωστά. Συγκεκριμένα, η αειφόρος ηγεσία δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στη μονάδα και ενισχύει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών. Αυτοί είναι οι λόγοι λοιπόν που επιλέξαμε το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας και συγκεκριμένα να διερευνηθεί ο ρόλος των διευθυντών/ διευθυντριών στις φροντιστηριακές μονάδες από τους/ τις εργαζόμενους καθηγητές/ καθηγήτριες σε αυτές.

Όσον αφορά τη δομή της συγκεκριμένης εργασίας, αυτή δομείται σε δύο μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο περιέχει την έρευνα μαζί με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αυτής.

Εμβαθύνοντας, όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, έχουμε την εξής δομή:

Ξεκινώντας από το πρώτο κεφάλαιο, γίνεται η ανάλυση της έννοιας της μη τυπικής εκπαίδευσης/ φροντιστηριακής εκπαίδευσης, καθώς σε αυτήν στηρίζεται το θέμα της έρευνάς μας, και παρουσιάζονται οι απαρχές του θεσμού των φροντιστηρίων, καθώς και η εξέλιξή τους μέχρι σήμερα. Προχωρώντας, στο κεφάλαιο δύο, ορίζεται πρώτα απ' όλα η έννοια της ηγεσίας, καταγράφονται οι τρόποι άσκησης της ηγεσίας και οι ηγετικές ικανότητες ενός/ μιας διευθυντή/ διευθύντριας, παρουσιάζονται οι μορφές άσκησης της ηγεσίας, διερευνάται το πώς η ηγετική συμπεριφορά μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, παρουσιάζονται μερικοί από τους λόγους αποτυχίας των ηγετών, και τέλος, παρατίθενται παλαιότερες και πιο σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας. Στο τρίτο κεφάλαιο,

καθορίζεται η έννοια της «αιεφορίας», έπειτα γίνεται λόγος για την αιεφορία ως σκέψη του μέλλοντος, εξηγούμε τους όρους αιεφόρος ανάπτυξη και αιεφόρο σχολείο- παραθέτοντας τα χαρακτηριστικά του- και αμέσως μετά παρουσιάζουμε την έννοια της αιεφόρου ηγεσίας και κάποια μοντέλα αυτής, όπως το μοντέλο αιεφόρου ηγεσίας του Cambridge και το μοντέλο των Hargreaves και Fink, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά (με τις επτά διαστάσεις του) , καθώς σε αυτό στηρίχθηκε η έρευνά μας. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με τον σημαντικό όρο της αιεφόρου εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη δομή του ερευνητικού μέρους, έχουμε πως:

Ακόμη, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας μας, γίνεται η εξέταση της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας. Πρώτα, έχουμε την διατύπωση της αναγκαιότητας/ χρησιμότητας της έρευνας, έπειτα του σκοπού και των στόχων της, συνοδευόμενοι από τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτελούν συνέπεια αυτών. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μέθοδος με την οποία συλλέξαμε τα δεδομένα, η χρήσιμη διαδικασία κατά την οποία εφαρμόσαμε δοκιμαστικά το ερωτηματολόγιο και συνεχίζουμε παραθέτοντας τα δομικά του μέρη αλλά και τον τρόπο με τον οποίο έγινε η χορήγηση του ερωτηματολογίου. Επιπροσθέτως, παρατίθενται η διαδικασία με την οποία επιλέξαμε το δείγμα και αμέσως μετά γίνεται η περιγραφή του δείγματος αναφοράς. Εν κατακλείδι, γίνεται η περιγραφή της μεθόδου της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας και γίνεται λόγος για τους περιορισμούς που εμφανίστηκαν και αφορούν την συγκεκριμένη έρευνα. Στο πέμπτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, τα οποία προήλθαν από τις απαντήσεις των καθηγητών/ καθηγητριών των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης, και εκφράζονται με ποσοστά.

Επιπλέον, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, συγκεντρώνουμε τα συμπεράσματα και τις προτάσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά και παραθέτουμε προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, τα οποία ακολουθούνται από τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε- ελληνόγλωσση ή ξενόγλωσση- τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό μέρος και γίνεται η επισύναψη του ερωτηματολογίου που αποστείλαμε στο δείγμα της έρευνας στο παράρτημα της εργασίας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Η μη τυπική/ φροντιστηριακή εκπαίδευση

Ένας ορισμός της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι ο ακόλουθος:

Αν και η ορολογία ποικίλει ανάλογα την χώρα, δηλαδή χρησιμοποιούνται οι όροι shadow education, tutoring, cram school, parallel education, coaching (Bray, 2011), τελικά γίνεται η περιγραφή της ίδιας μορφής εκπαίδευσης: η εκπαίδευση που παρέχεται ιδιωτικά, η οποία λειτουργεί ταυτοχρόνως με την τυπική στοχεύοντας στη βελτίωση της βαθμολογίας ή/ και την επίτευξη επιτυχίας σε εξετάσεις.

Ο Μπαμπινιώτης (2006), ορίζει τις φροντιστηριακές μονάδες ως «τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια που βοηθούν τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες στην εξέταση των σχολικών ή πανεπιστημιακών μαθημάτων καθώς και στην προετοιμασία για τις εξετάσεις τους».

Σύμφωνα με τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛΟΤ), ως φροντιστήριο καλείται ο «κρατικός ή ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός, που υλοποιεί το θεσμό του ολοήμερου σχολείου ή/ και της δια βίου εκπαίδευσης, έχει παράλληλη λειτουργία, συμπληρωματική και ενισχυτική στο υφιστάμενο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, με την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών του στις διαφορετικές απαιτήσεις των μαθητών/ μαθητριών ή/και των γονέων τους, με σκοπό να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να καλύψει τους προσωπικούς εκπαιδευτικούς τους στόχους» (Αμοιραδάκης, 2007).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η φροντιστηριακή εκπαίδευση/ μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται συχνά και ως παραπαιδεία (Kassotakis & Verdis, 2013; Ζιωντάκη, 2019). Αυτός ο όρος κρύβει μία αρνητική διάσταση καθώς αναφέρεται στην παράνομη εκπαιδευτική δραστηριότητα των ιδιαιτέρων μαθημάτων. Σύμφωνα με τους Liodaki et al (2016, σελ.7), η ορολογία παραπαιδεία, σχετίζεται με το σύνολο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών/ μαθητριών, και πρόκειται για τα μαθήματα που ενισχύουν τις γνώσεις των μαθητών/ μαθητριών και τα βοηθούν στο σχολείο έως την εκμάθηση μουσικής ή την επιμόρφωση για την χρήση υπολογιστών.

Επιπροσθέτως, όταν αναφερόμαστε στον όρο shadow education (σκιώδης εκπαίδευση), ο οποίος εισήχθη το έτος 1992 από τους Stevenson & Baker (1992), περιγράφουμε «ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι οποίες πραγματοποιούνται έξω από την επίσημη

εκπαίδευση και είναι σχεδιασμένες ώστε να ενισχυθεί η επίσημη σχολική σταδιοδρομία του/ της μαθητή/ μαθήτριας» (Stevenson & Baker, 1992: 1639)

Εν κατακλείδι, οι ορισμοί που αναφέρθηκαν μας βοηθούν να κατανοήσουμε τους στόχους που θέτονται στην φροντιστηριακή εκπαίδευση όπως η ανάπτυξη των μαθητών/ μαθητριών, η βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων και η επιτυχία τους στις εξετάσεις. Παράλληλα, αναδεικνύεται η στενή της σχέση με την τυπική εκπαίδευση, η οποία είναι πολύ σημαντική, κάποιες φορές ανταγωνιστική και αρκετές επιζήμια (Dierkes, 2010).

Ένας ορισμός της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ο ακόλουθος:

Η εκπαίδευση, η παροχή της οποίας γίνεται σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, και είναι δυνατόν να οδηγήσει στην κατάκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Σε αυτή, περιλαμβάνεται η αρχική επαγγελματική κατάρτιση, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι διαφορετική από την τυπική κυρίως λόγω του ότι σε αυτή δεν υπάρχει δασκαλοκεντρική προσέγγιση, είναι διαφορετική όμως και σε σχέση με την άτυπη, καθώς υποστηρίζεται από εκπαιδευμένο προσωπικό και εξαιτίας της οργανωμένης δομής της. Δηλαδή, πρόκειται για έναν πιο βιωματικό τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται γνώσεις και ικανότητες, ο οποίος εστιάζει στην εθελοντική συμμετοχή και επικεντρώνεται στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και όχι στην πληροφορία. (π.χ. μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης, αθλητικές δραστηριότητες).

Η μη τυπική μάθηση ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες, καθώς έχει ως στόχο την καλλιέργεια διάφορων προσωπικών δεξιοτήτων (όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επιχειρηματικότητα) αλλά και κοινωνικών (όπως η συνεργασία, η επικοινωνία), οι οποίες χαρακτηρίζουν την μάθηση περισσότερο ρεαλιστική, και με αυτόν τον τρόπο προσελκύουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου, κάνοντάς τον να αναλαμβάνει τα ηνία της μαθησιακής του πορείας.

Η μη-τυπική/ φροντιστηριακή εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται ως κάθε οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος, προκειμένου να διαθέσει συγκεκριμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, ενήλικους αλλά και παιδιά. Παρατηρούνται ιδιαίτερα σημαντικές ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως διακρίνονται σήμερα. Αυτές, έχουν οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η

αύξηση και η βελτίωση της άτυπης μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή, προωθούνται και διευκολύνονται συγκεκριμένοι αξιολογικοί τύποι μάθησης (όπως η γραφή και η ανάγνωση), που αρκετά άτομα δεν έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μέσω της συνήθους έκθεσης στο περιβάλλον. Οι συγκεκριμένοι δύο τρόποι εκπαίδευσης πολλές φορές μοιάζουν επίσης και στην παιδαγωγική φόρμα και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Βέβαια, η μη τυπική και η τυπική εκπαίδευση έχουν διαφορές όσον αφορά το βαθμό στήριξης και τις θεσμικές ρυθμίσεις καθώς και στους στόχους της εκπαίδευσης, αλλά και στις ομάδες που αφορούν. Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε πως δεν νοείται κάποια ευδιάκριτη διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους κι επιπλέον πως οι διαφορές που αναπτύσσονται μεταξύ τους αρκετές φορές ατονούν σε «υβριδικά» προγράμματα που αποτελούν συνδυασμό βασικών στοιχείων και των δύο. Δημιουργείται έτσι, η ανάγκη δημιουργίας του οράματος των διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ως δυναμικών συνιστωσών ενός συνεκτικού και ευέλικτου καθολικού μαθησιακού συστήματος, το οποίο είναι ανάγκη να ενισχυθεί, να διαφοροποιηθεί αλλά και να συνδεθεί πιο στενά με τις εκάστοτε ανάγκες καθώς και τις διαδικασίες εθνικής ανάπτυξης.

Στη χώρα μας, μη τυπική εκπαίδευση θεωρείται η εκπαίδευση που παρέχεται μέσω των φροντιστηριακών ιδρυμάτων, η οποία έχει σκοπό να εξαλείψει τις αδυναμίες των μαθητών οι οποίες δεν καλύπτονται από τον θεσμό του σχολείου, και κυρίως να προετοιμάσει τους μαθητές για την εισαγωγή τους μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή της επιλογής τους.

Έτσι, γίνεται εμφανές ότι ο θεσμός της μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί βασικό πυλώνα στην εκπαίδευση των ατόμων και δεν θα πρέπει να υποτιμούνται οι συγκεκριμένες δομές διότι το έργο που υλοποιούν είναι εξίσου σημαντικό με των φορέων τυπικής εκπαίδευσης.

Προτού αναφέρουμε περισσότερα, θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρη η θέση μας στο πρόβλημα της παιδείας:

Κύριο και αναντικατάστατο κέντρο της εκπαίδευσης είναι το σχολείο, η τάξη, καθώς και οι μαθητές που βρίσκονται σε αυτήν (Τσίλογλου, 2005: 11).

Ένας εκπαιδευτικός, έρχεται αντιμέτωπος σε καθημερινή βάση με δυσκολίες αλλά ταυτόχρονα, περιεχόμενο της δουλειάς του είναι η υπέροχη και αξιοθαύμαστη διαδικασία της διαμόρφωσης της προσωπικότητας ενός παιδιού.

Δημιουργείται λοιπόν μία αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον/στην δάσκαλο/δασκάλα και τον/την μαθητή/τρια που βασίζεται στην αέναη προσπάθεια κατάκτησης του καλύτερου τρόπου διοχέτευσης της γνώσης.

Η δουλειά του δασκάλου, τελεί υπό συνεχή παρακολούθηση και οι κριτές του είναι σκληροί, δηλαδή οι μαθητές/τριες δεν ανέχονται την αδιαφορία, την κουρασμένη όψη ή την αδυναμία απάντησης σε κάποιες από τις ερωτήσεις τους, είναι αρκετές φορές ειρωνικοί ακόμη και προσβλητικοί και γι αυτό το λόγο απαιτεί συνεχή επαγρύπνηση, αυστηρότητα αλλά παράλληλα ανοχή. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση ένας δάσκαλος να έχει το ατομικό κίνητρο της αγάπης για το λειτούργημα που επιτελεί ώστε να δώσει τον καλύτερό του εαυτό σε εκείνο.

Εκτός από την διδασκαλία, ένας εκπαιδευτικός γίνεται ακροατής, εξομολογητής και σύμβουλος των ποικίλων σκέψεων των μαθητών του, πολλές φορές και ψυχολόγος αυτών δηλαδή υλοποιεί ένα έργο πολυδιάστατο.

Το φροντιστήριο είναι ένας θεσμός που λειτουργεί συμπληρωματικά, κινείται παράλληλα με το έργο της σχολικής μονάδας και εξυπηρετεί τις φιλοδοξίες τις ανάγκες αλλά και την επιθυμία των μαθητών να εισαχθούν στη σχολή που ονειρεύονται. Οι εξετάσεις είναι συναγωνιστικές, πρόκειται ουσιαστικά για μία διαπάλη, δηλαδή κάθε μαθητής αναζητά ένα συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με κάποιον άλλο. Για παράδειγμα, όταν για μία θέση υπάρχουν δύο υποψήφιοι, αμέσως ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί του συναγωνισμού.

Πάνω στον συγκεκριμένο χαρακτηριστικό εδράζεται η εμφάνιση υποστηρικτικών μηχανισμών για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, αυτά που ονομάζουμε φροντιστήρια και που δυστυχώς τα τελευταία χρόνια σηματοδοτούνται με την δήθεν υποτιμητικού περιεχομένου λέξη <<παραπαιδεία>>.

Οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται ποιο κομμάτι της προσοχής του μαθητή θα συγκεντρώσει το φροντιστήριο είναι πολλοί, άλλοι υποκειμενικοί και άλλοι αντικειμενικοί.

Δηλαδή, όσο η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης καλυτερεύει, τόσο οι δάσκαλοι θα βελτιώνουν τον επαγγελματισμό τους κι έτσι το κομμάτι που θα απομένει στο φροντιστήριο ολοένα θα μικραίνει. Αντιθέτως, το φροντιστήριο θα αποκτά περισσότερο κύρος όσο το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου είναι ανεπαρκές.

Συχνά, ακούγεται η έκφραση : <<Τα φροντιστήρια εκφράζουν τον ταξικό χαρακτήρα της δήθεν δωρεάν παιδείας.>>

Γίνεται αντιληπτό ότι ο συγκεκριμένος συλλογισμός έχει λάθος βάση. Τα φροντιστήρια επιφέρουν κάποια οικονομική επιβάρυνση όμως (Τσίλογλου, 2005: 14-15):

A. Η παρακολούθηση του φροντιστηρίου δεν είναι υποχρεωτική, οι μαθητές εγγράφονται με τη θέλησή τους ώστε να ενισχύσουν τις γνώσεις τους αλλά και να καλύψουν τυχόν αδυναμίες. Επιπλέον, δεν είναι λίγα τα φροντιστήρια που έχουν δεχτεί μαθητές σε δύσκολη οικονομική κατάσταση, προσφέροντας δωρεάν παρακολούθηση.

B. Στο φροντιστήριο δεν φοιτά ένα μικρό μέρος των μαθητών, διάφορες έρευνες που έχουν γίνει από πανεπιστήμια αλλά και άλλους διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ) έχουν δείξει ότι η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθεί φροντιστήριο άρα μπορούμε να πούμε πως υπάρχει μία κοινή επιβάρυνση η οποία, εάν κάνουμε λόγο και για τα ιδιαίτερα μαθήματα, γίνεται μεγαλύτερη.

Γ. Ο συναγωνισμός είναι ένα στοιχείο που επικρατεί παντού στη κοινωνία μας, καθώς εάν δεν υπάρχει συναγωνισμός δεν οδηγούμαστε στην πρόοδο. Βέβαια, ο συναγωνισμός οφείλει να είναι υγιής και να μην χρησιμοποιούνται άνομα μέσα.

Υπάρχουν διάφοροι ισχυρισμοί όπως ο ακόλουθος:

<<Τα φροντιστήρια πρέπει να καταργηθούν>>. Τέτοιοι ισχυρισμοί δεν λύνουν το πρόβλημα.

Τα φροντιστήρια λειτουργούν όπως και οι εταιρίες. Παρέχουν εργασία σε πολλούς πτυχιούχους που λόγω του πλήθους τους δεν μπορούν να απορροφηθούν στη δημόσια εκπαίδευση. Βέβαια αργότερα, μετά από χρόνια εμπειρίας μπορεί να αποτελούν μέρος της δημόσιας εκπαίδευσης. Γενικότερα, απασχολούν αρκετό προσωπικό, όπως υπάλληλοι, λογιστές αλλά και βοηθητικό προσωπικό. Επιπροσθέτως, οι φροντιστηριακές μονάδες ενοικιάζουν κτήρια και φορολογούνται δίνοντας ένα μεγάλο μέρος χρημάτων σε ασφαλιστικές εισφορές και σε διάφορα ταμεία, όπως για παράδειγμα ΤΕΒΕ, ΙΚΑ κ.ά.

Είναι σύνηθες φαινόμενο τα φροντιστήρια να βρίσκονται στο <<μάτι του κυκλώνα>>, δηλαδή, να δέχονται συχνά επίθεση για τις ευθύνες της παιδείας. Χρήσιμη αναφορά, αποτελεί εδώ η άποψη του Ευάγγελου Παπανούτσου όσον αφορά τα φροντιστήρια, ο οποίος έγραψε στην εφημερίδα <<Τα νέα>> (17/01/1973) στο άρθρο του με τίτλο: *Το φροντιστήριο-ένας αποδιοπομπαίος τράγος*:

[...] Η ιδιωτική <<παρασχολική>> εκπαίδευση έγινε ο αποδιοπομπαίος τράγος για τις αμαρτίες μας. Κάθε φορά που αρμόδιοι και αναρμόδιοι στηλιτεύουν τα κακώς κείμενα στο

σχολικό μας καθεστώς και εξεγείρονται για την καθυστέρησή μας στο μέγα αυτό εθνικό θέμα, στόχος της οργής τους είναι τα <<φροντιστήρια>> [...]

[...] Τα <<φροντιστήρια>> όχι μόνο βοήθησαν και βοηθούν τα παιδιά μας να ανέβουν τις σκάλες του Πανεπιστημίου, αλλά και το Πανεπιστήμιο (ας ονομάσουμε έτσι όλα τα ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), το βοήθησαν και το βοηθούν να διατηρήσει σε κάποιο επίπεδο τις σπουδές του. Αν έμπαιναν οι νέοι στις Ακαδημαϊκές αίθουσες με τα χάσματα της γυμνασιακής μας παιδείας, το εκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας μας θα ήταν πιο οξύ απ' όσο είναι σήμερα [...]

1.2 Οι απαρχές του Θεσμού των Φροντιστηρίων

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνήσουμε το πότε και το γιατί άρχισαν να λειτουργούν τα φροντιστήρια, την εξέλιξή τους στο βάθος του χρόνου μέσα από την θεσμοθέτηση των κανονισμών των εξετάσεων και τέλος θα παρατηρήσουμε τις διάφορες ενέργειες των φροντιστηρίων με σκοπό να προσαρμοστούν και να συμβαδίσουν με τις διάφορες αλλαγές των συστημάτων των εξετάσεων για την επιτυχία και την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι οργανωμένες φροντιστηριακές μονάδες, με τη σημασία που δίνει σε αυτά ο ιδρυτικός τους νόμος 2545 του 1940 δημιουργήθηκαν αρχικά στην Αθήνα κι έπειτα στην Θεσσαλονίκη όπου μέχρι και σήμερα διατηρούνται τα περισσότερα φροντιστήρια κι έπειτα εξαπλώθηκαν και στην υπόλοιπη Ελλάδα. Όπως δηλαδή κάθε νέος θεσμός, δημιουργείται σιγά σιγά και έρχεται έγκαιρα ώστε να καλύψει τις νέες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί. Το επίσημο κράτος, καθώς ανακάλυψε την ύπαρξη αλλά και την ραγδαία εξάπλωση των φροντιστηριακών ιδρυμάτων δημιούργησε ένα πλαίσιο το οποίο καθορίζει τη λειτουργία τους. Δηλαδή, τα φροντιστήρια πέρασαν από έναν έλεγχο ώστε να διαπιστωθεί εάν αυτά συμβαδίζουν με τις γενικότερες αρχές.

Στην εποχή μας, με τη δημιουργία των διαγωνισμών προσλήψεων και του ΑΣΕΠ, δημιουργείται μία άλλη γενιά φροντιστηρίων, τα οποία έχουν ως μαθητικό δυναμικό πτυχιούχους ανωτάτων σχολών των οποίων η νομική υπόσταση δεν έχει ακόμη καθοριστεί.

Κάνοντας αναδρομή στο παρελθόν, παρατηρούμε την ύπαρξη φροντιστηρίων για τις εργαστηριακές και πτυχιακές εξετάσεις του Πανεπιστημίου Αθηνών από τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα. Από το συγκεκριμένο ανώτατο ίδρυμα, αποφοιτούν περίπου 300-400 άτομα, άλλοι με Άριστα (το μικρότερο μέρος των φοιτητών), άλλοι με Λίαν Καλώς και Καλώς (το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών) και υπάρχει και μία μερίδα φοιτητών οι οποίοι

χαρακτηρίζονται ως Τελειοδίδακτοι, για τους οποίους κρίθηκε ότι ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους δεν πήραν κάποια διάκριση.

Κάτι που θεωρήθηκε παράδοξο είναι ότι ο αριθμός όσων κρίθηκαν ανεπιτυχόντες ήταν μικρός όπως και ο αριθμός εκείνων που έπρεπε να επανεξεταστούν. Το μεγαλύτερο πλήθος των φοιτητών, κυρίως όσων φοιτούν σε Ιατρικές, Φυσικο-Μαθηματικές κ.ά. σχολές, εξετάζονται πρώτα σε πρακτικές-γραπτές εξετάσεις κι έπειτα στις πτυχιακές.

Οι εξετάσεις των φοιτητών/τριών χαρακτηρίζονται από μεγάλες δυσκολίες, καθώς είτε δεν υπάρχει διδακτικό υλικό που να έχει εκδοθεί από τους καθηγητές, είτε υπάρχει αλλά εξαιτίας του τεράστιου όγκου πληροφοριών που περιέχουν είναι δύσχρηστα.

Ως συνέπεια των παραπάνω, ξεκίνησαν να κυκλοφορούν χειρόγραφες σημειώσεις, περιλήψεις των παραδόσεων από φοιτητές οι οποίοι έχουν τελειώσει τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα κι ενσαρκώνουν το ρόλο του δασκάλου.

Έπειτα, δημιουργήθηκαν οργανωμένοι οργανισμοί οι οποίοι διαφημίζονταν με αγγελίες είτε στις εφημερίδες είτε στο περιβάλλον των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Υπάρχει για παράδειγμα, προφορική αξιόπιστη διαβεβαίωση ότι γίνονταν φροντιστηριακά μαθήματα εκείνη την εποχή, από τον καθηγητή Σπύρο Π. Ζερβό, ο οποίος κάνει αναφορά σε τέτοιες περιπτώσεις, κάνοντας λόγο για τον πατέρα του, τον ξακουστό αργότερα καθηγητή του Απειροστικού Λογισμού στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το έτος 1894, κατά τα φοιτητικά του χρόνια, παρέδιδε φροντιστηριακά μαθήματα σε απογόνους γνωστών στρατιωτικών οικογενειών με σκοπό την επιτυχία τους στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στη Σχολή Ευελπίδων.

Εκείνη την περίοδο λοιπόν, υπήρχε μεγάλη ανάπτυξη των φροντιστηριακών μονάδων, η οποία μπορεί να ερμηνευθεί από διάφορους λόγους, ορισμένοι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι (Τσίλογλου, 2005: 56-57):

- 1) Η μεγάλη διαφορά που παρατηρείται όσον αφορά το επίπεδο διδασκαλίας από σχολείο σε σχολείο. Εννοούμε δηλαδή, ότι σε ορισμένες σχολικές μονάδες υπήρχαν μεγάλες ελλείψεις σε προσωπικό, κάποια από τα σημαντικότερα μαθήματα διδάσκονταν από καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων με αποτέλεσμα η ποιότητα της διδασκαλίας του μαθήματος να φθίνει.
- 2) Το τεράστιο χάσμα που υπήρχε ανάμεσα σε όσα διδάσκονταν στα σχολεία και σε όσα απαιτούνταν από κάθε ανώτατο ίδρυμα. Δεν υπήρχε συγκεκριμένη κοινή ύλη καθώς

και βιβλίο, και κάθε καθηγητής πρότεινε για το μάθημά του διαφορετικό υλικό. Δούλευαν κυρίως βασιζόμενοι σε θέματα προηγούμενων ετών τα οποία κάθε χρόνο εμπλουτίζονταν με νέες παραλλαγές.

- 3) Το γεγονός πως οι εξετάσεις διεξάγονταν αποκλειστικά στις έδρες των σχολών, υποχρέωνε τους μαθητές να αλλάζουν τον τόπο κατοικίας τους και να μετακομίζουν κυρίως στην Αθήνα, με σκοπό να συμμετάσχουν στις εξετάσεις, γεγονός που τους επιβάρυνε όχι μόνο από οικονομικής άποψης αλλά και από ψυχολογικής. Υπάρχει έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού, που σημαίνει ότι κάθε σχολή διεξάγει ξεχωριστές εξετάσεις, δημιουργεί τα δικά της θέματα που πολλές φορές περιέχουν λάθη ή ελλείψεις.

Αξίζει να τονισθεί ότι οι φροντιστηριακές μονάδες γεφύρωσαν το χάσμα που υπήρχε τότε ανάμεσα στο επίπεδο των γυμνασιακών γνώσεων και στις απαιτήσεις των ανώτατων ιδρυμάτων.

Έπειτα, κατά τη διάρκεια του Β Παγκοσμίου Πολέμου, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες έμειναν πίσω.

Όταν σιγά-σιγά αναστήθηκαν οι φροντιστηριακές μονάδες, λόγω της οικονομικής κρίσης, ο πληθυσμός των μαθητών ήταν ελαττωμένος, γεγονός που οδήγησε αρκετούς καθηγητές και πνευματικούς ανθρώπους να καταφύγουν στο εξωτερικό.

Στη μεταπολεμική Ελλάδα, που χαρακτηρίστηκε από οικονομική ανάπτυξη, το πρόβλημα της εκπαίδευσης και των δομών της, αναδεικνύεται στον κύριο προβληματισμό της κοινωνίας. Το πρόβλημα της παιδείας συνδέεται άμεσα με την πορεία και ανάκαμψη της οικονομίας της χώρας, διότι η παιδεία θεωρείται σημαντική επένδυση για το μέλλον.

Ακολουθούν διάφορες αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής των σπουδαστών στα ανώτατα ιδρύματα έπειτα από αρκετή μελέτη, των οποίων η κατεύθυνση είναι κυρίως στην προσθήκη μαθημάτων καθώς και στο επίπεδο δυσκολίας των θεμάτων: ήταν αναγκαίο οι εξετάσεις να γίνουν πιο σύνθετες και πιο αυστηρές. Έτσι, μετά από την ανάπαυλα της κατοχής τα φροντιστήρια ανακτούν την παλιά τους αίγλη, τα παλαιότερα ενεργοποιούνται και εμφανίζονται νέα.

1.3 Τα φροντιστήρια και το προσωπικό τους

Είναι πολύ σημαντικό το να διερευνήσουμε τον εσωτερικό κόσμο των φροντιστηρίων, τους/ τις καθηγητές/ καθηγήτριες που εργάζονται σε αυτά, τις διάφορες εκδόσεις τους, όπως

διαφημιστικά και διδακτικά βιβλία, τις πολιτιστικές τους εκδηλώσεις, αλλά και το βαθμό συμμετοχής τους στα δρώμενα της κοινωνίας. Στην αρχή, ο ιδρυτής της εκπαιδευτικής μονάδας ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας του φροντιστηρίου και ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια απλά τοποθετούσε τη σφραγίδα του σε όλες τις δραστηριότητες της εκάστοτε μονάδας. Βέβαια, καθώς εξελίσσονταν οι καιροί, οι ανάγκες έγιναν ολοένα και μεγαλύτερες καθώς τα μαθήματα αυξήθηκαν και ήταν απαραίτητη μεγαλύτερη εξειδίκευση, οπότε ξεκίνησαν να δημιουργούνται ομάδες καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων, και έτσι να διαμοιράζονται οι ευθύνες. Τα φροντιστήρια άλλαξαν νομική μορφή, δηλαδή η προσωπικές επιχειρήσεις μετατράπηκαν σε ομόρρυθμες εταιρίες με ποσοστά συμμετοχής στα κέρδη. Στα μεγάλα φροντιστήρια, δηλαδή σε αυτά που χαρακτηρίζονται από οργάνωση, υπάρχει η διεύθυνση σπουδών, που τις περισσότερες φορές συμπίπτει με το διοικητικό συμβούλιο της εταιρίας, αλλά και εκτελεστική γραμματεία η οποία έχει πολλές εξουσίες. Πραγματοποιούνται αρκετά συχνά συνεδριάσεις κλάδων, όπως για παράδειγμα συνεδριάσεις μεταξύ μαθηματικών, μεταξύ φιλολόγων, μεταξύ φυσικών κ.λπ., οι οποίοι εκφράζουν τους προβληματισμούς τους και συντονίζουν όλοι μαζί την πορεία της ύλης. Μέσα από αυτού του είδους τις συνεδριάσεις, ακούγονται διάφορες θετικές προτάσεις αλλά και ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις για την εύρυθμη μελλοντική λειτουργία της φροντιστηριακής μονάδας.

Σε κάθε τμήμα υπάρχει ένας καθηγητής- σύμβουλος ο οποίος είναι υπεύθυνος για την αποτύπωση της πλήρους εικόνας του τμήματος, των ιδιομορφιών και ιδιαιτεροτήτων του τμήματος, , αλλά και των ιδιαίτερων αναγκών που παρουσιάζουν. Έπειτα, ενημερώνει και τους υπόλοιπους καθηγητές για την διαχείριση της αντιμετώπισής τους. Ο καθηγητής- σύμβουλος δέχεται τις παρατηρήσεις και τα σχόλια, τα οποία μεταφέρει στη διεύθυνση, είναι δηλαδή το <<μάτι>> της διεύθυνσης στο τμήμα. Όσον αφορά τη γραμματεία της φροντιστηριακής μονάδας, πρέπει να είναι ενήμερη για κάθε τί που συμβαίνει στη μονάδα όπως για παράδειγμα κάποιο παράπονο ενός μαθητή, ώστε να δράσει κατάλληλα. Έτσι, όταν για παράδειγμα απουσιάζει κάποιος μαθητής, η γραμματεία καλεί αυθημερόν στο σπίτι του. Επιπροσθέτως, κάθε μήνα πραγματοποιούνται τρίωρα κριτήρια στα διάφορα μαθήματα, τα οποία παραδίδονται στους μαθητές βαθμολογημένα έπειτα από τη διόρθωση κάθε γραπτού ξεχωριστά, η λύσεις των οποίων προτείνονται μέσα στη τάξη, δημιουργούνται διάφορες εργασίες για το σπίτι, και γίνονται οργανωμένες επαναλήψεις σε κάθε κεφάλαιο της ύλης που έχουν διδαχθεί. Πολύ σημαντικές είναι και οι ενημερώσεις των γονέων, καθώς ο μαθητής πρέπει να είναι ικανοποιημένος αλλά και ο γονέας να ενημερώνεται συνεχώς. Μία φροντιστηριακή μονάδα, δεν δύναται να επιβιώσει εάν δεν είναι οργανωμένη, εάν δεν έχει

απτά αποτελέσματα και εάν δεν ανανεώνεται. Με τον όρο ανανέωση, εννοούμε τόσο την ανανέωση ανθρώπων, δηλαδή ένας συνδυασμός πείρας και νεανικής φρεσκάδας είναι ο ιδανικός, αλλά και την ανανέωση εξοπλισμού και μεθόδων διδασκαλίας. Κάθε χρόνο, τα μεγάλα φροντιστήρια δίνουν μάχη να προσεγγίσουν μαθητές τόσο από την πόλη αλλά και από τα προάστια αυτής. Για να το πετύχουν αυτό, εκδίδουν διαφημιστικά φυλλάδια τα οποία μοιράζουν σε πυκνοκατοικημένες περιοχές. Όμως, η διαφήμιση δεν αρκεί για να προσελκύσει μαθητές. Το σημαντικότερο στοιχείο είναι η ποιότητα της εσωτερικής του εργασίας πάνω στους μαθητές του. Πρέπει να τονίσουμε πως η καλύτερη διαφήμιση για μία φροντιστηριακή μονάδα, είναι οι επιτυχίες των μαθητών της στις εξετάσεις καθώς και οι απόψεις των γονέων που τις περισσότερες φορές παρακολουθούν την πορεία του παιδιού τους. Δεν είναι λίγα τα φροντιστήρια τα οποία αδράνησαν, δεν ανανεώθηκαν ούτε έλαβαν κάποια βελτιωτικά μέτρα, και γι' αυτό το λόγο εξαφανίστηκαν. Στην εποχή μας, ολοένα ιδρύονται καινούργιες φροντιστηριακές μονάδες συνήθως συνεταιρικές. Μέσα από μία συνεταιρική εργασία βέβαια, δεν προκύπτουν μόνο πλεονεκτήματα αλλά και διάφορα μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, συνήθως κάποιο ιδρυτικό μέλος ασχολείται περισσότερο από ότι τα υπόλοιπα, πέφτουν δηλαδή πάνω του οι ευθύνες και οι τα πιο σημαντικά ζητήματα που αφορούν τη μονάδα. Επιπλέον, δημιουργούνται ζήλεις, παράπονα με σκοπό να διαταράσσεται το καλό κλίμα. Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι τα φροντιστήρια αποτελούν μικρές κοινωνίες που εμπεριέχουν πολλά και διαφορετικά είδη ανθρώπων. Άλλοι είναι ανιδιοτελείς, άλλοι αδιάφοροι, κάποιοι εμπνέουν και είναι άξιοι δάσκαλοι ενώ άλλοι χαρακτηρίζονται ως μέτριοι διαχειριστές της διδακτέας ύλης. Λόγω των διάφορων συγκρούσεων, έχουν προκύψει αρκετές διασπάσεις φροντιστηρίων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διάσπασης, είναι τα φροντιστήρια που προέκυψαν από τη βασική ομάδα που δούλευε μαζί με τον Κώστα Μανωλκίδη και το φροντιστήριο Ηράκλειτος. Το γεγονός αυτό συνέβη με διάφορα φροντιστήρια, σε πολλές όμως από τις περιπτώσεις των διασπάσεων, τα <<νέα>> φροντιστήρια που <<γεννήθηκαν>> δεν ανανεώθηκαν με αποτέλεσμα να μην λειτουργούν αποτελεσματικά και τελικά να σβήσουν. Οι φροντιστηριακές μονάδες όμως δεν είναι μόνο οι εταίροι, αλλά και οι εργαζόμενοι καθηγητές/συνεργάτες. Πολύ σημαντικός παράγοντας είναι ένας εργαζόμενος καθηγητής να είναι ευχαριστημένος, δηλαδή να έχει μία αξιοπρεπή αμοιβή, ασφάλιση και καλές συνθήκες εργασίας. Παλαιότερα, οι συνθήκες εργασίας ήταν αρκετά δύσκολες. Στις φροντιστηριακές μονάδες, οι καθηγητές είναι ωρομίσθιοι υπάλληλοι οι οποίοι ασφαλίζονται κάτι που δεν ίσχυε πιο παλιά, με εξαίρεση κάποια μεγάλα φροντιστήρια τα οποία παρείχαν ασφάλιση ΙΚΑ, καθώς και τα δώρα που πρόβλεπε η εργατική νομοθεσία. Μέσα από τους αγώνες του σωματείου αλλά και τις συλλογικές συμβάσεις, οι εργαζόμενοι καθηγητές στα φροντιστήρια, εξασφάλισαν και

επίσημα κάποια δικαιώματα. Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι το φροντιστήριο δεν είναι δημόσιο. Είναι μία αυστηρώς ανταποδοτική δουλειά όπου δεν χωράνε περιθώρια για αδυναμίες, καθώς κάθε καθηγητής της φροντιστηριακής μονάδας κρίνεται συνεχώς από τους μαθητές. Έτσι ο καθηγητής πρέπει κάθε στιγμή να επαληθεύει την ικανότητά του να προετοιμάσει αλλά και να εμπνεύσει τους μαθητές του αλλιώς το φροντιστήριο αναγκάζεται να είναι σκληρό απέναντί του και να λαμβάνει διορθωτικά μέτρα. Όποιος δεν καταβάλει την κατάλληλη προσπάθεια ή είναι αδιάφορος πολύ σύντομα αποχωρεί από το περιβάλλον της μονάδας, καθώς αυτή η δουλειά είναι αμείλικτη. Ένα από τα πρώτα φροντιστήρια που εξασφάλισαν ανθρώπινους όρους εργασίας ήταν το φροντιστήριο Ηράκλειτος, με ηγέτη τον Κώστα Μανωλκίδη. Και πέρα από τα βασικά δικαιώματα, υπήρχαν μέχρι και περιπτώσεις συνεργατών και εργαζομένων που λόγω σοβαρού προβλήματος υγείας αδυνατούσαν να εργαστούν. Παρ' όλα αυτά, για αρκετά χρόνια εισέπρατταν την αμοιβή τους μέχρις ότου να συμπληρώσουν το συνταξιοδοτικό τους δικαίωμα. Στα φροντιστήρια, δίδαξαν σπουδαίοι δάσκαλοι οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Έτσι, είχαν φανατικούς ακροατές ανά τα χρόνια καθώς από εκείνους πέρασαν γενιές επιστημόνων. Επιπροσθέτως, μέσω των φροντιστηρίων αναδείχθηκαν αξιόλογοι συγγραφείς διδακτικών βιβλίων, υλικό που διαβάστηκε από δεκάδες χιλιάδες μαθητές, καθώς αυτά τα βιβλία έκαναν επανειλημμένες εκδόσεις, αλλά και διάφοροι άνθρωποι οι οποίοι στην συνέχεια έγιναν επιτυχημένοι επιχειρηματίες, καθηγητές σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, πολιτικοί και πνευματικοί άνθρωποι. Τα φροντιστήρια ήταν το πρώτο περιβάλλον της εκπαίδευσης, όπου έγινε δοκιμή νέων μεθόδων διδασκαλίας, και δοκιμάστηκαν για πρώτη φορά τρόποι ώστε να αιχμαλωτιστεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ακόμη, τα φροντιστήρια αποτελούν ζωντανούς οργανισμούς, και στελεχώνονται από ανθρώπους οι οποίοι συμμετέχουν σε κάθε εξέλιξη της χώρας. (Τσίλογλου, 2005: 85-88)

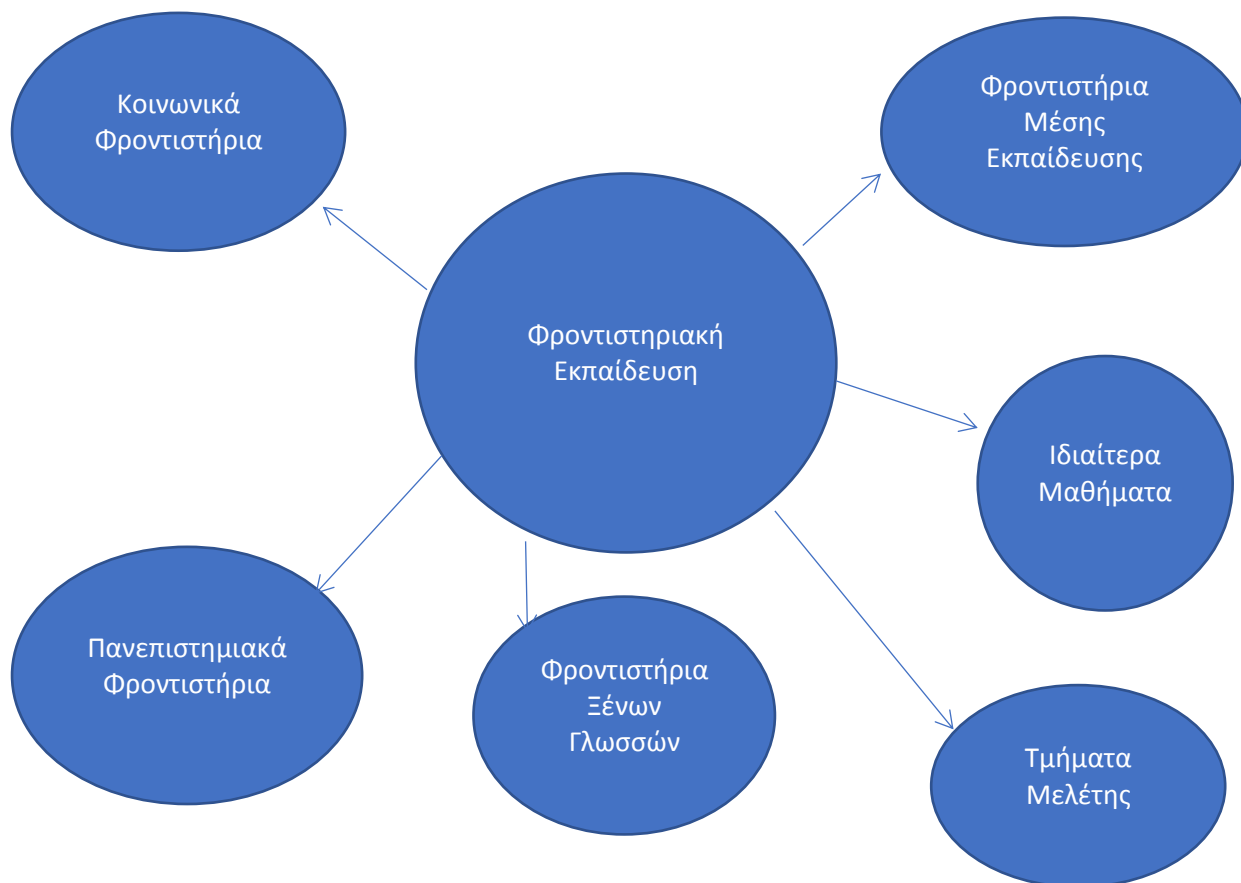
1.4 Τα φροντιστήρια σήμερα

Αρκετές είναι οι αλλαγές οι οποίες έχουν προκύψει στο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τον πώς εισάγονται οι υποψήφιοι στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι τροποποιήσεις έχουν καθορίσει απαραίτητη την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων από τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες ώστε να υποστηριχθούν κατάλληλα και να εισαχθούν με επιτυχία στην σχολή της επιλογής τους. Ανατρέχοντας στις διάφορες μορφές των Πανελλαδικών εξετάσεων, παρατηρούμε αρχικά τις δέσμες με διάρκεια έως το 1999 (Ν. 1351/83 ΦΕΚ 56), τις κατευθύνσεις με διάρκεια έως το 2015 (Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α')), (Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90

Α'), το νέο λύκειο των ομάδων προσανατολισμού (από το 2013 Ν. 4186/2014), το νέο σύστημα του έτους 2016 (Ν. 4327/2015) (Λιτίνας, 2019) καθώς και τις αλλαγές που προέκυψαν το έτος 2019 λόγω της αλλαγής στην κυβέρνηση της χώρας. Όσον αφορά το νομικό πλαίσιο των φροντιστηρίων, δεν παρατηρούνται ριζικές αλλαγές ανά τα χρόνια. Υπάρχουν δηλαδή, φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, κέντρα ξένων γλωσσών, τα κοινωνικά φροντιστήρια τα οποία στηρίζουν οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, και τέλος, ένα είδος που καθιερώθηκε τα τελευταία χρόνια, είναι τα φροντιστήρια στα οποία λειτουργούν τμήματα μελέτης. Μιλώντας για τα τελευταία, το έργο που αναλαμβάνουν είναι δύσκολο και περίπλοκο, καθώς είναι υπεύθυνα για το διάβασμα των μαθημάτων της επόμενης ημέρας εκατοντάδων μαθητών/ μαθητριών οι οποίοι/ οποίες φοιτούν σε διαφορετικά μεταξύ τους σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως συνέπεια, οι καθηγητές/ καθηγήτριες βιώνουν πολλές φορές επαγγελματική εξουθένωση και νιώθουν συναισθηματική εξάντληση, κι αρκετοί αποστασιοποιούνται από τις διδακτικές δραστηριότητες (Day & Qing, 2009). Η απαιτούμενη συναισθηματική ενέργεια είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει το στρες των εκπαιδευτικών (Holmes, 2005). Αυτά τα τμήματα μελέτης, συνήθως λειτουργούν σε ήδη υπάρχουσες φροντιστηριακές δομές μέσης εκπαίδευσης (Καραμαρίνος κ. ά. , 2019)

Μπορούμε να αναπαραστήσουμε με το ακόλουθο σχήμα τις κατηγορίες της φροντιστηριακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.(Εικόνα 1)

Παρατηρούμε ότι στο δεξί μέρος έχουν τοποθετηθεί οι ιδιωτικοί φορείς που αφορούν τη φροντιστηριακή μέση εκπαίδευση, δηλαδή τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, τα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και τα τμήματα μελέτης. Ακόμη, παρατηρούμε τα κέντρα ξένων γλωσσών καθώς και τα κοινωνικά και τα πανεπιστημιακά φροντιστήρια.



Εικόνα 1: Η φροντιστηριακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Ηγεσία

Κάποιοι ορισμοί της ηγεσίας είναι οι ακόλουθοι:

Σύμφωνα με τον Terry (1972), η ηγεσία είναι η ενέργεια η οποία παρακινεί όσους είναι υφιστάμενοι να αγωνίζονται με τη θέλησή τους, ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι του οργανισμού. Ακόμη, σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978), είναι μία συμμόρφωση των υπαλλήλων σε κάθετι που απαιτεί ο οργανισμός.

Η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως << η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού>> των μελών μίας ομάδας, με σκοπό την πρόθυμη εργασία τους για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Robbins & Jundge, 2012). Γίνεται αντιληπτό ότι η άσκηση επιρροής στην συμπεριφορά των μελών της ομάδας, αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ηγεσίας.

Ηγέτης χαρακτηρίζεται το άτομο εκείνο το οποίο μπορεί να ασκήσει επιρροή πάνω στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, με σκοπό εκείνα να τον ακολουθούν πρόθυμα και με τη θέλησή τους. Ένας ηγέτης πρέπει να μπορεί να υποτάσσει τις προσωπικές του προτιμήσεις, ελπίδες και επιθυμίες για το κοινό καλό του οργανισμού (Monroe, 2001· Blanchard & Miler, 2007· Schermehorn, 2012: 521).

Τα αποτελέσματα ενός ηγέτη αναφέρονται στα ακόλουθα στοιχεία: στην ικανοποίηση των μελών της ομάδας, στην πραγματοποίηση των αξιών του συνόλου καθώς και στην αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Επομένως, κάθε τι θετικό αλλά και αρνητικό, οφείλονται στην ηγεσία.

Οι Bush και Glover έχουν παρατηρήσει πως ο Gunter (2004) έχει επισημάνει τους διάφορους όρους που είναι πιθανό να χρησιμοποιηθούν ώστε να οριστεί αυτό το πεδίο και να γίνει μία μετάβαση από την «εκπαιδευτική διοίκηση» στην «εκπαιδευτική διαχείριση» και μετέπειτα στην «εκπαιδευτική ηγεσία».

Ο ακόλουθος ορισμός περιλαμβάνει τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας:

«Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Επικοινωνούν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και ασκούν επιρροή στο προσωπικό τους, και στους άλλους εμπλεκόμενους, με σκοπό να μοιραστούν το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες

στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. (Bush and Glover 2003 στο Bush and Glover, 2014).

2.1.1 Τρόποι άσκησης της ηγεσίας

Ένας ηγέτης με σκοπό να ασκήσει επιρροή στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του, χρησιμοποιεί ορισμένα μέσα όπως τα ακόλουθα (Σαΐτης, 2014: 116-117):

- ❖ Τη δύναμη της ανταμοιβής, δηλαδή ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα μέλη της ομάδας του, καθώς δημιουργεί κίνητρο το οποίο μπορεί να είναι κάποια προαγωγή ή κάποιο επίδομα.
- ❖ Τη δύναμη της τιμωρίας, δηλαδή ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τους συνεργάτες του, καθώς δημιουργεί το αίσθημα του φόβου, της τιμωρίας σε εκείνους, η οποία μπορεί να είναι οποιαδήποτε ποινή.
- ❖ Τη νόμιμη δύναμη, δηλαδή ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει την ομάδα του μέσω της εξουσίας που ασκεί, όπως για παράδειγμα ένας διευθυντής σχολείου.
- ❖ Τη δύναμη του ειδικού ή αλλιώς της αυθεντίας, δηλαδή ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα μέλη της ομάδας του μέσα από τις ειδικές γνώσεις που διαθέτει πάνω σε ένα συγκεκριμένο τομέα.
- ❖ Τη δύναμη της αναφοράς ή αλλιώς χαρισματική, δηλαδή ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει την ομάδα του σε περίπτωση που έχει κάποιες διακρίσεις σε κάποιο ειδικό τομέα, δηλαδή αποτελεί πρότυπο και πηγή έμπνευσης για τους συνεργάτες του.

2.1.2 Ηγετικές ικανότητες - Διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας

Ένας ηγέτης, όπως και ένας διευθυντής σε μία μονάδα εκπαίδευσης, έχουν μία αποστολή, έχουν να φέρουν εις πέρας ένα πολύ δύσκολο έργο, και για τον λόγο αυτό, πρέπει να διακρίνονται από ορισμένες δεξιότητες όπως οι παρακάτω (Σαΐτης, 2014: 125-126):

- ❖ Την ικανότητά τους να συνεργάζονται, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τυχόν προβλήματα που προκύψουν μεταξύ της ομάδας του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- ❖ Την επαγγελματική τους ικανότητα, ώστε να εκτιμούν καλύτερα τις ευθύνες των μελών της ομάδας τους, καθώς και να μπορούν πιο εύκολα και αποδοτικά να λαμβάνουν αποφάσεις.

- ❖ Την αντιληπτική τους ικανότητα, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μεθόδους που είναι περισσότερο ωφέλιμες στο εργασιακό περιβάλλον.
- ❖ Την ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, ώστε να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των μελών της ομάδας αλλά και των ίδιων και να τα χρησιμοποιούν ως πηγή γνώσης και επιρροής. Για παράδειγμα, η ενσυναίσθηση ενός/μίας διευθυντή/διευθύντριας, δηλαδή η ικανότητα του να ταυτίζεται συναισθηματικά με την ψυχική κατάσταση των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας και να μπαίνει στη θέση τους, τον βοηθά να κατανοήσει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να αποφύγει εντάσεις που τυχόν να διαταράξουν το καλό κλίμα μεταξύ τους και να εμποδίσουν τους επιθυμητούς στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού.

2.1.3 Μορφές άσκησης της Ηγεσίας

Οι μορφές άσκησης της ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες διακρίνονται σε (Σαΐτης, 2014: 139-140):

- ❖ Αυταρχική ηγεσία, δηλαδή, πρόκειται για τη μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκάστοτε ηγέτη και οι υφιστάμενοι είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν σε οποιαδήποτε απόφαση ληφθεί.
- ❖ Δημοκρατική ή αλλιώς συμμετοχική ηγεσία, δηλαδή, πρόκειται για τη μορφή ηγεσίας σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας κατά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων.
- ❖ Χαλαρή ηγεσία, με βάση την οποία οι ηγέτες επιθυμούν η εξουσία να βρίσκεται στα χέρια των μελών της ομάδας, θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν, πως στη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας ο ηγέτης κατέχει <<διακοσμητικό>> ρόλο.
- ❖ Γραφειοκρατική ηγεσία, δηλαδή η μορφή ηγεσίας σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης ακολουθεί συγκεκριμένους νόμους και κανόνες, ώστε να οδηγηθεί στην επίτευξη του στόχου της εκπαιδευτικής μονάδας.

2.1.4 Σύγκριση τύπων ηγεσίας

Ένα ερώτημα που δημιουργείται είναι το εξής:

Ποιος είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ηγεσίας;

Ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο δημοκρατικός τρόπος είναι ο καταλληλότερος στον χώρο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν πως εξαρτάται από την κάθε περίπτωση. Επομένως, αναλόγως με τα δεδομένα σε μία εκπαιδευτική μονάδα, τα οποία μαρτυρούν την εικόνα της, μπορούμε να αντιστοιχίσουμε τον αποδοτικότερο τύπο ηγεσίας για εκείνη.

Βέβαια, υπάρχουν ορισμένα κριτήρια τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επιλογή του κατάλληλου τρόπου άσκησης της ηγεσίας. Μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα: (Tannenbaum & Warren, 1973, Λαδόπουλος, 1982, Μπουραντάς, 2001)

- ❖ Το είδος του έργου που θέλουμε να επιτελέσουμε, εννοούμε δηλαδή ότι όταν για παράδειγμα το έργο είναι επείγον όπως η διαχείριση κάποιας κρίσης, τότε περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό το περιθώριο λήψης δημοκρατικής απόφασης. Σε αντίθεση, όταν πρόκειται για ένα έργο μη ορισμένο, όπως είναι ένα ερευνητικό έργο, τότε η αποδοχή από τα υφιστάμενα μέλη φαντάζει κρίσιμης σημασίας κι έτσι ο καταλληλότερος τρόπος ηγεσίας είναι η δημοκρατική ή αλλιώς συμμετοχική.
- ❖ Το εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο ο/η διευθυντής/ντρια ασκεί τα καθήκοντά του. Για παράδειγμα, σε έναν οργανισμό με συγκεκριμένη ιεραρχία, υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια για την εφαρμογή του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας.
- ❖ Η ώριμη στάση των υφισταμένων ως οντότητες και ως ομάδα. Με τον όρο ωριμότητα, εννοούμε τον βαθμό επίδοσης των υφισταμένων αλλά και την σχέση τους με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια ή ηγέτη του οργανισμού ή της ομάδας. Δηλαδή όταν ο υφιστάμενος δεν είναι συνεπής ως προς το έργο του, δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, δεν έχει χτίσει σχέση εμπιστοσύνης με τον/την διευθυντή/ διευθύντρια του, τότε μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανώριμο άτομο. Στην προκειμένη περίπτωση, ο καταλληλότερος τρόπος ηγεσίας φαντάζει ο αυταρχικός. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν τα άτομα διακρίνονται από την υψηλή ωριμότητά τους, δηλαδή όταν επιθυμούν να συνεργαστούν, έχουν την αίσθηση της ευθύνης όσον αφορά την εκπόνηση του έργου τους, και σέβονται και αποδέχονται τον/την διευθυντή/ διευθύντρια τους, τότε ο σωστότερος τρόπος άσκησης της ηγεσίας είναι ο συμμετοχικός- δημοκρατικός.

Βέβαια, όταν σε μία εκπαιδευτική μονάδα υπάρχουν τόσο ώριμοι όσο και ανώριμοι εκπαιδευτικοί, τότε προκύπτει το δίλλημα για την κατάλληλη επιλογή μορφής ηγεσίας. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια βασίζει την επιλογή του/ της τρόπου ηγεσίας

στην ωριμότητα των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιεί τον τρόπο ηγεσίας απέναντι σε καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την ωριμότητά του.

2.1.5 Ηγετική συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας

Ένας/μία διευθυντής/ διευθύντρια, με σκοπό να οδηγηθεί στην επιτυχία των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας την οποία διοικεί, οφείλει να έχει αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, καθώς μέσα από αυτή ασκεί επιρροή πάνω στους εκπαιδευτικούς με σκοπό να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και έτσι να τους παρακινήσει ώστε να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις.

Το πόσο αποτελεσματική είναι η ηγετική συμπεριφορά, μπορεί να προσδιοριστεί από τις παρακάτω δύο σημαντικές συνιστώσες (Μπουραντάς, 2005):

1) Οι ενέργειες του/της διευθυντή/ διευθύντριας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Δηλαδή οφείλει να μεριμνά για τα καθημερινά ζητήματα της μονάδας, όπως για παράδειγμα η συνέπεια των διδασκόντων όσον αφορά το ωράριο, να πραγματοποιεί κάποια συνάντηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς των μαθητών, κ.α. Επιπροσθέτως, πρέπει να φροντίζει και για θέματα τα οποία έχουν σχέση με την μελλοντική καλύτερη λειτουργία της μονάδας, όπως για παράδειγμα η βελτίωση του περιβάλλοντα χώρου, η συντήρηση και ο εμπλουτισμός των βιβλιοθηκών κ.λπ.

Για να πετύχει τα παραπάνω, ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια πρέπει να φροντίσει να διαμορφώσει θετικό κλίμα να στηρίζει έμπρακτα τους εκπαιδευτικούς σε κάθε δημιουργική δραστηριότητα που επιχειρούν και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η βελτίωση των διαδικασιών, η επικοινωνία με τους γονείς αλλά και η συντήρηση των κτηριακών υποδομών. Όσα αναφέρθηκαν, απαιτούν συνεχή επικοινωνία και λήψη δημοκρατικών αποφάσεων.

2) Ο χαρακτήρας του ηγέτη, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο δραστηριοποιείται.

Στις διάφορες μονάδες, συναντάται μία πληθώρα διευθυντών με διαφορετική ηγετική συμπεριφορά. Κάποιοι από αυτούς, είναι απότομοι, προσβάλλουν τους υπαλλήλους τους, τους επιπλήττουν μπροστά σε άλλους υπαλλήλους, συμπεριφορές που τονίζουν το πόσο ακατάλληλα άτομα είναι για ηγετικές θέσεις. Η συμπεριφορά αυτή, μπορεί να προκαλέσει

στους εργαζόμενους προβλήματα όπως φόβο, έλλειψη εμπιστοσύνης αλλά και αγανάκτηση με αποτέλεσμα την μη αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών.

Κάποιες φορές βέβαια, τα διευθυντικά στελέχη έχουν δίκιο, αλλά λόγω της άσχημης αντίδρασής τους, αυτό χάνεται.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως δεν είναι αρκετό για ένα διευθυντικό στέλεχος να διαθέτει διοικητικές ιδιότητες και εμπειρία αλλά πρέπει και να έχει ένα καλό χαρακτήρα, δηλαδή μία καλή ηγετική συμπεριφορά.

Αυτό μπορεί να επεξηγηθεί πολύ απλά, καθώς ο χαρακτήρας που έχει ένα διευθυντικό στέλεχος, πρέπει να κερδίζει την ψυχή των συνεργατών του κι έτσι εκείνοι πρόθυμα να τον ακολουθούν καθώς τους εμπνέει.

2.1.6 Μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς

Τα τελευταία πενήντα χρόνια, έχει αναπτυχθεί μία πληθώρα μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης- ηγεσίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Βέβαια, παρατηρείται πως δεν υπάρχει σύμπτωση απόψεων ανάμεσα στους επιστήμονες όσον αφορά την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών καθηκόντων από τους επικεφαλής εκπαιδευτικών οργανισμών. Κάποια από τα πιο σημαντικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης είναι τα ακόλουθα:

- ❖ **Τυπικά μοντέλα:** Τα συγκεκριμένα μοντέλα <<θεωρούν ότι οι οργανισμοί αποτελούν ιεραρχικά συστήματα, στα οποία χρησιμοποιούνται λογικά μέσα από τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες, ώστε να επιδιώξουν συμπεφωνημένους στόχους.>> (Bush, 2003: 37 όπως στο Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007: 36).
- ❖ **Συναδελφικά μοντέλα:** Τα συγκεκριμένα μοντέλα δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία κατά την οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις. Δηλαδή, είναι μεγάλης σημασίας η κατανομή της εξουσίας καθώς και της λήψης αποφάσεων και της υπευθυνότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά η εκπαιδευτική μονάδα.

2.1.7 Λόγοι αποτυχίας των ηγετών

Κάποιες από τις αιτίες που οδηγούν τα ηγετικά στελέχη στην αποτυχία είναι οι ακόλουθες (Μπουραντάς, 2005):

- ❖ Η **έλλειψη θάρρους**, είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία ενός ηγέτη, καθώς ένας ηγέτης πρέπει να χαρακτηρίζεται από σθένος ώστε να γίνεται σεβαστή η άποψή του από τους εργαζομένους/ υφισταμένους μίας μονάδας. Όταν γίνεται αντιληπτή από τους υφισταμένους η έλλειψη σθένους, έχουμε ως αποτέλεσμα την αδυναμία εμπιστοσύνης της κρίσης των ηγετών.
- ❖ Η **εγωκεντρική συμπεριφορά** ενός ηγέτη, επίσης μπορεί να οδηγήσει τους υφισταμένους να χάσουν την εμπιστοσύνη τους ως προς τον ηγέτη, καθώς έργο του ηγέτη αποτελεί η φροντίδα των υφισταμένων ώστε να αναπτυχθούν. Όταν οι ηγέτες αδιαφορούν για τους υφισταμένους τους, και δεν τους καθοδηγούν, τότε εκείνοι είναι αδύνατον να διατηρήσουν την αφοσίωση αλλά και την πίστη τους ως προς τον εκάστοτε ηγέτη.
- ❖ Επιπροσθέτως, η κύρια αιτία αποτυχίας είναι η **αλαζονεία** ενός ηγέτη. Η έννοια της αλαζονείας, έχει άμεση σύνδεση με την έννοια του **ναρκισσισμού**, η οποία υποδηλώνει την αυταρέσκεια και την αίσθηση μοναδικότητας. Βέβαια, ο ναρκισσισμός μπορεί να είναι είτε δημιουργικός ή αρνητικός. Δηλαδή, **δημιουργικός** όταν αυτή η υψηλή αυτοπεποίθηση του ηγέτη τον οδηγεί στην επίτευξη υψηλών στόχων, ενώ **αρνητικός** όταν προκαλεί αρνητικές συνέπειες στη συμπεριφορά αλλά και στις επιδόσεις του. Δηλαδή, ως αρνητικές συνέπειες, μπορεί να έχουμε: 1) Την **προβληματική λήψη των αποφάσεων**, καθώς ένας ναρκισσιστής ηγέτης δεν λαμβάνει υπόψιν τις συμβουλές των συνεργατών του διότι πιστεύει ότι είναι παντογνώστης. 2) Την **απόρριψη κάθε είδους κριτικής**, διότι πιστεύει ότι για τα λάθη ευθύνονται μόνο οι συνεργάτες του. 3) Τα **προβληματικά οράματα**, δηλαδή οι ουτοπικές σκέψεις, αγνοώντας τους περιορισμούς και τις δυσκολίες, αλλά και την **χειραγώγηση των μελών** της ομάδας του δηλαδή παράσυρση των συνεργατών του στην υλοποίηση προβληματικών οραμάτων.

2.2 Θεωρίες Ηγεσίας

Κάποιες από τις θεωρίες ηγεσίας, είναι οι ακόλουθες:

- ❖ **Η θεωρία των στόχων (Path Goal Theory)**

Πρόκειται για μία θεωρία σύμφωνα με την οποία υποστηρίζεται πως ένας ηγέτης προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, είναι απαραίτητο να δημιουργεί μία σύνδεση ανάμεσα στους στόχους που έχουν οι εργαζόμενοι με τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας. Αυτοί οι

στόχοι επιτυγχάνονται κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες καλού κλίματος και κουλτούρας. Η θεωρία αυτή στηρίχθηκε από τους R. House & G. Evans, οι οποίοι προέκτειναν τη θεωρία των προσδοκιών των Vroom & Yetton (Northouse, 2013).

❖ **Η θεωρία των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη (trait approach)**

Αυτή έχει σχέση με τα γνωρίσματα ενός ηγέτη και ήταν η βάση των αρχικών ερευνών ηγεσίας. Εδώ, τονίζονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ηγετών (Σαΐτης, 2014; Fleenor, 2006; Gardner, 1993). Οφείλουμε να παρατηρήσουμε όμως ότι σε αυτή τη θεωρία, εμφανίζονται κάποια προβλήματα όσον αφορά το πως ερμηνεύεται η ηγεσία και παρατηρείται ότι τα χαρακτηριστικά της δεν επικοινωνούν με τους στόχους που επιθυμεί να επιτύχει ο οργανισμός (Stogdill, 1948).

❖ **Η ενδεχομενική θεωρία (contingency theory)**

Πρόκειται για την ενδεχομενική θεωρία του Fiedler (contingency theory of leadership) η οποία τονίζει τη σημασία του οργανωσιακού περιβάλλοντος για την εκδήλωση της ηγετικής συμπεριφοράς (Montana & Chavron, 1987). Έτσι, ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να ενδιαφέρεται για την οργάνωση των αρμοδιοτήτων του, τον προσδιορισμό των στόχων του, καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσονται με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. Αυτή η θεωρία απορρίφθηκε λόγω της αδυναμίας εμφάνισης συγκεκριμένου τύπου ηγετικής συμπεριφοράς από τον ηγέτη (Ζαβλανός, 2002).

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Η Αειφορία

Η αειφορία είναι άμεσα συνδεδεμένη με το μέλλον, τις μελλοντικές γενιές, καθώς ενδιαφέρεται <<για την κάλυψη των παροντικών αναγκών χωρίς όμως να υπονομεύονται τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιηθούν και τις δικές τους ανάγκες>>. Απαιτεί την προβλεψιμότητα, τη σκέψη για το μέλλον. Οπότε, κάθε μορφή εκπαιδευτικού σχεδιασμού με αφετηρία την αειφορία πρέπει να έχει μακροπρόθεσμη στόχευση (Παπαβασιλείου, 2015, Παπαβασιλείου, 2019: 318-339)

Η έννοια της <<Αειφορίας>> σχετίζεται με τη προσέγγιση συστημικών θεμάτων οικολογίας, πολιτισμού, οικονομίας και κοινωνίας τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους .

Στην αειφόρο ανάπτυξη περιλαμβάνονται εκτεταμένοι μετασχηματισμοί αλλά και θεμελιώδεις αλλαγές όσον αφορά τις προοπτικές. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ότι υπάρχει η κοινή άποψη ανάμεσα στα μέλη του ακαδημαϊκού χώρου πως οι συγκεκριμένες αλλαγές, έχουν ως αποτέλεσμα την πρόκληση δραστικών αλλαγών στον τρόπο ζωής και στα επικρατέστερα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης. Αυτές οι έντονες αλλαγές, προϋποθέτουν την υιοθέτηση νέων στάσεων από τα άτομα, την ανάπτυξη μεγαλύτερης επίγνωσης, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συστηματική μάθηση που παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση αποτελεί λοιπόν αναπόσπαστο κομμάτι των διαδικασιών βιωσιμότητας και η αειφόρος ανάπτυξη δεν δύναται χωρίς αλλαγή των διαδικασιών μάθησης (Vare και Scott 2007).

3.1.1 Η Αειφορία ως σκέψη του μέλλοντος

Η αειφορία είναι συνδεδεμένη με τη μακροπρόθεσμη σκέψη (Future Thinking), καθώς μπορεί να συμβάλλει στη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός καλύτερου μέλλοντος (Van Wieringen et al., 2002). Μέσα από τη μακροπρόθεσμη σκέψη, ανοίγονται νέοι δρόμοι στην επιστήμη, ενθαρρύνεται ο στρατηγικός διάλογος, ενισχύεται η ηγεσία και βελτιώνεται η λήψη αποφάσεων (Code et al., 2002). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η καλλιέργειά της περιγράφεται ως μια διεπιστημονική συλλογή μεθόδων, θεωριών και ευρημάτων που βοηθά τους ανθρώπους να σκέφτονται εποικοδομητικά για το μέλλον (Miller, 2003).

Η αειφορία, απαιτεί την προνοητικότητα, την προβλεψιμότητα, τη διαγενεακή αλληλεγγύη, τη μελλοντική σκέψη (Wiek et al., 2011: 208-209). Κατά την αναζήτηση αειφόρων λύσεων, οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να εξετάσουν πώς οι προηγούμενες αποφάσεις μας οδήγησαν στις κρίσεις που αντιμετωπίζουμε σήμερα. Πρέπει να προβλέψουμε και να φανταστούμε πώς οι

σημερινές λύσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα και να γίνουν προβλήματα του αύριο. Ομοίως, πρέπει να εργαστούμε μέσα από πιθανά σενάρια που ίσως να οδηγήσουν στην ανεύρεση ασφαλέστερων συνθηκών διαβίωσης για τις γενιές του μέλλοντος (Gibson, 2006).

Επιπροσθέτως, η σκέψη για το μέλλον προϋποθέτει την κατανόηση του παρελθόντος (Robinson et al., 2011). Η γνώση της πολύπλοκης διαδικασίας λήψης αποφάσεων αλλά και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αφύπνισης για το μέλλον. Με αυτόν τον τρόπο, τα σενάρια μπορούν να λάβουν πολλές μορφές όπως η γραπτή, η οπτική, η ακουστική, η κιναισθητική και η λεκτική. Η εργασία θα μπορούσε να είναι ομαδική, ώστε μέσω της συνεργασίας να αναπτύσσονται εναλλακτικές λύσεις και να χαρτογραφούνται τα πιθανά αποτελέσματα (Warren et al., 2014). Επομένως, δίνοντας έμφαση στη πρόληψη μπορεί να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των επιλογών μας.

3.1.2 Η Αειφόρος Ανάπτυξη

Η Αειφόρος Ανάπτυξη εκτός από την βιώσιμη χρήση των πόρων της φύσης έχει επεκταθεί και σε πολιτικό-οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η θεματολογία της λοιπόν, αναλύεται σε τρία επίπεδα : Α) Το κοινωνικό-πολιτιστικό, Β) Το περιβαλλοντικό, Γ) Το οικονομικό (UNECE 2005, Βασάλα 2011). Συμπερασματικά, η Αειφορία εκφράζει ένα όραμα για τη δημιουργία μίας νέας παγκόσμιας κοινωνίας η οποία θα λειτουργεί με γνώμονα την κοινωνική ευθύνη, την αλληλεγγύη, τον αμοιβαίο σεβασμό καθώς και τη προστασία του περιβάλλοντος μέσω της αειφορικής διαχείρισης των φυσικών πόρων (UNECE 2005).

Με την κατάλληλη υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών, επιτυγχάνεται η Αειφόρος Ανάπτυξη. Κάποιες από αυτές είναι οι παρακάτω (Λιαράκου 2002, Φλογαίτη 2006):

- ❖ **Η διαγενεαλογική αλληλεγγύη** η οποία είναι δυνατόν να διαμορφωθεί ανεξαρτήτως τη φυλή, το φύλο, την εθνικότητα, το χρώμα, τη θρησκεία, τις πεποιθήσεις κι επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν όλες οι χώρες, είτε πρόκειται για πλούσιες, είτε για φτωχές σε οποιοδήποτε σημείο του πλανήτη κι αν αυτές βρίσκονται. Αυτή η αλληλεγγύη εμπλέκει τους ανθρώπους οι οποίοι είναι θύματα της συνεχούς ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα ερευνά την ηθική επιβίωση του ανθρώπου, διαμορφώνεται με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, η σχέση ανθρώπου με άνθρωπο, μέσα και μαζί με τη φύση.

- ❖ **Η κοινωνική δικαιοσύνη** η οποία ασχολείται με τη δίκαιη κατανομή των φυσικών πόρων, αλλά και της εργασίας, με απώτερο σκοπό την εξάλειψη των ανισοτήτων οι οποίες αφορούν στην πρόσβαση στον πλούτο, στα εισοδήματα καθώς και στην εργασία.
- ❖ **Η αυτονομία** η συγκεκριμένη ασχολείται με τη δυνατότητα των ανθρώπων να θέτουν στόχους σε επίπεδο Αειφορίας, καθώς και να συμβάλλουν στην προώθηση περιβαλλοντικών, οικονομικών, καθώς και κοινωνικών πολιτικών, εναρμονιζόμενων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φυσικού, αλλά και του πολιτιστικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και αναλαμβάνοντας ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα της ζωής τους.
- ❖ **Η υπευθυνότητα** η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ατομική είτε συλλογική και αφορά την ανθρώπινη ευημερία καθώς και τη διατήρηση της ζωής, όσον αφορά τη σχέση που έχουμε με τον εαυτό μας και τους υπόλοιπους, την σχέση που έχουμε με τις μελλοντικές γενιές και με τη φύση, και τέλος
- ❖ **Η ανεκτικότητα** η οποία αφορά την ανάπτυξη του σεβασμού της διαφορετικότητας των ατόμων και την αναγνώριση αυτής, του σεβασμού των κοινωνιών και των πολιτισμών, που στοχεύει στην εύρεση λύσεων στα περιβαλλοντικά ζητήματα, γεγονός που επιτυγχάνεται έπειτα από τη καλή συνεργασία όλων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να θεωρήσουμε πως η Αειφόρος Ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παγκόσμια περιβαλλοντική κρίση, βασιζόμενη στις ιδέες και στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης, έχοντας ως απαιτούμενη την αμοιβαία σχέση μεταξύ φυσικού περιβάλλοντος και ανθρώπου (IEΠ 2014).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αναγνωρίζουμε την αναγκαία συμβολή της εκπαίδευσης, όσον αφορά την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης και επισημαίνεται η σημασία της προώθησής της μέσα από μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης (UNECE 2005).

3.2 Το Αειφόρο Σχολείο

Ο όρος «αειφόρο σχολείο» εντοπίζεται αρχικά στην Αυστραλία (Henderson & Tilbury, 2004; Gough, 2005) καθώς και στη Μ. Βρετανία (DFES, 2007). Σύμφωνα με την Gough (2005), αειφόρο σχολείο είναι το σχολείο στο οποίο επιδιώκεται η δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες, όπως και η δημιουργία μαθησιακών

εμπειριών, οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα στους/ στις μαθητές/ μαθήτριες να κατευθυνθούν προς τη διασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Παπαδημητρίου (2010), αειφόρο σχολείο είναι το σχολείο που προωθεί την αειφορία μέσα στο σχολείο. Συμπερασματικά λοιπόν, προκύπτει ότι το σχολείο προάγει την αειφορία σε όλες τις πτυχές του από την μαθησιακή διαδικασία, τα ίδια τα σχολικά κτίρια μέχρι το οικολογικό του αποτύπωμα και τις σχέσεις του με την σχολική κοινότητα.

Όταν κάνουμε λόγο για το βιώσιμο-αειφόρο σχολείο, ορισμένοι το εκλαμβάνουν ως ένα στοιχείο μιας ουτοπικής βιώσιμης κοινωνίας του μέλλοντος. Η βασική ιδέα του «Αειφόρου Σχολείου» στηρίζεται στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενσωματωθεί η βιωσιμότητα σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, όπως στη διοίκηση, στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαχείριση των κτιρίων των σχολικών μονάδων, καθώς και στη μεταφορά των μαθητών/ μαθητριών από και προς το σχολείο καθώς και στη σχέση του σχολείου με τη σχολική κοινότητα (Huckle, 2010). Εάν οι μαθητές/ μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον προβληματισμό και στη δράση σε θέματα αειφορίας, δημιουργείται ένα αίσθημα ευθύνης το οποίο μεταφέρεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολείου, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Living Sustainably, 2009).

Στο αειφόρο σχολείο, έχουν οριστικά απορριφθεί οι δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις στη μάθηση. Αντιθέτως, έχουν υιοθετηθεί προσεγγίσεις οι οποίες είναι συμμετοχικές και μαθητοκεντρικές, γεγονός που έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών/ μαθητριών για κριτική σκέψη, διαπολιτισμική κατανόηση και αποδοχή καθώς και προθυμία συμμετοχής. Αυτά είναι βασικά χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη (Ofsted, 2009). Ο/ η καθηγητής/ καθηγήτρια έχει τον ρόλο του συντονιστή της εξερεύνησης νέων γνώσεων από τη μεριά των μαθητών/ μαθητριών, δηλαδή η μαθησιακή διαδικασία γίνεται συμμετοχική ως προς τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, και με αυτόν τον τρόπο παύει ο/ η καθηγητής/ καθηγήτρια να έχει το ρόλο του απλού μεταδότη της γνώσης στους/ στις μαθητές/ μαθήτριες. Επιπροσθέτως, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογικών μέσων και καινοτομιών στη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό τη ποιότητα της, και σε συνδυασμό με τα παραπάνω, παρατηρούμε ορισμένες από τις βασικές πτυχές του βιώσιμου-αειφόρου σχολείου που σχετίζονται με τη συνεχή βελτίωση των συνθηκών της μαθησιακής διαδικασίας, βελτιώνοντας παράλληλα τη συνολική λειτουργία του σχολείου (Hicks, 2012).

3.2.1 Χαρακτηριστικά του Αειφόρου σχολείου

Το αειφόρο σχολείο, είναι ταξινομημένο σε τρεις κατηγορίες ως προς τα χαρακτηριστικά του (Ali Khan, 1996; Posch, 1998; Παπαδημητρίου 2010):

- ❖ Το παιδαγωγικό (διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης)
- ❖ Το κοινωνικό- οργανωτικό (διοίκηση και οργάνωση και σχέση σχολείου- κοινωνίας)
- ❖ Το περιβαλλοντικό (τεχνικό και οικονομικό)

3.3 Η Αειφόρος Ηγεσία

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fink, δίνεται ο ακόλουθος ορισμός: << Μέσα από την αειφόρο εκπαιδευτική ηγεσία και βελτίωση, διατηρείται και καλλιεργείται η βαθιά μάθηση για όλους, η οποία εξαπλώνεται και έχει διάρκεια, με τρόπους, που δε βλάπτουν, αλλά δημιουργούν θετικά οφέλη για τους γύρω μας, τώρα και στο μέλλον>> (Hargreaves, 2007: 224).

Όσον αφορά τον ορισμό της αειφόρου ηγεσίας, η Harris διαχωρίζει τον όρο αειφόρος ηγεσία από την ηγεσία για την αειφόρο ανάπτυξη, αναφέροντας ότι: << Η αειφόρος ηγεσία, έχει την εξής σημασία : πρόκειται για την ηγεσία η οποία είναι ανθεκτική και έχει διάρκεια στο βάθος του χρόνου. Η ηγεσία για την αειφόρο ανάπτυξη είναι εξ ορισμού η ηγεσία που υιοθετεί, καλλιεργεί και υποστηρίζει την αειφόρο ανάπτυξη>> (2008: 39).

Επιπροσθέτως, ένας ακόμη σημαντικός ορισμός είναι αυτός των Avery και Bersteiner ο οποίος έχει μία διοικητική σκοπιά και είναι ο ακόλουθος: << Η αειφόρος ηγεσία συμβάλλει στην αντοχή και διάρκεια ενός οργανισμού στον χρόνο και τον καιρό, να αντισταθεί τις αναπόφευκτες καταιγίδες που μαστίζουν μία επιχείρηση. Τόσο ο όρος <<αειφόρος>>, όσο και ο όρος <<ηγεσία>>, έχουν να κάνουν με τη μετακίνηση σε μία μελλοντική κατάσταση>>. (2011: 7).

3.3.1 Μοντέλα Αειφόρου Ηγεσίας

The Cambridge Sustainability Leadership Model (Το μοντέλο Αειφόρου Ηγεσίας του Cambridge)

Το μοντέλο Αειφόρου Ηγεσίας του Cambridge (The Cambridge Sustainability Leadership Model), βασίζεται στη θεωρία της ηγεσίας και την πρακτική της βιωσιμότητας από τους ηγέτες. Αυτό το μοντέλο είναι αποτελούμενο από τα εξής τρία στοιχεία:

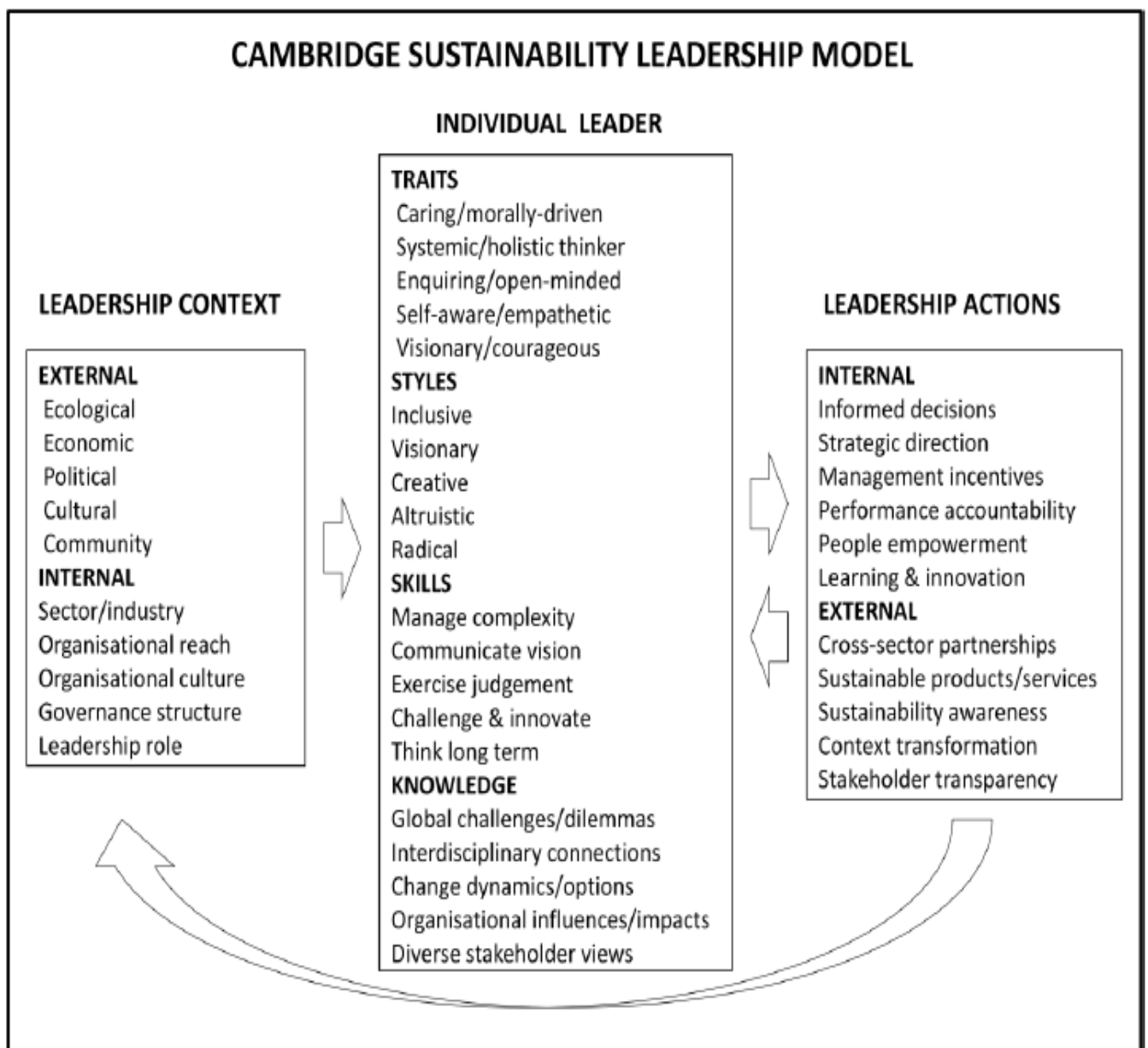
- α) το εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο της ηγεσίας,
- β) τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τη γνώση του μεμονωμένου ηγέτη και τέλος
- γ) τις ενέργειες του ηγέτη.

Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων, δημιουργεί ένα ιδιαίτερο σύνολο χαρακτηριστικών και ενεργειών, με τη συμβολή των οποίων είναι δυνατή η αντίσταση και αντιμετώπιση των προκλήσεων της βιωσιμότητας. Η βιώσιμη/ αειφόρος ηγεσία έχει ως σκοπό να πετύχει μία βαθιά αλλαγή είτε στο πολιτικό και οικονομικό σύστημα, στα επιχειρησιακά μοντέλα και τις πρακτικές είτε στην ευρύτερη κοινωνική σύμβαση ανάμεσα ενδιαφερόμενα μέρη και την κοινωνία. Επομένως, το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας αφορά στη δημιουργία αλλαγών (Visser, & Courtice, 2011). Σύμφωνα με τους Visser, & Courtice (2011), τρία είναι τα στοιχεία που εμπλέκονται στη λειτουργία του μοντέλου αυτού:

A) Το πλαίσιο: Στο μοντέλο αυτό, το πλαίσιο αφορά τη δημιουργία των συνθηκών ή του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν οι ηγέτες και το οποίο έχει άμεση ή έμμεση σχέση με τον οργανισμό και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτό το πλαίσιο διακρίνεται στο εξωτερικό του οργανισμού, στο οποίο ο ηγέτης μπορεί να έχει μικρότερο βαθμό επιρροής (π.χ. οικολογικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό και κοινοτικό πλαίσιο) και στο εσωτερικό του οργανισμού, πάνω στο οποίο γενικά θεωρείται ότι έχει υψηλότερο επίπεδο επιρροής (π.χ. οργανωσιακή κουλτούρα, δομή διακυβέρνησης ή ρόλο ηγεσίας).

B) Τα μεμονωμένα (ατομικά) χαρακτηριστικά: Για να κατανοήσουμε τον βιώσιμο ηγέτη, πρέπει να εκτιμήσουμε σωστά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, το στυλ, τις δεξιότητες και τις γνώσεις του. Όταν συνδυάζονται όλα αυτά μαζί, δημιουργούνται ξεχωριστοί ηγέτες. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει πως ενσωματώνονται όλα τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού. Αντιθέτως, οφείλει να διακρίνει τι του ταιριάζει ή τι μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στην δική του προσωπικότητα αναλόγως τις περιστάσεις, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός και να μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της αειφορίας. Επιπροσθέτως, στόχος του είναι να μεταφέρει αυτές τις ιδιότητες και σε άλλους, ώστε να επιτρέψει να υπάρχει εντός του οργανισμού μια μορφή κατανεμημένης ηγεσίας.

Γ) Οι ηγετικές ενέργειες: Οι ενέργειες της ηγεσίας είναι μεγάλης σημασίας, καθώς υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες της βιωσιμότητας και τις πραγματικές επιδόσεις, το οποίο παραμένει ευρύ. Οι ενέργειες των ηγετών έχουν μια αμοιβαία σχέση με τους ίδιους, οι εσωτερικές ενέργειες ξεκινούν και προσανατολίζονται στον οργανισμό, σε αντίθεση με τις εξωτερικές ενέργειες, οι οποίες συσχετίζονται με όσους εμπλέκονται στον οργανισμό. Το συγκεκριμένο μοντέλο, στην εξελικτική του μορφή σχετίζεται με επτά βασικά χαρακτηριστικά της αιεφόρου ηγεσίας, τη συστημική κατανόηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τον προσανατολισμό στις αξίες, το όραμα που εμπνέει, το ανοικτό στυλ, την καινοτόμο προσέγγιση καθώς και τη μακροπρόθεσμη προοπτική.



Εικόνα 2: The Cambridge Sustainability Leadership Model

Το μοντέλο των Hargreaves και Fink

Οι Hargreaves και Fink, αποτέλεσαν ένα πρωτοπόρο δίδυμο που ασχολήθηκε με την Αειφόρο Ηγεσία στην εκπαίδευση, οι οποίοι διεξήγαγαν στο Οντάριο του Καναδά μία έρευνα με συνεντεύξεις που απευθύνονταν σε έξι σχολεία δευτεροβάθμιας βαθμίδας, παρουσίασαν ένα δικό τους μοντέλο το οποίο βασίζεται σε επτά διαστάσεις και κατέγραψαν στοιχεία που χαρακτήριζαν τους ηγέτες των συγκεκριμένων σχολείων. (Hargreaves, 2007:224; Hargreaves & Fink, 2003: 693; Hargreaves & Fink, 2004: 9):

1. Ηγέτης που σέβεται το περιβάλλον, το διατηρεί και το βελτιώνει.
2. Ηγέτης που ασκεί κατανεμημένη ηγεσία, δηλαδή στην αειφόρο ηγεσία περιλαμβάνεται για παράδειγμα, η κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων.
3. Ηγέτης που έχει ως στόχο τη διατήρηση της βαθιάς μάθησης.
4. Ηγέτης ο οποίος βελτιώνεται σε βάθος χρόνου, δηλαδή δημιουργείται μία κατάσταση διαδοχής όπου τα παλαιότερα στελέχη, προετοιμάζουν τα νέα, δηλαδή τους εκκολαπτόμενους ηγέτες.
5. Ηγέτης ο οποίος διατηρεί την ποικιλομορφία.
6. Ηγέτης ο οποίος δεν εξαντλεί τους ανθρώπινους και τους φυσικούς πόρους.
7. Ηγέτης που σέβεται το παρελθόν και το αξιοποιεί αντλώντας στοιχεία που βελτιώνουν τη μελλοντική εξέλιξη.

Πιο αναλυτικά, οι επτά διαστάσεις που ανέπτυξαν οι Hargreaves και Fink και συνιστούν το μοντέλο τους παρουσιάζονται παρακάτω:

Βάθος:

Με τη διάσταση <<βάθος>> εννοούμε πως κύριος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ευρεία μάθηση για όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή η μάθηση η οποία λαμβάνει υπόψη το πως αισθάνονται, δεν είναι προσανατολισμένη μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι, δηλαδή, μία αργή μάθηση που εστιάζει στην ποιότητα μαθησιακής εμπειρίας.

Μήκος:

Με τη διάσταση <<μήκος>>, εννοούμε πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα σχέδιο όσον αφορά τη διαδικασία διαδοχής ενός ηγέτη. Η επιτυχής διαδοχή έχει ως βάση τη σωστή καθοδήγηση από τους προηγούμενους ηγέτες, ώστε να καταφέρουν οι νεότεροι να πλησιάσουν τα επιτεύγματα των παλαιότερων και να γίνει πιο ομαλή η ανάληψη του καθήκοντός τους.

Εύρος:

Με τη διάσταση <<εύρος>>, εννοούμε πως εστιάζουμε σε μία κατανεμημένη ηγεσία η οποία εμπνέει τόσο τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες όσο και τους γονείς. Πρόκειται για μία ηγεσία που εξαπλώνεται πέρα από τον/ την διευθυντή/ διευθύντρια και τους/ τις καθηγητές/ καθηγήτριες στις κοινότητες, τόσο στα ανώτερα όσο και στα κατώτερα στρώματα (Hargreaves & Fink, 2012). Πρόκειται, λοιπόν για μία ηγεσία που μοιράζεται και ξεφεύγει από την απλή προετοιμασία των διαδόχων των ηγετών.

Ποικιλομορφία:

Με τη διάσταση <<ποικιλομορφία>>, εννοούμε πως είναι μεγάλης σημασίας η ύπαρξη αυτής στην αειφόρο ηγεσία. Δηλαδή, με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μεγάλη ευελιξία στο πρόγραμμα, λαμβάνεται υπόψιν κάθε ανάγκη του/ της μαθητή/ μαθήτριας και αξιοποιείται η πολιτισμική ποικιλομορφία τους, αλλά και η επαγγελματική πολυμορφία των καθηγητών/ καθηγητριών.

Δικαιοσύνη:

Με τη διάσταση <<δικαιοσύνη>>, εννοούμε πως κύριο μέλημά μας είναι το συλλογικό συμφέρον, γεγονός που σημαίνει ότι η ηγεσία μας πρέπει να είναι κοινωνικά δίκαιη ως προς όλα τα μέλη που εμπλέκονται, δηλαδή να μην εστιάζουμε στα ιδιωτικά συμφέροντα όσων ανήκουν στην εκπαιδευτική μονάδα αλλά στο δημόσιο συμφέρον όλων των μαθητών/ μαθητριών.

Ευρηματικότητα:

Με τη διάσταση <<ευρηματικότητα>>, εννοούμε πως πρέπει να γίνει κατανοητή η σωστή διαχείριση των φυσικών πόρων, να έχουμε ως προτεραιότητά μας τον σεβασμό ως προς το περιβάλλον, σκεπτόμενοι πως όσα μας προσφέρει κάποια στιγμή θα εξαντληθούν εάν δεν τα διαχειριζόμαστε με σύνεση. Οι εκπαιδευτικές μονάδες χρησιμοποιούν φυσικούς, ανθρώπινους αλλά και υλικούς πόρους ώστε να φέρουν εις πέρας το μαθησιακό τους έργο για τους/ τις

μαθητές/ μαθήτριες, οπότε θεμιτό είναι να ανακυκλώνουμε τους πόρους και να μην τους εξαντλούμε. Η αιφόρος/ βιώσιμη ηγεσία, είναι ένα μονοπάτι που οδηγεί στην οικονομία και στην ανάπτυξη των ταλέντων των καθηγητών/ καθηγητριών, καθώς μέσα από αυτή μπορούν να αναπτυχθούν.

Συντήρηση:

Τέλος, με τη διάσταση <<συντήρηση>>, εννοούμε πως η αιφόρος ηγεσία είναι πολύ σημαντικό να διαφυλάσσει και να σέβεται καταστάσεις του παρελθόντος αλλά και ολοένα να βελτιώνεται ώστε να δημιουργήσει ένα πιο αισιόδοξο μέλλον. Δηλαδή, ουσιαστικά, η αιφόρος ηγεσία μαθαίνει από το παρελθόν, αξιοποιώντας το ως πηγή σοφίας, και ανανεώνει το παρόν και το μέλλον.

Στηριζόμενος στα χαρακτηριστικά των Hargreaves και Fink, ο Steve Lambert πρότεινε ένα μεταγενέστερο μοντέλο αιφόρου ηγεσίας, χρησιμοποιώντας την διατήρηση και την ποικιλομορφία, αλλά προσθέτοντας ακόμη κάποια στοιχεία όπως το να παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιλογής των καλύτερων πρακτικών ηγεσίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και τη στρατηγική κατανομή αρμοδιοτήτων.

Επιπλέον, ένα διαφορετικό μοντέλο αιφόρου ηγεσίας είναι αυτό του Brent Davies, στο οποίο ενσωματώνονται κάποιες αρχές από άλλα ηγετικά μοντέλα, όπως εκείνα της μετασχηματιστικής και στρατηγικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Davies, η αιφόρος ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί από: Αποτελέσματα κι όχι μόνο προϊόντα, από πάθος και ταυτόχρονα αφοσίωση, από την δυνατότητα εξισορρόπησης μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, από έργα κι όχι μόνο από σχέδια, από την προσωπική ταπεινότητα, χωρίς όμως να λείπει η επαγγελματική θέληση, από τον στρατηγικό συγχρονισμό, την καλλιέργεια ηγετικών δεξιοτήτων και τέλος από την ανάπτυξη στρατηγικών μέτρων επιτυχίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια της αιφόρου κουλτούρας (Davies, 2007: 9)

Ακόμη ένα μοντέλο που είναι ιδιαίτερο, είναι αυτό των Avery και Bergsteiner, για την αιφόρο ηγεσία, καθώς το συγκεκριμένο βρίσκει εφαρμογή στην οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων. Συγκεκριμένα, οι Avery και Bergsteiner, ανέπτυξαν το <<μοντέλο της μέλισσας και της ακρίδας>> » (Honeybee and Locust Approach), με βάση το οποίο, μπορούμε να ταυτίσουμε την αιφόρο ηγεσία με την ηγεσία των μελισσών, ενώ τις καπιταλιστικές επιχειρήσεις με την ηγεσία των ακρίδων. Δηλαδή, στο μοντέλο της μέλισσας, η επιχείρηση προστατεύει το

περιβάλλον, θέτει μακροπρόθεσμους στόχους, και συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. (Avery & Bergsteiner, 2011a: 17). Σε αντίθεση, στο μοντέλο της ακρίδας, η ηγεσία της επιχείρησης επικεντρώνεται στο κέρδος, χωρίς να μεριμνά για το φυσικό περιβάλλον και τους ανθρώπινους πόρους.

3.4 Η Αειφόρος εκπαίδευση

Η αειφόρος ηγεσία και εκπαίδευση αναφέρεται σε μία προσέγγιση ηγεσίας και εκπαίδευσης που εστιάζει στην αειφορία και τη βιωσιμότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψιν τους το περιβάλλον, τις κοινωνικές ανάγκες και την οικονομική ανάπτυξη στις αποφάσεις και τις δραστηριότητές τους.

Η αειφόρος ηγεσία και εκπαίδευση εστιάζει επίσης στην ανάπτυξη βιώσιμων πρακτικών και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της γνώσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Ο στόχος της είναι να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές και οι σημαντικοί παράγοντες στον τομέα της εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με τη σημασία της βιωσιμότητας και του περιβάλλοντος, και έχουν τις δεξιότητες και την κατανόηση που χρειάζονται για να συμμετέχουν σε μία βιώσιμη κοινωνία. Η αειφόρος ηγεσία και εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης στην κοινωνία.

Το «Αειφόρο Σχολείο» βασίζεται στη συμμετοχή των μαθητών/ μαθητριών, των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού, των γονέων και κοινωνικών εταίρων της σχολικής μονάδας, αποτελώντας μία ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, προκαλώντας αλλαγές σε τρεις τομείς (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας 2012; Καλαϊτζίδης 2017):

- ❖ **Τον παιδαγωγικό**, ο οποίος σχετίζεται με τη σχολική κουλτούρα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης,
- ❖ **Τον κοινωνικό και οργανωσιακό**, ο οποίος έχει να κάνει με τις σχέσεις που αναπτύσσονται με την ευρύτερη κοινότητα και διάφορους φορείς, την οργάνωση και τη διοίκηση, και
- ❖ **Τον περιβαλλοντικό, τεχνικό και οικονομικό**, ο οποίος σχετίζεται με τα κτίρια, την αυλή, το σχολικό περιβάλλον και το οικολογικό αποτύπωμα.

Το Αειφόρο σχολείο, έχει ως βασικές αρχές του τη συνεργασία, την επικοινωνία καθώς και την αλληλεπίδραση όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας/ του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Πρόκειται για ένα σχολείο, το οποίο προωθεί τον πολιτισμό και το περιβάλλον, δρα δηλαδή με κύριο σκοπό του τη δημιουργία ευσυνείδητων ανθρώπων όπου όλοι διαχειρίζονται αειφορικά τα κοινά τους θέματα (Τρικάλιτη, 2014).

Η αειφορία ως εκπαίδευση(<<Εκπαίδευση για την Αειφορία>>), εκτός από τη διεπιστημονικότητα, τη συστημική σκέψη, τη μακροπρόθεσμη σκέψη κλπ., περιλαμβάνει, επίσης, κάποιες επιπλέον βασικές παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ανάμεσα στις αρχές αυτές, περιλαμβάνονται οι ακόλουθες: η βιωματική μάθηση, ο προσανατολισμός στις αξίες, η κριτική σκέψη, η στρατηγική σκέψη, η δημιουργικότητα, η αξιοποίηση της τοπικής γνώσης, η συνεργατικότητα, η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες- ικανότητα δράσης και οι πολλαπλές μεθοδολογικές (Δημητρίου, 2009: 177-178).

Επιπλέον, η <<εκπαίδευση για την αειφορία >>, ενδιαφέρεται να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του μαθητή. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται η σημασία της βιωματικής μάθησης, η οποία αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών/ μαθητριών, επιδιώκοντας τη σύνδεση διανόησης και συναισθήματος, έτσι ώστε να συμβάλλει στη διέγερση του προσωπικού τους ενδιαφέροντος, δημιουργώντας προσωπική σχέση με αυτά (Γεωργόπουλος, 2014: 232-233).

Ακόμη, η <<καλλιέργεια αξιών>>, κατέχει σημαντική θέση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Το αίσθημα του σεβασμού ως προς οποιαδήποτε μορφή ζωής καθώς και η προώθηση οικοκεντρικών προσεγγίσεων, μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός αειφόρου μέλλοντος και αφορούν τόσο στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, όσο και των ανθρώπων με το περιβάλλον. Ενδεικτικά, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ελευθερία, η αυτονομία και η υπευθυνότητα, συνιστούν κάποιες από τις αξίες, η καλλιέργεια των οποίων είναι άμεσης προτεραιότητας (Δημητρίου, 2005: 336; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2009: 250-253).

Επιπροσθέτως, όσον αφορά την <<κριτική σκέψη>>, θα τονίσουμε το πόσο σημαντική είναι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, διότι τα άτομα πρέπει να διερευνήσουν τις διάφορες διαστάσεις των προβλημάτων σε βάθος και έτσι να φθάσουν στη <<ρίζα>> τους., δηλαδή έχοντας ως αφετηρία τον εντοπισμό των συμπτωμάτων, να προχωρήσουν βαθύτερα προς τις αιτίες, και τελικά, και τις λύσεις (Οtt, 1992: 145).

Έπειτα, η έννοια της <<στρατηγικής σκέψης>> είναι εξίσου σημαντική όσον αφορά το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Η στρατηγική σκέψη, μπορεί να μεταφερθεί με σαφήνεια στους/ στις μαθητές/ μαθήτριες, όταν εργάζονται με πραγματικά προβλήματα για τα οποία αναζητούν λύσεις. Αυτή, εμπλέκει λοιπόν τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες ως παραγωγικούς πολίτες, οι οποίοι έχουν ιδέες οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν ουσιαστικά με καλά οργανωμένα σχέδια (Graetz, 2002; Wiek et al., 2011).

Ακόμη, ο όρος <<δημιουργικότητα>>, είναι μεγάλη αρετή και σημαντικό εφόδιο για τη διαμόρφωση του πολίτη του μέλλοντος, κι αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο θεωρείται απαραίτητη η καλλιέργειά της κατά την παιδαγωγική διαδικασία (Ξανθάκου, 1998; Ξανθάκου & Καΐλα, 2011).

Επιπροσθέτως, η έννοια της <<τοπικής γνώσης>>, και η αξιοποίηση αυτής, είναι μεγάλης σημασίας, καθώς όταν τα παραδοσιακά συστήματα χάνονται, μαζί με αυτά, εξαφανίζονται τα βιώματα και οι εμπειρίες του παρελθόντος (Cox, 2000). Η ενίσχυση των επιστημονικών δεδομένων με τη βοήθεια των τοπικών γνώσεων, μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αφού με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η βάση πληροφοριών (Berkes, Colding & Folke, 2000).

Ακόμη, η εκπαίδευση για την αειφορία είναι <<μαθητοκεντρική>>. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές/ μαθήτριες έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η ευγενής συνεργασία τους, να ενισχύεται το θετικό κλίμα στην εκπαιδευτική μονάδα κι έτσι να αναβαθμίζεται και η ποιότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Επιπλέον, συμβάλλει στη μείωση του άγχους, διευκολύνει την επίλυση δυσμενών καταστάσεων, και τέλος εμπλουτίζει το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών/ μαθητριών (Χατζηγεωργίου, 2011: 425-426).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως η εκπαίδευση για την αειφορία, εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή και δράση. Αυτό το μοντέλο ονομάζεται <<ικανότητα δράσης>>, και αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: τη γνώση/ επίγνωση, τη δέσμευση, το όραμα και τις εμπειρίες δράσης (Jensen, 2002: 328-331). Η εκπαίδευση για την αειφορία έχει δημοκρατικό χαρακτήρα, δηλαδή βασίζεται στη συνεργασία και στη συλλογική σκέψη ώστε να πετύχει τους στόχους της (Schnack, 1998).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
Η ΕΡΕΥΝΑ

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Αναγκαιότητα- χρησιμότητα της έρευνας

Αν και υπάρχει ιδιαίτερα μεγάλο ενδιαφέρον για τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, τόσο στη διεθνή όσο και στην Ελληνική βιβλιογραφία, οι ήδη υπάρχουσες έρευνες οι οποίες εστιάζουν στους/ στις ίδιους/ ίδιες τους/ τις καθηγητές/ καθηγήτριες των φροντιστηριακών μονάδων, είναι λίγες. Αυτές, κυρίως, αφορούν το βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι επαγγελματικά (Tabassum, Ali, & Bibi, 2011) αλλά και το επίπεδο επιμόρφωσής τους (Μπορουτζή, 2015).

Με τον όρο <<Αειφορία>> , στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, υπονοείται μία σύνδεση με την διατήρηση συμπεριφορών και στάσεων, που ενισχύουν την ανάπτυξη φιλομαθών και υπεύθυνων μαθητών. Στόχος του παρόντος κεφαλαίου, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των καθηγητών/ καθηγητριών οι οποίοι/ οποίες εργάζονται σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης για τον ρόλο του/ της διευθυντή/ διευθύντριας.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fink, η βιώσιμη ηγεσία είναι σημαντική, μπορεί να εξαπλωθεί και έχει διάρκεια στο χρόνο. Πρόκειται για μια κοινή ευθύνη, που αποφεύγει την αδικαιολόγητη εξάντληση ανθρώπινων ή οικονομικών πόρων, και που μεριμνά και αποφεύγει την άσκηση αρνητικών επιδράσεων τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και στο κοινοτικό περιβάλλον. Η βιώσιμη ηγεσία δεσμεύεται ακτιβιστικά με τις δυνάμεις οι οποίες την επηρεάζουν και χτίζει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον οργανωτικής ποικιλομορφίας που προωθεί τη διασταυρούμενη γονιμοποίηση καλών ιδεών και επιτυχημένων πρακτικών σε κοινότητες κοινής μάθησης και ανάπτυξης.

Δηλαδή:

1. Η βιώσιμη ηγεσία δημιουργεί και διατηρεί τη διατηρούμενη μάθηση.

Στην εκπαίδευση, η πρώτη αρχή της βιωσιμότητας είναι να αναπτύξουμε κάτι που αυτοσυντηρείται. Το να διατηρείς σημαίνει να τρέφεις. Η διατήρηση της μάθησης είναι επομένως η μάθηση που έχει σημασία, που διαρκεί και που εμπλέκει τους μαθητές διανοητικά, κοινωνικά αλλά και συναισθηματικά. Δεν είναι τα αποτελέσματα των επιτευγμάτων, αλλά η μάθηση πίσω από αυτά που έχει μεγαλύτερη σημασία. Η πρωταρχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών ηγετών είναι να διατηρήσουν τη μάθηση (Glickman 2002; Stoll, Fink & Earl, 2003).

2. Η βιώσιμη ηγεσία εξασφαλίζει την επιτυχία με την πάροδο του χρόνου.

Η βιώσιμη ηγεσία δεν επιτυγχάνεται από χαρισματικούς ηγέτες των οποίων τα παπούτσια είναι πολύ μεγάλα για να γεμίσουν. Αντίθετα, αυτή μπορεί να εξαπλωθεί εκτός των ατόμων που βρίσκονται σε αλυσίδες επιρροής και συνδέουν τις ενέργειες των ηγετών με τους προκατόχους και τους διαδόχους τους.

3. Η βιώσιμη ηγεσία διατηρεί την ηγεσία των άλλων.

Με σκοπό να αφήσουν οι ηγέτες μια αέναη κληρονομιά, πρέπει να διασφαλιστεί ότι αυτή είναι αναπτυσσόμενη και μοιραζόμενη με άλλους. Επομένως, η διαδοχή ηγεσίας έχει μεγαλύτερη σημασία από την απλή περιποίηση των διαδόχων των διευθυντών. Σημαίνει ότι η ηγεσία διανέμεται σε όλη την επαγγελματική κοινότητα του σχολείου - έτσι ώστε να μπορεί να μεταφέρει τη δάδα μόλις αποχωρήσει ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια και να αμβλύνει το χτύπημα της διαδοχής του/ της διευθυντή/ διευθύντριας (Spillane, Halverson and Drummond, 2001).

Η συγκεκριμένη έρευνα, είναι βασισμένη στο μοντέλο των Hargreaves και Fink (2003, 2007), και επιχειρεί να τονίσει το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του/ της διευθυντή/ διευθύντριας στις εκπαιδευτικές μονάδες και συγκεκριμένα στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης/ φροντιστηριακές μονάδες, καθώς και τις διάφορες παραμέτρους με τις οποίες σχετίζεται. Η συγκέντρωση και καταγραφή των απόψεων των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά τις επτά συνιστώσες αυτού του μοντέλου, είναι σημαντικό να μελετηθεί, διότι γίνεται δυνατή η πληροφόρηση και διεγείρεται ο προβληματισμός τόσο για τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες, όσο και για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, διαπιστώνοντας τη πολυπλοκότητα του ρόλου τους. Επιπροσθέτως, όπως αναφέραμε και παραπάνω, μέχρι σήμερα δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών για τον ρόλο του/ της διευθυντή/ διευθύντριας που να βασίζεται σε αυτό το συγκεκριμένο μοντέλο αειφόρου ηγεσίας για τις ελληνικές μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου για τον ρόλο του/ της διευθυντή/ διευθύντριας σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης για το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι βασισμένοι στις επτά διαστάσεις του μοντέλου των Hargreaves και Fink (2004· 2006· 2007· 2012) που αφορά την ηγεσία και την εκπαιδευτική αλλαγή και είναι οι εξής :

- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς την έννοια του <<βάθους>> στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας.
- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς την έννοια του <<μήκους>> στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας.
- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς την έννοια του <<εύρους>> στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας.
- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς την έννοια της <<δικαιοσύνης>> στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας.
- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς την έννοια της <<ποικιλομορφίας>> στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας.
- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς την έννοια της <<ευρηματικότητας>> στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας.
- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς την έννοια της <<διατήρησης>> στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Οι διευθυντές/ διευθύντριες μαθαίνουν από τις καλές πρακτικές του παρελθόντος, αξιοποιώντας την οργανωσιακή μνήμη της εκάστοτε φροντιστηριακής μονάδας, με σκοπό να τις χρησιμοποιήσουν για να εξελιχθούν στο άμεσο μέλλον;
- ❖ Οι διευθυντές/ διευθύντριες ασκούν διανεμητική κι όχι συγκεντρωτική διοίκηση στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης που διοικούν;
- ❖ Η συμπεριφορά των διευθυντών/ διευθυντριών χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη χωρίς κάποιο μέλος της φροντιστηριακής μονάδας να αδικείται;

- ❖ Προωθείται από τους διευθυντές/ διευθύντριες η ευρύτητα της μάθησης η οποία αφορά όλα τα μέλη της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης;
- ❖ Αξιοποιείται από τους/τις διευθυντές/ διευθύντριες η διαφορετικότητα των ατόμων που συνεργάζονται για την ομαλή λειτουργία της φροντιστηριακής μονάδας;
- ❖ Οι διευθυντές/ διευθύντριες διαχειρίζονται σωστά τους ανθρώπινους αλλά και τους υλικούς πόρους της φροντιστηριακής μονάδας;
- ❖ Οι διευθυντές/διευθύντριες προετοιμάζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης, για το θέμα της διαδοχής τους;

4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα, αξιοποιήθηκε, με σκοπό να συλλέξουμε τα δεδομένα η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα έγινε χρήση ερωτηματολογίου, καθώς αυτό προσφέρει μια απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη των διάφορων στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων (Robson & McCartan, 2016). Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2023 (συγχρονική έρευνα) και αφορούσε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου.

4.5 Δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου επιτελεί ποικίλες λειτουργίες με βασικό σκοπό να ενισχύσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του.

Επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ Να ελεγχθεί το κατά πόσο σαφή είναι τα ερωτήματά του.
- ❖ Να διαπιστωθεί εάν το ερωτηματολόγιο είναι πολύ μικρό ή πολύ μεγάλο σε έκταση ή πολύ δύσκολο ή εύκολο.
- ❖ Να εντοπισθούν πιθανές παραλείψεις.

- ❖ Να υπάρχει ανατροφοδότηση προς τον/ την ερευνητή/ ερευνήτρια όσον αφορά την εγκυρότητα των ερωτημάτων αλλά και των στόχων της έρευνας.
- ❖ Να ελεγχθεί πόσος χρόνος απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, αφού το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε, διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε 4 συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου για να το συμπληρώσουν και να παρατηρήσουν τυχόν παραλείψεις. Επίσης, ζητήθηκε οι συγκεκριμένοι συνάδελφοι να χρονομετρήσουν τις απαντήσεις τους, ώστε να διαπιστωθεί ότι το παρόν ερωτηματολόγιο δεν είναι κουραστικό προς τους εκπαιδευτικούς των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης. Η δοκιμαστική αυτή εφαρμογή, παρατηρήθηκε ότι ήταν πολύ χρήσιμη καθώς έγινε αποφυγή ερωτήσεων που τυχόν να ήταν αόριστες καθώς και διόρθωση των αρχικών ερωτήσεων με την πολύτιμη βοήθεια φυσικά του επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Παπαβασιλείου.

4.6 Δομή του ερωτηματολογίου

Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης αναφορικά με την αιφόρο ηγεσία, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με τη βοήθεια της εφαρμογής Google Forms (εργαστηριακή έρευνα) και δομείται σε δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος, περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής που αποτελούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων καθηγητών/ καθηγητριών των φροντιστηριακών μονάδων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας ως εργαζόμενοι σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και οι σπουδές τους.

Στο δεύτερο, περιλαμβάνονται οι επτά άξονες του μοντέλου της αιφόρου ηγεσίας των Hargreaves και Fink (2003: 2007), και συγκεκριμένα αυτό αποτελείται από:

- ❖ Ερωτήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί απαντούν με βάση την κλίμακα διαβάθμισης Likert, από το 1 έως το 5, όπου 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα
- ❖ Ερωτήσεις κλειστού τύπου που απαντώνται με ΝΑΙ ή ΟΧΙ
- ❖ Ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής.

4.7 Διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου

Οι ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν στη παρούσα έρευνα, αναλύουν τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν στην εργασία και προέκυψαν έπειτα από αρκετή μελέτη του παρόντος θέματος ώστε να αναλυθούν όλες οι πτυχές του.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με σύνδεσμο επισυναπτόμενο σε μήνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των διάφορων καθηγητών/ καθηγητριών των φροντιστηριακών μονάδων της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Βέβαια, χρειάστηκε να γίνουν επαναληπτικές αποστολές, σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, με σκοπό να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός απαντήσεων ώστε το δείγμα να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό, και να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.8 Περιγραφή του δείγματος αναφοράς

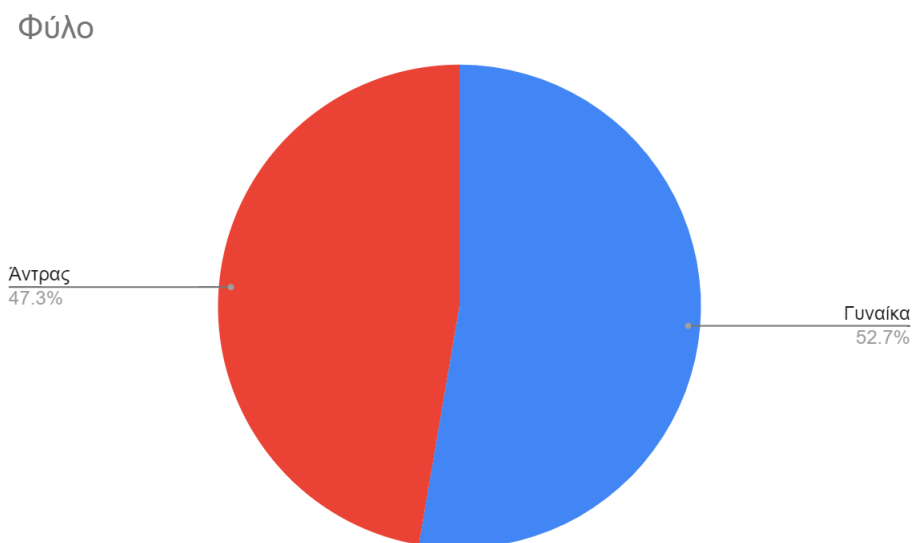
Στην παρούσα εργασία, το δείγμα της έρευνας ήταν οι διάφοροι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι καθηγητές και καθηγήτριες σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου κατά το σχολικό έτος 2022-2023 και αποτελείται από 93 άτομα.

Στον πίνακα 1 και το γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών κατά φύλο. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 93 εκπαιδευτικούς των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης οι 49 εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες (ή ποσοστό 52,7%) και οι 44 άντρες (ή ποσοστό 47,3%).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά φύλο.

1. Φύλο	N	Ποσοστό
Γυναίκα	49	52,7%
Άντρας	44	47,3%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος καθηγητών/ καθηγητριών κατά φύλο.

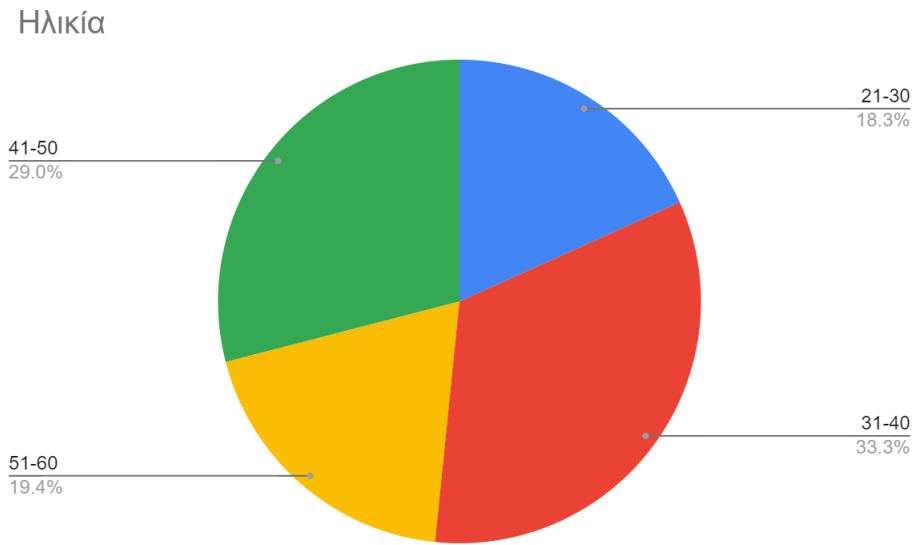


Παρακάτω, στον πίνακα 2 και το γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά ηλικία. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 93 καθηγητές/ καθηγήτριες οι 31 καθηγητές/ καθηγήτριες έχουν ηλικία 31-40 έτη (ή ποσοστό 33,3%), οι 27 καθηγητές/ καθηγήτριες έχουν ηλικία 41-50 (ή ποσοστό 29%) και οι 18 καθηγητές/ καθηγήτριες έχουν ηλικία 51-60 (ή ποσοστό 19,4%), και οι 17 καθηγητές/ καθηγήτριες έχουν ηλικία 21-30 έτη (ή ποσοστό 18,3%), ενώ κανείς δεν έχει ηλικία πάνω από 61 έτη.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά ηλικία.

2. Ηλικία	N	Ποσοστό
21-30	17	18,3%
31-40	31	33,3%
41-50	27	29%
51-60	18	19,4%
61+	0	0%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 2: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος κατά ηλικία.



Έπειτα στον πίνακα 3 και το γράφημα 3 παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας τους ως εργαζόμενοι σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης. Εξετάζοντας τα δεδομένα του πίνακα, προκύπτει πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες, οι 17 εργάζονται στις συγκεκριμένες μονάδες 10-12 έτη (ή ποσοστό 18,3%), οι 15 απασχολούνται σε αυτές 7-9 έτη (ή ποσοστό 16,1%), οι 14 έχουν πείρα 4-6 έτη ως εργαζόμενοι σε αυτές (ή ποσοστό 15,1%), οι 13 1-3 έτη (ή ποσοστό 14%), οι 11 απασχολούνται σε αυτές 16-18 έτη (ή ποσοστό 11,8%), οι 10 πάνω από 22 χρόνια (ή ποσοστό 10,8%), οι 8 από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς 13-15 χρόνια (ή ποσοστό 8,6%) και τέλος, οι 5 εργάζονται 19-21 χρόνια (ή ποσοστό 5,4%).

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά τα έτη υπηρεσίας τους σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης.

3. Έτη υπηρεσίας σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης	N	Ποσοστό
1-3	13	14%
4-6	14	15,1%
7-9	15	16,1%
10-12	17	18,3%
13-15	8	8,6%
16-18	11	11,8%
19-21	5	5,4%
22+	10	10,8%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 3: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των απαντήσεων των καθηγητών/ καθηγητριών κατά έτη υπηρεσίας τους σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης.

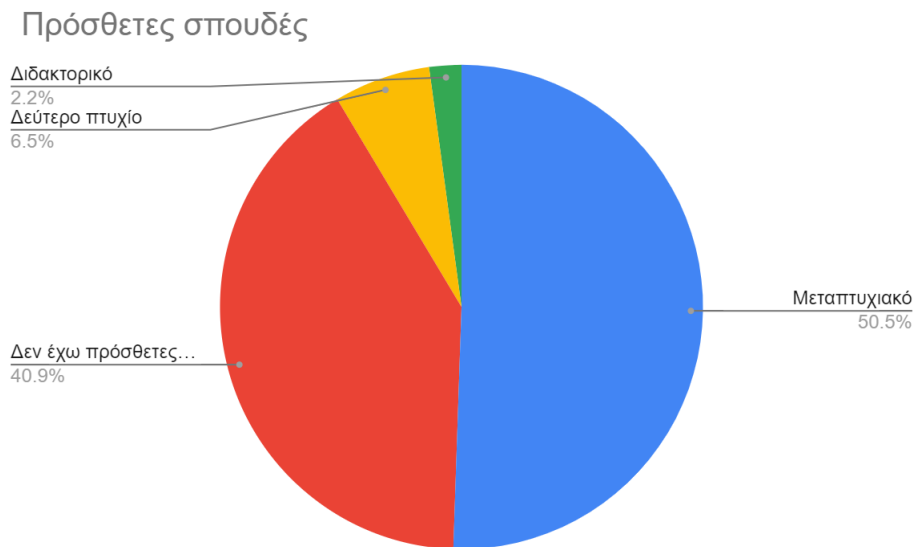


Ακόμη, στον πίνακα 4 και το γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις σπουδές. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες, οι 47 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ή ποσοστό 50,5%), οι 38 δεν έχουν πρόσθετες σπουδές πέρα από τον προπτυχιακό τους τίτλο (ή ποσοστό 40,9%), οι 6 κατέχουν δεύτερο πτυχίο (ή ποσοστό 6,5%) και τέλος, οι 2 είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (ή ποσοστό 2,2%).

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά σπουδές.

4. Σπουδές	N	Ποσοστό
Δεύτερο πτυχίο	6	6,5%
Μεταπτυχιακό	47	50,5%
Διδακτορικό	2	2,2%
Δεν έχω πρόσθετες σπουδές	38	40,9%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 4: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών κατά σπουδές.



4.9 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα στην παρούσα έρευνα, επεξεργάστηκαν στατιστικά με την βοήθεια του υπολογιστικού προγράμματος Microsoft Excel.

Οι απαντήσεις των καθηγητών/ καθηγητριών στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, συλλέχθηκαν από την εφαρμογή Google Forms με την βοήθεια της οποίας είχε κατασκευασθεί και αποσταλεί το ερωτηματολόγιο. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε εξαγωγή του αρχείου στο οποίο είχαμε συγκεντρώσει τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, οι οποίες μεταφέρθηκαν στο περιβάλλον Microsoft Excel όπου υλοποιήθηκε η επεξεργασία τους, η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων.

4.10 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί που τίθενται στην συγκεκριμένη έρευνα είναι οι ακόλουθοι:

- Το δείγμα της έρευνας χαρακτηρίζεται ως περιορισμένο, καθώς αφορά σε μία μόνο περιφέρεια της Ελλάδας (συγκεκριμένα περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου) με συνέπεια τα αποτελέσματα να είναι ενδεικτικά για την συγκεκριμένη περιοχή κι έτσι δεν μπορούν να γενικευθούν.

- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα λόγω του περιορισμένου χρόνου κι επίσης χρειάστηκαν και επαναληπτικές αποστολές του ερωτηματολογίου, με σκοπό να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων και να εξαχθούν τα ανάλογα αποτελέσματα.

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στον πίνακα 5 και στο γράφημα 5 παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του/ της διευθυντή/ διευθύντριας κατά τη διάρκεια της θητείας του/ της. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι από τους 93 εκπαιδευτικούς, οι 49 εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 52,7%), 40 καθηγητές/ καθηγήτριες συμφωνούν (ποσοστό 43%), 3 ούτε συμφωνούν- ούτε διαφωνούν (ποσοστό 3,2%) και ένας διαφωνεί (ποσοστό 1,1%), ενώ κανείς δεν διαφωνεί απόλυτα.

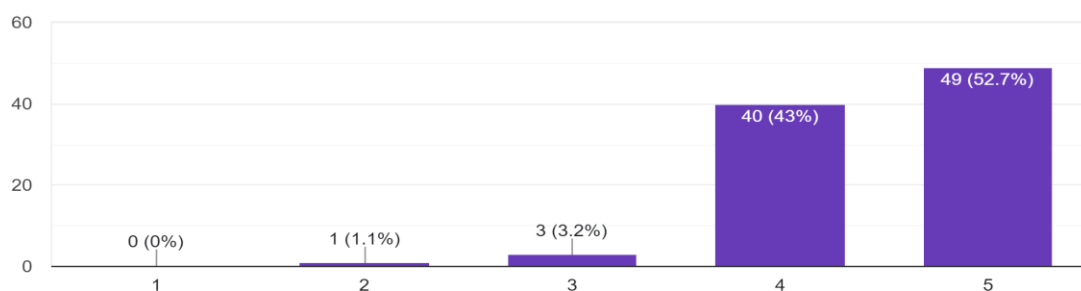
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του/ της διευθυντή/ διευθύντριας κατά τη διάρκεια της θητείας του/ της.

5. Συμφωνείτε να αξιολογείται ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της θητείας του;	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	2	1,1%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	3	3,2%
4= Συμφωνώ	40	43%
5= Συμφωνώ απόλυτα	49	52,7%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 5: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά το εάν συμφωνούν να αξιολογείται ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια κατά τη διάρκεια της θητείας του/ της.

5. Συμφωνείτε να αξιολογείται ο/η διευθυντής/ διευθύντρια στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της θητείας του;

93 responses



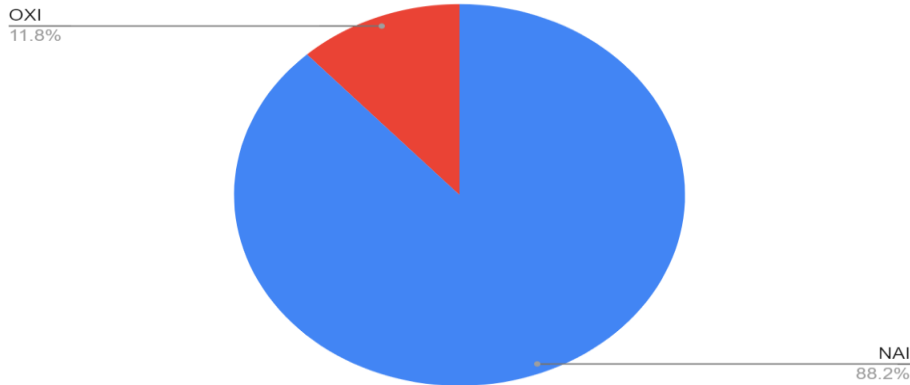
Επιπλέον, στον πίνακα 6 και το γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά τη διανομή αρμοδιοτήτων από τους/τις διευθυντές/ διευθύντριες. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει πως από τους 93 καθηγητές/ καθηγήτριες, οι 82 απάντησαν θετικά (ποσοστό 88,2%) και οι 11 αρνητικά (ποσοστό 11,8%).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών για την διανομή αρμοδιοτήτων από τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες.

6. Σας διανέμονται αρμοδιότητες στο πλαίσιο της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	82	88,2%
ΟΧΙ	11	11,8%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 6: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών όσον αφορά το εάν τους διανέμονται αρμοδιότητες στο πλαίσιο της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.

Σας διανέμονται αρμοδιότητες στο πλαίσιο της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε;



Αμέσως μετά, στον πίνακα 7 και το γράφημα 7 παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση εάν αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται . Από τον πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα προκύπτει πως από τους 93 εκπαιδευτικούς των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης, οι 34 συμφωνούν (ποσοστό 36,6%), 34 καθηγητές/ καθηγήτριες ούτε συμφωνούν- ούτε διαφωνούν και όσων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 36,6%), ενώ συμφωνούν απόλυτα 17 καθηγητές/ καθηγήτριες της μονάδας (ποσοστό 18,3%), και τέλος, διαφώνησαν 8 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,6%), ενώ κανείς δεν διαφώνησε απόλυτα.

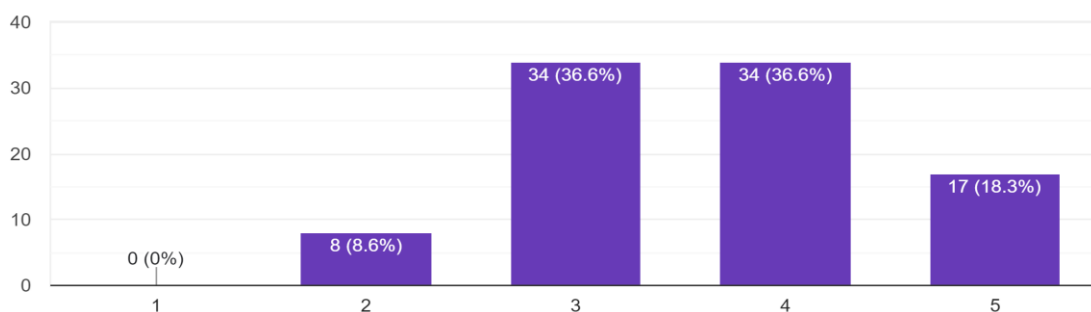
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης .

7. Αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε;	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	8	8,6%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	34	36,6%
4= Συμφωνώ	34	36,6%
5= Συμφωνώ απόλυτα	17	18,3%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 7: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται.

7. Αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε.

93 responses



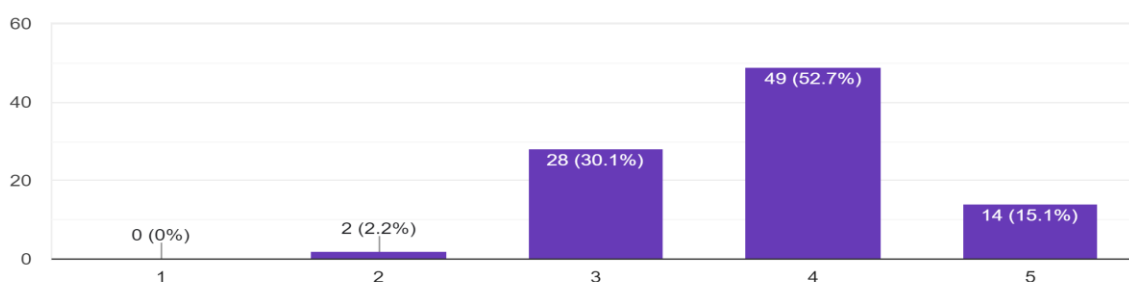
Προχωρώντας στον πίνακα 8 και το γράφημα 8, παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.. Αντλώντας τις πληροφορίες από τον πίνακα, παρατηρούμε πως από τους 93 καθηγητές/ καθηγήτριες οι 49 ήταν σύμφωνοι (ποσοστό 52,7%), οι 28 ούτε συμφώνησαν- ούτε διαφώνησαν (ποσοστό 30,1%), 14 ήταν απόλυτα σύμφωνοι (ποσοστό 15,1%), και διαφώνησαν 2 (ποσοστό 2,2%), ενώ δεν διαφώνησε κανείς απόλυτα.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους

8. Ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες, ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	2	2,2%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	28	30,1%
4= Συμφωνώ	49	52,7%
5= Συμφωνώ απόλυτα	14	15,1%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 8: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

8. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες, ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.
93 responses



Αμέσως μετά ακολουθεί ο πίνακας 9 και το γράφημα 9, όπου παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος. Από τον πίνακα, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι από τους 93 εκπαιδευτικούς, οι 53 ήταν σύμφωνοι (ποσοστό 57%), οι 20 συμφώνησαν απόλυτα (ποσοστό 21,5%), 19 καθηγητές/ καθηγήτριες ούτε συμφώνησαν- ούτε διαφώνησαν (ποσοστό 20,4%), και τέλος, διαφώνησε ένας (ποσοστό 1,1%), ενώ δεν διαφώνησε απόλυτα κανείς.

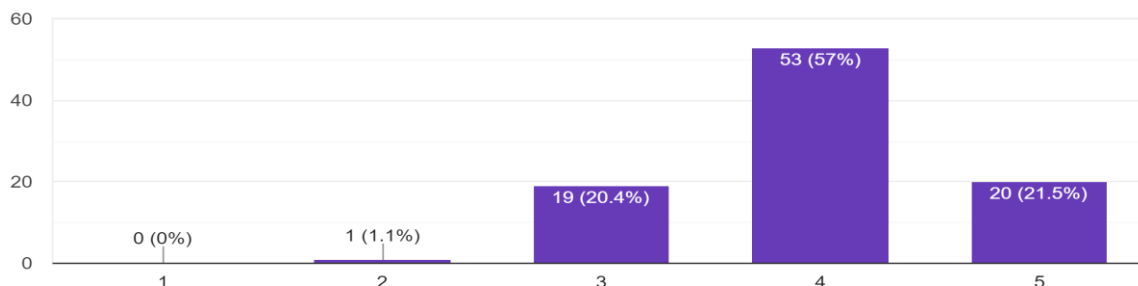
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος.

9. Ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος.	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	1	1,1%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	19	20,4%
4= Συμφωνώ	53	57%
5= Συμφωνώ απόλυτα	20	21,5%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 9: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος.

9. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος.

93 responses



Έπειτα, παρουσιάζεται ο πίνακας 10 και το γράφημα 10, στα οποία παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους. Δηλαδή, βασιζόμενοι στον πίνακα και το αντίστοιχο διάγραμμα, παρατηρούμε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες που εργάζονται στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, οι 46 ήταν σύμφωνοι με το γεγονός ότι ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους (ποσοστό 49,5%), οι 26 ήταν απολύτως σύμφωνοι (ποσοστό 28%), οι 20 από το εκπαιδευτικό δυναμικό ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 21,5%) και τέλος, ένας διαφωνεί (ποσοστό 1,1%).

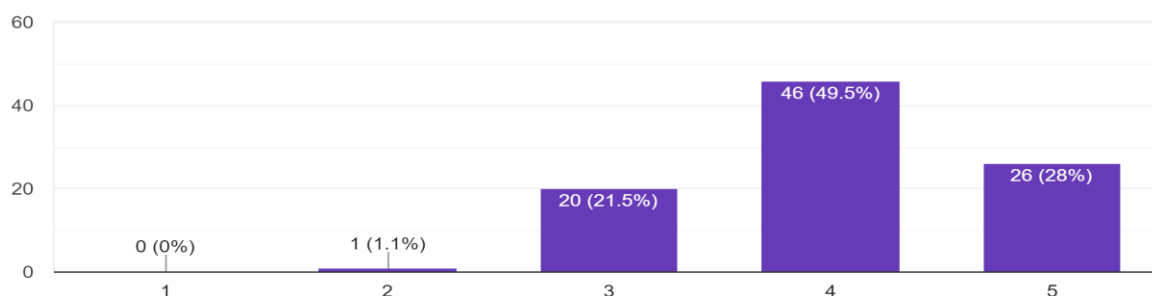
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους.

10. Ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους.	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	1	1,1%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	20	21,5%
4= Συμφωνώ	46	49,5%
5= Συμφωνώ απόλυτα	26	28%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 10: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους.

10. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους.

93 responses



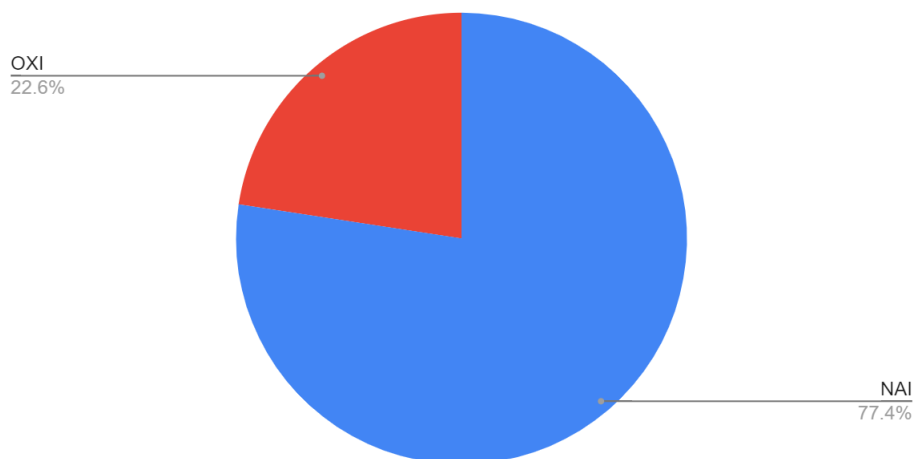
Ακόμη, βλέπουμε τον πίνακα 11 και το αντίστοιχο διάγραμμα στα οποία παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση εάν αξιολογείται η διαφορετικότητά τους από τον/την διευθυντή/ διευθύντρια. Από τον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί, διαπιστώνουμε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες της φροντιστηριακής μονάδας, οι 72 απάντησαν θετικά (ποσοστό 77,4%) και οι 21 αρνητικά (ποσοστό 22,6%).

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αξιολογείται η διαφορετικότητά τους από τον/ την διευθυντή/ διευθύντρια.

11. Αξιολογείται η διαφορετικότητά σας από τον/ την διευθυντή/ διευθύντρια;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	72	77,4%
ΟΧΙ	21	22,6%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 11: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αξιοποιείται η διαφορετικότητά τους από τον/ την διευθυντή/ διευθύντρια.

Αξιοποιείται η διαφορετικότητά σας από τον/την διευθυντή/ διευθύντρια;



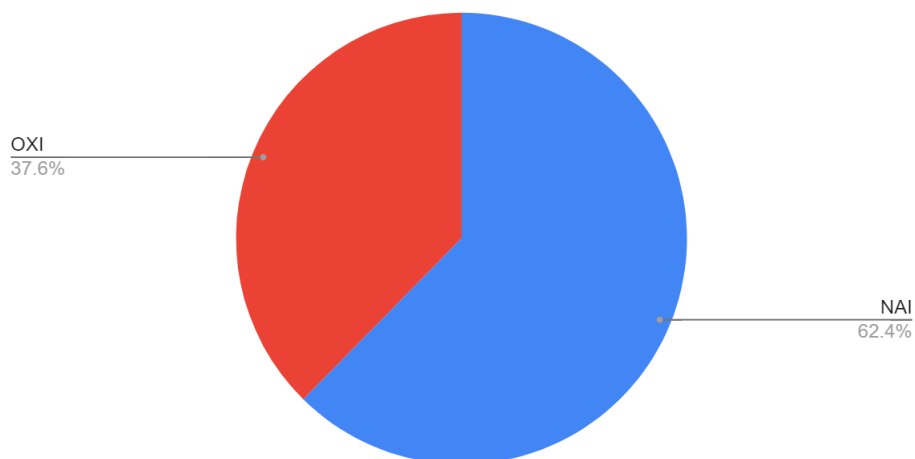
Επιπροσθέτως, συνεχίζοντας, έχουμε τον πίνακα 12 και το διάγραμμα 12, όπου καταγράφεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εκείνους. Από τον ακόλουθο πίνακα και το ακόλουθο διάγραμμα, παρατηρούμε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες που εργάζονται σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, οι 58 απάντησαν πως ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια τους εμπνέει (ποσοστό 62,4%), ενώ οι 35 απάντησαν το αντίθετο (ποσοστό 37,6%).

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εκείνους. .

12. Αποτελεί ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εσάς;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	58	62,4%
ΟΧΙ	35	37,6%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 12: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εκείνους.

Αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εσάς;



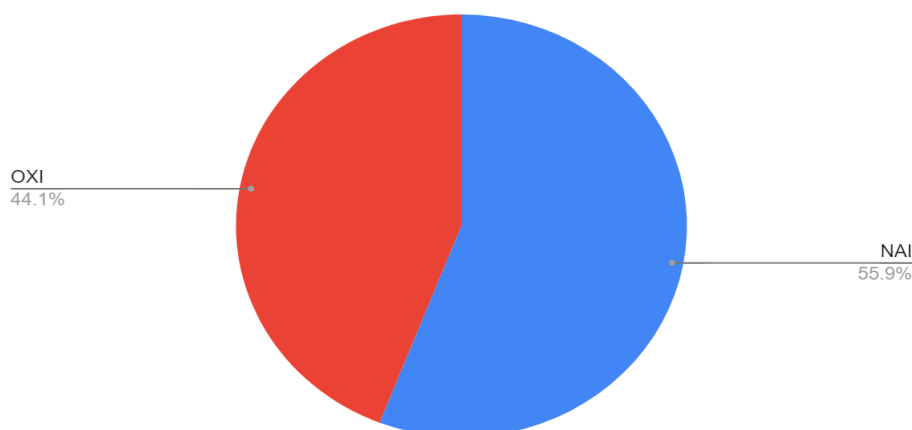
Ας περάσουμε στον πίνακα 13 και το αντίστοιχο διάγραμμα, όπου παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/ μαθήτριες. Από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα και γραφήματος, έχουμε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες των μονάδων οι 52 απάντησαν θετικά (ποσοστό 55,9%) και οι 41 εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 44,1%).

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/ μαθήτριες.

13. Αποτελεί ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	52	55,9%
ΟΧΙ	41	44,1%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 13: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/ μαθήτριες.

Αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/ μαθήτριες;



Επιπλέον, περνάμε στον πίνακα 14 και το αντίστοιχο διάγραμμα όπου παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν οι απαιτήσεις του/της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο. Από τον παρακάτω πίνακα και το γράφημα που το αντιστοιχεί, παρατηρούμε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες οι 43 είναι σύμφωνοι (ποσοστό 46,2%), οι 15 συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 16,1%), οι 31 εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν- ούτε διαφωνούν (ποσοστό 33,3%) και 4 από αυτούς διαφωνούν (ποσοστό 4,3%).

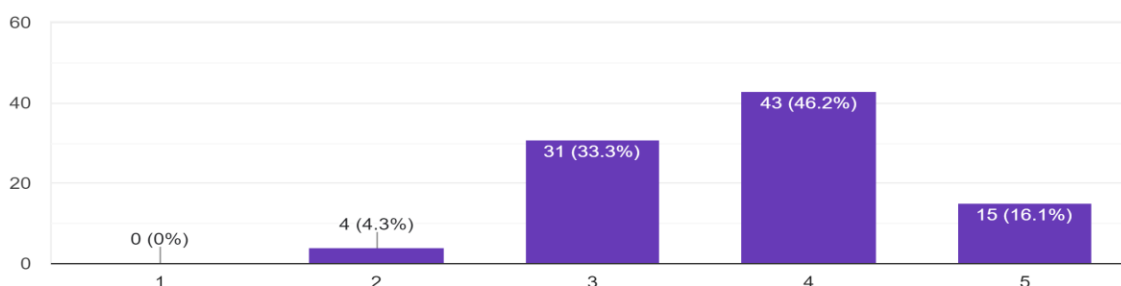
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν οι απαιτήσεις του/της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.

14. Οι απαιτήσεις του/ της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	4	4,3%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	31	33,3%
4= Συμφωνώ	43	46,2%
5= Συμφωνώ απόλυτα	15	16,1%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 14: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν οι απαιτήσεις του/της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.

14. Οι απαιτήσεις του/της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.

93 responses



Ακόμη, προχωρούμε στους πίνακα 15 και το διάγραμμα 15, όπου καταγράφεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς. Από τον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί παρατηρείται πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες και οι 93 ομόφωνα επιδιώκουν τη βελτίωση της μάθησης για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες, ενώ, οι 60 από αυτούς επιδιώκουν επίσης τη βελτίωση της μάθησης για τους γονείς.

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς.

15. Επιδιώκετε τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία:	N	Ποσοστό
Μαθητές/ μαθήτριες	NAI: 93 OXI: 0	NAI: 100% OXI: 0%
Γονείς	NAI: 60 OXI: 33	NAI: 64,5% OXI: 35,5%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 15: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες και τους γονείς, το οποίο περιέχει δύο επιμέρους διαγράμματα. Το πρώτο αφορά τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες και το δεύτερο τους γονείς.

15. Επιδιώκετε τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία:

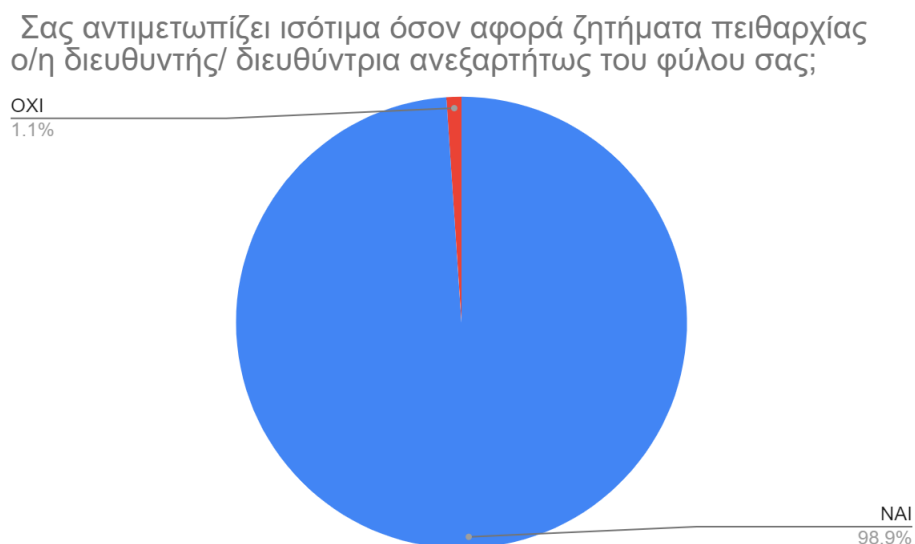


Έπειτα, περνάμε στον πίνακα 16 και το αντίστοιχο διάγραμμα όπου καταγράφεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν τους αντιμετωπίζει ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου τους (άντρας/γυναίκα). Από τα στοιχεία του ακόλουθου πίνακα και αντίστοιχου γραφήματος, προκύπτει ότι από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες που εργάζονται στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, οι 92 ήταν σύμφωνοι (ποσοστό 98,9%) ενώ, ένας διαφώνησε (ποσοστό 1,1%).

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν τους αντιμετωπίζει ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου τους (άντρας/γυναίκα).

16. Σας αντιμετωπίζει ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου σας (άντρας/γυναίκα);	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	92	98,9%
ΟΧΙ	1	1,1%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 16: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν τους αντιμετωπίζει ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου τους (άντρας/γυναίκα).



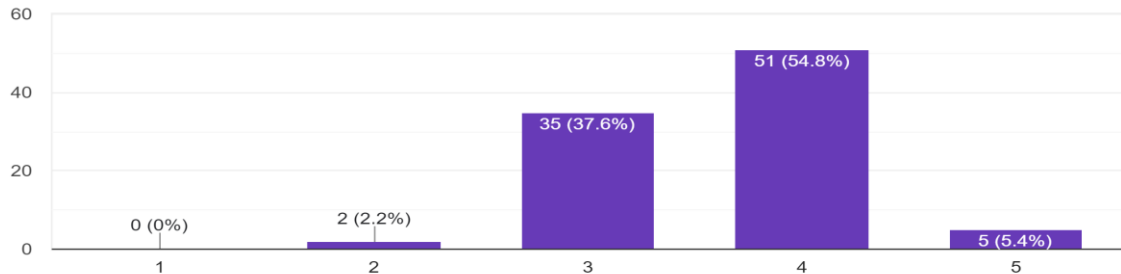
Αμέσως μετά συνεχίζουμε με τον πίνακα 17 και το αντίστοιχο διάγραμμα, όπου παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα, προέκυψε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες, οι 51 συμφώνησαν (ποσοστό 54,8%), 5 εξ' αυτών ήταν απόλυτα σύμφωνοι (ποσοστό 5,4%), 35 εκπαιδευτικοί ούτε συμφώνησαν- ούτε διαφώνησαν (ποσοστό 37,6%), και τέλος, 2 διαφώνησαν (ποσοστό 2,2%), και κανείς δεν διαφώνησε απολύτως.

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία τους.

17. Προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία σας.	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	2	2,2%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	35	37,6%
4= Συμφωνώ	51	54,8%
5= Συμφωνώ απόλυτα	5	5,4%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 17: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία τους.

17. Προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία σας.
93 responses



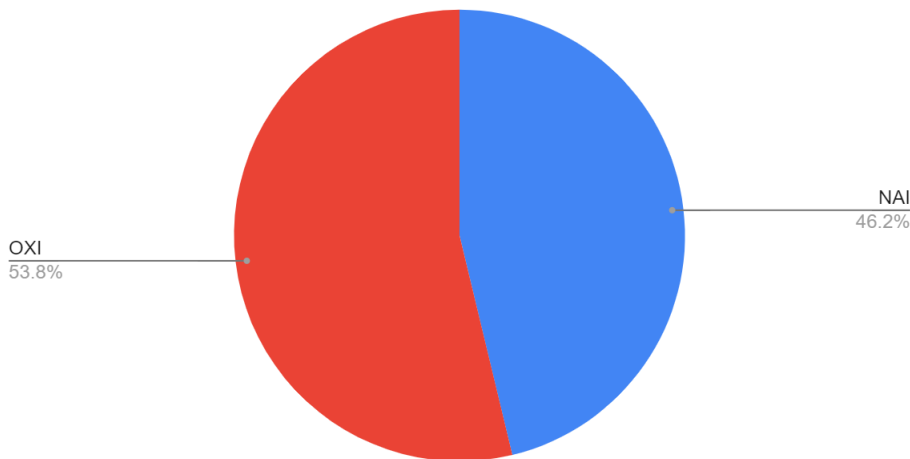
Συνεχίζοντας, προχωρούμε στον πίνακα 18 που συνοδεύεται από το διάγραμμα 18, όπου καταγράφεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας τους παρακινεί να αναλάβουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Με βάση τον παρακάτω πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα, παρατηρήθηκε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/καθηγήτριες οι 43 ήταν σύμφωνοι (ποσοστό 46,2%), ενώ οι 50 διαφώνησαν (ποσοστό 53,8%).

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας τους παρακινεί να αναλάβουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

18. Ο/η διευθυντής/διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας σας παρακινεί να αναλάβετε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	43	46,2%
ΟΧΙ	50	52,8%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 18: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας τους παρακινεί να αναλάβουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Ο/η διευθυντής/διευθύντρια σάς παρακινεί να αναλάβετε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;



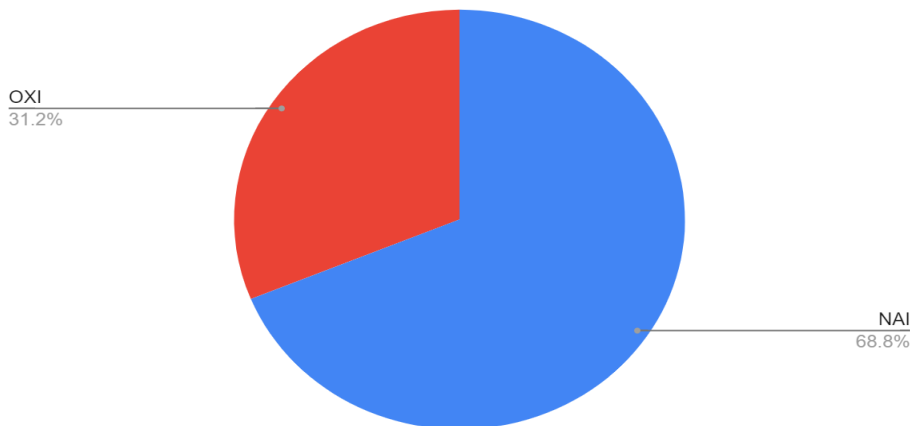
Αμέσως μετά, προχωρούμε στον πίνακα 19 και το αντίστοιχο γράφημα όπου παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης. Από τα δεδομένα του ακόλουθου πίνακα και γραφήματος, γίνεται αντιληπτό ότι από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες, οι 64 απάντησαν πως η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης (ποσοστό 68,8%), ενώ οι 29 απάντησαν αντίθετα (ποσοστό 31,2%).

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης.

19. Η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	64	68,8%
ΟΧΙ	29	31,2%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 19: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης.

Η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης;



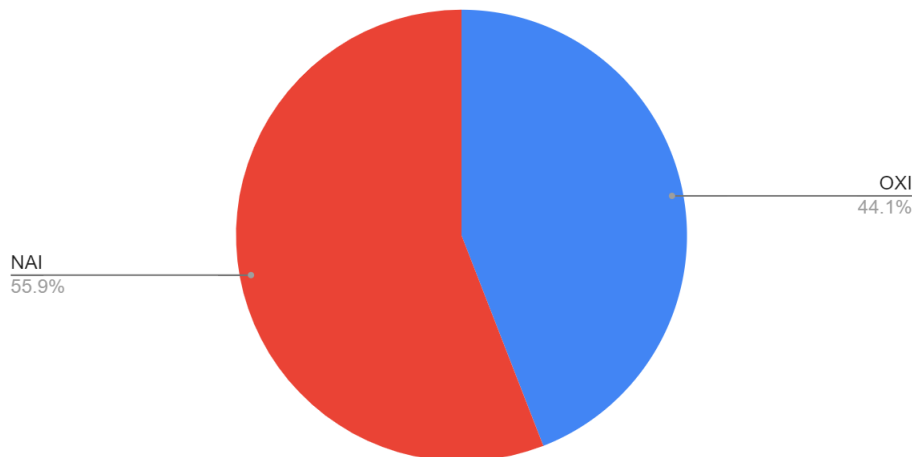
Επιπροσθέτως, παρακάτω βλέπουμε τον πίνακα 20 και το αντίστοιχο γράφημα στο οποίο παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται είναι προσανατολισμένος/η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Βασιζόμενοι στον παρακάτω πίνακα και το γράφημα που του αντιστοιχεί, παρατηρούμε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες, οι 52 απάντησαν θετικά (ποσοστό 55,9%), και οι 41 αρνητικά (ποσοστό 44,1%).

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται είναι προσανατολισμένος/ η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα.

20. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε είναι προσανατολισμένος/η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	52	55,9%
ΟΧΙ	41	44,1%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 20: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται είναι προσανατολισμένος/ η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια είναι προσανατολισμένος/η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα;



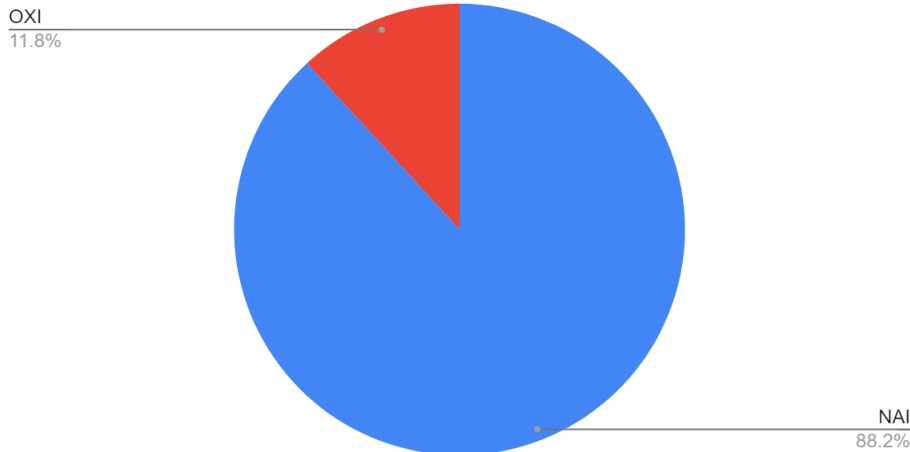
Αμέσως μετά, στον πίνακα 21 και το διάγραμμα 21, παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους. Με βάση τον επόμενο πίνακα και το γράφημα που του αντιστοιχεί, γίνεται αντιληπτό ότι από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης, οι 82 απάντησαν θετικά (ποσοστό 88,2%) ενώ 11 απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 11,8%).

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους.

21. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	82	88,2%
ΟΧΙ	11	11,8%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 21: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους.

Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους;

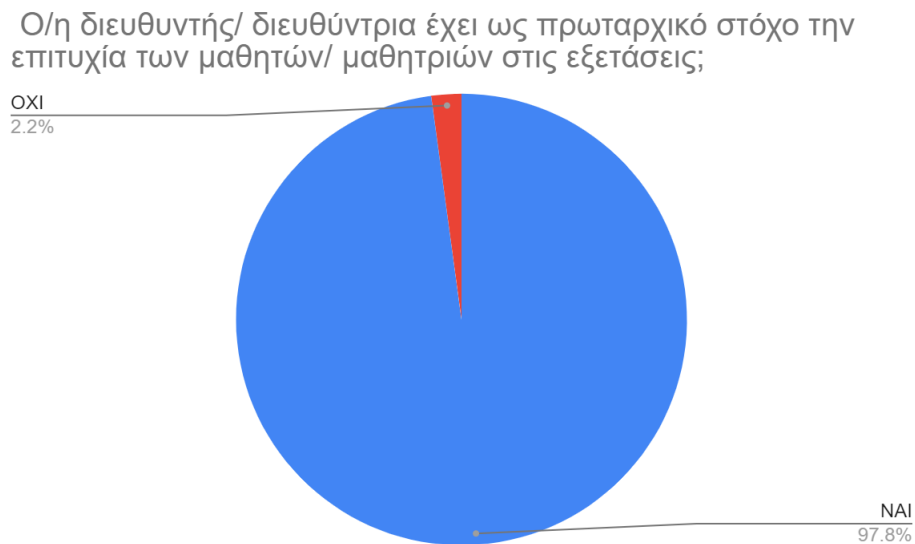


Έπειτα, προχωρούμε στον πίνακα 22 και το αντίστοιχο γράφημα που τον συνοδεύει, παρατηρώντας την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος που ακολουθούν, προκύπτει ότι από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες, οι 91 συμφωνούν πως ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις (ποσοστό 97,8%), ενώ οι 2 διαφωνούν (ποσοστό 2,2%).

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις.

22. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	91	97,8%
ΟΧΙ	2	2,2%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 22: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις.



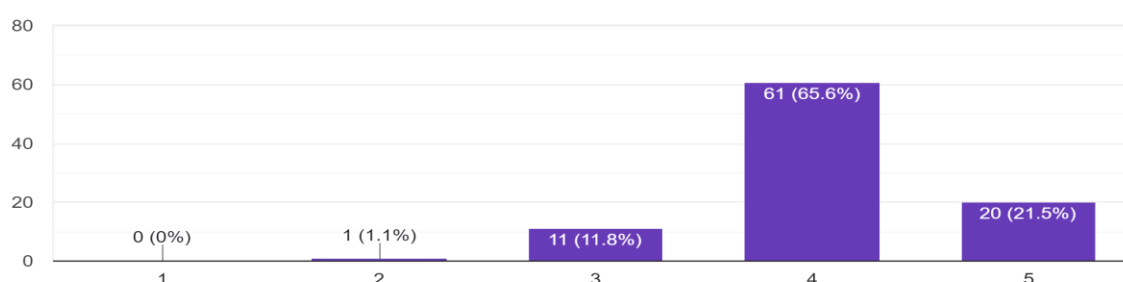
Επιπροσθέτως, στον πίνακα 23 και το γράφημα που τον συνοδεύει παρατίθεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του. Σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα και το επόμενο γράφημα, παρατηρείται πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες των φροντιστηριακών μονάδων, οι 61 συμφώνησαν (ποσοστό 65,6%), οι 20 συμφώνησαν απόλυτα (ποσοστό 21,5%), 11 εκπαιδευτικοί ούτε συμφώνησαν- ούτε διαφώνησαν (ποσοστό 11,8%) και τέλος ένας διαφώνησε (ποσοστό 1,1%).

Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του.

23. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του.	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2= Διαφωνώ	1	1,1%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	11	11,8%
4= Συμφωνώ	61	65,6%
5= Συμφωνώ απόλυτα	20	21,5%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 23: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του.

23. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του.
93 responses



Στη συνέχεια, προχωρούμε στον επόμενο πίνακα, τον πίνακα 24 και το διάγραμμα 24 που τον συνοδεύει, όπου γίνεται αντιληπτή η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει υπόψιν την άποψή τους πριν λάβει την τελική του/της απόφαση. Με βάση τον ακόλουθο πίνακα και το γράφημα που του αντιστοιχεί, αντιλαμβανόμαστε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/

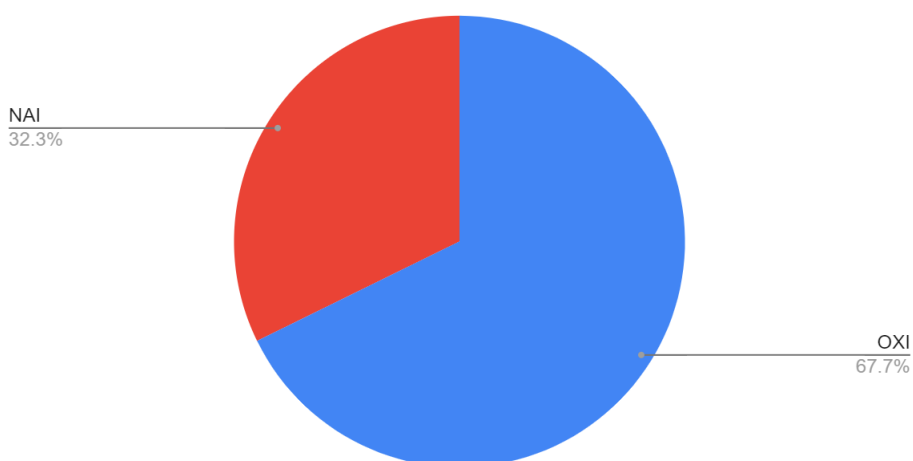
καθηγήτριες των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης, οι 30 ήταν σύμφωνοι (ποσοστό 32,3%) ενώ οι 63 διαφώνησαν (ποσοστό 67,7%).

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει υπόψιν την άποψή τους πριν λάβει την τελική του/της απόφαση.

24. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει υπόψιν την άποψή σας πριν λάβει την τελική του/της απόφαση;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	30	32,3%
ΟΧΙ	63	67,7%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 24: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει υπόψιν την άποψή τους πριν λάβει την τελική του/της απόφαση.

Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει υπόψιν την άποψή σας πριν λάβει την τελική του/της απόφαση;



Επιπλέον, κατευθυνόμαστε αμέσως μετά στον πίνακα 25 και στο γράφημα που του αντιστοιχεί όπου γίνεται αντιληπτή η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία. Παρατηρώντας τον επόμενο πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα, προέκυψε πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες των φροντιστηριακών μονάδων, οι 43 ούτε συμφώνησαν- ούτε διαφώνησαν (ποσοστό 46,2%), οι 40 ήταν σύμφωνοι (ποσοστό 43%), οι 6 συμφώνησαν

απολύτως (ποσοστό 6,5%) , 3 διαφώνησαν (ποσοστό 3,2%) και ένας διαφώνησε απολύτως (ποσοστό 1,1%).

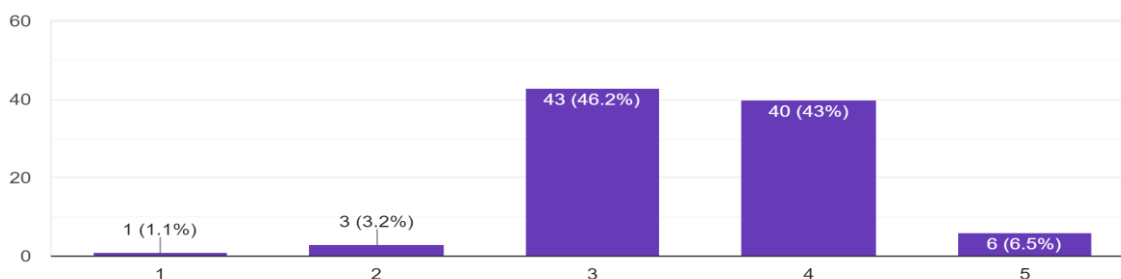
Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία.

25. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία.	N	Ποσοστό
1= Διαφωνώ απόλυτα	1	1,1%
2= Διαφωνώ	3	3,2%
3= Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ	43	46,2%
4= Συμφωνώ	40	43%
5= Συμφωνώ απόλυτα	6	6,5%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 25: Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία.

25. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία.

93 responses



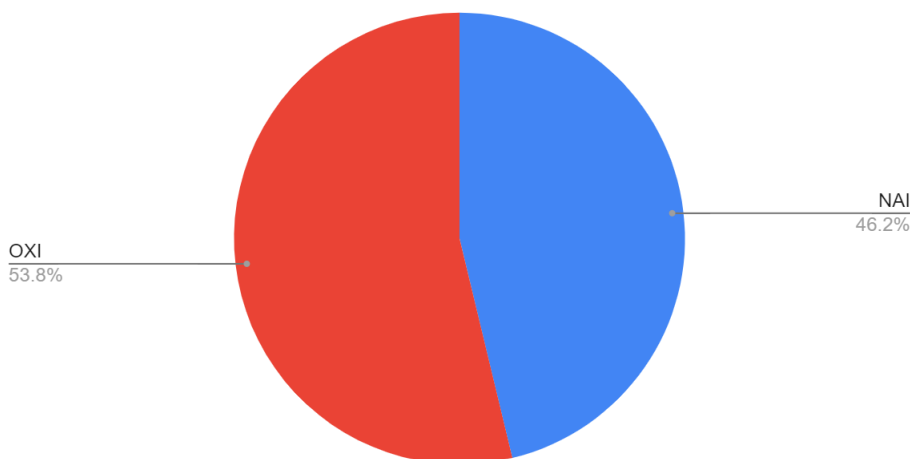
Ακόμη, προχωρούμε παρακάτω στον πίνακα 26 και το αντίστοιχο γράφημα όπου παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε την πνευματική μάθηση, συναισθηματική μάθηση, κοινωνική μάθηση. Από τον παρακάτω πίνακα και διάγραμμα μπορούμε να αντλήσουμε τις εξής πληροφορίες: Από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες των μονάδων , οι 43 (ή ποσοστό 46%) προωθούν την πνευματική μάθηση ενώ οι 50 (ή ποσοστό 54%) όχι, οι 39 (ή ποσοστό 42%) προωθούν την συναισθηματική μάθηση ενώ οι 54 (ή ποσοστό 58%) όχι και τέλος, οι 66 (ή ποσοστό 71%) προωθούν την κοινωνική μάθηση ενώ οι 27 όχι (ή ποσοστό 29%).

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε την πνευματική μάθηση, συναισθηματική μάθηση, κοινωνική μάθηση.

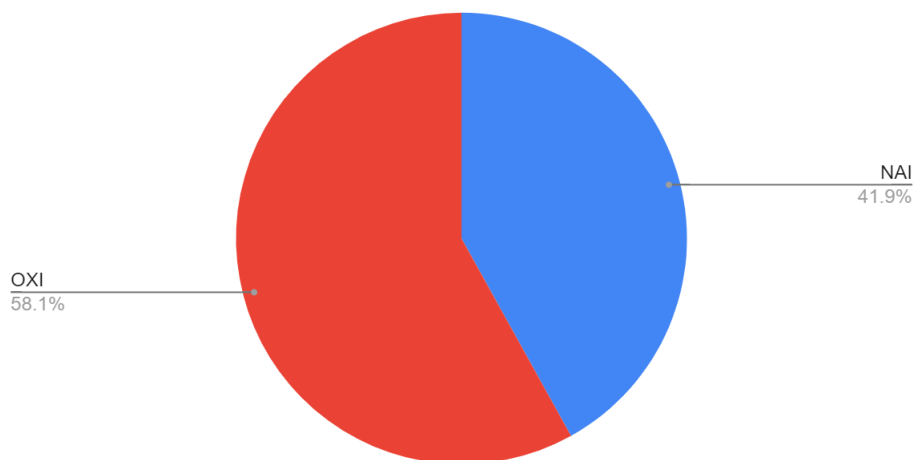
26. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε την:	N	Ποσοστό
1. Πνευματική μάθηση	NAI: 43 OXI: 50	NAI: 46,2% OXI: 53,8%
2. Συναισθηματική μάθηση	NAI: 39 OXI: 54	NAI: 41,9% OXI: 58,1%
3. Κοινωνική μάθηση	NAI: 66 OXI: 27	NAI: 71% OXI: 29%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 26: Το συγκεκριμένο γράφημα χωρίζεται σε 3 επιμέρους γραφήματα, δηλαδή πρόκειται για 3 κυκλικά διαγράμματα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται την πνευματική μάθηση, τη συναισθηματική μάθηση, και τη κοινωνική μάθηση.

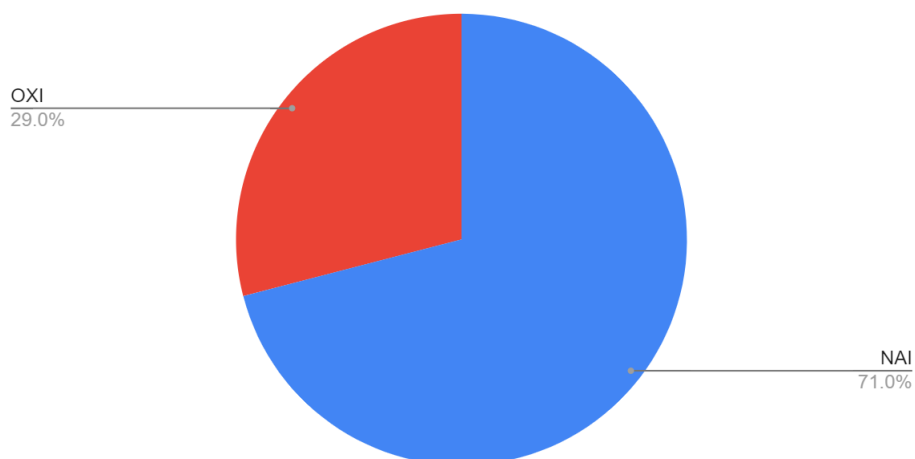
Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας την: [Πνευματική μάθηση]



Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες την: [Συναισθηματική μάθηση]



Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες την: [Κοινωνική μάθηση]



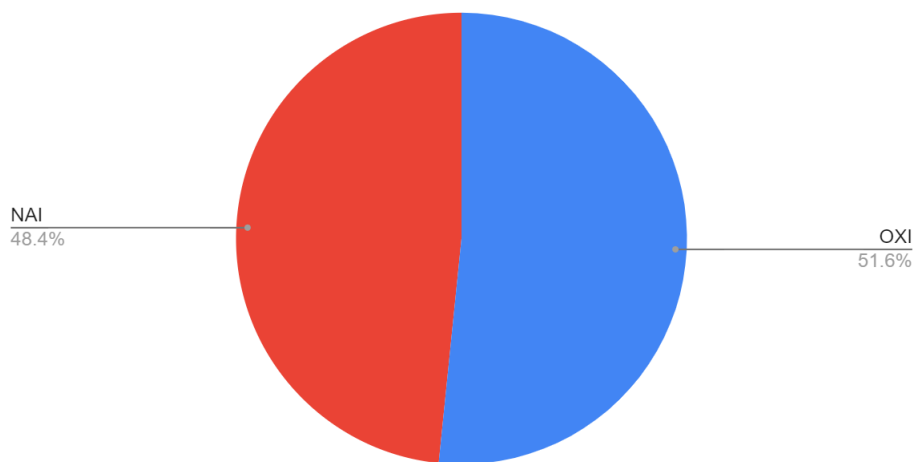
Τέλος, κατευθυνόμαστε στον τελευταίο πίνακα, τον πίνακα 27 και στην παρουσίαση του διαγράμματος 27, όπου παρατηρούμε την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των καθηγητών/ καθηγητριών στην ερώτηση αν ο/ η διευθυντής / διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του. Από τον ακόλουθο πίνακα και αντίστοιχο γράφημα προκύπτει πως από τους/ τις 93 καθηγητές/ καθηγήτριες των φροντιστηριακών μονάδων, οι 45 ήταν σύμφωνοι (ποσοστό 48,4%), ενώ οι 48 διαφώνησαν (ποσοστό 51,6%).

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής / διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του.

27. Ο/η διευθυντής / διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του;	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	45	48,4%
ΟΧΙ	48	51,6%
Σύνολο	93	100%

Γράφημα 27: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το εάν ο/η διευθυντής / διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του.

Count of 27. Ο/η διευθυντής / διευθύντρια της μονάδας ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του;



6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6.1 Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών/καθηγητριών σε μονάδες μη τυπικής / φροντιστηριακής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου σχετικά με το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας. Βέβαια, δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς η έρευνα ήταν περιορισμένη μόνο σε μία περιφέρεια της Ελλάδας και εξελίχθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Όσον αφορά τη καταγραφή και μελέτη των απαντήσεων των καθηγητών/καθηγητριών στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, προέκυψε ότι η πλειοψηφία όσων ρωτήθηκαν ήταν γυναίκες. Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40, και όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών/καθηγητριών σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, παρατηρήσαμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζεται σε αυτές 10-12 έτη. Επιπλέον, σχετικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων καθηγητών/καθηγητριών, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία τους έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και αμέσως μετά ότι ένα μεγάλο μέρος από αυτούς δεν έχουν πρόσθετες σπουδές, ενώ ένα μικρό ποσοστό έχει δεύτερο πτυχίο και ένα ακόμη μικρότερο διδακτορικό τίτλο σπουδών. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, βασίζονται στο μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας των Hargreaves και Fink (2003, 2007) το οποίο παρουσιάστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και αποτελείται από 7 διαστάσεις, οι οποίες όπως έχουμε αναφέρει, είναι οι εξής: Βάθος, μήκος, εύρος, δικαιοσύνη, ποικιλομορφία, ευρηματικότητα και συντήρηση.

Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση με αριθμό 5, είναι σχετική με τη διάσταση του <<μήκους>>, η ερώτηση με αριθμό 6 σχετίζεται με τη διάσταση του <<εύρους>>, η ερώτηση με αριθμό 7 με την διάσταση της <<δικαιοσύνης>>, η ερώτηση με αριθμό 8 με τη διάσταση της <<ποικιλομορφίας>>, οι ερωτήσεις με αριθμούς 9 και 10 με τη διάσταση της <<συντήρησης>>, η ερώτηση με αριθμό 11 με τη διάσταση της <<ποικιλομορφίας>>, οι ερωτήσεις με αριθμούς 12 και 13 με τη διάσταση του <<εύρους>>, η ερώτηση με αριθμό 14 με τη διάσταση της <<ευρηματικότητας>>, η ερώτηση με αριθμό 15 με τη διάσταση του <<βάθους>>. Ακόμη, η ερώτηση με αριθμό 16 σχετίζεται με τη διάσταση της <<δικαιοσύνης>>, η ερώτηση με αριθμό 17 με τη διάσταση της <<ποικιλομορφίας>>, οι ερωτήσεις με αριθμούς 18 και 19 με τη διάσταση της <<ευρηματικότητας>>. Επιπροσθέτως, η ερώτηση με αριθμό 20 είναι σχετική με τη διάσταση του <<βάθους>>, η ερώτηση με αριθμό 21 με τη διάσταση της <<δικαιοσύνης>>, η ερώτηση με αριθμό 22 με τη διάσταση του <<βάθους>>. Επιπλέον, η ερώτηση με αριθμό 23 συνδέεται με τη διάσταση της

<<συντήρησης>>, οι ερωτήσεις με αριθμούς 24 και 25 με τη διάσταση του <<εύρους>>. Τέλος η ερώτηση με αριθμό 26 σχετίζεται με τη διάσταση του <<βάθους>> και η ερώτηση με αριθμό 27 είναι σχετική με τη διάσταση της <<συντήρησης>>.

Εξετάζοντας κάθε διάσταση ξεχωριστά εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ❖ Ως προς τη διάσταση του <<βάθους>>, παρατηρήθηκε πως οι ερωτώμενοι/ ερωτώμενες καθηγητές/ καθηγήτριες των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης, ως προς την πλειοψηφία τους, θεωρούν πως στην συγκεκριμένη μονάδα στην οποία εργάζονται, επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες αλλά και για τους γονείς. Επιπλέον, καταγράφηκε πως οι περισσότεροι/ περισσότερες διευθυντές/ διευθύντριες είναι προσανατολισμένοι/ προσανατολισμένες μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα, και ακόμη, πως η πλειοψηφία τους προωθεί την κοινωνική μάθηση σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι την συναισθηματική και την πνευματική μάθηση, οι οποίες προωθούνται σε μικρότερο βαθμό.
- ❖ Ως προς τη διάσταση του <<μήκους>>, παρατηρήθηκε πως οι ερωτώμενοι/ ερωτώμενες καθηγητές/ καθηγήτριες στην πλειοψηφία τους, πιστεύουν πως ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να αξιολογείται κατά τη διάρκεια της θητείας του, κρατάνε δηλαδή θα λέγαμε, μία αρκετά θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό τους συμφώνησε απόλυτα, αμέσως μετά ένα μεγάλο ποσοστό συμφώνησε, και ελάχιστοι ήταν εκείνοι που ούτε συμφώνησαν- ούτε διαφώνησαν ή διαφώνησαν. Ωστόσο, κανείς δεν διαφώνησε απολύτως.
- ❖ Ως προς τη διάσταση του <<εύρους>>, παρατηρήθηκε ότι οι ερωτώμενοι/ ερωτώμενες καθηγητές/ καθηγήτριες στην πλειοψηφία τους, όσον αφορά το ζήτημα της διανομής αρμοδιοτήτων από τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης απάντησαν θετικά. Ακόμη, όσον αφορά το ερώτημα εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της φροντιστηριακής μονάδας, η πλειοψηφία απάντησε θετικά, ενώ ως προς το ερώτημα εάν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά. Τέλος, ως προς το ερώτημα εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία, η πλειοψηφία ούτε συμφωνεί-

ούτε διαφωνεί, αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, συμφωνούν απόλυτα- διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα μικρά ποσοστά.

- ❖ Ως προς τη διάσταση της <<δικαιοσύνης>>, παρατηρήθηκε πως οι ερωτώμενοι/ ερωτώμενες καθηγητές/ καθηγήτριες στην πλειοψηφία τους, θεωρούν πως στην συγκεκριμένη μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, αντιμετωπίζονται ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας από τον/τη διευθυντή/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου τους (άντρας/ γυναίκα). Ακόμη, σχετικά με το ερώτημα εάν αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης, παρατηρήσαμε μία ισοβαθμία μεταξύ όσων συμφωνούν κι όσων ούτε συμφωνούν- ούτε διαφωνούν. Επίσης, όσον αφορά το ερώτημα αν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους, η πλειοψηφία των καθηγητών/ καθηγητριών απάντησε θετικά.
- ❖ Ως προς τη διάσταση της <<ποικιλομορφίας>>, παρατηρήθηκε πως οι ερωτώμενοι/ ερωτώμενες καθηγητές/ καθηγήτριες στην πλειοψηφία τους, πιστεύουν πως ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες, ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, δηλαδή συμφωνούν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους. Επιπλέον, στην ερώτηση εάν αξιοποιείται η διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης από τον/την διευθυντή/ διευθύντρια, οι περισσότεροι/ περισσότερες καθηγητές/ καθηγήτριες απάντησαν θετικά. Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των φροντιστηριακών μονάδων συμφώνησαν πως προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία τους.
- ❖ Ως προς τη διάσταση της <<ευρηματικότητας>>, παρατηρήθηκε πως οι ερωτώμενοι/ ερωτώμενες καθηγητές/ καθηγήτριες στην πλειοψηφία τους, συμφωνούν πως στην συγκεκριμένη μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης οι απαιτήσεις του/ της διευθυντή/ διευθύντριας της φροντιστηριακής μονάδας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο, όμως ένα μεγάλο ποσοστό ούτε συμφωνεί- ούτε διαφωνεί. Επιπροσθέτως, όσον αφορά το ερώτημα εάν ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας παρακινεί τους/ τις εργαζόμενους καθηγητές/ καθηγήτριες να αναλάβουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία απάντησε αρνητικά, ενώ όσον αφορά το ερώτημα εάν η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά.

- ❖ Ως προς τη διάσταση της <<συντήρησης>>, παρατηρήθηκε πως οι ερωτώμενοι/ ερωτώμενες καθηγητές/ καθηγήτριες στην πλειοψηφία τους, συμφωνούν πως ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες του/ της ώστε σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του. Ακόμη, απόλυτα συμφώνησε ένα μικρό ποσοστό των καθηγητών/ καθηγητριών των φροντιστηριακών μονάδων, ούτε συμφώνησε- ούτε διαφώνησε ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό και, τέλος, διαφώνησαν ελάχιστοι.. Επίσης, σχετικά με το ερώτημα αν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος, η πληθώρα των καθηγητών/ καθηγητριών των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης συμφώνησε. Κλείνοντας, όσον αφορά το αν ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της φροντιστηριακής μονάδας θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους, παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών/ καθηγητριών της εκπαιδευτικής μονάδας συμφωνεί.

6.2 Προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα

Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε φροντιστηριακές μονάδες/ μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή σε αυτές, στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτών των μονάδων, η αειφόρος ηγεσία βελτιώνει κατά πολύ τόσο το έργο των καθηγητών/ καθηγητριών που εργάζονται σε αυτές, αλλά και την μαθησιακή/ διδακτική εμπειρία των μαθητών/ μαθητριών οι οποίοι έχουν προτιμήσει τις συγκεκριμένες μονάδες για να λάβουν τα απαραίτητα εφόδια στην μαθητική τους ζωή. Η συνεργασία όλων των μελών που αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μίας φροντιστηριακής μονάδας, φαντάζει αναγκαία για την επίτευξη ενός ελπιδοφόρου μαθησιακού μέλλοντος. Δηλαδή, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν ενέργειες που μπορούν να εφαρμόσουν τόσο οι διευθυντές/ διευθύντριες των συγκεκριμένων μονάδων, όσο και οι εργαζόμενοι καθηγητές/ καθηγήτριες σε αυτές.

Δηλαδή, οι διευθυντές/ διευθύντριες θα μπορούσαν να οργανώνουν διάφορες συναντήσεις στις οποίες θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/ μαθήτριες αλλά και οι γονείς αυτών, όπου θα τίθενται προς συζήτηση διάφορα θέματα που τους απασχολούν και θα συζητούνται οι επιθυμητοί στόχοι και το όραμα της φροντιστηριακής μονάδας. Ως συνέπεια, οι διευθυντές/ διευθύντριες θα καταφέρουν να καλλιεργήσουν ένα καλό κλίμα μέσα στην μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την ενσυναίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ μαθητριών. Ακόμη, ο/ η διευθυντής/ διευθύντρια είναι θεμιτό

να προωθεί στο μαθητικό δυναμικό αλλά και στους/ στις καθηγητές/ καθηγήτριες της μονάδας, προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, διότι είναι πολύ σημαντικό για όλους τους εμπλεκόμενους στη μονάδα, να κατανοήσουν διάφορα παγκόσμια προβλήματα, όπως είναι για παράδειγμα η κλιματική αλλαγή, και να ευαισθητοποιηθούν. Επιπροσθέτως, είναι πολύ σημαντικό ένας/ μία διευθυντής/ διευθύντρια να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας να ανθίσουν, να εξελιχθούν και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους μέσα από την διανομή αρμοδιοτήτων και την ενεργό εμπλοκή του μαθητικού δυναμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, οι καθηγητές/ καθηγήτριες των μονάδων μη τυπικής εκπαίδευσης, οφείλουν να αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών/ μαθητριών τους, να τους/ τις ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τους/ τις ευαισθητοποιούν όσον αφορά τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να τους/ τις παροτρύνουν να αναλάβουν περιβαλλοντικές δράσεις και προγράμματα. Ακόμη, κρίσιμης σημασίας είναι η δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών/ μαθητριών από τους/ τις καθηγητές/ καθηγήτριες καθώς και η συνεχής επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς αυτών, ώστε να αναδειχθούν τυχόν προβληματισμοί και να ενημερώνονται σχετικά με την πρόοδό τους, ενώ ταυτόχρονα μεγάλης σημασίας είναι και η δίκαιη αντιμετώπιση των καθηγητών / καθηγητριών από τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες, αλλά και η σωστή διανομή καθηκόντων σε αυτούς. Επιπλέον, ο/ η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να παρέχει συνεχή υποστήριξη στους/ στις μαθητές/ μαθήτριές του, και να προάγει το συλλογισμό προσαρμόζοντας παράλληλα, τη μέθοδο διδασκαλίας του στις ανάγκες του/ της κάθε μαθητή/ μαθήτριας. Κλείνοντας, ο/ η εκπαιδευτικός, οφείλει να συμβουλευεται και να συνεργάζεται με συναδέλφους οι οποίοι έχουν περισσότερη εμπειρία, κι έτσι να αξιοποιεί τις γνώσεις αυτών, συνδυάζοντάς τες με το δικό του παιδαγωγικό υπόβαθρο, για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων αλλά και για να δανειστεί την εμπειρία και την σοφία αυτών ώστε να αποτρέψει τυχόν συγκρούσεις.

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα, δεν μπορεί να θεωρηθεί πως έχει καλύψει ολόκληρο το φάσμα της αειφόρου ηγεσίας στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης, υπάρχουν δηλαδή ορισμένες πτυχές που χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Δηλαδή, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών/ μαθητριών σχετικά με το συγκεκριμένο μοντέλο αειφόρου ηγεσίας, ακόμη, θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να επεκταθεί σε περισσότερες ή και σε όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, ώστε τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν να είναι ασφαλές να γενικευθούν. Επιπλέον,

δίνοντας ακόμη περισσότερη έμφαση στους/ στις καθηγητές/ καθηγήτριες των φροντιστηριακών μονάδων, η έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, δηλαδή στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης συνδυάζοντας, βέβαια, και το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας. Τέλος, θα μπορούσαμε αντί για την χρήση ερωτηματολογίου να χρησιμοποιήσουμε άλλα μέσα, όπως για παράδειγμα, να εξάγουμε την παρούσα έρευνα πραγματοποιώντας συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στις φροντιστηριακές μονάδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αμοιραδάκης, Μ. (2007). *Σύστημα διαχείρισης της Ποιότητας υπηρεσιών των Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 20 Ιανουαρίου 202, από <http://pop.elot.gr/announcement/amoirparousiasi.pdf>
- Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α., Γαβριλάκης, Κ., Μπλιώνης, Γ. (2014). *Γη. Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλου (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg. 321-340.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- ΕΛΟΤ. (2008). ΤΠ 1433-2008, Υπηρεσίες Εκπαίδευσης –Κριτήρια Αξιολόγησης της Ποιότητας Υπηρεσιών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης και Κέντρων Ξένων Γλωσσών.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζιωντάκη, Ζ. (2019). Οι εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης: το εκπαιδευτικό "μονοπάτι" των μαθητών και των οικογενειών τους από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο. *Διδακτορική Διατριβή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα. Ανάκτηση 2 Ιανουαρίου 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46445>
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Μπλίτσας, Π. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου. *Πρακτικά του Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*". Θεσσαλονίκη.
- Καραμαρίνος, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Ανάκτηση 5 Δεκεμβρίου 2019, από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-11/ΕΡΕΥΝΑ%20ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.pdf>

- Κελπανίδης, Μ., & Πολυμίλη, Κ. (2012). Η επικράτηση του φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην Ελληνική εκπαίδευση: Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης. *Νέα Παιδεία*, 1-24. Ανάκτηση 6 Ιανουαρίου 2020, από <http://www.neapaideiaglossa.gr/pdf/143g.pdf>
- Λαδόπουλος, Ι. (n.d.). Ανάκτηση από <http://www.aueb.gr/Users/ladopoulos/Anakoinoseis/THEORY.pdf>
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2009). Το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, στο Θεωδοροπούλου, Ε., Καΐλα, Μ., Bonnett, Μ., Larrère, C.(επιμ.) (2009). *Περιβαλλοντική ηθική: από την Έρευνα και τη Θεωρία στην Εφαρμογή*, σσ. 241-258. Αθήνα: Ατραπός.
- Λιαράκου, Γ. (2002). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Λιτίνας, Κ. (2019, Ιούνιος 13). *Αυτή είναι η ιστορία των πανελλαδικών εξετάσεων*. Ανάκτηση 6 Νοεμβρίου 2019, από <https://www.in.gr/2019/06/13/plus/features/ayti-einai-istoria-tonpanelladikon-eksetaseon/>
- Μπαμπινιώτης Γ. (2006, Φεβρουάριος). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπορουτζή, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης: μια εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σπουδών φροντιστηρίων. *Διπλωματική Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα. Ανάκτηση 4 Μαρτίου, από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17562>
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος
- Νικολάου, Ε. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 11, Η Πολυπλοκότητα στο Σχεδιασμό και στην Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων, σελ. 286-296, Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-55-2.

- Ξανθάκου, Π. & Καΐλα, Μ. (2011). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ξανθάκου, Π. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαβασιλείου, Β. (2019). Η Αειφορία ως αφετηρία Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 11, *Η Πολυπλοκότητα στο Σχεδιασμό και την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων*, σελ. 318- 389, Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-55-2
- Παπαδημητρίου, Β. (2010). Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* τ. 44, 12-13
- Παπανούτσος, Ε. (1965). *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα.
- Τρικαλίτη, Α., (2014). Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 5 (50).
- Τσίλογλου, Λ. (2005). *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα η ιστορία και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Κέρδος.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ali Khan, S. (1996). A vision of 21st-century community learning center. In: J. Huckle & S. Sterling (Eds), *Education for Sustainability* (222-227). London: Earthscan.

- Association of California School Administrators. (2001). *Recruitment and retention of school leaders: A critical state need*. Sacramento, CA: ACSA Task Force on Administrator Shortage.
- Avery, G. C. & Bergsteiner, H. (2011). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. New York, NY: Routledge
- Baker, M. and Foote, M. (in press). 'Changing spaces: urban school interrelationships and the impact of standards-based reform', *Educational Administration Quarterly*.
- Berkes, F., Colding, J. & Folke, C. (2000). Rediscovery of Traditional Ecological Knowledge as Adaptive Management. *Ecological Applications* (10): 1251-1262.
- Blackmore, J. (1996). Doing emotional labour in the educational market place', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17 (3), 337- 349.
- Blanchard, K. & Miler, M. (2007). *The higher plane of leadership*. Pages 25-30. Doi: <https://doi.org/10.1002/ltl.253> .
- Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. NESSE for the European Commission. Brussels: Directorate - General for Education and Culture.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd edition, London, Sage Publication.
- Byrne, B.M. (1994). 'Burnout testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across the elementary, intermediate, and secondary teachers', *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Capra, F. (1997). *The Web of Life: A new synthesis of mind and matter*. London: Harper Collins.
- Cox, P. A. (2000). Will Tribal Knowledge Survive the Millenium? *Science* (287), 44-45.
- Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *Management in Education*, 21(3), 4–9.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 15-31). Springer US.
- Dierkes, J. (2010). Teaching in the shadow: operators of small shadow education institutions in Japan. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 25–35.

- Educational Research Service (1998). Is there a shortage of qualified candidates for openings in the principalship? An exploratory study. *A report prepared for the National Association of Elementary School Principals and the National Association of Secondary School Principals*. Arlington, VA.
- Fink, D. & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. In A. Hargreaves (Eds.), *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 17-41). Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Fink, D. and Brayman, C. (in press). 'Principals' succession and educational change', *Educational Administration Quarterly*.
- Fleenor, J. W. (2006). Trait approach to leadership. *Encyclopedia of industrial and organizational Psychology*.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco CA.: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- George R. Terry, (1972). *Principles of Management*, RD Irwin
- Gibson, R.B. (2006). Sustainability assessment: basic components of a practical approach. *Impact Assessment and project Appraisal*, 24(3), 170-182
- Giles, C. and Hargreaves, A. (in press). 'The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform', *Educational Administration Quarterly*.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351
- Graetz, F. (2002). Strategic thinking versus strategic planning: towards an understanding of the complementarities, *Management Decision*, vol. 40 No. 5, pp. 456-462.
- Gunter, H.M. (2004) Labels and Labelling in the field of educational leadership. *Discourse*, 25 (1), 21-42.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. Hoboken: Wiley
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Leadership Succession. *The Educational Forum*, Vol 69 (No 2), pp. 163-173. Doi: 10.1080/00131720508984680

- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, Vol 42 (No 2), pp. 223-233.
- Hargreaves, A. and Goodson, I., (2004). Change Over Time? A Report of Educational Change Over 30 years in Eight U.S. and Canadian Schools. *Final report to the Spencer Foundation*, Chicago.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., and White, R. (2003) *Succeeding Leaders? – A study of principal rotation and succession*, Report to the Ontario Principals' Council, Toronto, Ontario Principals' Council.
- Harris, A. (2008), "Distributed leadership through the looking glass", *Journal of Educational Administration* , Vol. 46, 2.
- Hart, A.W. (1993). *Principal Succession: Establishing Leadership in Schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs. *Report Prepared by the Australian Research Institute. In Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government*. Ανασύρθηκε από http://www.aries.mq.edu.au/projects/whole_school/files/international_review.pdf
- Hicks, D. (2012). *Sustainable Schools, Sustainable Futures*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/285228224_Sustainable_Schools_Sustainable_Futures
- Holmes, E. (2005). Teacher well-being: Looking after yourself and your career in the classroom. *Psychology Press*.
- House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge* (pp. 189-207). Carbondale: Southern Illinois: University Press.
- Huckle, J. (2010). Αειφόρα σχολεία: Διερευνώντας τις αντιφάσεις. *Εισήγηση στο 4ο πανελλήνιο συνέδριο, Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος*. Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2010.
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8 (3), 325-334.

- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow Education in Greece. στο M. Bray, E. Mazawi, & G. Sultana, Private Tutoring Across the Mediterranean. *Comparative and International Education (A Diversity of Voices)* (σελ. 93- 113). Rotterdam: Sense Publishers.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Liodaki N. and N. Liodaki (2016), "Some Effects of the Economic Crisis on Shadow Education in Greece", paper presented at the *International Conference in Contemporary Social Studies*, Ανάκτηση 12 Σεπτεμβρίου 2019, από <http://icconss.soc.uoc.gr/en/papers/item/193-some-effects-of-the-economiccrisis-on-shadow-education-in-greece.html>.
- Living Sustainably (2009). *The Australian Government's National Action Plan for Education for Sustainability*. Ανασύρθηκε από:<http://www.environment.gov.au/education/nap/>
- Louis, K. S. & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: perspectives on reforming urban high schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- MacMillan, R. B. (2000). 'Leadership succession: Cultures of teaching and educational change'. In N. Bascia and A. Hargreaves (eds.) *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, leading and the realities of reform*. New York: Routledge/Falmer, pp. 52-71.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work Of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, R. (2003). *Whereschools might fight in a future learning society* (Vol. 129). Melbourne: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria.
- Montana, P. & Charvon, H. B. (1987). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*, (6th ed). Sage Publications, Inc.
- Oakes, J., Quartz, K. H., and Lipton, M. (2000). *Becoming Good American schools: The struggle for civic virtue in education reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ofsted. (2009). *Educating for Sustainable Development*. London: Ofsted
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press
- Posch, P. (1998). The Ecologisation of Schools in Austria. *PEB Exchange, Programme on Educational Building*, 1998/5, OECD Publishing. Doi:10.178/501664861672
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Essentials of Organizational Behavior*, 11th Edition. England: Pearson Education.

- Robinson, J., Burch, S., Talwar, S., O'Shea, M., & Walsh, M. (2011). Envisioning sustainability: Recent progress in the use of participatory backcasting approaches for sustainability research. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 756-768.
- Schermrehorn, R.J.(2012). *Εισαγωγή στο management*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in environmental education, in Ahlberg M. & Fihlo, W. (Eds), *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life*. Frankfurt: Peter Lang. 83-96.
- Spillane, J.P., Halverson, R. and Drummond, J.B. (2001). 'Investigating school leadership practice: A distributed perspective', *Educational Researcher*. 30 (3), 23-28, from URL: <http://www.jstor.org/stable/3594470>
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6) 1639–1657.
- Stogdill, R.M.(1948). Personal Factors Associated With Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Applied Psychology*. Ohio University.
- Stoll, L., Fink, D., and Earl, L. (2002). *It's About Learning (and It's About Time)*. London: Routledge/Falmer.
- Tabassum, F., Ali, M., & Bibi, F. (2011). Comparison of professional self-esteem of public and private teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(18) 301-304.
- Tannenbaum & Warren, (1973). *Continuum of leadership behavior*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- UNECE (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, Vilnius, (Agenda points 5 και 6)
- Van Wieringen, F., Sellin, B. & Schmidt, G. (2002). *Future Education: Learning the future. Scenarios and strategies in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University.
- Vare, P. & Scott, W. R. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191–198.
- Visser, W. & Courtice, P. (2011). *Sustainability Leadership: Linking Theory and Practice*, SSRN Working Paper Series

- Warren, A., Archambault, L. & Foley, R. (2014). Sustainability Education Framework for Teachers: Developing sustainability literacy through futures, values, systems, and strategic. *Journal of sustainability Education*, 6, 1-14.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΣΑΕ)
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΤΕΠΑΕΣ)
Π.Μ.Σ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

UNIVERSITY OF THE
AEGEAN

Αξιότιμε/η εκπαιδευτικέ,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος, << Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων >>.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης για τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες στις μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης.

Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και απολύτως εμπιστευτικές. Τα στοιχεία που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας και έρευνας. Σας παρακαλώ επειδή θα πρέπει τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν να είναι ασφαλή, απαιτείται σημαντικός αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Έτσι, η ανταπόκρισή σας σε αυτό κρίνεται αναγκαία για την έρευνα. Ο χρόνος που θα χρειαστεί να αφιερώσετε είναι το πολύ 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την βοήθεια και την συνεργασία σας. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή πληροφορία, παραμένω στη διάθεσή σας.

Με εκτίμηση,

Χατζηαντωνίου Τριανταφυλλιά

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ : Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61+

3. Έτη υπηρεσίας σε μονάδες μη τυπικής εκπαίδευσης

- 1-3
- 4-6
- 7-9
- 10-12
- 13-15
- 16-18
- 19-21
- 22+

4. Πρόσθετες σπουδές

- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Δεν έχω πρόσθετες σπουδές

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

5. Συμφωνείτε να αξιολογείται ο/η διευθυντής/ διευθύντρια κατά τη διάρκεια της θητείας του;

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

6. Σας διανέμονται αρμοδιότητες;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

7. Αναθέτονται καθήκοντα δίκαια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε.

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

8. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια παρέχει ίσες ευκαιρίες, ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/ μαθήτριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

9. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αξιοποιεί τις καλές πρακτικές του παρελθόντος.

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

10. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους.

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

11. Αξιοποιείται η διαφορετικότητά σας από τον/την διευθυντή/ διευθύντρια;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

12. Αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για εσάς;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

13. Αποτελεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/ μαθήτριες;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

14. Οι απαιτήσεις του/της διευθυντή/ διευθύντριας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

15. Επιδιώκετε τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία:

A) μαθητές/ μαθήτριες

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B) γονείς

ΝΑΙ

ΟΧΙ

16. Σας αντιμετωπίζει ισότιμα όσον αφορά ζητήματα πειθαρχίας ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ανεξαρτήτως του φύλου σας (άντρας/γυναίκα);

ΝΑΙ

ΟΧΙ

17. Προωθείται η ποικιλομορφία στη διδασκαλία σας.

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

18. Ο/η διευθυντής/διευθύντρια σας παρακινεί να αναλάβετε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

NAI

OXI

19. Η μονάδα μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης;

NAI

OXI

20. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε είναι προσανατολισμένος/η μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα;

NAI

OXI

21. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια αντιμετωπίζει ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους;

NAI

OXI

22. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις;

NAI

OXI

22. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε έχει ως πρωταρχικό στόχο την επιτυχία των μαθητών/ μαθητριών στις εξετάσεις;

NAI

OXI

23. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια χρησιμοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες του/της σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγώντας στη βελτίωσή του.

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

24. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια λαμβάνει υπόψιν την άποψή σας πριν λάβει την τελική του/της απόφαση;

NAI

OXI

25. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια ασκεί συγκεντρωτική εξουσία.

1 = Διαφωνώ Απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

26. Ο/η διευθυντής/ διευθύντρια προωθεί για τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες της μονάδας μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε την:

A) Πνευματική μάθηση

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B) Συναισθηματική μάθηση

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γ) Κοινωνική μάθηση

ΝΑΙ

ΟΧΙ

27. Ο/η διευθυντής / διευθύντρια ενδιαφέρεται για το θέμα της διαδοχής του;

ΝΑΙ

ΟΧΙ