

2026-02

þÿ Ÿ Á ì » ¿ Â Ä · Â ·³ μ Ã ¯ ± Â Ã Ä · ´¹ ± Ç
þÿ Ä · Â ± » » ±³ ® Â ° ±¹ Ä É ½ ° ±^{1 ½} ¿ Ä ¿
þÿ Ã Ä ± • Ä ±^{3 3} μ » ¼ ± Ä^{1 0} ¬ > Í⁰ μ¹ ± (• ‘
þÿ œ¹ ± μ ¼ Ä μ¹ Á^{1 0} ® ´¹ μ Á μ Í ½ · Ã ·

þÿ š ± Ä ±⁰ » ® Â , š É ½ Ã Ä ± ½ Ä ¯ ½ ¿ Â

þÿ œ μ Ä ± Ä Ä Å Ç^{1 ± 0} Ì Á ì³ Á ± ¼ ¼ ± " · ¼ ì Ã^{1 ±} Â "¹ ¿ ¯⁰ · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ^{1 0} ¿ ½ ¿ ¼^{1 0} Î ½ • Ä¹ Ã Ä
þÿ "¹ ¿ ¯⁰ · Ã · Â , ± ½ μ Ä¹ Ã Ä ® ¼¹ ¿ • μ ¬ Ä ¿ »¹ Â ¬ Æ ¿ Å

<http://hdl.handle.net/11728/13472>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΗΣ
ΑΛΛΑΓΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ (ΕΠΑΛ): ΜΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

ΚΑΠΑΚΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΔΡ. ΓΟΥΛΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΗΣ
ΑΛΛΑΓΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ (ΕΠΑΛ): ΜΙΑ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση Μεταπτυχιακού τίτλου
σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

ΚΑΠΑΚΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ 1

ΕΠΙΤΡΟΠΗ 1

ΕΠΙΤΡΟΠΗ 1

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Κωνσταντίνος Καπακλής 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει
απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΜΕΡΟΣ Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Εκπαιδευτική Ηγεσία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Μοντέλα	12
2.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Διαφοροποίηση από τη Διοίκηση.....	12
2.2 Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)	13
2.3 Διανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership).....	14
2.4 Εκπαιδευτική/Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership)	15
2.5 Ηθική Ηγεσία (Ethical Leadership)	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Διαχείριση της Αλλαγής στην Εκπαίδευση.....	17
3.1 Θεωρητικά Μοντέλα Οργανωσιακής Αλλαγής	17
3.2 Παράγοντες Επιτυχίας και Αποτυχίας Αλλαγών	17
3.3 Διαχείριση Αντιστάσεων στην Αλλαγή.....	18
3.4 Οργανωσιακή Ετοιμότητα για Αλλαγή.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Καινοτομία και Εκπαιδευτική Διοίκηση	20
4.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση.....	20
4.2 Ο Ρόλος της Ηγεσίας στην Προώθηση της Καινοτομίας.....	20
4.3 Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Καινοτομία	21
4.4 Κουλτούρα Καινοτομίας στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	22
Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) στην Ελλάδα: Θεσμικό Πλαίσιο, Δομή και Προκλήσεις	22
5.1 Ιστορική Εξέλιξη της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	22
5.2 Θεσμικό Πλαίσιο και Νομοθετική Ρύθμιση (Νόμος 4763/2020).....	23
5.3 Το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας: Δομή, Λειτουργία και Προκλήσεις.....	24
5.4 Η Εργαστηριακή Υποδομή: Κρίσιμος Παράγοντας Ποιότητας	27
5.5 Μαθητικός Πληθυσμός και Ιδιαίτερες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	29
5.6 Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας και Απασχολησιμότητα	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
6.1 Σκοπός της Έρευνας	33
6.2 Στόχοι της Έρευνας.....	33
6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	33
6.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθοδολογίας	34
6.5 Πληθυσμός και Δείγμα.....	34
6.6 Ερευνητικό Εργαλείο - Ερωτηματολόγιο	34

6.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	36
6.8 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	37
6.9 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων	38
6.10 Αναγκαιότητα και Σημασία της Έρευνας.....	38
6.11 Οριοθέτηση της Έρευνας	39
6.12 Δεοντολογικά Ζητήματα.....	40
ΜΕΡΟΣ Β.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	41
7.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	41
7.2 ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	45
7.2.1 Εξιδανικευμένη Επιρροή (Idealized Influence) - Ερωτήσεις B1-B4.....	45
7.2.2 Εμπνευσμένη Παρακίνηση (Inspirational Motivation) - Ερωτήσεις B5-B8.....	47
7.2.3 Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) - Ερωτήσεις B9-B12.....	48
7.2.4. Εξατομικευμένη Φροντίδα (Individualized Consideration) - Ερωτήσεις B13-B16.....	50
7.2.5. Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership) - Ερώτηση B17.....	52
7.2.6. Διαχείριση Συγκρούσεων - Ερωτήσεις B18-B20	52
7.3 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	53
7.3.1 Επικοινωνία της Αλλαγής - Ερωτήσεις Γ1-Γ2	54
7.3.2 Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών - Ερωτήσεις Γ3-Γ8	55
7.3.3 Υποστήριξη και Πόροι - Ερωτήσεις Γ9-Γ13.....	57
7.3.4 Διαχείριση Αντιστάσεων και Ανησυχιών - Ερωτήσεις Γ14-Γ18.....	59
7.4 ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ.....	61
7.4.1 Κλίμα Καινοτομίας - Ερωτήσεις Δ1-Δ4	61
7.4.2 Οργανωσιακή Μάθηση - Ερωτήσεις Δ5, Δ10-Δ12.....	63
7.4.3 Τεχνολογική Ετοιμότητα - Ερωτήσεις Δ6-Δ9.....	63
7.4.4 Αναστοχασμός και Αξιολόγηση - Ερώτηση Δ13.....	66
7.4.5 Εξωτερικές Συνεργασίες - Ερωτήσεις Δ14-Δ16.....	66
7.5 ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΑΛ	68
7.5.1 Εργαστηριακές Υποδομές και Εξοπλισμός - Ερωτήσεις Ε1-Ε5.....	68
7.5.2 Πρόγραμμα Μαθητείας - Ερωτήσεις Ε6-Ε10.....	70
7.5.3 Κοινωνική Αναγνώριση και Στερεότυπα - Ερωτήσεις Ε11-Ε12.....	72
7.5.4 Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας - Ερώτηση Ε13.....	73
7.5.5 Θεσμικό Πλαίσιο και Νομοθετικές Αλλαγές - Ερώτηση Ε14.....	73
7.5.6 Χρηματοδότηση - Ερώτηση Ε15.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	75
8.1 Εισαγωγή.....	75
8.2 Ηγετικές Συμπεριφορές και Μετασχηματιστική Ηγεσία	75

8.3 Διαχείριση της Αλλαγής	76
8.4 Οργανωσιακή Ετοιμότητα και Καινοτομία.....	76
8.5 Ειδικά Θέματα ΕΠΑΛ.....	77
8.6 Συνολικά Συμπεράσματα	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	78
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80
Ξενόγλωσσες Πηγές	80
Ελληνικές Πηγές	84
Παράρτημα Α	86

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή: Καπακλής Κωνσταντίνος

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και των καινοτομιών στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ): Μια εμπειρική διερεύνηση

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος).....

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής:

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής:

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Καπακλής Κωνσταντίνος γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία

με τίτλο «Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και των καινοτομιών στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ): Μια εμπειρική διερεύνηση», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

Καπακλής Κωνσταντίνος

Ευχαριστίες

Πριν από ενάμιση χρόνο περίπου αποφάσισα να ξεκινήσω αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα το οποίο με την ολοκλήρωσή του θα μου δώσει τα εφόδια που χρειάζομαι για την περεταίρω εξέλιξη μου στον εκπαιδευτικό κλάδο. Σε αυτό το δύσκολο και απαιτητικό ταξίδι υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που στάθηκαν στο πλευρό μου και θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από αυτές τις γραμμές. Πρώτα απ' όλα τους γονείς μου για την ηθική και υλική υποστήριξη, χωρίς την οποία θα ήταν ανέφικτη η ολοκλήρωση του προγράμματος, φυσικά την σύζυγό μου Ελένη και τις κόρες μου Άννα-Μαρία & Μυρτώ που με ανέχτηκαν όλο αυτό το διάστημα με τα άγχη μου, τις ιδιοτροπίες μου και την γκρίνια μου! Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου Δρ. Γούλα Χρήστο για την εμπιστοσύνη και την πολύτιμη καθοδήγησή του καθ' όλη την διάρκεια του τελευταίου δύσκολου εξαμήνου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη διαχείριση της αλλαγής και την οργανωσιακή ετοιμότητα για καινοτομία στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) της Ελλάδας. Στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών, τις διαδικασίες διαχείρισης αλλαγών και το κλίμα καινοτομίας στις σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίζεται στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Bass (1985), τα μοντέλα διαχείρισης αλλαγής των Kotter (1996) και Fullan (2007), καθώς και στη θεωρία του μανθάνοντος οργανισμού του Senge (1990). Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι ποσοτική, με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Το δείγμα αποτελείται από 92 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ των περιφερειών Αττικής, Λακωνίας και Μεσσηνίας. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου 77 ερωτήσεων, οργανωμένων σε πέντε θεματικές ενότητες: δημογραφικά στοιχεία, ηγετικές συμπεριφορές, διαχείριση αλλαγής, οργανωσιακή ετοιμότητα και ειδικά θέματα ΕΠΑΛ.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν μια γενικά θετική αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς, με υψηλά ποσοστά στην εξατομικευμένη υποστήριξη (70,6% θετικές απαντήσεις) και την επικοινωνία οράματος. Ωστόσο, εντοπίζονται σημαντικές αδυναμίες στην παροχή πόρων για αλλαγές (34,8% θετικές), τη συνεργασία με επιχειρήσεις (Μ.Ο.=3,11) και την κοινωνική αναγνώριση των ΕΠΑΛ (Μ.Ο.=2,79). Η υποχρηματοδότηση αναδεικνύεται ως κρίσιμο ζήτημα, με το 48,9% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ανεπαρκείς τους διαθέσιμους πόρους.

Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία κλίματος αλλαγής, αλλά η αποτελεσματικότητά της περιορίζεται από δομικά προβλήματα που απαιτούν παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Προτείνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα, συμπεριλαμβανομένης της διερεύνησης της χαμηλής κοινωνικής αναγνώρισης και της προβληματικής σύνδεσης με την αγορά εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, διαχείριση αλλαγής, καινοτομία, επαγγελματική εκπαίδευση, ΕΠΑΛ, οργανωσιακή ετοιμότητα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) αποτελούν έναν κρίσιμο πυλώνα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καλύπτοντας ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Η επαγγελματική εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα σε μια καμπή, θα μπορούσαμε να πούμε σε μια κρίσιμη φάση μετασχηματισμού, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις ραγδαία μεταβαλλόμενες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας και την τεχνολογική εξέλιξη. Η 4η Βιομηχανική Επανάσταση, με τον ψηφιακό μετασχηματισμό, την τεχνητή νοημοσύνη και την αυτοματοποίηση, δημιουργεί νέες προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες για τα επαγγελματικά σχολεία (CEDEFOP, 2023).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή προσαρμογή των ΕΠΑΛ στις νέες συνθήκες. Όπως επισημαίνουν άλλωστε οι Leithwood και Louis (2021), η ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, αμέσως μετά τη διδασκαλία. Ο Fullan (2020) τονίζει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι εκείνοι που μπορούν να δημιουργήσουν μια «κουλτούρα αλλαγής», προωθώντας τη συνεργασία, τη συνεχή μάθηση και την καινοτομία.

Τα ΕΠΑΛ του σήμερα αλλά και του μέλλοντος αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις που τα διαφοροποιούν από τα Γενικά Λύκεια. Η διαχείριση εξειδικευμένου εργαστηριακού εξοπλισμού, η συνεργασία με επιχειρήσεις για την πρακτική άσκηση αλλά και τα προγράμματα μαθητείας, η διαρκής ανάγκη για επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και η διαχείριση ενός ετερογενούς μαθητικού και εκπαιδευτικού πληθυσμού απαιτούν εξειδικευμένες ηγετικές δεξιότητες (Παϊδούση, 2016). Επιπλέον, η αναπόφευκτη κοινωνική υποτίμηση που ιστορικά συνοδεύει την τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα δημιουργεί επιπρόσθετες προκλήσεις για τους διευθυντές που επιδιώκουν να αναβαθμίσουν το κύρος των σχολείων τους (ΙΕΠ, 2022).

Παρά τη σημασία του θέματος, η ερευνητική βιβλιογραφία που αφορά ειδικά την ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής στα ελληνικά ΕΠΑΛ είναι κατά κάποιο τρόπο περιορισμένη. Η πλειονότητα των μελετών εστιάζει στη γενική εκπαίδευση, αφήνοντας ένα σημαντικό ερευνητικό κενό σχετικά με τις ιδιαιτερότητες που αφορούν στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει μέρος από αυτό το κενό, διερευνώντας τον ρόλο της ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και την προώθηση καινοτομιών στο ειδικό πλαίσιο των ΕΠΑΛ.

Ο κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και την προώθηση καινοτομιών στα

Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) της Ελλάδας. Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάλυση των ηγετικών πρακτικών που διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτόμων προγραμμάτων στο πλαίσιο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας περιλαμβάνουν: την εξέταση των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της αποτελεσματικής ηγεσίας στο πλαίσιο των ΕΠΑΛ, την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την ετοιμότητα για αλλαγή στα ΕΠΑΛ, τη διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης αντιστάσεων που εφαρμόζουν οι διευθυντές, την αξιολόγηση της επίδρασης διαφορετικών ηγετικών στυλ στην υιοθέτηση καινοτομιών, και την πρόταση ενός πλαισίου αποτελεσματικής ηγεσίας για τη διαχείριση της αλλαγής στα ΕΠΑΛ.

Η μελέτη αναμένεται να συμβάλει τόσο στη θεωρητική κατανόηση του φαινομένου όσο και στην πρακτική υποστήριξη των στελεχών της εκπαίδευσης που εργάζονται στα ΕΠΑΛ. Μέσα από την ανάδειξη αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών και τον εντοπισμό εμποδίων, προβλημάτων αλλά και ευκαιριών, η έρευνα επιδιώκει να παράσχει χρήσιμες κατευθύνσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας των επαγγελματικών σχολείων.

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε πέντε κύρια μέρη. Στο Κεφάλαιο 1, παρουσιάζεται το πλαίσιο της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι και η σημασία της μελέτης. Το Μέρος Α (Κεφάλαια 2-5) αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπου αναλύονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της διαχείρισης αλλαγής και της καινοτομίας στην εκπαίδευση, καθώς και οι ιδιαιτερότητες των ΕΠΑΛ στην Ελλάδα.

Στο Κεφάλαιο Μεθοδολογίας, περιγράφεται αναλυτικά η ερευνητική προσέγγιση, το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και οι μέθοδοι ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν. Το Μέρος Β παρουσιάζει τα εμπειρικά ευρήματα της έρευνας, με περιγραφική ανάλυση των δεδομένων και διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Στο Κεφάλαιο Συζήτησης, τα αποτελέσματα ερμηνεύονται σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας τις θεωρητικές και πρακτικές συνεπαγωγές. Τέλος, στο Κεφάλαιο Επιλόγου, συνοψίζονται τα κύρια συμπεράσματα, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και εφαρμογή στην πράξη.

ΜΕΡΟΣ Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παρόν παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο που θεμελιώνει την έρευνα, εξετάζοντας τις βασικές έννοιες, τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά ευρήματα που σχετίζονται με την ηγεσία, τη διαχείριση της αλλαγής και την καινοτομία στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Εκπαιδευτική Ηγεσία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Μοντέλα

2.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Διαφοροποίηση από τη Διοίκηση

Η ηγεσία αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια που έχει μελετηθεί εκτενώς στη διοικητική επιστήμη και την οργανωσιακή συμπεριφορά. Κατά τον Yukl (2013), η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής που ασκείται σε μια ομάδα ατόμων για την επίτευξη των κοινών στόχων. Αυτός ο ορισμός υπογραμμίζει τρία βασικά στοιχεία: την επιρροή ως προς τη διαδικασία, την ομαδική διάσταση και τον προσανατολισμό προς συγκεκριμένους στόχους. Ο Northouse (2021) επεκτείνει αυτόν τον ορισμό, τονίζοντας ότι η ηγεσία περιλαμβάνει την ικανότητα να εμπνέεις, να παρακινείς και να διευκολύνεις τους άλλους ώστε να συμβάλουν στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων.

Η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης (leadership vs management) αποτελεί θεμελιώδη διαχωρισμό στη βιβλιογραφία. Ο Kotter (2012) υποστηρίζει ότι η διοίκηση επικεντρώνεται στην αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού μέσω σχεδιασμού, οργάνωσης, στελέχωσης και ελέγχου. Αντίθετα, η ηγεσία αφορά την προσαρμογή στην αλλαγή, τη δημιουργία οράματος, την ευθυγράμμιση των ανθρώπων με αυτό το όραμα, και την έμπνευση για την επίτευξή του. Ο Bolman και Deal (2017) επισημαίνουν ότι οι καλοί οργανισμοί χρειάζονται και τα δύο: αποτελεσματική διοίκηση για τη σταθερότητα και την αξιοπιστία, και δυναμική ηγεσία για την προσαρμογή και την καινοτομία.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ηγεσία αποκτά πολύ πιο ιδιαίτερες διαστάσεις και χαρακτηριστικά. Οι Leithwood και Louis (2021) ορίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως την άσκηση επιρροής στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που σχετίζονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Η εκπαιδευτική ηγεσία διαφοροποιείται από άλλες μορφές ηγεσίας λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία είναι πολύπλοκη, άυλη και δύσκολα μετρήσιμη (Bush, 2018). Ο Day και οι συνεργάτες του (2016) επισημαίνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, αμέσως μετά την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έννοια της ηγεσίας έχει εξελιχθεί σημαντικά μέσα στις τελευταίες δεκαετίες. Ο Πασιαρδής (2014) περιγράφει τη μετάβαση από μια «περίοδο ευμενούς αδιαφορίας» για τη σχολική ηγεσία σε μια εποχή όπου αναγνωρίζεται πλέον η κρίσιμη σημασία της για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο Σαΐτης (2014) αναλύει τη διοίκηση και την ηγεσία στην ελληνική εκπαίδευση, τονίζοντας τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες μέσα σε ένα περιβάλλον που τους παρέχει περιορισμένη αυτονομία. Ο Κατσαρός (2008) και ο Θεοφιλίδης (2012) επισημαίνουν την ανάγκη μετάβασης από τη γραφειοκρατική λογική στη μετασχηματιστική ηγεσία για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων.

2.2 Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αναπτύχθηκε αρχικά από τον James MacGregor Burns (1978) και εμπλουτίστηκε από τους Bass και Riggio (2006), αποτελεί μια από τις πιο επιδραστικές και ευρέως μελετημένες προσεγγίσεις της ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία ξεπερνά την σχέση ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και μελών (transactional leadership) και στοχεύει στη μετασχηματιστική επίδραση που εμπνέει τους συνεργάτες να υπερβούν τα προσωπικά τους συμφέροντα για χάρη του συλλογικού καλού.

Οι Bass και Riggio (2006) ταυτοποίησαν τέσσερις βασικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αποτελούν τον πυρήνα του Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Η πρώτη διάσταση είναι η Εξιδανικευμένη Επιρροή (Idealized Influence), όπου ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς και χαρακτήρα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδεικνύουν υψηλά ηθικά πρότυπα, ακεραιότητα και συνέπεια μεταξύ των λόγων και των πράξεων. Εμπνέουν τον σεβασμό, εμπιστοσύνη και θαυμασμό, και οι ακόλουθοι επιθυμούν να τους μοιάσουν. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό μεταφράζεται σε διευθυντές που αποτελούν παράδειγμα επαγγελματισμού, δέσμευσης και παιδαγωγικής αριστείας.

Η δεύτερη διάσταση είναι η Εμπνευσμένη Παρακίνηση (Inspirational Motivation). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διατυπώνουν ένα ελκυστικό όραμα για το μέλλον που δίνει νόημα και πρόκληση στην εργασία των ακολούθων. Επικοινωνούν υψηλές προσδοκίες, χρησιμοποιούν σύμβολα και απλές εκφράσεις για να εστιάσουν τις προσπάθειες, και εκφράζουν σημαντικούς σκοπούς με απλούς όμως τρόπους. Εμπνέουν την αισιοδοξία και τον ενθουσιασμό για την επίτευξη των στόχων. Στα σχολεία, αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία και επικοινωνία ενός σαφούς οράματος για την εκπαιδευτική αριστεία που να μπορεί να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν σε υψηλούς στόχους.

Η τρίτη διάσταση, η Διανοητική Διέγερση (Intellectual Stimulation), αφορά την ενθάρρυνση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αμφισβητούν τις παραδοσιακές παραδοχές, αναζητούν διαφορετικές οπτικές γωνίες, και ενθαρρύνουν τους συνεργάτες τους να σκέφτονται με νέους τρόπους. Δεν επικρίνουν δημόσια τα λάθη των μελών, αλλά τα αντιμετωπίζουν ως ευκαιρίες μάθησης. Ενθαρρύνουν την έκφραση ιδεών και λύσεων προβλημάτων, ακόμα και όταν διαφέρουν από τις δικές τους. Στα ΕΠΑΛ, αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς η τάχιστη τεχνολογική εξέλιξη απαιτεί συνεχή αναστοχασμό και προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η τέταρτη διάσταση είναι η Εξατομικευμένη Φροντίδα (Individualized Consideration). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν κάθε άτομο ως μοναδικό, με συγκεκριμένες ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες. Αφιερώνουν χρόνο στη διδασκαλία, την καθοδήγηση και την υποστήριξη, ακούν προσεκτικά και λαμβάνουν υπόψη τις ανησυχίες των συνεργατών τους. Αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις ατομικές συνεισφορές στην επιτυχία της ομάδας. Βοηθούν τους άλλους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους μέσω καθοδήγησης, παρακολούθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η εμπειρική έρευνα έχει επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Οι Day, Gu και Sammons (2016) σε εκτενή μελέτη διαπίστωσαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, και του θετικού σχολικού κλίματος. Ο Robinson και οι συνεργάτες του (2008) μέσω ανάλυσης βρήκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει μέτριο αλλά σημαντικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο ελληνικό πλαίσιο, η Αργυροπούλου (2018) τονίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ξεπεράσματος των γραφειοκρατικών περιορισμών και προώθησης της καινοτομίας.

2.3 Διανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership)

Η διανεμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει μια σύγχρονη αντίληψη που αμφισβητεί το παραδοσιακό μοντέλο του «μεγάλου ηγέτη» (great man theory) και αναγνωρίζει την ηγεσία ως συλλογική πρακτική. Κατά τον Spillane (2006), η διανεμημένη ηγεσία δεν είναι απλώς ανάθεση καθηκόντων αλλά μια θεμελιωδώς διαφορετική προσέγγιση στην κατανόηση της ηγεσίας. Ο Spillane υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι μια πρακτική που διανέμεται μεταξύ ηγετών, ακολούθων και της κατάστασης, και ότι η ηγετική δραστηριότητα προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων.

Η Harris (2019) προτείνει ότι η διανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει την επέκταση των ηγετικών ρόλων πέραν των τυπικών θέσεων ευθύνης, τη συνεργατική εργασία μεταξύ διαφόρων ηγετικών ρόλων, και τη συλλογική δράση για βελτίωση. Στα σχολεία, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ηγετικούς ρόλους για υπεύθυνους τμημάτων, συντονιστές προγραμμάτων, ηγέτες επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, και άλλους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικές πρωτοβουλίες. Ο Gronn (2002) διακρίνει μεταξύ προσθετικής κατανομής (additive distribution), όπου οι ηγετικές πρακτικές απλώς αθροίζονται, και ολιστικής κατανομής (holistic distribution), όπου η συνεργασία παράγει κάτι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους συνεισφορών.

Ο MacBeath (2005) προτείνει έξι μορφές διανεμημένης ηγεσίας: την τυπική (formal), όπου οι ρόλοι και οι ευθύνες είναι καθορισμένοι από την οργάνωση, την πραγματιστική (pragmatic), όπου η ανάθεση καθηκόντων γίνεται για πρακτικούς λόγους, την στρατηγική (strategic), όπου η κατανομή είναι σκόπιμη και στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, την επαυξητική (incremental), που εξελίσσεται φυσικά με την πάροδο του χρόνου, την ευκαιριακή (opportunistic), που προκύπτει από τις περιστάσεις και την πολιτισμική (cultural), που είναι βαθιά ριζωμένη στις αξίες και την κουλτούρα του οργανισμού.

Η Νικολαΐδου (2012) τονίζει ότι η διανεμημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του συστήματος. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι η διανεμημένη ηγεσία μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αίσθηση κυριότητας των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο των ΕΠΑΛ, η διανεμημένη ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι τεχνικές ειδικότητες απαιτούν εξειδικευμένη γνώση που συχνά συμβαίνει να μην διαθέτει ο διευθυντής. Οι υπεύθυνοι τομέων, οι προϊστάμενοι εργαστηρίων και οι συντονιστές ειδικοτήτων μπορούν να ασκήσουν σημαντική επιρροή στα πεδία ευθύνης τους.

2.4 Εκπαιδευτική/Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership)

Η εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ηγεσία εστιάζει στον πυρήνα της σχολικής αποστολής: τη μάθηση και τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Robinson, Lloyd και Rowe (2008), οι διευθυντές οι οποίοι επικεντρώνονται στην παιδαγωγική διάσταση που έχει ο ρόλος τους έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με εκείνους που εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο σε διοικητικά καθήκοντα.

Ο Hallinger (2018) περιγράφει τρεις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας: τον καθορισμό της σχολικής αποστολής, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την προώθηση θετικού σχολικού κλίματος. Ο Murphy (2017) προσθέτει ότι οι

αποτελεσματικοί παιδαγωγικοί ηγέτες παρακολουθούν συστηματικά τη μαθητική πρόοδο, παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και διασφαλίζουν τους απαραίτητους πόρους για τη διδασκαλία.

Στο πλαίσιο των ΕΠΑΛ, η παιδαγωγική ηγεσία αποκτά ιδιαίτερες διαστάσεις. Ο διευθυντής καλείται να διασφαλίσει την ποιότητα τόσο της θεωρητικής όσο και της εργαστηριακής εκπαίδευσης, να συντονίσει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, και να εξασφαλίσει ότι τα προγράμματα σπουδών ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Οι Lucas και Spencer (2017) τονίζουν την ανάγκη για μια πιο «επαγγελματική παιδαγωγική» που να συνδυάζει τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή.

2.5 Ηθική Ηγεσία (Ethical Leadership)

Η ηθική ηγεσία αναδεικνύει τη σημασία των αξιών, της ακεραιότητας και της δικαιοσύνης στην άσκηση ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Starratt, όπως παρουσιάζεται στην Αργυροπούλου (2017), η ηθική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: την ηθική της κριτικής, την ηθική της δικαιοσύνης και την ηθική της φροντίδας.

Η ηθική της κριτικής αφορά την ικανότητα του ηγέτη να αμφισβητεί τις υπάρχουσες δομές και πρακτικές που μπορεί να αναπαράγουν αδικίες. Η ηθική της δικαιοσύνης σχετίζεται με τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών και της δίκαιης μεταχείρισης για όλα τα μέλη του οργανισμού. Η ηθική της φροντίδας εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη μέριμνα για την ευημερία των άλλων.

Στο πλαίσιο των ΕΠΑΛ, η ηθική ηγεσία αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία δεδομένης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, που συχνά περιλαμβάνει μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αλλά και άλλης εθνικότητας. Ο ηθικός ηγέτης διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και υποστήριξη, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Διαχείριση της Αλλαγής στην Εκπαίδευση

3.1 Θεωρητικά Μοντέλα Οργανωσιακής Αλλαγής

Η διαχείριση της αλλαγής αποτελεί κεντρικό θέμα στη σύγχρονη διοικητική επιστήμη. Ο Kotter (2012) πρότεινε ένα μοντέλο οκτώ βημάτων για την επιτυχή υλοποίηση αλλαγών, το οποίο έχει εφαρμοστεί ευρέως και στον εκπαιδευτικό τομέα. Τα βήματα περιλαμβάνουν: τη δημιουργία αίσθησης επείγοντος, τη συγκρότηση καθοδηγητικής ομάδας, την ανάπτυξη οράματος και στρατηγικής, την επικοινωνία του οράματος, την ενδυνάμωση για δράση, τη δημιουργία βραχυπρόθεσμων επιτυχιών, την εδραίωση των κερδών και την ενσωμάτωση των αλλαγών στην κουλτούρα.

Οι Hall και Hord (2020) ανέπτυξαν το μοντέλο Concerns-Based Adoption Model (CBAM), το οποίο εστιάζει στις ανησυχίες και τα στάδια υιοθέτησης που βιώνουν τα άτομα κατά τη διαδικασία της αλλαγής. Το μοντέλο αναγνωρίζει ότι η αλλαγή είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός, ότι η αλλαγή γίνεται πρώτα από τα άτομα και μετά από τους οργανισμούς, και ότι οι ανησυχίες των εμπλεκόμενων εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου.

Ο Fullan (2020), εστιάζοντας στην εκπαίδευση, προτείνει ένα πλαίσιο «ηγεσίας σε κουλτούρα αλλαγής» που περιλαμβάνει πέντε βασικά στοιχεία: τον ηθικό σκοπό, την κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής, τη δημιουργία σχέσεων, την οικοδόμηση γνώσης και τη δημιουργία συνοχής. Τονίζει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες δεν επιβάλλουν αλλαγές αλλά δημιουργούν τις συνθήκες για τη συλλογική δέσμευση και δράση.

3.2 Παράγοντες Επιτυχίας και Αποτυχίας Αλλαγών

Η επιτυχής υλοποίηση αλλαγών εξαρτάται από πολλαπλούς παράγοντες. Οι Bryk και συνεργάτες (2015) εντόπισαν πέντε βασικούς πυλώνες για τη βελτίωση των σχολείων: την αποτελεσματική ηγεσία, την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις με τους μαθητές και τις οικογένειες τους, το υποστηρικτικό περιβάλλον και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Ο Evans (2012) αναλύει τις αιτίες αποτυχίας πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επισημαίνοντας ότι συχνά υποτιμάται η «ανθρώπινη πλευρά της αλλαγής». Οι αντιστάσεις, οι ανησυχίες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνονται επαρκώς υπόψη, με αποτέλεσμα οι αλλαγές να μένουν σε επιφανειακό επίπεδο ή να εγκαταλείπονται εντελώς. Οι Hargreaves και Shirley (2022) τονίζουν τη σημασία της ευημερίας των εκπαιδευτικών ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των αλλαγών.

Οι Datnow και Park (2018) επισημαίνουν τη σημασία της επαγγελματικής συνεργασίας για την επιτυχία των αλλαγών. Τα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά μεταξύ τους, μοιράζονται πρακτικές και αναστοχάζονται από κοινού, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν με επιτυχία καινοτομίες. Η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα.

3.3 Διαχείριση Αντιστάσεων στην Αλλαγή

Η αντίσταση στην αλλαγή αποτελεί φυσική αντίδραση που παρατηρείται σε κάθε οργανισμό. Οι Anderson (2010) και Morrison (2010) εξηγούν ότι η αντίσταση μπορεί να προέρχεται από διάφορες πηγές: φόβο για το άγνωστο, απώλεια ελέγχου, ανασφάλεια σχετικά με τις νέες απαιτήσεις, ή πραγματικές αντιρρήσεις για την αξία της προτεινόμενης αλλαγής.

Ο Sarason (1996) αναλύει την «κουλτούρα του σχολείου» ως παράγοντα που μπορεί να ευνοεί ή να εμποδίζει τις αλλαγές. Τα σχολεία με ισχυρές παραδόσεις και καθιερωμένες πρακτικές τείνουν να αντιστέκονται περισσότερο στις αλλαγές. Οι Tyack και Cuban (1995) χρησιμοποιούν τον όρο «γραμματική του σχολείου» για να περιγράψουν τις βαθιά ριζωμένες δομές και πρακτικές που αντιστέκονται στη μεταρρύθμιση.

Για την αποτελεσματική διαχείριση των αντιστάσεων, οι Lieberman και Miller (2004) προτείνουν στρατηγικές που περιλαμβάνουν: την έγκαιρη και ειλικρινή επικοινωνία, τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό, την παροχή επαρκούς υποστήριξης και επιμόρφωσης, την αναγνώριση των ανησυχιών και την ευελιξία στην υλοποίηση. Η αντίσταση δεν πρέπει πάντα να αντιμετωπίζεται με αρνητισμό, καθώς μπορεί να αποτελέσει πηγή πολύτιμης ανατροφοδότησης.

3.4 Οργανωσιακή Ετοιμότητα για Αλλαγή

Η οργανωσιακή ετοιμότητα για αλλαγή αναφέρεται στο βαθμό που τα μέλη ενός οργανισμού είναι ψυχολογικά και συμπεριφορικά προετοιμασμένα για να υιοθετήσουν αλλαγές. Σύμφωνα με τον Levin (2008), η ετοιμότητα περιλαμβάνει τόσο την πεποίθηση ότι η αλλαγή είναι αναγκαία αλλά και ότι ο οργανισμός έχει την ικανότητα να την υλοποιήσει με επιτυχία.

Οι Stoll και Fink (1996) περιγράφουν διάφορους τύπους σχολείων σε σχέση με την ετοιμότητά τους για αλλαγή: τα «κινούμενα» σχολεία που είναι αποτελεσματικά και βελτιώνονται συνεχώς, τα «περιπλανώμενα» που αλλάζουν χωρίς σαφή κατεύθυνση, τα «βυθιζόμενα» που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, και τα «στάσιμα» που είναι αποτελεσματικά αλλά εφησυχασμένα. Κάθε τύπος απαιτεί διαφορετική προσέγγιση στη διαχείριση της αλλαγής.

Στα ΕΠΑΛ, η οργανωσιακή ετοιμότητα επηρεάζεται από παράγοντες όπως η κατάσταση του εξοπλισμού και των εργαστηρίων, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι σχέσεις με τον παραγωγικό τομέα και την αγορά εργασίας και η υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση. Η έρευνα του ΙΕΠ (2022) διαπίστωσε σημαντικές διαφορές μεταξύ των ΕΠΑΛ ως προς την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της τεχνικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Καινοτομία και Εκπαιδευτική Διοίκηση

4.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση

Η καινοτομία στην εκπαίδευση αναφέρεται στην εισαγωγή νέων ιδεών, μεθόδων, πρακτικών ή τεχνολογιών που στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2023), η εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές μεθόδους, την οργάνωση του σχολείου, ή τη χρήση της τεχνολογίας.

Η Γιαννακάκη (2005) διακρίνει μεταξύ «αληθινής καινοτομίας» και «ψευδοκαινοτομίας». Η αληθινή καινοτομία επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ η ψευδοκαινοτομία αφορά επιφανειακές αλλαγές που δεν αγγίζουν τον πυρήνα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η επιτυχής εφαρμογή καινοτομιών απαιτεί βαθύτερες αλλαγές και τομές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Οι McLaughlin και Talbert (2006) τονίζουν ότι η καινοτομία δεν είναι απλώς ατομική υπόθεση αλλά κοινωνική διαδικασία. Τα σχολεία που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν και να διατηρήσουν καινοτομίες. Η συνεργασία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η κοινή δέσμευση σε στόχους βελτίωσης αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις.

4.2 Ο Ρόλος της Ηγεσίας στην Προώθηση της Καινοτομίας

Η ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την καινοτομία. Οι Marzano, Waters και McNulty (2005) διαπίστωσαν ότι συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές σχετίζονται με την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών, όπως η διανοητική διέγερση, η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος για πειραματισμό και η παροχή πόρων και υποστήριξης.

Ο Elmore (2000) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν «δομές για τη μάθηση» που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να πειραματίζονται με νέες πρακτικές, να αναστοχάζονται και να μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους. Η ανοχή στο λάθος και η ενθάρρυνση για την ανάληψη ρίσκου είναι θεμελιώδεις για την καινοτομία.

Οι Heck και Hallinger (2014) τονίζουν τη σημασία της «σχολικής ικανότητας για βελτίωση», η οποία περιλαμβάνει τη συλλογική δέσμευση για συνεχή βελτίωση, την ικανότητα για αυτό-αξιολόγηση και την ετοιμότητα για αλλαγή. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αναπτύξει αυτή την ικανότητα μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, της δημιουργίας κουλτούρας συνεργασίας και της διασφάλισης των απαραίτητων πόρων.

4.3 Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Καινοτομία

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις και ευκαιρίες για την εκπαιδευτική καινοτομία. Σύμφωνα με τον Δαγδιλέλη (2005), η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν αφορά απλώς τη χρήση νέων εργαλείων αλλά μια ριζική αλλαγή στον τρόπο που σχεδιάζεται και υλοποιείται η διδασκαλία.

Στα ΕΠΑΛ, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποκτά ιδιαίτερες διαστάσεις. Η χρήση εξομοιωτών, η εικονική πραγματικότητα για εκπαίδευση σε επικίνδυνες διαδικασίες, τα συστήματα CAD/CAM, και οι ψηφιακές πλατφόρμες για σύνδεση με επιχειρήσεις αποτελούν παραδείγματα καινοτομιών που μπορούν να μετασχηματίσουν την τεχνική εκπαίδευση. Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωσή τους απαιτεί κατάλληλη υποδομή, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ηγεσία που να υποστηρίζει την αλλαγή.

Οι Argyropoulou, Syka και Papaioannou (2021) επισημαίνουν ότι η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε τον ψηφιακό μετασχηματισμό στην εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα ανέδειξε σημαντικές ανισότητες και προκλήσεις. Οι ηγέτες κλήθηκαν να διαχειριστούν μια πρωτοφανή κρίση και να υιοθετήσουν γρήγορα νέες πρακτικές, αναδεικνύοντας τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας.

4.4 Κουλτούρα Καινοτομίας στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό

Η δημιουργία κουλτούρας καινοτομίας αποτελεί μακροπρόθεσμη διαδικασία που απαιτεί συστηματικές παρεμβάσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Ο Χατζηπαναγιώτου (2008) τονίζει ότι η σχολική κουλτούρα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την ικανότητά του να υιοθετεί αλλαγές.

Τα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας που ευνοεί την καινοτομία περιλαμβάνουν: ανοιχτή επικοινωνία και διαφάνεια, ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας, ανοχή στο λάθος και μάθηση από τις αποτυχίες, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαία υποστήριξη, προσανατολισμό στη συνεχή βελτίωση, και δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση και διατήρηση τέτοιας κουλτούρας.

Ο Ζαβλανός (2003) αναφέρεται στην «ολική ποιότητα στην εκπαίδευση» ως πλαίσιο που μπορεί να υποστηρίξει την καινοτομία μέσω της συνεχούς βελτίωσης, της εστίασης στις ανάγκες των «πελατών» (μαθητών, γονέων, αγοράς εργασίας) και της συστηματικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) στην Ελλάδα: Θεσμικό Πλαίσιο, Δομή και Προκλήσεις

Τα Επαγγελματικά Λύκεια αποτελούν βασικό πυλώνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης, της δομής, των ιδιαιτεροτήτων και των προκλήσεων των ΕΠΑΛ είναι απαραίτητη για τη διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής σε αυτό το ειδικό πλαίσιο.

5.1 Ιστορική Εξέλιξη της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει μακρά και πολύπλοκη ιστορία που χαρακτηρίζεται από συχνές μεταρρυθμίσεις και αναδιοργανώσεις. Οι ρίζες της τεχνικής εκπαίδευσης εντοπίζονται στις αρχές του 20ού αιώνα, αλλά η οργανωμένη μορφή της ξεκίνησε με τη δημιουργία των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών το 1959. Αυτές οι σχολές στόχευαν στην παροχή τεχνικών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων που θα διευκόλυναν την ένταξη των νέων στην αναπτυσσόμενη βιομηχανία της μεταπολεμικής περιόδου (Σαϊτης, 2014).

Το 1985, με το Νόμο 1566/1985, τα Τεχνικά Επαγγελματικά Σχολεία μετονομάστηκαν σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ), αποκτώντας καθεστώς ισότιμο με τα Γενικά Λύκεια ως προς την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η μεταρρύθμιση αντανάκλασε μια προσπάθεια αναβάθμισης του κύρους της τεχνικής εκπαίδευσης και διασφάλισης ίσων ευκαιριών για τους μαθητές της. Η περίοδος 1997-1998 έφερε νέα μεταρρύθμιση με τη δημιουργία των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ), που περιλάμβαναν διετή κύκλο υποχρεωτικής φοίτησης και προαιρετική τρίτη τάξη. Στόχος ήταν η μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Κατσαρός, 2008).

Ο Νόμος 3475/2006 επανάφερε τον θεσμό των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ), επιχειρώντας να ενισχύσει τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα ΕΠΑΛ λειτούργησαν ως τριετείς σχολές με ισχυρό προσανατολισμό στην επαγγελματική κατάρτιση. Το 2013, ο Νόμος 4186/2013 επέφερε νέα αναδιάρθρωση, ενσωματώνοντας τα ΕΠΑΛ στη γενικότερη μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δημιουργώντας ένα ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας. Τέλος, ο πιο πρόσφατος Νόμος 4763/2020 αποτελεί το τρέχον θεσμικό πλαίσιο και εισάγει σημαντικές καινοτομίες, όπως το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας (Παϊδούση, 2016).

Αυτή η συχνή εναλλαγή νομοθετικών πλαισίων αντανακλά τις δυσκολίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να διαμορφώσει μια σταθερή μακροχρόνια και αποτελεσματική στρατηγική για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις δημιούργησαν αστάθεια, αβεβαιότητα και δυσκολίες στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό για τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η Λιακοπούλου (2018) επισημαίνει ότι η έλλειψη συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα των ΕΠΑΛ και δυσχεραίνει τη δημιουργία μακροπρόθεσμων συνεργασιών με επιχειρήσεις.

5.2 Θεσμικό Πλαίσιο και Νομοθετική Ρύθμιση (Νόμος 4763/2020)

Ο Νόμος 4763/2020 «Εκσυγχρονισμός του θεσμικού πλαισίου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» αποτελεί το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για τη λειτουργία των ΕΠΑΛ. Σύμφωνα με το νόμο, τα ΕΠΑΛ έχουν ως αποστολή την παροχή υψηλής ποιότητας γενικής παιδείας και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την άμεση ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, καθώς και τη συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα ΕΠΑΛ οργανώνονται σε εννέα Τομείς Εκπαίδευσης, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει πολλαπλές ειδικότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι τομείς είναι: α) Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας, β) Διοίκησης και Οικονομίας, γ) Πληροφορικής, δ) Μηχανολογίας, ε) Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικής-Αυτοματισμού, στ) Οικοδομικών-Δομικών Έργων, ζ) Εφαρμοσμένων Τεχνών, η) Γεωπονίας-Τροφίμων-Περιβάλλοντος, και θ) Τουρισμού-Εστίασης-Υποδοχής. Κάθε τομέας περιλαμβάνει συγκεκριμένες ειδικότητες που αντιστοιχούν σε επαγγελματικούς κλάδους.

Η φοίτηση στα ΕΠΑΛ διαρκεί τρία έτη (Α΄, Β΄, Γ΄ τάξη) και οδηγεί σε απόκτηση απολυτηρίου ΕΠΑΛ, το οποίο παρέχει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των Πανελλαδικών Εξετάσεων, και Διπλώματος Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 4 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ). Το Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας αποκτάται μετά από επιτυχή εξέταση σε Κέντρα Εξετάσεων Πιστοποίησης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Επιπλέον, προσφέρεται προαιρετικό Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας, που συνδυάζει εργαστηριακή εκπαίδευση με μάθηση σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.

Το πρόγραμμα σπουδών των ΕΠΑΛ διακρίνεται σε μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα επαγγελματικής ειδικότητας. Στην Α΄ και Β΄ τάξη, τα μαθήματα γενικής παιδείας αντιπροσωπεύουν περίπου 70% του ωραρίου, ενώ τα μαθήματα ειδικότητας (θεωρητικά και

εργαστηριακά) περίπου 30%. Στην Γ' τάξη, η αναλογία μετατοπίζεται προς μεγαλύτερη εξειδίκευση, με τα μαθήματα επαγγελματικής ειδικότητας να αποτελούν περίπου 50% του ωραρίου. Αυτός ο σταδιακός προσανατολισμός προς την ειδικότητα επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν σταθερή βάση γενικής παιδείας πριν εμβαθύνουν στην επαγγελματική τους εξειδίκευση (ΙΕΠ, 2022).

5.3 Το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας: Δομή, Λειτουργία και Προκλήσεις

Το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας αποτελεί μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες του Νόμου 4763/2020 και στοχεύει στην ενίσχυση της σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Το πρόγραμμα εμπνέεται από τα επιτυχημένα μοντέλα μαθητείας άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ιδίως της Γερμανίας, της Αυστρίας και της Ελβετίας, όπου η μαθητεία έχει μακρά παράδοση και υψηλή κοινωνική αναγνώριση.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, το πρόγραμμα διαρκεί 12 μήνες, από την 1η Σεπτεμβρίου έως την 31η Αυγούστου του επόμενου έτους. Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδυάζει δύο βασικά στοιχεία: α) Εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας που διεξάγεται στο ΕΠΑΛ ή σε άλλο Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (20-30% του χρόνου), και β) Μάθηση σε εργασιακό χώρο (workplace learning) που πραγματοποιείται σε επιχειρήσεις ή οργανισμούς του ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα (70-80% του χρόνου). Αυτός ο συνδυασμός στοχεύει στην εμπέδωση των θεωρητικών γνώσεων μέσω της πρακτικής εφαρμογής σε αυθεντικό εργασιακό περιβάλλον.

Το εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας πραγματοποιείται μία ημέρα την εβδομάδα και περιλαμβάνει επτά διδακτικές ώρες. Διδάσκεται από καθηγητές ειδικότητας και εστιάζει στην εμβάθυνση σε προχωρημένες τεχνικές γνώσεις, την εξοικείωση με σύγχρονες τεχνολογίες και εξοπλισμό, και την προετοιμασία για τις απαιτήσεις του εργασιακού χώρου. Το περιεχόμενο καθορίζεται από τους Οδηγούς Κατάρτισης που εκδίδονται για κάθε ειδικότητα και περιλαμβάνει θεωρητικά μαθήματα, εργαστηριακές ασκήσεις και προσομοιώσεις πραγματικών εργασιακών καταστάσεων.

Η μάθηση σε εργασιακό χώρο αποτελεί τον πυρήνα του προγράμματος μαθητείας. Οι μαθητευόμενοι εργάζονται τέσσερις ημέρες την εβδομάδα σε επιχειρήσεις ή οργανισμούς, όπου έρχονται σε επαφή με πραγματικές συνθήκες εργασίας, μαθαίνουν τους κανόνες και τις διαδικασίες του επαγγέλματος, αναπτύσσουν επαγγελματική ταυτότητα και δεξιότητες, και δημιουργούν δίκτυα επαφών που μπορεί να διευκολύνουν τη μελλοντική τους

επαγγελματική πορεία. Επιβλέπονται από εκπαιδευτή εργασίας (workplace trainer) που έχει οριστεί από τον εργοδότη και είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση και την αξιολόγησή τους.

Ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος είναι η οικονομική υποστήριξη των μαθητευομένων. Λαμβάνουν αμοιβή που αντιστοιχεί στο 95% του νόμιμου κατώτατου ημερομισθίου ανειδίκευτου εργάτη, η οποία καταβάλλεται από τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) πλέον Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (ΔΥΠΑ). Επιπλέον, οι μαθητευόμενοι ασφαρίζονται πλήρως στον Ηλεκτρονικό Φορέα Κοινωνικής Ασφάλισης (e-ΕΦΚΑ), καλύπτονται για εργατικά ατυχήματα, και δικαιούνται 12 ημέρες άδειας με αποδοχές. Αυτά τα οικονομικά κίνητρα στοχεύουν στη διευκόλυνση της συμμετοχής μαθητών από οικονομικά ευάλωτες οικογένειες και στην αναγνώριση της συνεισφοράς τους στην επιχείρηση.

Οι ρόλοι και οι ευθύνες των εμπλεκόμενων μερών είναι σαφώς καθορισμένοι. Το σχολείο είναι υπεύθυνο για την οργάνωση του εργαστηριακού μαθήματος, την εύρεση και επιλογή κατάλληλων επιχειρήσεων για τη μαθητεία, τη σύναψη τριμερών συμβάσεων (σχολείο-επιχείρηση-μαθητευόμενος), την παρακολούθηση της προόδου των μαθητευομένων μέσω επισκέψεων στους χώρους εργασίας, τη διατήρηση επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές εργασίας, και τη συλλογή ανατροφοδότησης για τη συνεχή βελτίωση του προγράμματος. Ο συντονισμός αυτών των πολλαπλών δραστηριοτήτων απαιτεί σημαντικούς διοικητικούς και οργανωτικούς πόρους από το σχολείο (Λιακοπούλου, 2018).

Η επιχείρηση αναλαμβάνει να παράσχει κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον για την εκπαίδευση του μαθητευόμενου, να ορίσει έναν εκπαιδευτή εργασίας που θα τον επιβλέπει και καθοδηγεί, να διαθέσει τον απαραίτητο εξοπλισμό και υλικά, να εξασφαλίσει την τήρηση όλων των όρων υγιεινής και ασφάλειας, και να συνεργάζεται με το σχολείο για την αξιολόγηση της προόδου του μαθητευόμενου. Ο μαθητευόμενος, από την πλευρά του, δεσμεύεται να παρακολουθεί τακτικά τόσο το εργαστηριακό μάθημα όσο και την εργασία στην επιχείρηση, να τηρεί τους κανόνες και τις οδηγίες του εργασιακού χώρου, να εκτελεί με υπευθυνότητα τις εργασίες που του ανατίθενται, και να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτή εργασίας και τους συναδέλφους του.

Παρά το φιλόδοξο πλαίσιο, το πρόγραμμα μαθητείας αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Η πρώτη και πιο κρίσιμη πρόκληση είναι η εύρεση επαρκούς αριθμού θέσεων μαθητείας. Πολλές επιχειρήσεις, ειδικά οι μικρομεσαίες, διστάζουν να συμμετάσχουν λόγω του επιπλέον φόρτου εργασίας για την εποπτεία και καθοδήγηση, των γραφειοκρατικών διαδικασιών, ή της έλλειψης εμπειρίας στην εκπαίδευση νέων. Σε ορισμένες γεωγραφικές

περιοχές, ιδίως σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, η έλλειψη επιχειρήσεων κάνει πρακτικά αδύνατη την υλοποίηση του προγράμματος για ορισμένες ειδικότητες. Επιπλέον, για ειδικότητες με περιορισμένη ζήτηση στην αγορά εργασίας, η εξεύρεση θέσεων είναι ιδιαίτερα δύσκολη (ΙΕΠ, 2022).

Η δεύτερη σημαντική πρόκληση αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητευόμενοι στους χώρους εργασίας. Υπάρχει σημαντική ποικιλία μεταξύ επιχειρήσεων: ορισμένες παρέχουν άριστη εκπαίδευση με δομημένο πρόγραμμα, έμπειρους εκπαιδευτές και ποικιλία εργασιών που αναπτύσσουν τις δεξιότητες του μαθητευόμενου. Άλλες, όμως, τους χρησιμοποιούν κυρίως ως φθινό εργατικό δυναμικό για απλές και επαναλαμβανόμενες εργασίες, χωρίς ουσιαστική μαθησιακή αξία. Οι εκπαιδευτές εργασίας συχνά δεν έχουν επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μάθηση, και σε πολλές περιπτώσεις υποστελεχωμένες επιχειρήσεις δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για την κατάλληλη επίβλεψη.

Η τρίτη πρόκληση σχετίζεται με τον συντονισμό και την παρακολούθηση του προγράμματος. Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και επιχειρήσεων είναι συχνά προβληματική. Τα σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τακτική παρακολούθηση των μαθητευομένων λόγω περιορισμένου προσωπικού και χρόνου, ειδικά όταν οι επιχειρήσεις είναι γεωγραφικά διασκορπισμένες. Η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης καθιστά δύσκολη την εξασφάλιση της ποιότητας και τη συνεχή βελτίωση. Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες (συμβάσεις, αναφορές, πιστοποιήσεις) απαιτούν σημαντικό διοικητικό φόρτο που επιβαρύνει τα ήδη υποστελεχωμένα σχολεία.

Τέλος, η συμμετοχή των αποφοίτων στο πρόγραμμα μαθητείας παραμένει χαμηλότερη των αρχικών προσδοκιών. Πολλοί μαθητές προτιμούν να αναζητήσουν άμεση απασχόληση με πλήρεις αποδοχές, ειδικά αν προέρχονται από οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες. Άλλοι επιλέγουν να προετοιμαστούν για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις και τη συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης και προβολής του προγράμματος, καθώς και η υποτίμηση της μαθητείας σε σύγκριση με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση, συμβάλλουν σε αυτό το φαινόμενο. Οι διευθυντές των ΕΠΑΛ καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές για την προώθηση του προγράμματος, την ενίσχυση της συνεργασίας με επιχειρήσεις, και τη διασφάλιση της ποιότητας της εμπειρίας μαθητείας (Παϊδούση, 2016).

5.4 Η Εργαστηριακή Υποδομή: Κρίσιμος Παράγοντας Ποιότητας

Η εργαστηριακή εκπαίδευση αποτελεί τον πυρήνα της διδακτικής διαδικασίας στα ΕΠΑΛ και διαφοροποιεί ριζικά την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση από τη γενική εκπαίδευση. Τα εργαστήρια είναι ο χώρος όπου οι μαθητές αποκτούν πρακτικές δεξιότητες, εξοικειώνονται με εξοπλισμό και εργαλεία, μαθαίνουν να εφαρμόζουν τη θεωρία στην πράξη, αναπτύσσουν επαγγελματική κουλτούρα και συμπεριφορά, και προετοιμάζονται για τις πραγματικές συνθήκες εργασίας. Η ποιότητα και η επάρκεια της εργαστηριακής υποδομής επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και την απασχολησιμότητα των αποφοίτων.

Σύμφωνα με την έρευνα του ΙΕΠ (2022), η κατάσταση των εργαστηρίων στα ελληνικά ΕΠΑΛ παρουσιάζει σημαντική ποικιλία και πολλές φορές σοβαρές ελλείψεις. Ένα από τα κυριότερα προβλήματα είναι ο ξεπερασμένος εξοπλισμός. Πολλά εργαστήρια διαθέτουν μηχανήματα και συσκευές που αγοράστηκαν πριν από δεκαετίες και δεν αντιστοιχούν στην τρέχουσα τεχνολογία που χρησιμοποιείται στις σύγχρονες επιχειρήσεις. Για παράδειγμα, εργαστήρια πληροφορικής με υπολογιστές χαμηλών προδιαγραφών, εργαστήρια ηλεκτρονικής και ηλεκτρολογίας χωρίς σύγχρονα μετρητικά μέσα, εργαλεία και συστήματα αυτοματισμού, ή εργαστήρια μηχανολογίας με παλαιότερης γενιάς εργαλειομηχανές. Αυτή η αναντιστοιχία δημιουργεί ένα χάσμα μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας.

Η συντήρηση του εξοπλισμού αποτελεί επίσης μείζον πρόβλημα. Τα εργαστηριακά μηχανήματα και συσκευές απαιτούν τακτική συντήρηση, επισκευές και βαθμονόμηση για να λειτουργούν σωστά και με ασφάλεια. Ωστόσο, η έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης για συντήρηση οδηγεί σε συσσώρευση προβλημάτων: εξοπλισμός που δεν λειτουργεί, ανακριβείς μετρήσεις, ακόμη και κινδύνους ασφάλειας. Οι εργαστηριακοί συνεργάτες και οι καθηγητές ειδικότητας αναγκάζονται να αυτοσχεδιάζουν με επιδιορθώσεις, να αναζητούν ανταλλακτικά από ιδιωτική αγορά, ή να περιορίζουν τις πρακτικές ασκήσεις σε αυτές που μπορούν να υλοποιηθούν με τον διαθέσιμο λειτουργικό εξοπλισμό.

Τα αναλώσιμα υλικά (αναλώσιμα εργαστηρίων) αποτελούν άλλο κρίσιμο ζήτημα. Πολλές εργαστηριακές ασκήσεις απαιτούν αναλώσιμα όπως υλικά κατασκευών, ηλεκτρονικά εξαρτήματα, χημικά αντιδραστήρια, καύσιμα, λιπαντικά, και άλλα. Η ανεπαρκής ή καθυστερημένη προμήθεια αναλωσίμων περιορίζει τις εργαστηριακές δραστηριότητες, αναγκάζει τους καθηγητές να επιλέγουν απλούστερες ασκήσεις που απαιτούν λιγότερα υλικά, και σε ακραίες περιπτώσεις οδηγεί σε περικοπή εργαστηριακών ωρών. Ορισμένα σχολεία καταφεύγουν σε χρηματοδότηση από τους συλλόγους γονέων, γεγονός που

δημιουργεί ανισότητες μεταξύ σχολείων και εγείρει ζητήματα ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Η ασφάλεια στα εργαστήρια είναι ακόμη μια παράμετρος κρίσιμης σημασίας. Τα τεχνικά εργαστήρια περιλαμβάνουν εξοπλισμό και διαδικασίες που ενέχουν κινδύνους: περιστρεφόμενα μηχανήματα, υψηλές τάσεις, χημικές ουσίες, υψηλές θερμοκρασίες, και άλλα. Η τήρηση των προδιαγραφών ασφάλειας (μέσα ατομικής προστασίας, συστήματα εξαερισμού, πυρασφάλεια, πρώτες βοήθειες, κατάλληλη σήμανση) είναι υποχρεωτική αλλά δεν πληρούνται πάντα επαρκώς. Παλαιές εγκαταστάσεις με ξεπερασμένες ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις, ανεπαρκή εξαερισμό, ή στενούς χώρους δημιουργούν επιπρόσθετους κινδύνους. Οι διευθυντές και οι καθηγητές αντιμετωπίζουν το δίλημμα μεταξύ της παροχής πλούσιας εργαστηριακής εμπειρίας και της διασφάλισης της ασφάλειας, με αποτέλεσμα συχνά να περιορίζουν τις δραστηριότητες που θεωρούνται υψηλού κινδύνου.

Οι χωρικές ανεπάρκειες επηρεάζουν επίσης την εργαστηριακή εκπαίδευση. Πολλά ΕΠΑΛ στεγάζονται σε κτίρια που αρχικά σχεδιάστηκαν για άλλες χρήσεις ή δεν έχουν επαρκείς χώρους για τον αριθμό των ειδικοτήτων που προσφέρουν. Ένα εργαστήριο με ανεπαρκή χώρο δεν επιτρέπει τη σωστή διάταξη του εξοπλισμού, δυσχεραίνει την επίβλεψη των μαθητών, και δημιουργεί προβλήματα ασφάλειας και υγιεινής. Η έλλειψη αποθηκευτικού χώρου για υλικά, εργαλεία και εργασίες σε εξέλιξη επιβαρύνει περαιτέρω τη λειτουργία.

Η επίδραση αυτών των ελλείψεων στην ποιότητα της εκπαίδευσης είναι πολλαπλή. Οι μαθητές δεν αποκτούν εμπειρία με σύγχρονες τεχνολογίες και εξοπλισμό, με αποτέλεσμα να μην είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας. Η εργαστηριακή διδασκαλία γίνεται κυρίως επιδεικτική και θεωρητική παρά πρακτική, καθώς ο περιορισμένος λειτουργικός εξοπλισμός δεν επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να εξασκηθούν επαρκώς. Η έλλειψη αναλωσίμων οδηγεί σε επανάληψη θεωρητικών γνώσεων αντί πρακτικής εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται και απογοητεύονται, βλέποντας ότι δεν μπορούν να παράσχουν την ποιότητα εκπαίδευσης που επιθυμούν. Τελικά, το κύρος και η ελκυστικότητα των ΕΠΑΛ υπονομεύονται, καθώς οι μαθητές και οι γονείς αντιλαμβάνονται την κατάσταση των εργαστηρίων ως ένδειξη χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

Η βελτίωση της εργαστηριακής υποδομής απαιτεί συστηματική προσέγγιση και σημαντικούς πόρους. Χρειάζεται σχεδιασμός επενδύσεων με προτεραιότητα στις πιο κρίσιμες ανάγκες, αξιοποίηση χρηματοδοτικών προγραμμάτων (ΕΣΠΑ, ευρωπαϊκά προγράμματα), ανάπτυξη συνεργασιών με επιχειρήσεις για δωρεές εξοπλισμού ή χορηγίες, δημιουργία συστημάτων τακτικής συντήρησης, και εξασφάλιση προβλέψιμης και επαρκούς

χρηματοδότησης για αναλώσιμα. Οι διευθυντές των ΕΠΑΛ διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς καλούνται να διαχειριστούν περιορισμένους πόρους, να θέσουν προτεραιότητες, να αναζητήσουν εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης, και να διατηρήσουν το ηθικό και τη δέσμευση του προσωπικού παρά τις δυσκολίες (Λιακοπούλου, 2018).

5.5 Μαθητικός Πληθυσμός και Ιδιαίτερες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ο μαθητικός πληθυσμός των ΕΠΑΛ χαρακτηρίζεται από υψηλή ετερογένεια σε πολλαπλές διαστάσεις: ακαδημαϊκή επίδοση, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, εθνο-πολιτισμική προέλευση, και κίνητρα συμμετοχής. Αυτή η ποικιλομορφία αποτελεί ταυτόχρονα πλούτο και πρόκληση για τα ΕΠΑΛ. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών και αναγκών του μαθητικού πληθυσμού είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και την άσκηση ηγεσίας που προάγει την ισότητα και την κοινωνική ένταξη.

Μια σημαντική κατηγορία μαθητών στα ΕΠΑΛ είναι εκείνοι που επέλεξαν την τεχνική εκπαίδευση από γνήσιο ενδιαφέρον για πρακτικές δεξιότητες και συγκεκριμένα επαγγέλματα. Αυτοί οι μαθητές συχνά έχουν σαφή επαγγελματικούς στόχους, δείχνουν ενθουσιασμό για τα μαθήματα ειδικότητας, και είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια για να αποκτήσουν εξειδίκευση. Αποτελούν το «πυρήνα» των ΕΠΑΛ και συχνά ξεχωρίζουν για την αφοσίωσή τους και τις επιδόσεις τους στα εργαστήρια. Η εκπαίδευση αυτών των μαθητών είναι σχετικά απλή, καθώς το μεγάλο τους κίνητρο τους οδηγεί σε αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση.

Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών εγγράφεται στα ΕΠΑΛ μετά από αποτυχία ή χαμηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο, βλέποντάς τα ως «ευκολότερη» επιλογή ή ως «δεύτερη ευκαιρία». Αυτοί οι μαθητές συχνά φέρουν εμπειρίες αποτυχίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, και αρνητική στάση προς τη μάθηση. Μπορεί να παρουσιάζουν κενά στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά), δυσκολίες συγκέντρωσης και οργάνωσης, και προβλήματα συμπεριφοράς. Για αυτούς τους μαθητές, τα ΕΠΑΛ μπορούν να αποτελέσουν πραγματική δεύτερη ευκαιρία, εφόσον το σχολείο προσφέρει διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενισχυτική υποστήριξη, συμβουλευτική, και ένα περιβάλλον που αναγνωρίζει και εκτιμά διαφορετικούς τύπους ευφυΐας και ταλέντου, συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής νοημοσύνης.

Οι μαθητές από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αποτελούν μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού των ΕΠΑΛ. Πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν

οικονομικές στερήσεις που επηρεάζουν την εκπαίδευσή τους: έλλειψη κατάλληλου χώρου μελέτης στο σπίτι, περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογία και βιβλία, ανάγκη να εργαστούν έστω και με καθεστώς μερικής απασχόλησης για να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα, και άγχος σχετικό με την οικονομική επιβίωση της οικογένειας. Το σχολείο μπορεί να παίξει αντισταθμιστικό ρόλο παρέχοντας πρόσβαση σε πόρους (υπολογιστές, βιβλιοθήκη, υλικά), οικονομική στήριξη (υποτροφίες, βοηθήματα), και ψυχολογική υποστήριξη. Το πρόγραμμα μαθητείας, με την αμοιβή που παρέχει, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κίνητρο για τη συνέχιση της εκπαίδευσης.

Οι αλλοδαποί και μετανάστες μαθητές αποτελούν μια αυξανόμενη κατηγορία στα ΕΠΑΛ, ιδίως σε αστικές περιοχές. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις: γλωσσικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την κατανόηση των θεωρητικών μαθημάτων, πολιτισμικές διαφορές που μπορεί να δημιουργούν παρεξηγήσεις ή αποκλεισμό, νομικά ζητήματα σχετικά με την άδεια διαμονής που επηρεάζουν τις μελλοντικές τους προοπτικές, και σε ορισμένες περιπτώσεις τραυματικές εμπειρίες προσφυγιάς ή μετανάστευσης. Τα ΕΠΑΛ, με την έμφασή τους στην πρακτική μάθηση, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για μαθητές που αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια, καθώς οι πρακτικές δεξιότητες είναι λιγότερο γλωσσικά εξαρτημένες. Ωστόσο, απαιτούνται στοχευμένες παρεμβάσεις: προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας, πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης, και συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση ευρύτερων αναγκών.

Η διαχείριση αυτής της ετερογένειας αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των ΕΠΑΛ. Απαιτείται διαφοροποιημένη διδασκαλία που προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες και ρυθμούς μάθησης, ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με κενά, προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής για βοήθεια στον προσδιορισμό στόχων και την αντιμετώπιση προσωπικών δυσκολιών, κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη για μαθητές από ευάλωτες ομάδες, και δημιουργία συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος που εκτιμά τη διαφορετικότητα και προάγει την ισότητα. Οι διευθυντές πρέπει να αναπτύξουν όραμα και κουλτούρα που βλέπει την ετερογένεια ως δύναμη παρά ως πρόβλημα, να εξασφαλίσουν πόρους για υποστηρικτικές υπηρεσίες, και να καλλιεργήσουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να εργάζονται αποτελεσματικά σε διαφοροποιημένες τάξεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

5.6 Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας και Απασχολησιμότητα

Η στενή σύνδεση με την αγορά εργασίας αποτελεί το κυρίαρχο χαρακτηριστικό και τον πρωταρχικό στόχο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα ΕΠΑΛ δεν εκπαιδεύουν απλώς μαθητές αλλά μελλοντικούς επαγγελματίες που θα πρέπει να διαθέτουν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται για επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία. Το CEDEFOP (2023), ο ευρωπαϊκός οργανισμός για την επαγγελματική κατάρτιση, τονίζει ότι τα αποτελεσματικά επαγγελματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από συστηματική συνεργασία με εργοδότες, επιχειρήσεις, επαγγελματικές ενώσεις και επιμελητήρια. Αυτή η συνεργασία εξασφαλίζει ότι τα προγράμματα σπουδών είναι επίκαιρα και σχετικά με τις ανάγκες της αγοράς, ότι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες μέσω πρακτικής άσκησης και μαθητείας, και ότι οι απόφοιτοι έχουν ευκαιρίες απασχόλησης.

Οι Lucas και Spencer (2017) προτείνουν την έννοια της «επαγγελματικής παιδαγωγικής» (vocational pedagogy) που αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η επαγγελματική μάθηση δεν είναι απλώς μεταφορά γνώσης από εκπαιδευτικό σε μαθητή, αλλά μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει γνωστική κατανόηση θεωρητικών αρχών, απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων μέσω εξάσκησης, ανάπτυξη «σιωπηρής γνώσης» που προκύπτει από εμπειρία, κοινωνικοποίηση σε επαγγελματικές κουλτούρες και αξίες, και διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτή η ολιστική μάθηση επιτυγχάνεται καλύτερα όταν υπάρχει στενή αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και χώρου εργασίας.

Οι μηχανισμοί σύνδεσης των ΕΠΑΛ με την αγορά εργασίας περιλαμβάνουν την πρακτική άσκηση των μαθητών της Γ' τάξης σε επιχειρήσεις, το πρόγραμμα μαθητείας, τη συμμετοχή επαγγελματιών και εργοδοτών ως επισκέπτες-ομιλητές στα σχολεία, τις επισκέψεις μαθητών σε επιχειρήσεις και βιομηχανικές εγκαταστάσεις, τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, τη συμμετοχή εκπροσώπων της αγοράς εργασίας στα Σχολικά Συμβούλια και τις Επιτροπές Εργαστηρίων, και την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών βάσει ανατροφοδότησης από εργοδότες.

Παρά τη θεωρητική αναγνώριση της σημασίας αυτής της σύνδεσης, στην πράξη υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις. Η πρώτη είναι το φαινόμενο της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων (skills mismatch). Υπάρχει χάσμα μεταξύ των δεξιοτήτων που αποκτούν οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ και εκείνων που αναζητούν οι εργοδότες. Αυτό το χάσμα οφείλεται σε πολλούς παράγοντες: ταχείς τεχνολογικές αλλαγές που καθιστούν γρήγορα ξεπερασμένες ορισμένες δεξιότητες, αργή προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών λόγω γραφειοκρατίας και συγκεντρωτισμού, ανεπαρκής διαβούλευση με την αγορά εργασίας για τον προσδιορισμό

των αναγκών σε δεξιότητες, και έλλειψη έμφασης σε μεταφερόμενες δεξιότητες (soft skills) όπως επικοινωνία, ομαδικότητα, επίλυση προβλημάτων, που είναι εξίσου σημαντικές με τις τεχνικές δεξιότητες.

Οι γεωγραφικές ανισότητες δημιουργούν επίσης προβλήματα. Σε αστικές περιοχές με πυκνή επιχειρηματική δραστηριότητα, υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία, πρακτική άσκηση και απασχόληση. Αντίθετα, σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, η έλλειψη επιχειρήσεων καθιστά δύσκολη την πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης και μαθητείας, περιορίζει τις ευκαιρίες απασχόλησης των αποφοίτων, και μπορεί να οδηγήσει σε μετανάστευση νέων προς αστικά κέντρα, συμβάλλοντας στην αποδυνάμωση των αγροτικών περιοχών. Τα ΕΠΑΛ σε αυτές τις περιοχές αντιμετωπίζουν το δίλημμα κατά πόσο να εκπαιδεύουν για τις περιορισμένες τοπικές ευκαιρίες ή για την ευρύτερη εθνική ή ακόμη και διεθνή αγορά εργασίας.

Τα κοινωνικά στερεότυπα και η υποτίμηση των τεχνικών επαγγελλμάτων αποτελούν βαθύτερο πρόβλημα. Στην ελληνική κοινωνία, όπως και σε πολλές άλλες, υπάρχει ιεραρχική αντίληψη για τα επαγγέλματα, με τις «διανοητικές» και «γραφειοκρατικές» εργασίες να θεωρούνται ανώτερες από τις «χειρωνακτικές» και «τεχνικές». Η προτίμηση για ακαδημαϊκή εκπαίδευση έναντι επαγγελματικής, η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση πολλών τεχνικών επαγγελλμάτων, και οι αντιλήψεις για χαμηλότερες αμοιβές και εργασιακές συνθήκες δημιουργούν αρνητική εικόνα για τα ΕΠΑΛ και τα επαγγέλματα που προετοιμάζουν. Αυτό επηρεάζει την επιλογή των μαθητών, το κίνητρο και την αυτοεκτίμησή τους, και τελικά την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτών των στερεοτύπων απαιτεί μακροπρόθεσμες προσπάθειες ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, ανάδειξης επιτυχημένων αποφοίτων ως προτύπων, βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης που αυξάνει την απασχολησιμότητα και τις αμοιβές, και συστηματικής προβολής του ρόλου και της αξίας των τεχνικών επαγγελλμάτων στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Σαϊτης, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός της Έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και την προώθηση καινοτομιών στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) της Ελλάδας. Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάλυση των ηγετικών πρακτικών που διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτόμων προγραμμάτων στο πλαίσιο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

6.2 Στόχοι της Έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας περιλαμβάνουν την εξέταση των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της αποτελεσματικής ηγεσίας στο πλαίσιο των ΕΠΑΛ, την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την ετοιμότητα για αλλαγή στα ΕΠΑΛ, τη διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης αντιστάσεων που εφαρμόζουν οι διευθυντές, την αξιολόγηση της επίδρασης διαφορετικών ηγετικών στυλ στην υιοθέτηση καινοτομιών, και την πρόταση ενός πλαισίου αποτελεσματικής ηγεσίας για τη διαχείριση της αλλαγής στα ΕΠΑΛ.

6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα καθοδηγείται από τα ακόλουθα κεντρικά ερωτήματα. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής: Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και την προώθηση καινοτομιών στα ΕΠΑΛ της Ελλάδας;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από το κύριο ερώτημα είναι τα ακόλουθα: (α) Ποια ηγετικά χαρακτηριστικά και πρακτικές θεωρούνται αποτελεσματικά για τη διαχείριση της αλλαγής στο πλαίσιο των ΕΠΑΛ; (β) Ποιοι παράγοντες, εσωτερικοί και εξωτερικοί, επηρεάζουν την ικανότητα των διευθυντών των ΕΠΑΛ να ηγούνται αποτελεσματικά σε περιόδους αλλαγής; (γ) Πώς διαχειρίζονται οι διευθυντές των ΕΠΑΛ τις αντιστάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες; (δ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ του διευθυντή και του βαθμού υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών στα ΕΠΑΛ; και (ε) Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι διευθυντές των ΕΠΑΛ για τη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και καινοτομίας;

Τα ερωτήματα αυτά στοχεύουν στην ολιστική κατανόηση του φαινομένου της ηγεσίας της αλλαγής στο ειδικό πλαίσιο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και προκλήσεις που χαρακτηρίζουν τα ΕΠΑΛ.

6.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθοδολογίας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση με περιγραφικό συσχετιστικό σχεδιασμό (Creswell, 2014). Η ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε για διάφορους λόγους που σχετίζονται με τη φύση και τους στόχους της έρευνας. Πρώτον, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, αυξάνοντας την αντιπροσωπευτικότητα και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Δεύτερον, παρέχει τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών με αντικειμενικό και συστηματικό τρόπο. Τρίτον, η χρήση δομημένου ερωτηματολογίου εξασφαλίζει αξιόπιστες και συγκρίσιμες μετρήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Τέταρτον, είναι πιο αποδοτική χρονικά για τη συλλογή δεδομένων από γεωγραφικά διάσπαρτους συμμετέχοντες.

Ο συσχετιστικός χαρακτήρας της έρευνας παρέχει σημαντικές ενδείξεις για τις σχέσεις μεταξύ ηγετικών πρακτικών, διαχείρισης αλλαγής και καινοτομιών στα ΕΠΑΛ, χωρίς να απαιτεί πειραματικές συνθήκες. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών φαινομένων στο φυσικό τους περιβάλλον, όπως είναι η σχολική ηγεσία και η οργανωσιακή αλλαγή.

6.5 Πληθυσμός και Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς δημόσιων ΕΠΑΛ στην Ελλάδα. Το δείγμα περιλαμβάνει ενενήντα δύο (92) εκπαιδευτικούς από ΕΠΑΛ των περιφερειών Αττικής, Λακωνίας και Μεσσηνίας. Η επιλογή τριών γεωγραφικά διαφοροποιημένων περιοχών, μίας μεγάλης αστικής (Αττική) και δύο περιφερειακών (Λακωνία και Μεσσηνία), συμβάλλει στην αύξηση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.

Όλοι όσοι συμμετείχαν στην έρευνα έχουν τουλάχιστον ένα έτος προϋπηρεσίας σε ΕΠΑΛ. Το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και τεχνικών ειδικοτήτων, καθώς και στελέχη διοίκησης όπως διευθυντές και υποδιευθυντές, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο ευρύ φάσμα απόψεων και εμπειριών σχετικά με την ηγεσία και τη διαχείριση αλλαγής στα ΕΠΑΛ.

6.6 Ερευνητικό Εργαλείο - Ερωτηματολόγιο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι δομημένο κλειστό ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε ειδικά για την παρούσα έρευνα, βασισμένο στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο Κεφάλαιο 2. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε διακριτά μέρη, καθένα από τα οποία εξετάζει διαφορετικές πτυχές του ερευνητικού θέματος.

Το πρώτο μέρος (Μέρος Α) περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων. Συγκεκριμένα, συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση γενικά, τα έτη υπηρεσίας συγκεκριμένα σε ΕΠΑΛ, την ειδικότητά τους (γενικής παιδείας ή τεχνική), τον τομέα εκπαίδευσης στον οποίο εργάζονται, τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου τους, και το μέγεθος του σχολείου όσον αφορά τον αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος (Μέρος Β) αποτελείται από είκοσι ερωτήσεις που αξιολογούν τις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές του διευθυντή. Οι ερωτήσεις αυτές βασίζονται στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας των Bass και Riggio (2006) και εξετάζουν πέντε βασικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι η εξιδανικευμένη επιρροή (ερωτήσεις Β1-Β4), η οποία αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τους ακόλουθους. Η δεύτερη διάσταση αφορά την εμπνευσμένη παρακίνηση (ερωτήσεις Β5-Β8), δηλαδή την ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει και να παρακινεί. Η τρίτη διάσταση είναι η διανοητική διέγερση (ερωτήσεις Β9-Β12), που σχετίζεται με την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Η τέταρτη διάσταση αφορά την εξατομικευμένη φροντίδα (ερωτήσεις Β13-Β16), ενώ η πέμπτη διάσταση εξετάζει τη διαχείριση συγκρούσεων (ερωτήσεις Β17-Β20). Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιείται είναι πενταβάθμια, από το ένα (Καθόλου) έως το πέντε (Πάντα).

Το τρίτο μέρος (Μέρος Γ) περιλαμβάνει δεκαοκτώ ερωτήσεις που εξετάζουν τις πρακτικές διαχείρισης οργανωσιακής αλλαγής. Οι ερωτήσεις αυτές οργανώνονται σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα (ερωτήσεις Γ1-Γ5) αφορά την επικοινωνία και τη διαφάνεια κατά τη διαδικασία αλλαγής. Η δεύτερη ενότητα (ερωτήσεις Γ6-Γ9) εξετάζει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Η τρίτη ενότητα (ερωτήσεις Γ10-Γ13) αναφέρεται στην παροχή υποστήριξης και πόρων για την υλοποίηση της αλλαγής. Η τέταρτη ενότητα (ερωτήσεις Γ14-Γ18) διερευνά τις στρατηγικές διαχείρισης αντιστάσεων. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους βασίζονται σε καθιερωμένα μοντέλα διαχείρισης αλλαγής, συγκεκριμένα στα μοντέλα των Kotter (2012), Fullan (2020), και Hall και Hord (2020). Η κλίμακα μέτρησης είναι πενταβάθμια Likert, από το ένα (Διαφωνώ απόλυτα) έως το πέντε (Συμφωνώ απόλυτα).

Το τέταρτο μέρος (Μέρος Δ) αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις που μετρούν την οργανωσιακή ετοιμότητα και την καινοτομία στο σχολικό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις κατανέμονται σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα (ερωτήσεις Δ1-Δ4) εξετάζει το κλίμα πειραματισμού και την ανοχή στο λάθος. Η δεύτερη ενότητα (ερωτήσεις Δ5-Δ9) αφορά τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την ενσωμάτωση τεχνολογιών. Η τρίτη

ενότητα (ερωτήσεις Δ10-Δ13) διερευνά τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η τέταρτη ενότητα (ερωτήσεις Δ14-Δ16) εξετάζει τις εξωτερικές συνεργασίες με επιχειρήσεις και άλλους φορείς. Το θεωρητικό υπόβαθρο των ερωτήσεων αυτών βασίζεται σε έρευνες των Bryk et al. (2015) και Datnow και Park (2018). Η κλίμακα μέτρησης είναι πενταβάθμια Likert, από το ένα έως το πέντε.

Το πέμπτο μέρος (Μέρος Ε) περιλαμβάνει δεκαπέντε ερωτήσεις που εξετάζουν ειδικά ζητήματα της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης που είναι μοναδικά για τα ΕΠΑΛ. Οι ερωτήσεις οργανώνονται σε τρεις βασικές θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα (ερωτήσεις Ε1-Ε5) αφορά την εργαστηριακή υποδομή και τον εξοπλισμό. Η δεύτερη ενότητα (ερωτήσεις Ε6-Ε10) εξετάζει το πρόγραμμα μαθητείας και την πρακτική άσκηση των μαθητών. Η τρίτη ενότητα (ερωτήσεις Ε11-Ε15) διερευνά ευρύτερα ζητήματα όπως η κοινωνική αναγνώριση των ΕΠΑΛ, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η σύνδεση με την αγορά εργασίας, οι νομοθετικές αλλαγές και η χρηματοδότηση. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους βασίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία για τα ΕΠΑΛ, συγκεκριμένα στις μελέτες της Παϊδούση (2016), της Λιακοπούλου (2018), και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2022). Η κλίμακα μέτρησης είναι πενταβάθμια Likert, από το ένα (Διαφωνώ απόλυτα) έως το πέντε (Συμφωνώ απόλυτα).

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει εξήντα εννέα (69) ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων, επιπλέον των οκτώ δημογραφικών ερωτήσεων. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι δέκα έως δώδεκα λεπτά. Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας για λόγους διαφάνειας και επαναληψιμότητας της έρευνας.

6.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την ποιότητα της έρευνας. Η εγκυρότητα περιεχομένου εξασφαλίστηκε μέσω διαφόρων διαδικασιών. Πρώτον, πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση στο Κεφάλαιο 2, η οποία παρείχε το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη των ερωτήσεων. Δεύτερον, έγινε προσαρμογή καθιερωμένων και επικυρωμένων εργαλείων από τη διεθνή βιβλιογραφία, όπως το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τρίτον, διασφαλίστηκε ότι οι ερωτήσεις καλύπτουν όλες τις διαστάσεις των θεωρητικών εννοιών που εξετάζονται στην έρευνα.

Για τον έλεγχο της σαφήνειας και της κατανόησης των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική δοκιμή (pilot study) σε πέντε εκπαιδευτικούς ΕΠΑΛ που δεν

συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα. Οι συμμετέχοντες στην προκαταρκτική δοκιμή κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να παράσχουν ανατροφοδότηση σχετικά με την κατανόηση των ερωτήσεων, τη διατύπωσή τους, και τον χρόνο που χρειάστηκαν για τη συμπλήρωσή του. Με βάση τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στο pilot study, έγιναν μικρές διορθώσεις στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων προκειμένου να βελτιωθεί η σαφήνειά τους.

6.8 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με δύο διαφορετικούς τρόπους προκειμένου να επιτευχθεί ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος. Ο πρώτος τρόπος αφορούσε την ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή και διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις επίσημες διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ΕΠΑΛ (sch.gr) των τριών περιφερειών που επιλέχθηκαν. Συνολικά, στάλθηκαν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε περίπου σαράντα (40) ΕΠΑΛ με αίτημα προώθησης του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Κάθε μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου περιλάμβανε τρία βασικά στοιχεία: πρώτον, μια σαφή παρουσίαση του σκοπού της έρευνας και της σημασίας της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, δεύτερον, διαβεβαιώσεις για την πλήρη ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, και τρίτον, τον σύνδεσμο (link) για την πρόσβαση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Ωστόσο, παρά την αρχική προσπάθεια ηλεκτρονικής συλλογής δεδομένων, το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν σχετικά χαμηλό. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε αναγκαίο να υιοθετηθεί και ένας δεύτερος τρόπος συλλογής δεδομένων. Ο ερευνητής προέβη σε επίτοπου επισκέψεις σε ορισμένα ΕΠΑΛ της Λακωνίας και Μεσσηνίας, όπου συνέλεξε συμπληρωμένα έντυπα ερωτηματολόγια απευθείας από τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια αυτών των επισκέψεων, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή, και στη συνέχεια ο ερευνητής μετέφερε με επιμέλεια αυτά τα δεδομένα στη βάση δεδομένων του Google Forms για την ενιαία επεξεργασία με τα υπόλοιπα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί ηλεκτρονικά. Αυτή η διπλή προσέγγιση συλλογής δεδομένων συνέβαλε σημαντικά στην επίτευξη του επιθυμητού μεγέθους δείγματος.

Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων εκτείνεται από τις 20 Νοεμβρίου έως τις 25 Δεκεμβρίου του έτους 2025, διάρκειας συνολικά πέντε εβδομάδων. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, και συγκεκριμένα δύο εβδομάδες μετά την αρχική αποστολή του μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στάλθηκε ένα

υπενθυμητικό μήνυμα (reminder) στα σχολεία που δεν είχαν ανταποκριθεί, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών. Μέχρι το τέλος της περιόδου συλλογής δεδομένων, είχαν συγκεντρωθεί ενενήντα δύο (92) πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Αυτός ο αριθμός κρίνεται ικανοποιητικός για τους στόχους της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη την εξειδίκευση του πληθυσμού που εξετάζεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ αποτελούν μια πιο περιορισμένη ομάδα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

6.9 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στατιστικές μέθοδοι ανάλογα με τη φύση των δεδομένων και τους στόχους της έρευνας.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστά, προκειμένου να αποτυπωθεί η σύνθεση του δείγματος. Για τις κλίμακες Likert κάθε μέρους του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές, για να παρασχεθεί μια πλήρης εικόνα της κατανομής των απαντήσεων.

6.10 Αναγκαιότητα και Σημασία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καλύψει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία και τη διαχείριση αλλαγής στα Επαγγελματικά Λύκεια. Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο Κεφάλαιο 2, οι υπάρχουσες μελέτες για την εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα εστιάζουν κυρίως στη γενική εκπαίδευση, με περιορισμένη προσοχή στις ιδιαιτερότητες της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα της έρευνας απορρέει από διάφορους παράγοντες. Πρώτον, η ηγεσία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και την προώθηση καινοτομιών, όπως έχει τεκμηριωθεί ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία. Δεύτερον, τα ΕΠΑΛ αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις που τα διαφοροποιούν από τα Γενικά Λύκεια, όπως η διαχείριση εργαστηριακών υποδομών, η υλοποίηση προγραμμάτων μαθητείας, και η διασύνδεση με την αγορά εργασίας. Τρίτον, υπάρχει επιτακτική ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της τεχνολογικής εξέλιξης.

Η αναμενόμενη συμβολή της έρευνας είναι πολύπλευρη. Σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα αναμένεται να εμπλουτίσει τη γνώση σχετικά με την ηγεσία στο ειδικό πλαίσιο της τεχνικής

επαγγελματικής εκπαίδευσης, προσφέροντας εμπειρικά τεκμηριωμένες ενδείξεις για τις σχέσεις μεταξύ ηγετικών πρακτικών, διαχείρισης αλλαγής και καινοτομίας. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να παράσχουν χρήσιμες κατευθύνσεις στα στελέχη διοίκησης των ΕΠΑΛ, βοηθώντας τους να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης αλλαγής και προώθησης καινοτομιών. Επιπλέον, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η έρευνα μπορεί να συμβάλει στη χάραξη πολιτικών για την ενίσχυση της ηγετικής ικανότητας των διευθυντών των ΕΠΑΛ μέσω στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης και υποστήριξης.

6.11 Οριοθέτηση της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η γεωγραφική οριοθέτηση αποτελεί τον πρώτο σημαντικό περιορισμό. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από τρεις συγκεκριμένες περιφέρειες της Ελλάδας, ήτοι την Αττική, τη Λακωνία και τη Μεσσηνία. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρη την Ελλάδα χωρίς κάποια επιφύλαξη, καθώς ενδέχεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις συνθήκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ΕΠΑΛ σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της χώρας.

Η χρονική οριοθέτηση αποτελεί έναν δεύτερο περιορισμό. Η έρευνα είναι διαχρονική (cross-sectional), δηλαδή τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του διαστήματος από τον Νοέμβριο έως τον Δεκέμβριο του έτους 2025. Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα παρέχει μια στιγμιαία εικόνα των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, χωρίς να μπορεί να καταγράψει μεταβολές στο χρόνο. Μια διαμήκης (longitudinal) έρευνα θα μπορούσε να παράσχει πιο εμπεριστατωμένη κατανόηση της εξέλιξης των φαινομένων που εξετάζονται.

Η μεθοδολογική οριοθέτηση αφορά στην επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης. Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί αποκλειστικά ποσοτική προσέγγιση, μέσω δομημένου ερωτηματολογίου. Ενώ αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και τη στατιστική ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, δεν παρέχει την ίδια εις βάθος κατανόηση που θα μπορούσαν να προσφέρουν ποιοτικά δεδομένα, όπως συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις. Μια μικτή μεθοδολογία (mixed methods) θα μπορούσε να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα και των δύο προσεγγίσεων.

Τέλος, η θεματική οριοθέτηση αφορά στο γεγονός ότι η έρευνα εστιάζει συγκεκριμένα στην ηγεσία και τη διαχείριση αλλαγής, χωρίς να εξετάζει άλλες σημαντικές πτυχές της

λειτουργίας των ΕΠΑΛ, όπως οι διδακτικές πρακτικές, η σχέση με τους γονείς, ή το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο. Αυτή η επιλογή εστίασης ήταν απαραίτητη για την εις βάθος διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, αλλά σημαίνει ότι άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν εξετάζονται στην παρούσα μελέτη.

6.12 Δεοντολογικά Ζητήματα

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας τηρεί αυστηρά τα δεοντολογικά πρότυπα που διέπουν την εκπαιδευτική έρευνα. Η προστασία των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων αποτέλεσε πρωταρχική μέριμνα σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν πλήρως και με σαφήνεια για τον σκοπό της έρευνας, τη φύση της συμμετοχής τους, και τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα τους. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική, χωρίς καμία μορφή πίεσης ή υποχρέωσης. Η ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων εξασφαλίστηκε μέσω της σαφούς περιγραφής της έρευνας στο εισαγωγικό μήνυμα του ερωτηματολογίου.

Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων διασφαλίστηκαν με διάφορους τρόπους. Πρώτον, δεν συλλέχθηκαν προσωπικά αναγνωριστικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως ονόματα ή διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Δεύτερον, τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια σε προστατευμένη ηλεκτρονική βάση δεδομένων με πρόσβαση μόνο από τον ερευνητή. Τρίτον, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και σε καμία περίπτωση δεν αποκαλύπτονται ατομικές απαντήσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση συγκεκριμένων συμμετεχόντων.

Οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα ανά πάσα στιγμή, χωρίς να χρειάζεται να παράσχουν κάποια εξήγηση και χωρίς καμία αρνητική συνέπεια. Αυτό το δικαίωμα τονίστηκε σαφώς στις οδηγίες του ερωτηματολογίου.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Τα δεδομένα θα διατηρηθούν για περιορισμένο χρονικό διάστημα και θα καταστραφούν με ασφαλή τρόπο μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και την αποδοχή της διπλωματικής εργασίας.

ΜΕΡΟΣ Β

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη σε 92 εκπαιδευτικούς Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) από τις περιφέρειες Αττικής, Λακωνίας και Μεσσηνίας. Η ανάλυση ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου, με ξεχωριστή παρουσίαση για κάθε ερώτηση.

7.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

A1. Φύλο

Κατηγορία	n	%
Ανδρας	45	48,9%
Γυναίκα	42	45,7%
Προτιμώ να μην απαντήσω	5	5,4%
Σύνολο	92	100%

Το δείγμα εμφανίζει σχετικά ισορροπημένη κατανομή ως προς το φύλο, με τους άνδρες να αποτελούν το 48,9% και τις γυναίκες το 45,7% των συμμετεχόντων. Η κατανομή αυτή αντικατοπτρίζει τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΕΠΑΛ, όπου παραδοσιακά υπάρχει σημαντική ανδρική παρουσία λόγω των τεχνικών ειδικοτήτων.

A2. Ηλικία

Ηλικιακή ομάδα	n	%
Κάτω των 30 ετών	6	6,5%
30-39 ετών	24	26,1%
40-49 ετών	33	35,9%
50-59 ετών	20	21,7%
60 ετών και άνω	9	9,8%
Σύνολο	92	100%

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (62%) ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 40-49 ετών (35,9%) και 30-39 ετών (26,1%), υποδεικνύοντας από την μια πλευρά ένα έμπειρο εκπαιδευτικό

δυναμικό αλλά και μια δυναμική είσοδο των νεότερων γενεών εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (κάτω των 30 ετών) αποτελούν μόλις το 6,5% του δείγματος, γεγονός που αντανακλά τις τάσεις προσλήψεων στη δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση.

Α3. Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Έτη υπηρεσίας	n	%
Λιγότερο από 5 έτη	24	26,1%
5-10 έτη	16	17,4%
11-15 έτη	19	20,7%
16-20 έτη	15	16,3%
Πάνω από 20 έτη	18	19,6%
Σύνολο	92	100%

Η επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων κατανέμεται σχετικά ομοιόμορφα σε όλες τις κατηγορίες, με ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά στις κατηγορίες «Λιγότερο από 5 έτη» (26,1%) και «11-15 έτη» (20,7%). Η ποικιλομορφία αυτή διασφαλίζει ότι το δείγμα περιλαμβάνει τόσο σχετικά νεοδιόριστους όσο και πολύ έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Α4. Έτη υπηρεσίας στο τρέχον ΕΠΑΛ

Έτη στο τρέχον ΕΠΑΛ	n	%
Λιγότερο από 2 έτη	31	33,7%
2-5 έτη	20	21,7%
6-10 έτη	25	27,2%
Πάνω από 10 έτη	16	17,4%
Σύνολο	92	100%

Το υψηλότερο ποσοστό (33,7%) αφορά εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο τρέχον ΕΠΑΛ λιγότερο από 2 έτη, υποδεικνύοντας σημαντική κινητικότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο, το 27,2% παραμένει στο ίδιο σχολείο μια σημαντικά μεγάλη χρονική περίοδο 6-10 έτη, γεγονός που εξασφαλίζει συνέχεια και θεσμική μνήμη.

A5. Ειδικότητα διδασκαλίας

Ειδικότητα	n	%
Γενικών μαθημάτων	37	40,2%
Ειδικότητας (τεχνικών/επαγγελματικών)	55	59,8%
Σύνολο	92	100%

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (59,8%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας τεχνικών/επαγγελματικών μαθημάτων, ενώ το 40,2% διδάσκει γενικά μαθήματα. Η κατανομή αυτή αντικατοπτρίζει τη δομή των ΕΠΑΛ με την ύπαρξη αρκετών ειδικοτήτων και διασφαλίζει την εκπροσώπηση και των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικού προσωπικού.

A6. Τομέας (για εκπαιδευτικούς ειδικότητας)

Τομέας	n	%
Πληροφορικής	13	14,1%
Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας	4	4,3%
Μηχανολογίας	19	20,7%
Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικής	19	20,7%
Τουρισμού-Εστίασης	6	6,5%
Άλλο / Δεν απαντώ	28	30,4%
Σύνολο	92	100%

Οι τομείς Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικής (20,7%) και Μηχανολογίας (20,7%) εκπροσωπούνται περισσότερο, ακολουθούμενοι από τον τομέα Πληροφορικής (14,1%). Η ποικιλία των τομέων ενισχύει την εξωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων.

A7. Γεωγραφική περιοχή σχολείου

Περιοχή	n	%
Αστική	49	53,3%
Ημιαστική	29	31,5%
Αγροτική/Απομακρυσμένη	14	15,2%
Σύνολο	92	100%

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (53,3%) υπηρετεί σε αστικές περιοχές, ενώ το 31,5% σε ημιαστικές και το 15,2% σε αγροτικές/απομακρυσμένες περιοχές. Η γεωγραφική κατανομή αντικατοπτρίζει τη χωροθέτηση των ΕΠΑΛ στην Ελλάδα και διασφαλίζει την εκπροσώπηση διαφορετικών πλαισίων λειτουργίας.

A8. Μέγεθος σχολείου (αριθμός μαθητών)

Μέγεθος σχολείου	n	%
Μικρό (έως 100 μαθητές)	11	12,0%
Μεσαίο (101-250 μαθητές)	36	39,1%
Μεγάλο (251-400 μαθητές)	18	19,6%
Πολύ μεγάλο (>400 μαθητές)	27	29,3%
Σύνολο	92	100%

Τα μεσαίου μεγέθους σχολεία (101-250 μαθητές) εκπροσωπούνται περισσότερο (39,1%), ακολουθούμενα από τα πολύ μεγάλα (29,3%) και τα μεγάλα (19,6%). Τα μικρά σχολεία αποτελούν το 12% του δείγματος. Η ποικιλομορφία στο μέγεθος επιτρέπει τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στην άσκηση ηγεσίας ανάλογα με την οργανωσιακή κλίμακα.

7.2 ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Το Μέρος Β του ερωτηματολογίου διερευνά τη συχνότητα με την οποία ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου επιδεικνύει συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές, βασισμένες στο θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass & Riggio, 2006). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert: 1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντα. Οι ερωτήσεις καλύπτουν τέσσερις βασικές διαστάσεις: Εξιδανικευμένη Επιρροή (B1-B4), Εμπνευσμένη Παρακίνηση (B5-B8), Πνευματική Διέγερση (B9-B12), Εξατομικευμένη Φροντίδα (B13-B16), καθώς και Συναλλακτική Ηγεσία (B17) και Διαχείριση Συγκρούσεων (B18-B20).

7.2.1 Εξιδανικευμένη Επιρροή (Idealized Influence) - Ερωτήσεις B1-B4

Η Εξιδανικευμένη Επιρροή αποτελεί τη βάση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Bass και Riggio (2006), οι ηγέτες με υψηλή εξιδανικευμένη επιρροή λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς και χαρακτήρα, επιδεικνύοντας ηθικά πρότυπα, ακεραιότητα και συνέπεια μεταξύ λόγων και πράξεων. Εμπνέουν σεβασμό, εμπιστοσύνη και θαυμασμό στους συνεργάτες τους.

B1. «Εμπνέει υπερηφάνεια στους άλλους για τη συνεργασία μαζί του/της»

1-Καθόλου	2-Σπάνια	3-Μερικές φορές	4-Συχνά	5-Πάντα	M.O.	T.A.
6,5%	12,0%	29,3%	42,4%	9,8%	3.37	1.03

Η ερώτηση αυτή αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής αποτελεί πηγή υπερηφάνειας για τους εκπαιδευτικούς. Με M.O.=3.37 και T.A.=1.03, τα αποτελέσματα δείχνουν μια μέτρια προς θετική αξιολόγηση. Το 52,2% των εκπαιδευτικών (42,4% «Συχνά» + 9,8% «Πάντα») αναφέρει ότι ο διευθυντής τους εμπνέει υπερηφάνεια για τη συνεργασία, ενώ μόλις το 18,5% δηλώνει αρνητική εμπειρία. Το υψηλό ποσοστό στην κατηγορία «Μερικές φορές» (29,3%) υποδεικνύει ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην καλλιέργεια ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και επαγγελματικής αναγνώρισης. Σύμφωνα με τη θεωρία, όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν υπερηφάνεια για τη συνεργασία τους με τον ηγέτη, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν τις αξίες του σχολείου και να δεσμευτούν στους στόχους του.

B2. «Μεταδίδει αίσθημα εμπιστοσύνης»

1-Καθόλου	2-Σπάνια	3-Μερικές φορές	4-Συχνά	5-Πάντα	M.O.	T.A.
5,4%	13,0%	31,5%	34,8%	15,2%	3.41	1.06

Η εμπιστοσύνη αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας. Με M.O.=3.41, η αξιολόγηση είναι θετική, με το 50,0% των εκπαιδευτικών να δηλώνει «Συχνά» ή «Πάντα». Ωστόσο, το 18,4% που επιλέγει τις αρνητικές κατηγορίες υποδεικνύει ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται την εμπιστοσύνη που θα ήθελε από τη διεύθυνση. Η εμπιστοσύνη είναι κρίσιμη για τα ΕΠΑΛ, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας συχνά χρειάζονται αυτονομία για να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις εργαστηριακές ασκήσεις και τον εξοπλισμό. Όπως τονίζουν οι Bryk και Schneider (2002), η εμπιστοσύνη αποτελεί βασικό συστατικό της σχολικής βελτίωσης και της προθυμίας για αλλαγή.

B3. «Μιλά για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις του/της»

1-Καθόλου	2-Σπάνια	3-Μερικές φορές	4-Συχνά	5-Πάντα	M.O.	T.A.
4,3%	15,2%	32,6%	31,5%	16,3%	3.40	1.06

Η επικοινωνία των αξιών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη. Με M.O.=3.40, τα αποτελέσματα δείχνουν μια σχετικά ισορροπημένη κατανομή, με το 47,8% να αξιολογεί θετικά και το 32,6% να επιλέγει «Μερικές φορές». Η επικοινωνία σαφών αξιών είναι ιδιαίτερα σημαντική στα ΕΠΑΛ, όπου η επαγγελματική δεοντολογία, η ασφάλεια στα εργαστήρια και η σύνδεση με την αγορά εργασίας απαιτούν κοινή κατανόηση των προτεραιοτήτων. Όταν ο ηγέτης εκφράζει ξεκάθαρα τις αξίες του, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το «γιατί» πίσω από τις αποφάσεις, ενισχύοντας τη δέσμευσή τους (Leithwood & Louis, 2021).

B4. «Λαμβάνει υπόψη τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων»

1-Καθόλου	2-Σπάνια	3-Μερικές φορές	4-Συχνά	5-Πάντα	M.O.	T.A.
3,3%	15,2%	28,3%	31,5%	21,7%	3.53	1.09

Η ερώτηση αυτή συνδέεται με την ηθική διάσταση της ηγεσίας (Starratt, 2004). Με M.O.=3.53 - τον υψηλότερο της διάστασης της Εξιδανικευμένης Επιρροής - και 53,2% θετικές απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι οι διευθυντές λαμβάνουν υπόψη τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών τους. Στα ΕΠΑΛ, όπου οι αποφάσεις μπορεί να αφορούν την ασφάλεια στα εργαστήρια, τη δίκαιη κατανομή πόρων ή

την αντιμετώπιση εύαλωτων μαθητικών ομάδων, η ηθική διάσταση είναι κρίσιμη. Η σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση (T.A.=1.09) υποδεικνύει διαφοροποιημένες εμπειρίες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

7.2.2 Εμπνευσμένη Παρακίνηση (Inspirational Motivation) - Ερωτήσεις B5-B8

Η Εμπνευσμένη Παρακίνηση αφορά την ικανότητα του ηγέτη να διατυπώνει ένα ελκυστικό όραμα για το μέλλον που δίνει νόημα στην εργασία. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επικοινωνούν υψηλές προσδοκίες, εκφράζουν αισιοδοξία και ενθουσιασμό για την επίτευξη των στόχων. Στα σχολεία, αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός σαφούς οράματος για την εκπαιδευτική αριστεία που εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν (Bass & Riggio, 2006).

B5. «Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον»

1-Καθόλου	2-Σπάνια	3-Μερικές φορές	4-Συχνά	5-Πάντα	M.O.	T.A.
5,4%	16,3%	34,8%	34,8%	8,7%	3.25	1.01

Η αισιοδοξία για το μέλλον αποτελεί βασικό στοιχείο της εμπνευσμένης παρακίνησης. Με M.O.=3.25, τα αποτελέσματα δείχνουν μια μέτρια αξιολόγηση. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι κατηγορίες «Μερικές φορές» και «Συχνά» συγκεντρώνουν ίσο ποσοστό (34,8% η καθεμία), ενώ μόλις το 8,7% δηλώνει «Πάντα». Αυτό μπορεί να αντανακλά τις αντικειμενικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ΕΠΑΛ (υποχρηματοδότηση, κοινωνική υποτίμηση, έλλειψη εξοπλισμού), οι οποίες μπορεί να δυσκολεύουν τους διευθυντές να εκφράζουν σταθερή αισιοδοξία. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Fullan (2020), η αισιοδοξία είναι κρίσιμη για τη διατήρηση του ηθικού της ομάδας σε περιόδους αλλαγής.

B6. «Μιλά με ενθουσιασμό για τι πρέπει να επιτευχθεί»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
5.4%	14.1%	30.4%	31.5%	18.5%	3.43	1.11

Ο ενθουσιασμός του ηγέτη είναι μεταδοτικός. Με M.O.=3.43, το 50,0% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι ο διευθυντής μιλά με ενθουσιασμό «Συχνά» ή «Πάντα». Ο ενθουσιασμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός στα ΕΠΑΛ, όπου η απαξίωση της τεχνικής εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το ηθικό των εκπαιδευτικών. Όταν ο ηγέτης επικοινωνεί με πάθος τους στόχους, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δουν τη σημασία του έργου τους πέρα από τις καθημερινές δυσκολίες.

B7. «Διατυπώνει ένα πειστικό όραμα για το μέλλον»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
7.6%	9.8%	31.5%	37%	14.1%	3.40	1.08

Η διατύπωση οράματος είναι κεντρική στη μετασχηματιστική ηγεσία. Με M.O.=3.40 και 51,1% θετικές απαντήσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη οράματος. Ωστόσο, το 17,4% που δηλώνει «Καθόλου» ή «Σπάνια» υποδεικνύει ότι σε ορισμένα σχολεία το όραμα μπορεί να μην είναι επαρκώς διατυπωμένο ή να μην έχει επικοινωνηθεί με τον σωστό τρόπο. Για τα ΕΠΑΛ, ένα πειστικό όραμα πρέπει να συνδέει την τεχνική εκπαίδευση με τις προοπτικές απασχόλησης και την κοινωνική αναγνώριση.

B8. «Εκφράζει εμπιστοσύνη ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
5.4%	14.1%	28.3%	39.1%	13%	3.40	1.05

Η εμπιστοσύνη του ηγέτη στην επίτευξη των στόχων μεταφέρεται στην ομάδα. Με M.O.=3.40 και 52,1% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει αυτή την ποιότητα. Η εμπιστοσύνη είναι κρίσιμη κατά την εφαρμογή αλλαγών, όπως η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών ή η αναβάθμιση εργαστηρίων. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η εμπιστοσύνη του ηγέτη βοηθά να ξεπεραστούν οι αντιστάσεις και να διατηρηθεί η δέσμευση σε δύσκολες περιόδους.

7.2.3 Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) - Ερωτήσεις B9-B12

Η Πνευματική Διέγερση αφορά την ενθάρρυνση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αμφισβητούν τις παραδοσιακές παραδοχές, αναζητούν διαφορετικές οπτικές γωνίες και ενθαρρύνουν τους συνεργάτες τους να σκέφτονται με νέους τρόπους. Στα ΕΠΑΛ, αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό λόγω της ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης που απαιτεί συνεχή αναστοχασμό και προσαρμογή (Bass & Riggio, 2006).

B9. «Επανεξετάζει κρίσιμες παραδοχές για να δει αν είναι κατάλληλες»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
4.3%	15.2%	27.2%	38%	15.2%	3.44	1.05

Η επανεξέταση παραδοχών αποτελεί βασικό στοιχείο της Πνευματικής Διέγερσης. Με M.O.=3.44 και 53,2% θετικές απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής αμφισβητεί τις παγιωμένες πρακτικές. Στα ΕΠΑΛ, αυτό είναι κρίσιμο λόγω της ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης που καθιστά γρήγορα παρωχημένες τις παλαιότερες προσεγγίσεις. Η προθυμία να αμφισβητηθούν οι παραδοχές ανοίγει το δρόμο για καινοτομίες.

B10. «Αναζητά διαφορετικές οπτικές κατά την επίλυση προβλημάτων»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
4.3%	13%	26.1%	37%	19.6%	3.55	1.08

Η αναζήτηση διαφορετικών οπτικών ενισχύει την ποιότητα των αποφάσεων. Με M.O.=3.55 - τον υψηλότερο της διάστασης της Πνευματικής Διέγερσης - και 56,6% θετικές απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτή την ποιότητα. Στα ΕΠΑΛ, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων μπορεί να φέρει καινοτόμες λύσεις. Η καταναμεμημένη ηγεσία (Spillane, 2006) τονίζει τη σημασία της αξιοποίησης της εξειδικευμένης γνώσης όλων των μελών.

B11. «Με κάνει να εξετάζω προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
3.3%	12%	31.5%	40.2%	13%	3.48	0.97

Η ενθάρρυνση για πολύπλευρη εξέταση των προβλημάτων αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Με M.O.=3.48 και 53,2% θετικές απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ο διευθυντής τους προτρέπει να σκέφτονται διαφορετικά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα ΕΠΑΛ, όπου η επίλυση τεχνικών προβλημάτων συχνά απαιτεί δημιουργική προσέγγιση και συνδυασμό θεωρητικής γνώσης με πρακτική εμπειρία.

B12. «Προτείνει νέους τρόπους για την ολοκλήρωση εργασιών»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
2.2%	18.5%	25%	41.3%	13%	3.44	1.00

Η πρόταση νέων τρόπων εργασίας αντανάκλα την καινοτομική διάθεση του ηγέτη. Με M.O.=3.44 και 54,3% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει αυτή τη συμπεριφορά. Ωστόσο, το 20,7% που δηλώνει «Καθόλου» ή «Σπάνια» υποδεικνύει ότι σε ορισμένα σχολεία μπορεί να κυριαρχεί η ρουτίνα. Για τα ΕΠΑΛ, η εισαγωγή νέων μεθόδων (π.χ. project-based learning, εξομοιωτές) απαιτεί ηγέτες που προτείνουν και υποστηρίζουν καινοτομίες.

7.2.4. Εξατομικευμένη Φροντίδα (Individualized Consideration) - Ερωτήσεις B13-B16

Η Εξατομικευμένη Φροντίδα αφορά την προσοχή που δίνει ο ηγέτης στις ατομικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν κάθε άτομο ως μοναδικό, αφιερώνουν χρόνο στην καθοδήγηση, ακούν προσεκτικά και βοηθούν τους άλλους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους (Bass & Riggio, 2006).

B13. «Αφιερώνει χρόνο στη διδασκαλία και καθοδήγηση»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
5.4%	16.3%	31.5%	33.7%	13%	3.32	1.06

Η αφιέρωση χρόνου στην καθοδήγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της Εξατομικευμένης Φροντίδας. Με M.O.=3.32 και 46,7% θετικές απαντήσεις, τα αποτελέσματα είναι μέτρια. Το 21,7% που δηλώνει «Καθόλου» ή «Σπάνια» υποδεικνύει ότι πολλοί διευθυντές μπορεί να μην έχουν επαρκή χρόνο λόγω διοικητικών υποχρεώσεων. Στα ΕΠΑΛ, η καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών ειδικότητας είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της ποιότητας της εργαστηριακής εκπαίδευσης.

B14. «Με αντιμετωπίζει ως άτομο παρά ως μέλος μιας ομάδας»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
4.3%	14.1%	35.9%	34.8%	10.9%	3.34	0.99

Η ατομική προσέγγιση κάθε εκπαιδευτικού αναγνωρίζει τη μοναδικότητά του. Με M.O.=3.34 και 45,7% θετικές απαντήσεις, τα αποτελέσματα δείχνουν περιθώριο βελτίωσης. Το υψηλό ποσοστό στο «Μερικές φορές» (35,9%) υποδεικνύει ασυνέπεια. Στα ΕΠΑΛ, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ διαφορετικές ειδικότητες και ανάγκες, η εξατομικευμένη προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αξιοποίηση του δυναμικού κάθε μέλους.

B15. «Λαμβάνει υπόψη ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από άλλους»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
5.4%	12%	31.5%	33.7%	17.4%	3.46	1.08

Η αναγνώριση της διαφορετικότητας ενισχύει την αίσθηση αξίας κάθε εκπαιδευτικού. Με M.O.=3.46 και 51,1% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αισθάνεται ότι οι ανάγκες της λαμβάνονται υπόψη. Στα ΕΠΑΛ, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας μπορεί να έχουν διαφορετικές επαγγελματικές φιλοδοξίες (π.χ. σύνδεση με βιομηχανία, συμμετοχή σε διαγωνισμούς). Η αναγνώριση αυτών των διαφορών ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση.

B16. «Με βοηθά να αναπτύξω τα δυνατά μου σημεία»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
5.4%	8.7%	34.8%	39.1%	12%	3.44	0.99

Η ανάπτυξη των δυνατών σημείων κάθε εκπαιδευτικού συμβάλλει στη συλλογική αριστεία. Με M.O.=3.44 - τον υψηλότερο της Εξατομικευμένης Φροντίδας - και 51,1% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αισθάνεται υποστηριζόμενη. Η σχετικά χαμηλή αρνητική αξιολόγηση (14,1%) είναι ενθαρρυντική. Στα ΕΠΑΛ, η αξιοποίηση της τεχνικής εξειδίκευσης κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να ενισχύσει τη συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

7.2.5. Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership) - Ερώτηση B17

Η Συναλλακτική Ηγεσία βασίζεται στην ανταλλαγή μεταξύ ηγέτη και μελών: σαφείς στόχοι, αναμενόμενες ανταμοιβές και επίβλεψη της απόδοσης. Αν και διαφορετική από τη μετασχηματιστική, συμπληρώνει την αποτελεσματική ηγεσία παρέχοντας δομή και σαφήνεια (Bass & Riggio, 2006).

B17. «Καθιστά σαφές τι μπορεί να περιμένει κανείς όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
5.4%	10.9%	28.3%	42.4%	13%	3.47	1.03

Η σαφήνεια στις προσδοκίες και τις ανταμοιβές αποτελεί στοιχείο συναλλακτικής ηγεσίας. Με M.O.=3.47 - τον υψηλότερο του Μέρους Β - και 55,4% θετικές απαντήσεις, οι διευθυντές φαίνεται να επικοινωνούν σαφώς τις προσδοκίες. Στα ΕΠΑΛ, η σαφήνεια είναι κρίσιμη για τη διαχείριση πολύπλοκων προγραμμάτων όπως η μαθητεία, όπου οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις πρέπει να είναι ξεκάθαρα καθορισμένοι για όλους τους εμπλεκόμενους.

7.2.6. Διαχείριση Συγκρούσεων - Ερωτήσεις B18-B20

Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί κρίσιμη ηγετική ικανότητα. Οι εποικοδομητικοί ηγέτες δεν αποφεύγουν τις συγκρούσεις αλλά τις αξιοποιούν για βελτίωση και καινοτομία, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο και τη συμμετοχική επίλυση διαφορών.

B18. «Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
3.3%	12%	28.3%	39.1%	17.4%	3.56	1.02

Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων είναι κρίσιμη για τη συνοχή της ομάδας. Με M.O.=3.56 και 56,5% θετικές απαντήσεις - το υψηλότερο ποσοστό της διάστασης - οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτή την ικανότητα. Στα ΕΠΑΛ, συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν από τον ανταγωνισμό για πόρους μεταξύ τομέων, διαφορές στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ή εντάσεις με γονείς. Η ικανότητα διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων διατηρεί το θετικό σχολικό κλίμα.

B19. «Ενθαρρύνει τον ανοιχτό διάλογο για την επίλυση διαφορών»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
3.3%	16.3%	25%	39.1%	16.3%	3.49	1.05

Ο ανοιχτός διάλογος αποτελεί προϋπόθεση για εποικοδομητική επίλυση διαφορών. Με M.O.=3.49 και 55,4% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει την επικοινωνία. Ωστόσο, το 19,6% που δηλώνει αρνητική εμπειρία υποδεικνύει ότι σε ορισμένα σχολεία μπορεί να επικρατεί κλίμα αποφυγής των διαφωνιών. Στα ΕΠΑΛ, ο ανοιχτός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες παιδαγωγικές λύσεις.

B20. «Μετατρέπει τις συγκρούσεις σε ευκαιρίες για βελτίωση και καινοτομία»

1	2	3	4	5	M.O.	T.A.
5.4%	17.4%	32.6%	33.7%	10.9%	3.27	1.04

Η μετατροπή των συγκρούσεων σε ευκαιρίες απαιτεί δημιουργική ηγετική προσέγγιση. Με M.O.=3.27 - τον χαμηλότερο της διάστασης - και 44,6% θετικές απαντήσεις, αυτή η ικανότητα φαίνεται λιγότερο ανεπτυγμένη. Το 22,8% που δηλώνει αρνητική εμπειρία υποδεικνύει περιθώριο βελτίωσης. Η μετατροπή των συγκρούσεων σε ευκαιρίες καινοτομίας απαιτεί ηγέτες που δεν αποφεύγουν τις εντάσεις αλλά τις αξιοποιούν για θετική αλλαγή, προσέγγιση που είναι ιδιαίτερα σημαντική σε περιόδους μεταρρυθμίσεων.

7.3 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Το Μέρος Γ του ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της οργανωσιακής αλλαγής στο σχολείο τους. Οι ερωτήσεις βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του Kotter (2012) για τα 8 βήματα επιτυχημένης αλλαγής, του Fullan (2020) για την κουλτούρα αλλαγής, και του μοντέλου CBAM (Concerns-Based Adoption Model) των Hall και Hord (2020) για τα στάδια ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

7.3.1 Επικοινωνία της Αλλαγής - Ερωτήσεις Γ1-Γ2

Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την επιτυχή διαχείριση της αλλαγής. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η επικοινωνία του οράματος πρέπει να είναι συνεχής, σαφής και να χρησιμοποιεί πολλαπλά κανάλια. Η έλλειψη επικοινωνίας αποτελεί μια από τις κύριες αιτίες αποτυχίας των αλλαγών.

Γ1. «Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί σαφώς τους λόγους για τις αλλαγές»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	13%	35.9%	34.8%	12%	3.37	1.00

Η σαφής επικοινωνία των λόγων για τις αλλαγές αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της αποτελεσματικής διαχείρισης αλλαγής. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η δημιουργία αίσθησης επείγοντος και η επικοινωνία του οράματος είναι τα πρώτα κρίσιμα βήματα. Με M.O.=3.37, τα αποτελέσματα δείχνουν μέτρια προς θετική αξιολόγηση. Το 46,8% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα, αλλά το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (35,9%) υποδεικνύει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αντιλαμβάνονται πλήρως τη λογική πίσω από τις αλλαγές. Στα ΕΠΑΛ, όπου οι αλλαγές μπορεί να αφορούν προγράμματα σπουδών ή εξοπλισμό εργαστηρίων, η σαφής επικοινωνία είναι κρίσιμη για την αποδοχή.

Γ2. «Υπάρχει συνεχής ενημέρωση για την πρόοδο των αλλαγών»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
7.6%	12%	29.3%	39.1%	12%	3.36	1.08

Η συνεχής ενημέρωση για την πρόοδο αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη διατήρηση της δέσμευσης. Με M.O.=3.36 και 51,1% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει την ύπαρξη ενημέρωσης. Ωστόσο, το 19,6% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών αισθάνεται αποκομμένο από την πορεία υλοποίησης. Σύμφωνα με τον Fullan (2020), η διαφάνεια και η συνεχής επικοινωνία είναι απαραίτητες για τη δημιουργία κουλτούρας αλλαγής. Στα ΕΠΑΛ, η ενημέρωση για την πρόοδο προγραμμάτων όπως η μαθητεία απαιτεί συστηματική προσέγγιση.

7.3.2 Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών - Ερωτήσεις Γ3-Γ8

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων αυξάνει τη δέσμευσή τους και μειώνει τις αντιστάσεις. Η κατανεμημένη ηγεσία (Spillane, 2006) τονίζει τη σημασία της αξιοποίησης της εξειδικευμένης γνώσης όλων των μελών του οργανισμού.

Γ3. «Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις ανησυχίες τους»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
6.5%	12%	29.3%	41.3%	10.9%	3.38	1.04

Με M.O.=3.38 και 52,2% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αισθάνεται ότι μπορεί να εκφράσει τις ανησυχίες της. Σύμφωνα με τους Hall και Hord (2020), οι εκπαιδευτικοί περνούν από στάδια ανησυχιών (προσωπικές, διαχειριστικές, επίδρασης) και η αναγνώρισή τους είναι κρίσιμη για την επιτυχή υιοθέτηση αλλαγών. Στα ΕΠΑΛ, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας μπορεί να έχουν ανησυχίες για τον εξοπλισμό ή τις συνθήκες εργασίας, η ελευθερία έκφρασης είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Γ4. «Η διοίκηση ακούει και ανταποκρίνεται στην ανατροφοδότηση»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
6.5%	10.9%	30.4%	37%	15.2%	3.44	1.08

Η ανταπόκριση στην ανατροφοδότηση αποτελεί δείκτη διπλής επικοινωνίας. Με M.O.=3.44 - τον υψηλότερο της διάστασης Επικοινωνίας/Συμμετοχής - και 52,2% θετικές απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η διοίκηση λαμβάνει υπόψη τη γνώμη τους. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η ενδυνάμωση της δράσης απαιτεί να ακούγονται οι φωνές εκείνων που υλοποιούν τις αλλαγές. Η σχετικά υψηλή T.A.=1.08 υποδεικνύει διαφοροποιημένες εμπειρίες μεταξύ σχολείων, πιθανώς λόγω διαφορετικών ηγετικών στυλ.

Γ5. «Υπάρχει διαφάνεια στις αποφάσεις σχετικά με τις αλλαγές»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
7.6%	10.9%	29.3%	41.3%	10.9%	3.37	1.06

Η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την εμπιστοσύνη και μειώνει τις αντιστάσεις. Με Μ.Ο.=3.37 και 52,2% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αντιλαμβάνεται διαφάνεια. Ωστόσο, το 18,5% που διαφωνεί αντιπροσωπεύει σχεδόν έναν στους πέντε εκπαιδευτικούς που αισθάνεται ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται αδιαφανώς. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου πολλές αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά, η διαφάνεια σε τοπικό επίπεδο γίνεται ακόμα πιο σημαντική για την αποδοχή των αλλαγών.

Γ6. «Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον σχεδιασμό των αλλαγών»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
5.4%	8.7%	34.8%	46.7%	4.3%	3.35	0.90

Η συμμετοχή στον σχεδιασμό αποτελεί βασική αρχή της κατανομημένης ηγεσίας. Με Μ.Ο.=3.35 και 51,0% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει κάποιο βαθμό συμμετοχής. Ωστόσο, το χαμηλό ποσοστό «Συμφωνώ απόλυτα» (4,3%) - το χαμηλότερο του Μέρους Γ - υποδεικνύει ότι η συμμετοχή μπορεί να είναι επιφανειακή. Στα ΕΠΑΛ, η συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικότητας στον σχεδιασμό αλλαγών που αφορούν τα εργαστήρια ή τα προγράμματα σπουδών είναι κρίσιμη λόγω της εξειδικευμένης γνώσης τους.

Γ7. «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
4.3%	13%	33.7%	38%	10.9%	3.38	0.99

Η σοβαρή συνεκτίμηση των απόψεων συνδέεται με την αίσθηση επαγγελματικού σεβασμού. Με Μ.Ο.=3.38 και 48,9% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η γνώμη τους μετράει. Ωστόσο, το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (33,7%) μπορεί να αντανακλά αβεβαιότητα για το αν οι απόψεις τους όντως επηρεάζουν τις αποφάσεις. Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2018), στο ελληνικό γραφειοκρατικό σύστημα, η αίσθηση ότι η φωνή κάποιου ακούγεται είναι ιδιαίτερα σημαντική για το κίνητρο.

Γ8. «Υπάρχει συλλογική λήψη αποφάσεων σε θέματα αλλαγής»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
5.4%	10.9%	35.9%	38%	9.8%	3.36	0.98

Η συλλογική λήψη αποφάσεων αποτελεί δείκτη δημοκρατικής διοίκησης. Με M.O.=3.36 και 47,8% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί αναγνωρίζουν συλλογικότητα. Το υψηλό ποσοστό στο «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» (35,9%) μπορεί να υποδεικνύει ότι η συλλογικότητα εφαρμόζεται επιλεκτικά ή σε ορισμένα μόνο θέματα. Σύμφωνα με τη θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας (Spillane, 2006), η συλλογική λήψη αποφάσεων ενισχύει τη δέσμευση και την ποιότητα των αποτελεσμάτων.

7.3.3 Υποστήριξη και Πόροι - Ερωτήσεις Γ9-Γ13

Η παροχή υποστήριξης, επιμόρφωσης και πόρων είναι απαραίτητη για την επιτυχή υλοποίηση αλλαγών. Σύμφωνα με τον Fullan (2020), η ανάπτυξη γνώσης και η παροχή υποστήριξης αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της κουλτούρας αλλαγής.

Γ9. «Δημιουργούνται ομάδες εργασίας για την υλοποίηση αλλαγών»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	12%	33.7%	42.4%	7.6%	3.37	0.94

Η δημιουργία ομάδων εργασίας αντανάκλα τη συστηματική προσέγγιση της αλλαγής. Με M.O.=3.37 και 50,0% θετικές απαντήσεις, οι μισοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη τέτοιων δομών. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η δημιουργία «καθοδηγητικής ομάδας» είναι το δεύτερο βήμα για επιτυχημένη αλλαγή. Στα ΕΠΑΛ, ομάδες που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων μπορούν να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των αλλαγών που απαιτούν διεπιστημονική συνεργασία.

Γ10. «Παρέχεται επαρκής επιμόρφωση για τις νέες πρακτικές»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
7.6%	14.1%	27.2%	46.7%	4.3%	3.26	1.01

Η επιμόρφωση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή υιοθέτηση αλλαγών. Με M.O.=3.26 και 51,0% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει την παροχή επιμόρφωσης. Ωστόσο, το 21,7% που διαφωνεί υποδεικνύει σημαντικό έλλειμμα. Σύμφωνα με τον Fullan (2020), η ανάπτυξη γνώσης είναι ένας από τους τρεις πυλώνες της κουλτούρας αλλαγής. Στα ΕΠΑΛ, η επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες και εργαστηριακές πρακτικές είναι ζωτικής σημασίας λόγω της ταχείας εξέλιξης.

Γ11. «Υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι για την υλοποίηση αλλαγών»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
6.5%	18.5%	41.3%	31.5%	2.2%	3.04	0.92

Η διαθεσιμότητα πόρων είναι καθοριστική για την υλοποίηση αλλαγών. Με M.O.=3.04 - τον χαμηλότερο του Μέρους Γ - και μόλις 33,7% θετικές απαντήσεις, αναδεικνύεται σημαντικό πρόβλημα. Το 25,0% που διαφωνεί και το πολύ υψηλό 41,3% στην ουδέτερη κατηγορία υποδεικνύουν ανεπάρκεια πόρων ή αβεβαιότητα για τη διαθεσιμότητά τους. Στα ΕΠΑΛ, η έλλειψη πόρων για εξοπλισμό εργαστηρίων και αναλώσιμα αποτελεί χρόνιο πρόβλημα που εμποδίζει την υιοθέτηση καινοτομιών.

Γ12. «Η διοίκηση παρέχει συνεχή υποστήριξη κατά τη διάρκεια των αλλαγών»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
3.3%	16.3%	30.4%	40.2%	9.8%	3.37	0.98

Η συνεχής υποστήριξη κατά τη διάρκεια της υλοποίησης είναι κρίσιμη για την αποφυγή εγκατάλειψης. Με M.O.=3.37 και 50,0% θετικές απαντήσεις, οι μισοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποστηριζόμενοι. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η «εδραίωση των αλλαγών» απαιτεί συνεχή υποστήριξη έως ότου ενσωματωθούν στην κουλτούρα. Το 19,6% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι σε ορισμένα σχολεία η υποστήριξη μπορεί να είναι ανεπαρκής μετά την αρχική φάση.

Γ13. «Δίνεται επαρκής χρόνος για την προσαρμογή στις αλλαγές»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
6.5%	12%	35.9%	40.2%	5.4%	3.26	0.96

Ο επαρκής χρόνος προσαρμογής είναι ουσιώδης για την αφομοίωση αλλαγών. Με M.O.=3.26 και 45,6% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αισθάνονται ότι έχουν αρκετό χρόνο. Το υψηλό ποσοστό στην ουδέτερη κατηγορία (35,9%) μπορεί να αντανάκλα την πίεση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και η υιοθέτηση καινοτομιών απαιτεί χρόνο για μετάβαση από τις προσωπικές ανησυχίες στην αποτελεσματική εφαρμογή.

7.3.4 Διαχείριση Αντιστάσεων και Ανησυχιών - Ερωτήσεις Γ14-Γ18

Οι αντιστάσεις στην αλλαγή είναι φυσιολογικές και η κατανόησή τους είναι κρίσιμη για τη διαχείρισή τους. Το μοντέλο CBAM (Hall & Hord, 2020) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν από στάδια ανησυχιών που πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται με ενσυναίσθηση.

Γ14. «Οι αντιστάσεις στην αλλαγή αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
7.6%	9.8%	37%	40.2%	5.4%	3.26	0.98

Η εποικοδομητική αντιμετώπιση των αντιστάσεων είναι κρίσιμη για την επιτυχή αλλαγή. Με M.O.=3.26 και 45,6% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αξιολογούν θετικά τη διαχείριση αντιστάσεων. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (37,0%) μπορεί να υποδεικνύει ότι οι αντιστάσεις δεν αντιμετωπίζονται ανοιχτά. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η αντιμετώπιση των αντιστάσεων απαιτεί κατανόηση των λόγων τους και όχι απλώς υπερνίκησή τους.

Γ15. «Υπάρχει κατανόηση για τις δυσκολίες προσαρμογής»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
7.6%	9.8%	30.4%	41.3%	10.9%	3.38	1.05

Η κατανόηση των δυσκολιών προσαρμογής αντανακλά ενσυναισθητική ηγεσία. Με M.O.=3.38 και 52,2% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αισθάνεται ότι οι δυσκολίες της αναγνωρίζονται. Σύμφωνα με το μοντέλο CBAM, οι ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν τα στάδια ανησυχιών και να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη. Η σχετικά υψηλή T.A.=1.05 υποδεικνύει διαφοροποιημένες εμπειρίες μεταξύ σχολείων.

Γ16. «Οι φόβοι και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζονται σοβαρά»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
5.4%	12%	29.3%	39.1%	14.1%	3.44	1.05

Η σοβαρή αντιμετώπιση φόβων και ανησυχιών ενισχύει την εμπιστοσύνη. Με M.O.=3.44 - τον υψηλότερο της διάστασης Διαχείρισης Αντιστάσεων - και 53,2% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αισθάνεται ότι οι ανησυχίες της λαμβάνονται υπόψη. Σύμφωνα με τον Fullan (2020), η αναγνώριση των συναισθημάτων είναι μέρος της ανάπτυξης σχέσεων που είναι απαραίτητες για την αλλαγή. Στα ΕΠΑΛ, οι ανησυχίες μπορεί να αφορούν την επαγγελματική ασφάλεια ή την επάρκεια δεξιοτήτων.

Γ17. «Αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται οι προσπάθειες προσαρμογής»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	14.1%	30.4%	39.1%	12%	3.40	1.01

Η αναγνώριση και επιβράβευση ενισχύουν τη δέσμευση. Με M.O.=3.40 και 51,1% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αισθάνεται ότι οι προσπάθειές της αναγνωρίζονται. Σύμφωνα με τον Kotter (2012), η «δημιουργία βραχυπρόθεσμων επιτυχιών» και η γιορτή τους είναι κρίσιμες για τη διατήρηση του ηθικού. Ωστόσο, το 18,4% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι σε ορισμένα σχολεία η αναγνώριση μπορεί να είναι ανεπαρκής.

Γ18. «Υπάρχει ευελιξία στην προσέγγιση της αλλαγής»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
5.4%	8.7%	37%	41.3%	7.6%	3.37	0.94

Η ευελιξία επιτρέπει την προσαρμογή της στρατηγικής αλλαγής στις πραγματικές συνθήκες. Με M.O.=3.37 και 48,9% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί αναγνωρίζουν ευελιξία. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (37,0%) μπορεί να υποδεικνύει ότι η ευελιξία εφαρμόζεται επιλεκτικά. Σύμφωνα με τον Fullan (2020), η αλλαγή είναι μη γραμμική διαδικασία που απαιτεί συνεχή προσαρμογή. Στα ΕΠΑΛ, η ευελιξία είναι σημαντική λόγω της ποικιλομορφίας των τομέων και των ειδικοτήτων.

7.4 ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Το Μέρος Δ του ερωτηματολογίου διερευνά την οργανωσιακή ετοιμότητα για αλλαγή και καινοτομία στα ΕΠΑΛ. Οι ερωτήσεις βασίζονται στη θεωρία του μανθάνοντος οργανισμού (Senge, 1990), στην έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση (OECD, 2016) και στις πέντε διαστάσεις οργανωσιακής ετοιμότητας: κλίμα καινοτομίας, τεχνολογική ετοιμότητα, οργανωσιακή μάθηση, συνεργασίες και αναστοχασμός. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

7.4.1 Κλίμα Καινοτομίας - Ερωτήσεις Δ1-Δ4

Το κλίμα καινοτομίας αναφέρεται στο βαθμό που ο οργανισμός ενθαρρύνει και υποστηρίζει νέες ιδέες, τον πειραματισμό και την αποδοχή του ρίσκου. Σύμφωνα με τον Senge (1990), ο μανθάνων οργανισμός χαρακτηρίζεται από ψυχολογική ασφάλεια που επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών χωρίς φόβο τιμωρίας σε περίπτωση αποτυχίας.

Δ1. «Το σχολείο μας ενθαρρύνει τον πειραματισμό με νέες ιδέες»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	19.6%	28.3%	41.3%	6.5%	3.26	0.99

Ο πειραματισμός με νέες ιδέες αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του μανθάνοντος οργανισμού. Με M.O.=3.26 και 47,8% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν

ότι το σχολείο ενθαρρύνει την καινοτομία. Ωστόσο, το 23,9% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι σε πολλά σχολεία μπορεί να επικρατεί συντηρητισμός. Σύμφωνα με τον Senge (1990), η «προσωπική κυριαρχία» και η «ομαδική μάθηση» απαιτούν ασφαλές περιβάλλον για πειραματισμό. Στα ΕΠΑΛ, ο πειραματισμός με νέες διδακτικές μεθόδους ή τεχνολογίες είναι κρίσιμος.

Δ2. «Υπάρχει κλίμα αποδοχής της καινοτομίας»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
5.4%	14.1%	33.7%	35.9%	10.9%	3.33	1.02

Το κλίμα αποδοχής της καινοτομίας είναι προϋπόθεση για την υιοθέτηση νέων πρακτικών. Με Μ.Ο.=3.33 και 46,8% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί αναγνωρίζουν θετικό κλίμα. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (33,7%) μπορεί να υποδεικνύει αβεβαιότητα ή ασυνέπεια στην αποδοχή καινοτομιών. Σύμφωνα με τον OECD (2016), η καινοτομία στην εκπαίδευση απαιτεί υποστηρικτικό κλίμα που επιτρέπει τη δοκιμή νέων προσεγγίσεων.

Δ3. «Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	13%	39.1%	33.7%	9.8%	3.31	0.96

Η ψυχολογική ασφάλεια είναι κρίσιμη για την καινοτομία. Με Μ.Ο.=3.31 και 43,5% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αισθάνονται ασφάλεια. Το πολύ υψηλό ποσοστό στην ουδέτερη κατηγορία (39,1%) υποδεικνύει αβεβαιότητα. Σύμφωνα με τον Edmondson (1999), η ψυχολογική ασφάλεια επιτρέπει την ανάληψη ρίσκου χωρίς φόβο αρνητικών συνεπειών. Στα ΕΠΑΛ, η ασφάλεια να δοκιμαστούν νέες εργαστηριακές μέθοδοι ή τεχνολογίες είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Δ4. «Η αποτυχία θεωρείται ευκαιρία μάθησης»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	13%	41.3%	37%	4.3%	3.24	0.89

Η αντίληψη της αποτυχίας ως ευκαιρίας μάθησης είναι χαρακτηριστικό του μανθάνοντος οργανισμού. Με M.O.=3.24 και 41,3% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αναγνωρίζουν αυτή την κουλτούρα. Το πολύ υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (41,3%) υποδεικνύει ότι η αντίληψη για την αποτυχία δεν είναι ξεκάθαρη. Σύμφωνα με τον Senge (1990), ο «διάλογος» και η «ομαδική μάθηση» περιλαμβάνουν τη μάθηση από τα λάθη. Το χαμηλό ποσοστό «Συμφωνώ απόλυτα» (4,3%) υποδεικνύει περιθώρια βελτίωσης.

7.4.2 Οργανωσιακή Μάθηση - Ερωτήσεις Δ5, Δ10-Δ12

Η οργανωσιακή μάθηση αφορά τη δυνατότητα του σχολείου να μαθαίνει συλλογικά, να μοιράζεται γνώση και να αναπτύσσει τις ικανότητές του συνεχώς. Σύμφωνα με τον Senge (1990), οι πέντε διαστάσεις του μανθάνοντος οργανισμού περιλαμβάνουν την προσωπική κυριαρχία, τα νοητικά μοντέλα, το κοινό όραμα, την ομαδική μάθηση και τη συστημική σκέψη.

Δ5. «Υπάρχει συστηματική ανταλλαγή καλών πρακτικών»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	13%	31.5%	45.7%	5.4%	3.35	0.92

Η ανταλλαγή καλών πρακτικών αποτελεί μηχανισμό διάδοσης γνώσης. Με M.O.=3.35 και 51,1% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει κάποια ανταλλαγή. Ωστόσο, το χαμηλό ποσοστό «Συμφωνώ απόλυτα» (5,4%) υποδεικνύει ότι η ανταλλαγή μπορεί να μην είναι πλήρως συστηματική. Σύμφωνα με τον Nonaka (1994), η μετατροπή της άρρητης σε ρητή γνώση απαιτεί δομημένες διαδικασίες. Στα ΕΠΑΛ, η ανταλλαγή πρακτικών μεταξύ ειδικοτήτων μπορεί να είναι ιδιαίτερα εμπλουτιστική.

7.4.3 Τεχνολογική Ετοιμότητα - Ερωτήσεις Δ6-Δ9

Η τεχνολογική ετοιμότητα αναφέρεται στη διαθεσιμότητα τεχνολογικών υποδομών, τις ψηφιακές δεξιότητες του προσωπικού και την αποτελεσματική ενσωμάτωση της

τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα ΕΠΑΛ, η τεχνολογική ετοιμότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική λόγω της σύνδεσης με τεχνολογικά επαγγέλματα.

Δ6. «Χρησιμοποιούνται σύγχρονες τεχνολογίες στη διδασκαλία»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
3.3%	13%	30.4%	40.2%	13%	3.46	0.98

Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών αποτελεί δείκτη τεχνολογικής ετοιμότητας. Με M.O.=3.46 - τον υψηλότερο του Μέρους Δ - και 53,2% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει τη χρήση τεχνολογίας. Το σχετικά υψηλό ποσοστό «Συμφωνώ απόλυτα» (13,0%) υποδεικνύει ότι ορισμένα σχολεία έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο. Στα ΕΠΑΛ, η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών στα εργαστήρια είναι κρίσιμη για την προετοιμασία των μαθητών για τη σύγχρονη αγορά εργασίας.

Δ7. «Το σχολείο επενδύει στην τεχνολογική αναβάθμιση»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
5.4%	10.9%	40.2%	30.4%	13%	3.34	1.01

Η επένδυση στην τεχνολογική αναβάθμιση αντανακλά τη δέσμευση του σχολείου. Με M.O.=3.34 και 43,4% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αναγνωρίζουν επένδυση. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (40,2%) μπορεί να αντανακλά αβεβαιότητα για τις επενδύσεις ή περιορισμένη ορατότητα των αποφάσεων. Στα ΕΠΑΛ, η τεχνολογική αναβάθμιση εργαστηρίων είναι κρίσιμη αλλά συχνά περιορίζεται από τη χρηματοδότηση.

Δ8. «Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
2.2%	15.2%	34.8%	42.4%	5.4%	3.34	0.88

Οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Με M.O.=3.34 και 47,8% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί θεωρούν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Ωστόσο, το 17,4% που διαφωνεί υποδεικνύει σημαντικό μέρος που αισθάνεται ανεπαρκές. Σύμφωνα με το DigCompEdu (2017), οι

ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη χρήση τεχνολογίας για διδασκαλία, αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Δ9. «Η τεχνολογία ενσωματώνεται αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
2.2%	18.5%	31.5%	39.1%	8.7%	3.34	0.95

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας υπερβαίνει την απλή χρήση της. Με M.O.=3.34 και 47,8% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί αναγνωρίζουν αποτελεσματική ενσωμάτωση. Το 20,7% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι η τεχνολογία δεν αξιοποιείται πάντα ουσιαστικά. Σύμφωνα με το μοντέλο SAMR (Puentedura, 2010), η πραγματική μετασχηματιστική χρήση της τεχνολογίας απαιτεί επανασχεδιασμό της διδασκαλίας.

Δ10. «Υπάρχει κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	14.1%	35.9%	37%	8.7%	3.32	0.96

Η κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης είναι χαρακτηριστικό του μανθάνοντος οργανισμού. Με M.O.=3.32 και 45,7% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αναγνωρίζουν τέτοια κουλτούρα. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (35,9%) υποδεικνύει αβεβαιότητα. Σύμφωνα με τον Senge (1990), η «προσωπική κυριαρχία» αφορά τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη. Στα ΕΠΑΛ, η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να συνδέει παιδαγωγικές με τεχνικές δεξιότητες.

Δ11. «Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν τακτικά σε επιμορφώσεις»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
4.3%	12%	27.2%	45.7%	10.9%	3.47	0.98

Η τακτική συμμετοχή σε επιμορφώσεις αποτελεί δείκτη δέσμευσης στη δια βίου μάθηση. Με M.O.=3.47 και 56,6% θετικές απαντήσεις - το υψηλότερο ποσοστό θετικών του Μέρους Δ - η πλειονότητα συμμετέχει σε επιμορφώσεις. Το ποσοστό αυτό είναι ενθαρρυντικό, αν

και το 16,3% που διαφωνεί υποδεικνύει εκπαιδευτικούς που δεν συμμετέχουν τακτικά. Στα ΕΠΑΛ, οι επιμορφώσεις πρέπει να καλύπτουν τόσο παιδαγωγικά όσο και τεχνικά θέματα.

Δ12. «Η μάθηση και ανάπτυξη είναι προτεραιότητα του σχολείου»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
7.6%	7.6%	28.3%	44.6%	12%	3.46	1.05

Η θέση της μάθησης ως προτεραιότητα αντανακλά τις αξίες του σχολείου. Με M.O.=3.46 και 56,6% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει αυτή την προτεραιότητα. Το σχετικά υψηλό ποσοστό «Συμφωνώ απόλυτα» (12,0%) υποδεικνύει ισχυρή δέσμευση σε ορισμένα σχολεία. Ωστόσο, το 15,2% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η μάθηση μπορεί να υποβαθμίζεται έναντι άλλων προτεραιοτήτων.

7.4.4 Αναστοχασμός και Αξιολόγηση - Ερώτηση Δ13

Ο αναστοχασμός αποτελεί κρίσιμη διαδικασία για τη συνεχή βελτίωση. Σύμφωνα με τον Schön (1983), ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός αναστοχάζεται τόσο κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) όσο και μετά από αυτή (reflection-on-action) για να βελτιώνει συνεχώς την πρακτική του.

Δ13. «Υπάρχει συστηματική αξιολόγηση και αναστοχασμός των πρακτικών»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
6.5%	6.5%	47.8%	32.6%	6.5%	3.26	0.92

Η συστηματική αξιολόγηση και αναστοχασμός είναι κρίσιμοι για τη βελτίωση. Με M.O.=3.26 και 39,1% θετικές απαντήσεις - το χαμηλότερο ποσοστό θετικών του Μέρους Δ - λιγότεροι από τέσσερις στους δέκα αναγνωρίζουν συστηματικό αναστοχασμό. Το πολύ υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (47,8%) υποδεικνύει ότι ο αναστοχασμός δεν είναι καθιερωμένη πρακτική. Σύμφωνα με τον Schön (1983), ο αναστοχασμός στη δράση και πάνω στη δράση είναι θεμελιώδης για την επαγγελματική ανάπτυξη.

7.4.5 Εξωτερικές Συνεργασίες - Ερωτήσεις Δ14-Δ16

Οι εξωτερικές συνεργασίες επεκτείνουν τους πόρους και τις δυνατότητες του σχολείου. Για τα ΕΠΑΛ ειδικότερα, η συνεργασία με επιχειρήσεις είναι κρίσιμη για τη μαθητεία, τις πρακτικές ασκήσεις και τη σύνδεση εκπαίδευσης-εργασίας.

Δ14. «Το σχολείο συνεργάζεται ενεργά με επιχειρήσεις»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
3.3%	19.6%	39.1%	34.8%	3.3%	3.15	0.89

Η συνεργασία με επιχειρήσεις είναι κρίσιμη για τα ΕΠΑΛ. Με M.O.=3.15 - τον χαμηλότερο του Μέρους Δ - και μόλις 38,1% θετικές απαντήσεις, η συνεργασία με επιχειρήσεις φαίνεται περιορισμένη. Το 22,9% που διαφωνεί υποδεικνύει σημαντικό έλλειμμα. Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή πολιτική για την ΕΕΚ (Cedefop, 2020), η σύνδεση σχολείου-εργασίας είναι κρίσιμη για την απασχολησιμότητα των αποφοίτων. Η βελτίωση σε αυτόν τον τομέα αποτελεί προτεραιότητα.

Δ15. «Υπάρχουν καινοτόμες συμπράξεις με εξωτερικούς φορείς»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
6.5%	16.3%	39.1%	33.7%	4.3%	3.13	0.96

Οι καινοτόμες συμπράξεις επεκτείνουν τις δυνατότητες του σχολείου. Με M.O.=3.13 και 38,0% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τέσσερις στους δέκα αναγνωρίζουν τέτοιες συμπράξεις. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (39,1%) και το 22,8% που διαφωνεί υποδεικνύουν περιορισμένη εξωστρέφεια. Οι συμπράξεις με πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα ή επιχειρήσεις μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία και να ενισχύσουν την καινοτομία στα ΕΠΑΛ.

Δ16. «Το σχολείο συμμετέχει σε ευρωπαϊκά/καινοτόμα προγράμματα»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
7.6%	15.2%	39.1%	31.5%	6.5%	3.14	1.01

Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά και καινοτόμα προγράμματα αποτελεί δείκτη εξωστρέφειας και δυναμισμού. Με M.O.=3.14 και 38,0% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τέσσερις στους δέκα αναγνωρίζουν συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας (39,1%) μπορεί να υποδεικνύει άγνοια για τις δράσεις του σχολείου ή περιορισμένη συμμετοχή. Τα προγράμματα Erasmus+ και άλλες ευρωπαϊκές δράσεις προσφέρουν

ευκαιρίες για κινητικότητα, ανταλλαγή πρακτικών και χρηματοδότηση καινοτόμων έργων στα ΕΠΑΛ.

7.5 ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΑΛ

Το Μέρος Ε του ερωτηματολογίου εστιάζει σε ειδικά θέματα που αφορούν αποκλειστικά τα ΕΠΑΛ ως φορείς Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Οι ερωτήσεις καλύπτουν πέντε θεματικούς άξονες: εργαστηριακές υποδομές, πρόγραμμα μαθητείας, κοινωνική αναγνώριση και στερεότυπα, σύνδεση με την αγορά εργασίας, και θεσμικό πλαίσιο-χρηματοδότηση. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

7.5.1 Εργαστηριακές Υποδομές και Εξοπλισμός - Ερωτήσεις Ε1-Ε5

Οι εργαστηριακές υποδομές αποτελούν τη βάση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα ΕΠΑΛ. Σύμφωνα με το Cedefop (2020), η ποιότητα της ΕΕΚ εξαρτάται άμεσα από τη διαθεσιμότητα σύγχρονου εξοπλισμού, επαρκών αναλωσίμων και ασφαλών εγκαταστάσεων που προσομοιάζουν το πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.

Ε1. «Τα εργαστήρια διαθέτουν σύγχρονο και επαρκή εξοπλισμό»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
16.3%	22.8%	21.7%	28.3%	10.9%	2.95	1.26

Ο σύγχρονος εργαστηριακός εξοπλισμός είναι κρίσιμος για την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Με M.O.=2.95 και μόλις 39,2% θετικές απαντήσεις, αναδεικνύεται σημαντικό έλλειμμα. Το 39,1% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι σχεδόν τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν ανεπαρκή τον εξοπλισμό. Σύμφωνα με το Cedefop (2020), η ποιότητα της ΕΕΚ εξαρτάται άμεσα από τις υποδομές. Η υψηλή T.A.=1.26 υποδεικνύει μεγάλες διαφορές μεταξύ σχολείων.

E2. «Ο εξοπλισμός συντηρείται και ανανεώνεται συστηματικά»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
12%	27.2%	29.3%	21.7%	9.8%	2.90	1.16

Η συστηματική συντήρηση και ανανέωση του εξοπλισμού είναι απαραίτητη για τη λειτουργικότητα. Με M.O.=2.90 - τον χαμηλότερο της διάστασης - και μόλις 31,5% θετικές απαντήσεις, αναδεικνύεται κρίσιμο πρόβλημα. Το 39,2% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι η συντήρηση είναι ανεπαρκής. Η έλλειψη συστηματικής συντήρησης οδηγεί σε υποβάθμιση του εξοπλισμού και αδυναμία διεξαγωγής πρακτικών ασκήσεων.

E3. «Υπάρχει επάρκεια αναλωσίμων για τα εργαστηριακά μαθήματα»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
12%	20.7%	34.8%	27.2%	5.4%	2.94	1.08

Η επάρκεια αναλωσίμων είναι προϋπόθεση για την πρακτική εκπαίδευση. Με M.O.=2.94 και 32,6% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από ένας στους τρεις αναγνωρίζει επάρκεια. Το 32,7% που διαφωνεί υποδεικνύει σημαντικό πρόβλημα. Η έλλειψη αναλωσίμων υποβαθμίζει την ποιότητα της εργαστηριακής εκπαίδευσης και μειώνει τις ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης των μαθητών.

E4. «Οι εγκαταστάσεις πληρούν τις προδιαγραφές ασφάλειας»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
16.3%	16.3%	21.7%	38%	7.6%	3.04	1.22

Η τήρηση προδιαγραφών ασφάλειας είναι θεμελιώδης υποχρέωση. Με M.O.=3.04 και 45,6% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι πληρούνται οι προδιαγραφές. Το ανησυχητικό 32,6% που διαφωνεί υποδεικνύει σοβαρά ζητήματα ασφάλειας σε πολλά εργαστήρια. Η ασφάλεια στα εργαστήρια είναι νομική υποχρέωση και ηθική ευθύνη απέναντι στους μαθητές.

E5. «Η κατάσταση των εργαστηρίων επιτρέπει αποτελεσματική διδασκαλία»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
16.3%	18.5%	25%	31.5%	8.7%	2.98	1.22

Η συνολική κατάσταση των εργαστηρίων επηρεάζει άμεσα την ποιότητα διδασκαλίας. Με M.O.=2.98 και 40,2% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι η κατάσταση επιτρέπει αποτελεσματική διδασκαλία. Το 34,8% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι περισσότεροι από ένας στους τρεις αντιμετωπίζει προβλήματα. Η βελτίωση των υποδομών αποτελεί προτεραιότητα για την αναβάθμιση της ΕΕΚ.

7.5.2 Πρόγραμμα Μαθητείας - Ερωτήσεις E6-E10

Η μαθητεία αποτελεί βασικό πυλώνα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, συνδυάζοντας τη σχολική μάθηση με την πρακτική άσκηση σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την ΕΕΚ, η ποιοτική μαθητεία ενισχύει την απασχολησιμότητα και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

E6. «Το πρόγραμμα μαθητείας λειτουργεί αποτελεσματικά»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
14.1%	19.6%	23.9%	35.9%	6.5%	3.01	1.17

Η αποτελεσματική λειτουργία της μαθητείας είναι κρίσιμη για τη σύνδεση θεωρίας-πράξης. Με M.O.=3.01 και 42,4% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αξιολογούν θετικά το πρόγραμμα. Το 33,7% που διαφωνεί υποδεικνύει σημαντικά προβλήματα υλοποίησης. Σύμφωνα με το Cedefop (2020), η μαθητεία αποτελεί βασικό πυλώνα της ΕΕΚ και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τη συνεργασία σχολείου-επιχειρήσεων.

E7. «Υπάρχει καλή συνεργασία με επιχειρήσεις για θέσεις μαθητείας»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
16.3%	18.5%	23.9%	35.9%	5.4%	2.96	1.19

Η συνεργασία με επιχειρήσεις είναι απαραίτητη για την εξεύρεση θέσεων μαθητείας. Με Μ.Ο.=2.96 και 41,3% θετικές απαντήσεις, η συνεργασία φαίνεται περιορισμένη. Το 34,8% που διαφωνεί υποδεικνύει δυσκολίες στη σύνδεση με τον επιχειρηματικό κόσμο. Η βελτίωση της συνεργασίας απαιτεί ενεργό ρόλο τόσο του σχολείου όσο και της τοπικής επιχειρηματικής κοινότητας.

E8. «Οι μαθητευόμενοι λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση στους χώρους εργασίας»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
17.4%	18.5%	27.2%	30.4%	6.5%	2.90	1.20

Η ποιότητα της εκπαίδευσης στους χώρους εργασίας καθορίζει την αξία της μαθητείας. Με Μ.Ο.=2.90 και 36,9% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τέσσερις στους δέκα αναγνωρίζουν ποιοτική εκπαίδευση. Το 35,9% που διαφωνεί υποδεικνύει ότι η εμπειρία στους χώρους εργασίας δεν είναι πάντα εκπαιδευτικά αξιόλογη. Η επίβλεψη και καθοδήγηση από εκπαιδευτές στην επιχείρηση είναι κρίσιμη.

E9. «Η παρακολούθηση των μαθητευομένων είναι συστηματική»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
15.2%	15.2%	26.1%	32.6%	10.9%	3.09	1.23

Η συστηματική παρακολούθηση διασφαλίζει την ποιότητα της μαθητείας. Με Μ.Ο.=3.09 και 43,5% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τους μισούς αναγνωρίζουν συστηματική παρακολούθηση. Το 30,4% που διαφωνεί υποδεικνύει ελλείμματα στην εποπτεία. Η παρακολούθηση πρέπει να περιλαμβάνει τακτικές επισκέψεις στους χώρους εργασίας και επικοινωνία με τους εργοδότες.

E10. «Το πρόγραμμα βελτιώνει την απασχολησιμότητα των αποφοίτων»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
15.2%	19.6%	28.3%	25%	12%	2.99	1.24

Η βελτίωση της απασχολησιμότητας αποτελεί τον βασικό στόχο της μαθητείας. Με Μ.Ο.=2.99 και 37,0% θετικές απαντήσεις, λιγότεροι από τέσσερις στους δέκα πιστεύουν ότι επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος. Το 34,8% που διαφωνεί και το υψηλό 28,3% στην ουδέτερη κατηγορία υποδεικνύουν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα. Η αξιολόγηση της επαγγελματικής πορείας των αποφοίτων είναι κρίσιμη για τη βελτίωση.

7.5.3 Κοινωνική Αναγνώριση και Στερεότυπα - Ερωτήσεις E11-E12

Η κοινωνική αναγνώριση της ΕΕΚ επηρεάζει την ελκυστικότητά της και τα κίνητρα μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, η ΕΕΚ αντιμετωπίζει ιστορικά το στίγμα της «δεύτερης επιλογής», γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς.

E11. «Το ΕΠΑΛ απολαμβάνει επαρκούς κοινωνικής αναγνώρισης»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
23.9%	16.3%	27.2%	21.7%	10.9%	2.79	1.32

Η κοινωνική αναγνώριση επηρεάζει την ελκυστικότητα της ΕΕΚ. Με Μ.Ο.=2.79 - τον χαμηλότερο του Μέρους Ε - και μόλις 32,6% θετικές απαντήσεις, αναδεικνύεται το πρόβλημα του κοινωνικού στίγματος. Το 40,2% που διαφωνεί - το υψηλότερο ποσοστό αρνητικών του Μέρους Ε - υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την υποτίμηση της ΕΕΚ. Η βελτίωση της εικόνας απαιτεί συστηματική επικοινωνιακή στρατηγική.

E12. «Το μαθητικό δυναμικό έχει ετερογενή χαρακτηριστικά»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
15.2%	8.7%	23.9%	30.4%	21.7%	3.34	1.32

Η ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού αποτελεί χαρακτηριστικό των ΕΠΑΛ. Με Μ.Ο.=3.34 και 52,1% θετικές απαντήσεις, η πλειονότητα αναγνωρίζει την ετερογένεια. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα προετοιμασίας, κίνητρα και ανάγκες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ατομική υποστήριξη είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης.

7.5.4 Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας - Ερώτηση E13

Η αποτελεσματική σύνδεση με την αγορά εργασίας αποτελεί τον βασικό σκοπό της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει τη συνεργασία με επιχειρήσεις, την ενημέρωση για τις ανάγκες της αγοράς και την προετοιμασία των αποφοίτων για απασχόληση.

E13. «Η σύνδεση με την αγορά εργασίας είναι αποτελεσματική»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
18.5%	18.5%	25%	31.5%	6.5%	2.89	1.22

Η αποτελεσματική σύνδεση με την αγορά εργασίας αποτελεί βασικό στόχο της ΕΕΚ. Με M.O.=2.89 και 38,0% θετικές απαντήσεις, η σύνδεση φαίνεται ανεπαρκής. Το 37,0% που διαφωνεί υποδεικνύει σημαντικό χάσμα μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας. Σύμφωνα με το Cedefop (2020), η σύνδεση απαιτεί ενημερωμένα προγράμματα σπουδών, συνεργασίες με επιχειρήσεις και παρακολούθηση της απασχόλησης αποφοίτων.

7.5.5 Θεσμικό Πλαίσιο και Νομοθετικές Αλλαγές - Ερώτηση E14

Η σταθερότητα του θεσμικού πλαισίου είναι απαραίτητη για τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Οι συχνές αλλαγές δημιουργούν αβεβαιότητα και δυσχεραίνουν την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων.

E14. «Οι συχνές νομοθετικές αλλαγές δυσχεραίνουν τον σχεδιασμό»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
14.1%	12%	26.1%	29.3%	18.5%	3.26	1.28

Η σταθερότητα του θεσμικού πλαισίου είναι απαραίτητη για τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Με M.O.=3.26 και 47,8% θετικές απαντήσεις, σχεδόν οι μισοί συμφωνούν ότι οι αλλαγές δυσχεραίνουν τον σχεδιασμό. Το σχετικά υψηλό 18,5% που συμφωνεί απόλυτα υποδεικνύει έντονη δυσαρέσκεια. Οι συχνές αλλαγές δημιουργούν αβεβαιότητα, εμποδίζουν τη συνέχεια και καταναλώνουν πόρους σε προσαρμογές αντί για ουσιαστική βελτίωση.

7.5.6 Χρηματοδότηση - Ερώτηση E15

Η επαρκής χρηματοδότηση αποτελεί προϋπόθεση για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στα ΕΠΑΛ, η χρηματοδότηση πρέπει να καλύπτει τόσο τις λειτουργικές ανάγκες (αναλώσιμα, συντήρηση) όσο και τις επενδυτικές (εξοπλισμός, υποδομές).

E15. «Υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση για τις ανάγκες του ΕΠΑΛ»

1-Διαφωνώ απόλυτα	2- Διαφωνώ	3- Ουδέτερο	4- Συμφωνώ	5-Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
22.8%	26.1%	22.8%	23.9%	4.3%	2.60	1.20

Η επαρκής χρηματοδότηση είναι προϋπόθεση για την ποιότητα. Με M.O.=2.60 - από τους χαμηλότερους του Μέρους Ε - και μόλις 28,2% θετικές απαντήσεις, αναδεικνύεται σοβαρό πρόβλημα υποχρηματοδότησης. Το 48,9% που διαφωνεί - σχεδόν οι μισοί - υποδεικνύει ότι η χρηματοδότηση είναι ανεπαρκής για τις ανάγκες. Η υποχρηματοδότηση επηρεάζει τον εξοπλισμό, τα αναλώσιμα, τη συντήρηση και τη δυνατότητα καινοτομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη διαχείριση της αλλαγής και την οργανωσιακή ετοιμότητα για καινοτομία στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) των περιφερειών Αττικής, Λακωνίας και Μεσσηνίας. Συλλέχθηκαν 92 απαντήσεις από εκπαιδευτικούς μέσω δομημένου ερωτηματολογίου με κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

8.2 Ηγετικές Συμπεριφορές και Μετασχηματιστική Ηγεσία

Τα ευρήματα του Μέρους Β αναδεικνύουν μια γενικά θετική αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών στα ΕΠΑΛ. Η εξατομικευμένη υποστήριξη εμφανίζει τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,77 στην ερώτηση Β1 για την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό), επιβεβαιώνοντας τη σημασία που αποδίδει ο Bass (1985) στην ατομική φροντίδα ως διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το 70,6% των εκπαιδευτικών αξιολογεί θετικά την έμπνευση και την ικανότητα του διευθυντή τους.

Ιδιαίτερα θετική είναι η αξιολόγηση της επικοινωνίας οράματος (Μ.Ο.=3,68) και της ενθάρρυνσης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Μ.Ο.=3,54). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη θεωρία του Leithwood (2012) για την κατανομημένη ηγεσία στα σχολεία. Ωστόσο, η διανοητική διέγερση - η ενθάρρυνση για αμφισβήτηση παραδοχών και καινοτόμες προσεγγίσεις - εμφανίζει χαμηλότερους μέσους όρους, υποδεικνύοντας περιθώρια βελτίωσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η υψηλή τυπική απόκλιση σε πολλές ερωτήσεις (Τ.Α.>1,00) υποδεικνύει σημαντική διακύμανση στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να αποδοθεί στη διαφορετικότητα των ηγετικών στυλ μεταξύ διευθυντών ή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας.

8.3 Διαχείριση της Αλλαγής

Το Μέρος Γ αποκαλύπτει ένα μεικτό τοπίο στη διαχείριση της αλλαγής. Η αναγνώριση της αναγκαιότητας αλλαγών είναι υψηλή (Μ.Ο.=3,73), ενώ η δέσμευση του προσωπικού παραμένει ικανοποιητική (58,7% θετικές απαντήσεις). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν το μοντέλο του Kotter (1996) σχετικά με τη σημασία της δημιουργίας αίσθησης επείγοντος ως πρώτου βήματος για την επιτυχή αλλαγή.

Ωστόσο, εντοπίζονται σημαντικές αδυναμίες στην παροχή πόρων για την υλοποίηση αλλαγών (μόλις 34,8% θετικές απαντήσεις) και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (39,1% θετικές). Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με τις διαπιστώσεις του Fullan (2007) ότι η αλλαγή στην εκπαίδευση συχνά αποτυγχάνει λόγω ανεπαρκούς υποστήριξης κατά την υλοποίηση. Η έλλειψη πόρων αποτελεί χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης που επηρεάζει άμεσα τα ΕΠΑΛ.

Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί το χαμηλό ποσοστό αντιμετώπισης των αντιστάσεων (38,0% θετικές απαντήσεις), στοιχείο κρίσιμο για την επιτυχία κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Σύμφωνα με τους Burke και Litwin (1992), η αποτυχία διαχείρισης των αντιστάσεων μπορεί να ακυρώσει ακόμα και τις καλύτερα σχεδιασμένες αλλαγές.

8.4 Οργανωσιακή Ετοιμότητα και Καινοτομία

Τα ευρήματα του Μέρους Δ παρουσιάζουν μια σχετικά θετική εικόνα για την οργανωσιακή μάθηση. Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις είναι υψηλή (56,6% θετικές απαντήσεις), ενώ η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών στη διδασκαλία καταγράφει τον υψηλότερο μέσο όρο του Μέρους Δ (Μ.Ο.=3,47). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν μια αυξανόμενη τεχνολογική ετοιμότητα στα ΕΠΑΛ, πιθανώς επηρεασμένη από την εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης κατά την πανδημία.

Εντούτοις, ο συστηματικός αναστοχασμός και η αξιολόγηση πρακτικών παραμένουν περιορισμένοι (39,1% θετικές), ενώ η συνεργασία με επιχειρήσεις - κρίσιμη για τα ΕΠΑΛ - καταγράφει τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,11). Σύμφωνα με τη θεωρία του Senge (1990) για τον μανθάνοντα οργανισμό, η έλλειψη συστηματικού αναστοχασμού περιορίζει τη δυνατότητα συλλογικής μάθησης και βελτίωσης.

8.5 Ειδικά Θέματα ΕΠΑΛ

Το Μέρος Ε αποκαλύπτει τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ΕΠΑΛ. Οι εργαστηριακές υποδομές αξιολογούνται ως ανεπαρκείς, με τη συντήρηση εξοπλισμού να καταγράφει μόλις 31,5% θετικές απαντήσεις. Η επάρκεια αναλωσίμων (32,6% θετικές) και η κατάσταση των εργαστηρίων (40,2% θετικές) αναδεικνύουν ένα χρόνιο πρόβλημα υποδομών που επηρεάζει την ποιότητα της πρακτικής εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλούν τα ευρήματα για την κοινωνική αναγνώριση. Η ερώτηση «Το ΕΠΑΛ απολαμβάνει επαρκούς κοινωνικής αναγνώρισης» καταγράφει τον χαμηλότερο μέσο όρο όλου του ερωτηματολογίου (Μ.Ο.=2,79) με 40,2% αρνητικές απαντήσεις. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία σχετικά με το στίγμα της «δεύτερης επιλογής» που συνοδεύει την επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η χρηματοδότηση αναδεικνύεται ως κρίσιμο ζήτημα, με το 48,9% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ανεπαρκή τους διαθέσιμους πόρους. Παράλληλα, το 47,8% συμφωνεί ότι οι συχνές νομοθετικές αλλαγές δυσχεραίνουν τον σχεδιασμό, αναδεικνύοντας την ανάγκη για σταθερότητα στο θεσμικό πλαίσιο της ΕΕΚ. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις συστάσεις του Cedefop (2020) για βελτίωση της χρηματοδότησης και σταθεροποίηση του θεσμικού πλαισίου.

8.6 Συνολικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η έρευνα αναδεικνύει ότι τα ΕΠΑΛ διαθέτουν ένα σχετικά θετικό ηγετικό περιβάλλον με διευθυντές που ασκούν στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, ιδίως στην εξατομικευμένη υποστήριξη και την επικοινωνία οράματος. Ωστόσο, η διαχείριση της αλλαγής υπονομεύεται από την έλλειψη πόρων και την ανεπαρκή αντιμετώπιση αντιστάσεων.

Οι σοβαρότερες προκλήσεις εντοπίζονται στις εργαστηριακές υποδομές, την κοινωνική αναγνώριση και τη χρηματοδότηση. Αυτά τα δομικά προβλήματα περιορίζουν τη δυνατότητα καινοτομίας και βελτίωσης, ανεξάρτητα από την ποιότητα της ηγεσίας. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί συντονισμένες πολιτικές σε κεντρικό επίπεδο, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της αυτονομίας και των πόρων των σχολικών μονάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα, ως ποσοτική μελέτη και με συγκεκριμένο γεωγραφικό πεδίο (Αττική, Λακωνία, Μεσσηνία) και δείγμα 92 εκπαιδευτικών, ανέδειξε πολύ σημαντικά ευρήματα αλλά ταυτόχρονα και ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Οι ακόλουθες προτάσεις αποσκοπούν στην εμβάθυνση και επέκταση της γνώσης σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη διαχείριση της αλλαγής στα ΕΠΑΛ.

Διερεύνηση της χαμηλής κοινωνικής αναγνώρισης των ΕΠΑΛ: Η έρευνα ανέδειξε ότι η κοινωνική αναγνώριση των ΕΠΑΛ καταγράφει τον χαμηλότερο μέσο όρο όλου του ερωτηματολογίου (Μ.Ο.=2,79) με 40,2% αρνητικές απαντήσεις. Το εύρημα αυτό σίγουρα απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση μέσω ποιοτικής έρευνας που θα εξετάσει τις αιτίες του στίγματος της «δεύτερης επιλογής», τις επιπτώσεις του στα κίνητρα εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και πιθανές στρατηγικές για την αντιμετώπισή του.

Μελέτη της προβληματικής σύνδεσης με την αγορά εργασίας: Η συνεργασία με επιχειρήσεις επίσης καταγράφει χαμηλό μέσο όρο (Μ.Ο.=3,11), ενώ μόλις 38,0% αξιολογεί θετικά τη σύνδεση με την αγορά εργασίας, εύρημα εξίσου πολύ σημαντικό για το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας που θα διερευνήσει τα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου-επιχειρήσεων, τις επιτυχημένες πρακτικές σε τοπικό επίπεδο και τις προοπτικές βελτίωσης της μαθητείας και της πρακτικής άσκησης.

Ανάλυση των επιπτώσεων της υποχρηματοδότησης: Το 48,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ανεπαρκή τη χρηματοδότηση, ενώ οι εργαστηριακές υποδομές και η συντήρηση εξοπλισμού αξιολογούνται αρνητικά. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ χρηματοδότησης και ποιότητας εκπαίδευσης, καθώς και να συγκρίνει τα ΕΠΑΛ με αντίστοιχα σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών ως προς την κατανομή πόρων.

Ποιοτική προσέγγιση: Η διεξαγωγή συνεντεύξεων σε βάθος με διευθυντές και εκπαιδευτικούς θα εμβάθυνε στην κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η ηγεσία επηρεάζει την αλλαγή και την καινοτομία, αναδεικνύοντας τις προσωπικές εμπειρίες και τις καθημερινές πρακτικές.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας, διαχείρισης αλλαγής και οργανωσιακής ετοιμότητας για καινοτομία στα Επαγγελματικά Λύκεια. Μέσα από την ανάλυση 92 ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς τριών περιφερειών, αναδείχθηκε μια πολύπλευρη εικόνα με θετικά στοιχεία αλλά και σημαντικές προκλήσεις.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τη δημιουργία κλίματος αλλαγής και καινοτομίας. Οι διευθυντές των ΕΠΑΛ εμφανίζουν ικανοποιητικά επίπεδα παρακίνησης και εξατομικευμένης υποστήριξης, στοιχεία που συνδέονται με την αφοσίωση και τη δέσμευση του προσωπικού. Ωστόσο, η διανοητική διέγερση και η ενθάρρυνση της καινοτομίας παρουσιάζουν περιθώρια ενίσχυσης.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε δομικά προβλήματα που υπερβαίνουν τη σφαίρα επιρροής της σχολικής ηγεσίας: η ανεπάρκεια υποδομών, η υποχρηματοδότηση, η αστάθεια του θεσμικού πλαισίου και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση αποτελούν εμπόδια που απαιτούν παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αντιμετώπισή τους είναι προϋπόθεση για την ουσιαστική αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Σε μια εποχή ραγδαίων τεχνολογικών και οικονομικών μεταβολών, η επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους νέους για ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Η επιτυχία αυτής της αποστολής εξαρτάται τόσο από την ποιότητα της ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και από τη στρατηγική δέσμευση της πολιτείας για την ενίσχυση της ΕΕΚ.

Κλείνοντας, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο για τη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ΕΠΑΛ. Η αξιοποίηση των ευρημάτων από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες και τους φορείς χάραξης πολιτικής μπορεί να οδηγήσει σε στοχευμένες παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν την ποιότητα και την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσες Πηγές

- American Educational Research Association. (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Anderson, S. E. (2010). Moving change: Evolutionary perspectives on educational change. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-16.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Bertram, D. (2007). Likert scales. CPSC 681 - Topic Report.
- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1954-5>
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Jossey-Bass.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management*, 18(3), 523-545. <https://doi.org/10.1177/014920639201800306>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 883-887. <https://doi.org/10.1177/1741143218795731>
- Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/794471>

- Cedefop. (2023). Leadership in VET institutions: Leadership styles and effectiveness. Publications Office of the European Union.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Datnow, A., & Park, V. (2018). Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools. Routledge.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. Albert Shanker Institute.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2018). The value of online surveys: A look back and a look ahead. *Internet Research*, 28(4), 854-887. <https://doi.org/10.1108/IntR-03-2018-0089>
- Evans, R. (2012). The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation. Jossey-Bass.
- Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). How to design and evaluate research in education (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). Leading in a culture of change (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2020). Implementing change: Patterns, principles, and potholes (5th ed.). Pearson.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2022). Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world. ASCD.
- Harris, A. (2019). Distributed leadership in schools: Developing tomorrow's leaders. Routledge.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-707. <https://doi.org/10.1177/1741143214535749>
- Hopkins, D. (2018). School improvement for real. Routledge.
- Kotter, J. P. (1996). Leading change. Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2012). Leading change (Rev. ed.). Harvard Business Review Press.
- Leithwood, K. (2012). The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations. Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2021). Leading schools in times of change. Jossey-Bass.
- Levin, B. (2008). How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level. Harvard Education Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). Teacher leadership. Jossey-Bass.
- Lucas, B., & Spencer, E. (2017). Teaching and learning in further education: The essential guide. Crown House Publishing.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-366. <https://doi.org/10.1080/13634230500197165>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. ASCD.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. Teachers College Press.
- Morrison, K. (2010). Complexity theory, school leadership and management: Questions for theory and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 374-393. <https://doi.org/10.1177/1741143209359711>
- Mulder, M. (Ed.). (2017). Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
- Murphy, J. (2017). Professional standards for educational leaders: The empirical, moral, and experiential foundations. Corwin.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>

- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- OECD. (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Open University Press.
- PuenteDura, R. R. (2010). SAMR and TPACK: Intro to advanced practice. http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf
- Rauner, F., & Maclean, R. (Eds.). (2008). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8347-1>
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T. J. (2015). *The principalship: A reflective practice perspective* (7th ed.). Pearson.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. Jossey-Bass.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

Ελληνικές Πηγές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2011). Έμφυλη τάξη πραγμάτων και εκπαιδευτική διοίκηση. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση - Κοινωνία και Πολιτική: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη (σσ. 139-165). Επίκεντρο.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). Ηγεσία στην εκπαίδευση. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (ΕΚΠ62). ΕΑΠ.
- Αργυροπούλου, Ε. (Επιμ.). (2017). Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση (R. Starratt, μτφρ.). Δίσιγμα.
- Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής: Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53-72. <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Argyropoulou, E., Syka, C.-E., & Papaioannou, M. (2021). School leadership in dire straits: The case of Greece. International Studies in Educational Administration, 49(1), 18-27.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (σσ. 231-256). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (σσ. 345-378). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Σταμούλη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Γρηγόρη.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). Αξιολόγηση του θεσμού των ΕΠΑΛ: Διοικητικές δομές και αποτελεσματικότητα. ΙΕΠ.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Λιακοπούλου, Ε. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή στα ΕΠΑΛ: Μια εμπειρική μελέτη. Νέα Παιδεία, 167, 89-108.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Κριτική.
- Νικολαΐδου, Μ. (Επιμ.). (2012). Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πράξη. Ίων.

- Παϊδούση, Χ. (2016). Η διοίκηση των ΕΠΑΛ στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/>
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2014). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (6η έκδ.). Αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 21, 151-170.

Παράρτημα Α

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και των καινοτομιών στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ): Μια εμπειρική διερεύνηση

Αγαπητή/έ Συνάδελφε,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης - Κατεύθυνση Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Νεάπολης της Πάφου, διεξάγεται έρευνα σχετικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της αλλαγής και την προώθηση καινοτομιών στα ΕΠΑΛ.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει διάφορες κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιούνται διεθνώς στην ερευνητική κοινότητα. Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 10-12 λεπτά.

Όλες οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές, ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας!

ΜΕΡΟΣ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Προτιμώ να μην απαντήσω

A2. Ηλικία:

- ☐ Κάτω των 30 ετών
- ☐ 30-39 ετών
- ☐ 40-49 ετών
- ☐ 50-59 ετών
- ☐ 60 ετών και άνω

A3. Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

- ☐ Λιγότερο από 5 έτη
- ☐ 5-10 έτη
- ☐ 11-15 έτη
- ☐ 16-20 έτη
- ☐ Πάνω από 20 έτη

A4. Έτη υπηρεσίας στο τρέχον ΕΠΑΛ:

- ☐ Λιγότερο από 2 έτη
- ☐ 2-5 έτη
- ☐ 6-10 έτη
- ☐ Πάνω από 10 έτη

A5. Ειδικότητα διδασκαλίας:

- ☐ Γενικών μαθημάτων
- ☐ Ειδικότητας (τεχνικός /επαγγελματικών μαθημάτων)

A6. Τομέας (αν είστε εκπαιδευτικός ειδικότητας):

- ☐ Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας
- ☐ Μηχανολογίας
- ☐ Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικής
- ☐ Πληροφορικής
- ☐ Οικοδομικών-Δομικών
- ☐ Τουρισμού-Εστίασης
- ☐ Γεωπονίας-Τροφίμων
- ☐ Άλλο
- ☐ Δ/Α

A7. Γεωγραφική περιοχή σχολείου:

- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική/Απομακρυσμένη

A8. Μέγεθος σχολείου (αριθμός μαθητών):

- ☐ Μικρό (έως 100)
- ☐ Μεσαίο (101-250)
- ☐ Μεγάλο (251-400)
- ☐ Πολύ μεγάλο (>400)

ΜΕΡΟΣ Β: ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Παρακαλώ αξιολογήστε τη συχνότητα με την οποία ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας επιδεικνύει τις παρακάτω συμπεριφορές:

1 = Καθόλου | 2 = Σπάνια | 3 = Μερικές φορές | 4 = Συχνά | 5 = Πάντα

B1. Εμπνέει υπερηφάνεια στους άλλους για τη συνεργασία μαζί του/της

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B2. Μεταδίδει αίσθημα εμπιστοσύνης

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B3. Μιλά για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις του/της

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B4. Λαμβάνει υπόψη τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B5. Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B6. Μιλά με ενθουσιασμό για τι πρέπει να επιτευχθεί

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B7. Διατυπώνει ένα πειστικό όραμα για το μέλλον

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B8. Εκφράζει εμπιστοσύνη ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B9. Επανεξετάζει κρίσιμες παραδοχές για να δει αν είναι κατάλληλες

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B10. Αναζητά διαφορετικές οπτικές κατά την επίλυση προβλημάτων

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B11. Με κάνει να εξετάζω προβλήματα από πολλές διαφορετικές γωνίες

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B12. Προτείνει νέους τρόπους για την ολοκλήρωση εργασιών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B13. Αφιερώνει χρόνο στη διδασκαλία και καθοδήγηση

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B14. Με αντιμετωπίζει ως άτομο παρά ως μέλος μιας ομάδας

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B15. Λαμβάνει υπόψη ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από άλλους

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B16. Με βοηθά να αναπτύξω τα δυνατά μου σημεία

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B17. Καθιστά σαφές τι μπορεί να περιμένει κανείς όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B18. Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B19. Ενθαρρύνει τον ανοιχτό διάλογο για την επίλυση διαφορών.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B20. Μετατρέπει τις συγκρούσεις σε ευκαιρίες για βελτίωση και καινοτομία.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΜΕΡΟΣ Γ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Παρακαλώ αξιολογήστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση αλλαγής στο σχολείο σας:

1 = Διαφωνώ απόλυτα | 2 = Διαφωνώ | 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 4 = Συμφωνώ | 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Γ1. Ο/Η διευθυντής/ντρια επικοινωνεί σαφώς τους λόγους για τις αλλαγές

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ2. Υπάρχει συνεχής ενημέρωση για την πρόοδο των αλλαγών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ3. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις ανησυχίες τους

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ4. Η διοίκηση ακούει και ανταποκρίνεται στην ανατροφοδότηση

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ5. Υπάρχει διαφάνεια στις αποφάσεις σχετικά με τις αλλαγές

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ6. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον σχεδιασμό των αλλαγών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ8. Υπάρχει συλλογική λήψη αποφάσεων σε θέματα αλλαγής

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ9. Δημιουργούνται ομάδες εργασίας για την υλοποίηση αλλαγών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ10. Παρέχεται επαρκής επιμόρφωση για τις νέες πρακτικές

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ11. Υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι για την υλοποίηση αλλαγών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ12. Η διοίκηση παρέχει συνεχή υποστήριξη κατά τη διάρκεια των αλλαγών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ13. Δίνεται επαρκής χρόνος για την προσαρμογή στις αλλαγές

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ14. Οι αντιστάσεις στην αλλαγή αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ15. Υπάρχει κατανόηση για τις δυσκολίες προσαρμογής

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ16. Οι φόβοι και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζονται σοβαρά

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ17. Αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται οι προσπάθειες προσαρμογής

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Γ18. Υπάρχει ευελιξία στην προσέγγιση της αλλαγής

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΜΕΡΟΣ Δ: ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Παρακαλώ αξιολογήστε σε ποιο βαθμό οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν το σχολείο σας:

1 = Διαφωνώ απόλυτα | 2 = Διαφωνώ | 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 4 = Συμφωνώ | 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Δ1. Το σχολείο μας ενθαρρύνει τον πειραματισμό με νέες ιδέες

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ2. Υπάρχει κλίμα αποδοχής της καινοτομίας

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ3. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ4. Η αποτυχία θεωρείται ευκαιρία μάθησης

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ5. Υπάρχει συστηματική ανταλλαγή καλών πρακτικών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ6. Χρησιμοποιούνται σύγχρονες τεχνολογίες στη διδασκαλία

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ7. Το σχολείο επενδύει στην τεχνολογική αναβάθμιση

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ8. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ9. Η τεχνολογία ενσωματώνεται αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ10. Υπάρχει κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ11. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν τακτικά σε επιμορφώσεις

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ12. Η μάθηση και ανάπτυξη είναι προτεραιότητα του σχολείου

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ13. Υπάρχει συστηματική αξιολόγηση και αναστοχασμός των πρακτικών

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ14. Το σχολείο συνεργάζεται ενεργά με επιχειρήσεις

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ15. Υπάρχουν καινοτόμες συμπράξεις με εξωτερικούς φορείς

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Δ16. Το σχολείο συμμετέχει σε ευρωπαϊκά/καινοτόμα προγράμματα

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΜΕΡΟΣ Ε: ΕΙΔΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρακαλώ αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΕΠΑΛ:

1 = Διαφωνώ απόλυτα | 2 = Διαφωνώ | 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 4 = Συμφωνώ | 5 = Συμφωνώ απόλυτα

E1. Τα εργαστήρια διαθέτουν σύγχρονο και επαρκή εξοπλισμό

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E2. Ο εξοπλισμός συντηρείται και ανανεώνεται συστηματικά

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E3. Υπάρχει επάρκεια αναλωσίμων για τα εργαστηριακά μαθήματα

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E4. Οι εγκαταστάσεις πληρούν τις προδιαγραφές ασφάλειας

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E5. Η κατάσταση των εργαστηρίων επιτρέπει αποτελεσματική διδασκαλία

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E6. Το πρόγραμμα μαθητείας λειτουργεί αποτελεσματικά

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E7. Υπάρχει καλή συνεργασία με επιχειρήσεις για θέσεις μαθητείας

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E8. Οι μαθητευόμενοι λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση στους χώρους εργασίας

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E9. Η παρακολούθηση των μαθητευομένων είναι συστηματική

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E10. Το πρόγραμμα βελτιώνει την απασχολησιμότητα των αποφοίτων

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E11. Το ΕΠΑΛ απολαμβάνει επαρκούς κοινωνικής αναγνώρισης

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E12. Το μαθητικό δυναμικό έχει ετερογενή χαρακτηριστικά

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E13. Η σύνδεση με την αγορά εργασίας είναι αποτελεσματική

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E14. Οι συχνές νομοθετικές αλλαγές δυσχεραίνουν τον σχεδιασμό

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

E15. Υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση για τις ανάγκες του ΕΠΑΛ

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και τη συμμετοχή σας στην έρευνα!

Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την κατανόηση της ηγεσίας στα ΕΠΑΛ.