

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ
ΤΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Παπαγιαννάκη Κρεμασία

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική
της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2021

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL UNITS

ATTITUDES AND VIEWS OF TEACHERS ABOUT
MASTER DEGREES IN SCHOOL
ADMINISTRATION

By

Papagiannaki Kremasia

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational

Piraeus, Greece, December 2021

Στην κόρη μου Ευαγγελία

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε το διάστημα μεταξύ Ιουλίου 2021 και Δεκεμβρίου 2021 στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην Οικονομική της εκπαίδευσης και Διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων του τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία, με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της και ιδιαίτερα:

Τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κανά Άγγελο, για την πολύτιμη υποστήριξή του, τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας.

Την οικογένεια μου, τόσο τους γονείς όσο και το σύζυγό μου, οι οποίοι μου πρόσφεραν την αμέριστη βοήθεια και συμπαράστασή τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου μεταπτυχιακούς φοιτητές για τις ανταλλαγές απόψεων, το ειλικρινές ενδιαφέρον τους και για τη σημαντική βοήθειά τους σε όλα τα στάδια της εργασίας.

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Σημαντικοί όροι: διοίκηση, εκπαίδευση, μεταπτυχιακό, εκπαιδευτικοί

Περίληψη

Τα πανεπιστήμια αποτελούν τη συνέχιση της εκπαίδευσης των ατόμων, ώστε να τα εξειδικεύσουν και να τα καταστήσουν ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ένα από τα προγράμματα εκπαίδευσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές. Οι μεταπτυχιακές σπουδές αποτελούν ένα πρόγραμμα κατάρτισης, το οποίο προσφέρει στους συμμετέχοντες ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων και δουλεύει σε βάθος έναν πιο συγκεκριμένο τομέα. Έτσι, αρκετοί εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εξειδικευτούν στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, επιλέγουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και να αποκτήσουν ηγετικές και διοικητικές γνώσεις. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 115 εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους συμφωνούν με το γεγονός, πως η απόκτηση ενός τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων λειτουργεί συνολικά για τη βελτίωση όλων των παραγόντων που σχετίζονται με τον τομέα της εκπαίδευσης.

ATTITUDES AND VIEWS OF TEACHERS ABOUT MASTER DEGREES IN SCHOOL ADMINISTRATION

Keywords: school administration, education, master degree, teachers

Abstract

University is the educational continuation for the individuals, in order to specialize them in a field and make them capable of meeting the demands of society. One of the educational programs of the universities is postgraduate studies. Postgraduate studies are an educational program that offers to the participants a higher level of knowledge and skills, and at the same time, works in depth in a more specific field. Thus, many teachers who want to specialize in the field of educational management choose postgraduate programs to improve the quality of their teaching skills, and gain leadership and management knowledge. In the present study were investigated the attitudes and views of teachers about the postgraduate programs in school administration. The research sample consisted of 115 teachers, of pre-school, primary and secondary education. While the results of the research showed that the teachers, as a whole, agree with the fact that obtaining a master degree in school administration, works in total to improve all the factors related to the field of education.

Πίνακας περιεχομένων

1. Εισαγωγή	1
2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	3
2.1. Η σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών	3
2.2. Η σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών για τους εκπαιδευτικούς	5
2.3. Ο ρόλος της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων	13
2.4. Ερευνητικοί στόχοι	18
2.5. Σκοπός	19
3. Μεθοδολογία	19
3.1. Συμμετέχοντες	19
3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων	21
3.3. Διαδικασία	22
4. Αποτελέσματα	23
5. Συμπεράσματα - Συζήτηση	39
5.1. Περιορισμοί	44
5.2. Προτάσεις	45
Παράρτημα	46
Βιβλιογραφία	51

Κατάλογος Πινάκων και Διαγραμμάτων

Πίνακας 3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	
Πίνακας 3.2.1. Πρώτο ενδεικτικό παράδειγμα ερώτησης	
Πίνακας 3.2.2. Δεύτερο ενδεικτικό παράδειγμα ερώτησης	
Πίνακας 3.2.3. Τρίτο ενδεικτικό παράδειγμα ερώτησης	
Πίνακας 4.1. Συνολική βαθμολογία ερωτώμενων	
Διάγραμμα 4.1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για τη διδακτική μεθοδολογία	
Διάγραμμα 4.2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση	
Διάγραμμα 4.3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα	
Διάγραμμα 4.4. Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	
Διάγραμμα 4.5. Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος	
Διάγραμμα 4.6. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στις πρακτικές και τις στρατηγικές του σύγχρονου σχολείου	
Διάγραμμα 4.7. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της συνεργατικότητας και την ενδυνάμωση της ομαδικότητας ενός σχολείου	
Διάγραμμα 4.8. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας	

Διάγραμμα 4.9. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό ώστε να κατανέμει ηγετικές αρμοδιότητες σε άλλα μέλη του σχολείου, ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις	
Διάγραμμα 4.10. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη	
Διάγραμμα 4.11. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να εμπλουτίσει έναν εκπαιδευτικό με χαρακτηριστικά που θα τον κάνουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη	
Διάγραμμα 4.12. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να διαμορφώσει θετικά το ρόλο ενός διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα, συγκριτικά με ένα μεταπτυχιακό σε οποιονδήποτε άλλο τομέα	
Διάγραμμα 4.13. Κατά πόσο θεωρείτε ότι είναι σημαντικό, ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να έχει λάβει εξειδίκευση στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων	
Διάγραμμα 4.14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των μαθητών ενός τμήματος	
Διάγραμμα 4.15. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των γονέων	
Διάγραμμα 4.16. Φύλο με τη σημαντικότητα κατοχής ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα	
Διάγραμμα 4.17. Ηλικία με την αναγκαιότητα παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος	
Διάγραμμα 4.18. Ηλικία με το κατά πόσο ένα μεταπτυχιακό στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας	
Διάγραμμα 4.19. Εκπαιδευτικό επίπεδο με το κατά πόσο ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη	
Διάγραμμα 4.20. Συνολική βαθμολογία ερωτώμενων με δημογραφικά στοιχεία	

1. Εισαγωγή

Ένα τμήμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι τα πανεπιστήμια, τα οποία αντιπροσωπεύουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των επιστημών, στην πρόοδο της τεχνολογίας και στην εξέλιξη κάθε είδους γνωστικού αντικειμένου. Τα πανεπιστήμια αποτελούν τη συνέχιση της εκπαίδευσης των ατόμων, σε διάφορα προγράμματα σύμφωνα με την εκάστοτε λειτουργία τους, ώστε να τα εξειδικεύσουν και να τα καταστήσουν ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ένα από τα προγράμματα εκπαίδευσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, το οποίο αποτελεί συνέχεια των προπτυχιακών σπουδών, είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές (Ward & Dixon, 2014). Οι μεταπτυχιακές σπουδές ενός ατόμου, αποτελούν ένα πρόγραμμα κατάρτισης, το οποίο προσφέρει στους συμμετέχοντες ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων συγκριτικά με την προπτυχιακή εκπαίδευση και δουλεύει σε βάθος έναν πιο συγκεκριμένο τομέα. Παρόλο που κάθε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να έχει διαφορετικές λειτουργίες, βασικός του στόχος παραμένει η εκπαίδευση των επιστημόνων, των ερευνητών και των καθηγητών (Kaldi et al., 2018).

Στο παρελθόν, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των ατόμων περιοριζόταν κατά κύριο λόγο σε προπτυχιακά προγράμματα, ωστόσο στις μέρες μας αποτελεί σχεδόν επιτακτική ανάγκη η εξειδίκευση και κατάρτιση των ατόμων μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων (Riesa, Cabrerad & Carriedoc, 2016). Μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό από τους στόχους που θέτουν τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, πως στοχεύουν όχι μόνο στην ανάπτυξη εξειδικευμένων ερευνητών, αλλά και στην εκπαίδευση απλών επιστημόνων και εκπαιδευτικών (Ward & Dixon, 2014). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η μεταπτυχιακή εκπαίδευση αποτελεί πολύ χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιωθούν ακαδημαϊκά και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητας οι οποίες θα συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανέλιξη (Cohen, 2012).

Από τη μεριά τους οι κρατικές πολιτικές που σχετίζονται με την εκπαίδευση, τονίζουν την αναγκαιότητα και τη ζήτηση για νέες ικανότητες των εκπαιδευτικών. Σε αυτές τις πολιτικές έρχονται να δώσουν απάντηση τα πανεπιστήμια τόσο της Ελλάδας, όσο και του εξωτερικού, τα οποία έχουν δημιουργήσει πολυάριθμα μεταπτυχιακά προγράμματα

εκπαίδευσης, όπως αυτά της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Noda & Kim, 2014). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ανησυχίες για το χάσμα το οποίο μπορεί να υπάρχει μεταξύ στο τι μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών και στο τι πραγματικά πράττουν στην καθημερινή τους εργασία (Roth, 2010).

Με βάση τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο ερώτημα των στάσεων και απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ευρύτερη σημαντικότητα και χρησιμότητα των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί, ώστε να δώσει απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, θα πραγματοποιηθεί μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από Έλληνες εκπαιδευτικούς, το περιεχόμενο του οποίου εντάσσεται στα πλαίσια της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Με τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυση των απαντήσεων θα αποσαφηνιστούν οι θετικές ή αρνητικές στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά η βιβλιογραφική επισκόπηση που έγκειται στο προς διερεύνηση θέμα, αναλύονται οι κύριες ερευνητικές προσεγγίσεις των μελετητών και αναφέρονται τα ευρήματα και τα συμπεράσματα τους. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δομή της υπάρχουσας εργασίας, αναλύεται η μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε για να οδηγήσει στην ολοκλήρωση της μελέτης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και ακολουθούν τα συμπεράσματα-συζήτηση που απορρέουν από τη συνολική διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1. Η σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών

Στο παρελθόν, στις περισσότερες χώρες, η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσε καθαρά ευθύνη του κράτους και υπηρετούσε το δημόσιο καλό. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ωφελούσε, τόσο το άτομο, όσο και την κοινωνία, καθώς βελτιώνει την παραγωγικότητα του ατόμου. Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα ήταν λιγότερα και το πλήθος των φοιτητών που δεχόταν ήταν αρκετά μικρό (Abu-Saad, 2006). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στο μέγεθος, τις ανάγκες, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των φοιτητικών πληθυσμών σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι προσπάθειες ανταπόκρισης των πανεπιστημίων στην τρέχουσα πραγματικότητα των φοιτητών είχαν ως αποτέλεσμα, ένα ευρύ φάσμα προσαρμογών στη δομή και τη λειτουργία των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των προγραμμάτων που αυτά προσφέρουν. Αυτές οι εξελίξεις, με τη σειρά τους, έχουν επηρεάσει τις εμπειρίες των φοιτητών από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζοντάς τους ένα νέο συγκεκριμένο σύνολο προκλήσεων και ευκαιριών (Arar et al. 2014).

Στις μέρες μας, πολλά σύγχρονα κράτη χαρακτηρίζονται από πληθώρα δυνατοτήτων για ακαδημαϊκές σπουδές κι έτσι, τα πανεπιστήμια ανταγωνίζονται μεταξύ τους και επενδύουν σημαντικές προσπάθειες, ώστε να προσελκύσουν δυνητικούς φοιτητές, καθώς αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών σήμερα (Ayalon & Yogen, 2005). Έτσι λοιπόν, για να ανταποκριθούν τα πανεπιστήμια στη μαζικοποίηση που επικρατεί σε παγκόσμιο επίπεδο, θα πρέπει ιδανικά να διασφαλίζουν τη βέλτιστη προσαρμογή στις ανάγκες των φοιτητών, χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις με επίκεντρο τους φοιτητές και με συνεχή ενημέρωση των μεθόδων διδασκαλίας, για την κάλυψη των αναγκών δια βίου μάθησης των εν δυνάμει επαγγελματιών (Altbach , 2011). Ωστόσο, αυτή η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση των μεταπτυχιακών σπουδών μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, καθώς για να φιλοξενηθούν και να εξυπηρετηθούν μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού, οι απαιτήσεις εισόδου στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ορισμένες φορές μπορεί να μειώνονται και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των ακαδημαϊκών προτύπων και να βλάψει την ακαδημαϊκή ποιότητα (Volansky 2012).

Για αυτόν το λόγο, αρκετοί ερευνητές προσπαθούν να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των αναγκών των φοιτητών και της ανάπτυξης των

μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών τα τελευταία χρόνια. Οι βασικότερες τάσεις που έχουν εντοπιστεί στην ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως, είναι πρώτον, η μετάβαση από ένα σύστημα που εξυπηρετούσε μόνο ένα μικρό ποσοστό ατόμων, σε ένα σύστημα στο οποίο κάθε μέλος της κοινωνίας μπορεί να φιλοδοξεί, ότι θα βιώσει, γεγονός που οδηγεί σε μία καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση και δεύτερον, οι αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για εξειδικευμένο προσωπικό (Altbach & Forest, 2011). Σχεδόν όλες οι χώρες έχουν αυξήσει τα ποσοστά συμμετοχής των ατόμων σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών και αυτή η βελτίωση πρόσβασης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα, καθώς όχι μόνο αυξάνει τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων, αλλά ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας, ιδιαίτερα σε μη προνομιούχους πληθυσμούς (Brooks & Waters, 2011).

Επίσης, η παγκοσμιοποίηση προάγει τη σημαντικότητα των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, καθώς η παγκόσμια οικονομία απαιτεί στελέχωση από επαγγελματίες υψηλής κατάρτισης, ώστε να εργάζονται σε διεθνές επίπεδο (Altbach & Forest, 2011). Ακόμη, τα παγκόσμια συστήματα έρευνας που διαδίδονται μέσω εξελιγμένης τεχνολογίας πληροφοριών, παίζουν βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανάπτυξης και της σπουδαιότητας των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Haj-Yehia & Arar, 2014). Επιπλέον, μία ακόμη τάση αποτελεί το γεγονός της χρηματοδότησης τόσο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μέσω της δημιουργίας μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, όσο και των ίδιων των συμμετεχόντων μέσω της επιπλέον αμοιβής που λαμβάνουν, εφόσον είναι κάτοχοι ενός τέτοιου τίτλου (Altbach, 2011). Η μαζική αυτή οικονομική χρηματοδότηση παίζει σημαντικό ρόλο στην κινητικότητα της παγκόσμιας οικονομίας. Έτσι, μέσω αυτής της οικονομικής μαζικοποίησης, σε συνδυασμό με την επιρροή των νεοφιλελεύθερων διεθνών χρηματοδοτικών οργανισμών κατά την τελευταία δεκαετία, έχει μετριαστεί η έννοια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως αυστηρά δημόσιο αγαθό και οι περισσότερες χώρες έχουν δει την άνοδο ενός ιδιωτικού τομέα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που απορροφά ένα μέρος της ζήτησης (Unterhalter, 2010). Ωστόσο, αυτή η εξέλιξη παρουσιάζει μία σημαντική πρόκληση, η οποία είναι να διασφαλίσει, ότι ο ιδιωτικός τομέας υπηρετεί το επιστημονικό συμφέρον και παρέχει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (Altbach et al., 2010).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μέχρι πρόσφατα τα περισσότερα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ήταν δημόσια και η επιδίωξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

προσανατολιζόταν κυρίως προς αυτή την κατεύθυνση (Haj Yehia & Arar, 2014). Ωστόσο, καθώς η κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εφοδιάζει ένα άτομο με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες και το καθιστά καταλληλότερα προετοιμασμένο για το σκληρό ανταγωνισμό που θα αντιμετωπίσει στην αγορά εργασίας, οδήγησε στη δημιουργία αρκετών ιδιωτικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία ανταγωνίζονται τη δημόσια εκπαίδευση (Arar et al., 2014). Η αυξημένη ζήτηση ατόμων με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, οδήγησε τα πανεπιστήμια σε παγκόσμιο επίπεδο να προσαρμόσουν τον τρόπο λειτουργίας τους, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σήμερα (Ayalon & Yogen 2005). Αρκετά άτομα αποζητούν πλέον, δεύτερο ή ακόμη και τρίτο ακαδημαϊκό τίτλο σπουδών, καθώς αυτό τους καθιστά πιο ελκυστικούς σε θέσεις εργασίας ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, αλλά ταυτόχρονα τους προσφέρει και μία δίοδο, πρώτον, στη συνέχιση των ακαδημαϊκών τους σπουδών σε χώρες του εξωτερικού και δεύτερον, στην Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια αγορά εργασίας (Arar & Mustafa, 2011).

Παρόλα αυτά, έχει πραγματοποιηθεί ένας μικρός αριθμός ερευνών που αφορά τα κίνητρα των ατόμων, ώστε να επιλέξουν ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών για να συνεχίσουν περαιτέρω τις σπουδές τους (Oplatka & Lapidot, 2012). Ωστόσο, οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών που έχουν πραγματοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, έχουν αυξήσει τη σημασία της περαιτέρω ακαδημαϊκής εκπαίδευσης ενός εκπαιδευτικού και κρίνεται πλέον σχεδόν απαραίτητη η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, όταν ένας εκπαιδευτικός φιλοδοξεί να προαχθεί σε διευθυντικές, ηγετικές και συμβουλευτικές θέσεις στα σχολεία.

2.2. Η σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών για τους εκπαιδευτικούς

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, όπως η γνώση του αντικειμένου του εκπαιδευτικού, η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου, η γνώση της διδασκαλίας της μάθησης και η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού (Bhargava & Pathy, 2011). Μελέτες έχουν δείξει μία σταθερή και σημαντική θετική σχέση μεταξύ των καλά καταρτισμένων δασκάλων, με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών, τόσο στη γλώσσα, όσο και στα μαθηματικά (Craft, 1996). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται σημαντικά, από το πόσο καλά αποδίδει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό περιβάλλον συνολικά και η πλειοψηφία της βιβλιογραφίας δίνει έμφαση στη σημασία της απόδοσης των μαθητών ως προς την ποιότητα του εκπαιδευτικού που έχει

αναπτύξει καλά τις γνώσεις του αντικειμένου και τις γνώσεις του παιδαγωγικού περιεχομένου, μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων σπουδών (Smith & Gillespie, 2009).

Η πιο ευρέως διαδεδομένη στρατηγική για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας είναι η εκπαιδευτική εμπειρία που κατέχει ο κάθε εκπαιδευτικός (Smith & Gillespie, 2009). Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι πολύπλευρος και δε σταματά στη διδασκαλία μέσα σε μία αίθουσα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να ακολουθήσουν ρόλους που συνδέονται με ηγετικές και διοικητικές αρμοδιότητες. Μία από τις πιο διαδεδομένες πεποιθήσεις που διέπουν, τόσο τις κρατικές όσο και τις διεθνείς δραστηριότητες εκπαιδευτικής ανάπτυξης, η οποία αποτελεί και τον πιο άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, είναι η βελτίωση της εμπειρογνομosύνης των εκπαιδευτικών μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (Wayne & Youngs, 2003).

Οι επαγγελματικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν αλλάξει ριζικά με την πάροδο του χρόνου. Στο παρελθόν, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επικεντρωνόταν κυρίως σε τεχνικές και πρακτικές της διδασκαλίας, ενώ πλέον αποτελεί ζητούμενο η απόκτηση δεξιοτήτων θεμελιώδους σημασίας, γεγονός που προσπαθεί να ισοσταθμίσει την έμφαση που δινόταν παλαιότερα στο πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας σε σύγκριση με το θεωρητικό (Cameron & Baker, 2004). Κατά τη δεκαετία του 1980, ορισμένοι ερευνητές αμφισβήτησαν τον τρόπο πρακτικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και προώθησαν μια πιο καταρτισμένη εκπαίδευση τους μέσω πανεπιστημίων και κολλεγίων και ως εκ τούτου αυτή η κίνηση οδήγησε σε ένα εξειδικευμένο επάγγελμα, όπου οι διαλογικές μετατοπίσεις μεταμόρφωσαν τον διδακτικό λόγο από μια πρακτική δραστηριότητα σε μία σύνθετη, επαγγελματική δραστηριότητα (Sayed, Kruss & Badat, 1998). Πλέον, η ανάμειξη των θεωρητικών παραμέτρων, με τις πρακτικές διαστάσεις της διδασκαλίας, παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός συνολικά προσαρμοσμένου επαγγέλματος (Shulman 1987). Τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί πλέον αναμένεται να ασχοληθούν με προβλήματα συλλογικής φύσεως και αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι επαγγελματικές προσδοκίες, τόσο των νεοεισερχόμενων δασκάλων, όσο και αυτών που εργάζονται ήδη στο συγκεκριμένο επάγγελμα, να είναι αυξημένες και να απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να σφυρηλατήσουν νέες επαγγελματικές ταυτότητες (Alcorn, 1999).

Για να έχουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να ανταποκριθούν σε όλους τους ρόλους τους, απαιτείται μια μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην εκπαίδευση, η οποία πέρα από τις πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις που θα παρέχει, θα πρέπει ταυτόχρονα να καθιστά τους εκπαιδευτικούς, δημιουργούς της δικής τους γνώσης που σχετίζεται με τη μάθηση και τη διδασκαλία (Robinson, 2003). Η αυξανόμενη αναγνώριση του ότι οι πολυάριθμες μορφές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μπορούν να προσφέρουν μια αποδεικτική βάση για την κατανόηση και τη βελτίωση των πρακτικών τους, δίνει μία έμφαση στην έρευνα της αυτό-μελέτης, της εκπαιδευτικής δράσης και της διδασκαλίας (Shulman, 1987). Η συστηματική, ηθελημένη και αυτοκριτική μελέτη, μεταπτυχιακού επιπέδου, για το έργο των εκπαιδευτικών, δίνει στους δασκάλους την ευκαιρία να διερευνήσουν θεμελιώδη ζητήματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ως μία προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης. Εάν γίνει καλά μία τέτοια μελέτη, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στις γνώσεις που θα αποκτηθούν για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Rust, 2009).

Θέλοντας, λοιπόν, να ενισχύσει την παραπάνω άποψη, εργαζόμενος στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο Robinson (2003) έχει υποστηρίξει, ότι μία μεταπτυχιακή ακαδημαϊκή μελέτη μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες υψηλής ποιότητας, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, όχι μόνο για να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά και να ασχοληθούν ενεργά με το κομμάτι της μελέτης, ώστε να γίνουν καλύτεροι ερευνητές. Από την ακαδημαϊκή πλευρά των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, είναι γνωστά τα οφέλη που λαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο οι αυξανόμενες προσδοκίες του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να ενσωματώσει και το ρόλο του στοχαστικού ερευνητή, μπορεί να παρουσιάσει ορισμένες δυσκολίες στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Thornley et al. 2004). Υπάρχουν αρκετά εκτεταμένα στοιχεία, που σχετίζονται με αυτές τις τεχνικές δυσκολίες, όπως είναι η έλλειψη υποδομών, η έλλειψη προσωπικού, η έλλειψη τεχνολογικού υλικού ή δυσκολίες που σχετίζονται με τον χρόνο, το φόρτο εργασίας και τη διατήρηση του κινήτρου του εκπαιδευτικού, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν και να προσπελάσουν σε καθημερινή βάση είτε έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, είτε όχι (Ward & Dixon, 2014).

Γνωρίζοντας έτσι, ότι κάθε επίπεδο σπουδών παρουσιάζει τη δική του μοναδική σειρά προκλήσεων και ότι όσοι αποφασίζουν να επιστρέψουν στη μελέτη, συνήθως

αντιμετωπίζουν πολλαπλές απαιτήσεις, που σχετίζονται με την οικογένεια, την καριέρα και τον ακαδημαϊκό χώρο γενικότερα, έχει δοθεί από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα κάποια προσοχή στο πώς να διευκολυνθεί καλύτερα η επιτυχημένη ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών τίτλων μέσω της παροχής υποστήριξης (Arthur et al. 2006). Ο βασικότερος στόχος που έχει δοθεί για την ενδυνάμωση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, αφορά την ενίσχυση των εμπειριών των συμμετεχόντων, την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών και τον τρόπο διεξαγωγής των διδασκαλιών στα εκάστοτε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών. Πολλά πανεπιστήμια έχουν βελτιώσει τα κανάλια επικοινωνίας τους, το σχεδιασμό μαθημάτων και τους τρόπους παράδοσης τους και με αυτό τον τρόπο, μέσω διαφόρων μορφών έρευνας, προωθούν την ανάπτυξη των παρεχόμενων μεταπτυχιακών προσόντων και υπηρεσιών (Bourke & Holbrook, 2002).

Ενώ οι δομικές και τεχνικές βελτιώσεις των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αξιέπαινες, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι η αποκλειστική ευθύνη των πανεπιστημίων. Όποιο και αν είναι το επίπεδο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρόσβαση σε μια σειρά από μεθόδους υποστήριξης, οι οποίες σε ένα σημαντικό βαθμό θα πρέπει να προέρχονται από το πλαίσιο του χώρου εργασίας (Barnacle & Usher, 2003). Συνολικά θα πρέπει να αναμένεται επαγγελματική υποστήριξη από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχολεία και τοπικές αρχές, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πρόσβαση σε πόρους οι οποίοι θα τον βοηθήσουν και θα τον διευκολύνουν στην πραγματοποίηση της μαθησιακής και επαγγελματικής του διαδικασίας (Sayed et al. 1998). Έτσι, αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, αυτοί οι πόροι μπορεί να επικεντρωθούν στη γνωστική, οικονομική, κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη που απαιτείται για τη διευκόλυνση και την ενίσχυση της επιτυχίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Garrison & Baynton, 1987).

Ένα στοιχείο το οποίο έγκειται στη σφαίρα των παρεχόμενων οικονομικών πόρων, είναι η επιπρόσθετη χρηματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών που κατέχουν έναν μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς, ένα σημαντικό παράγοντα παρακίνησης για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών. Οι μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών προβλέπουν πρόσθετη αμοιβή για κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Αν και στις μέρες μας αρκετοί εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη διδακτική τους σταδιοδρομία, έχοντας ήδη στην κατοχή τους ένα μεταπτυχιακό

δίπλωμα, όλο και περισσότεροι είναι κι εκείνοι που αποκτούν το μεταπτυχιακό τους δίπλωμα, ενώ είναι ήδη στην εκπαίδευση. Για τους εκπαιδευτικούς η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είναι ένας τρόπος να επενδύσουν στη γνώση και στις δεξιότητες τους, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και να τους ανοίξουν άλλες ευκαιρίες σταδιοδρομίας στην εκπαιδευτική τους καριέρα (Harris & Sass, 2011). Ωστόσο, η ευκαιρία να επιτευχθεί αύξηση του μισθού μέσω της απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, αυξάνει και την αναμενόμενη αξία της ένταξης ενός ατόμου στον εκπαιδευτικό κλάδο, όπου ακόμη κι αν όλοι οι υπόλοιποι εργασιακοί παράγοντες παραμένουν σταθεροί, αυτό το γεγονός μπορεί από μόνο του να παρακινήσει ένα άτομο, ώστε να επιλέξει να πραγματοποιήσει ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (Jepsen, 2005). Επιπλέον, στην περίπτωση των μεταπτυχιακών σπουδών που αναπτύσσουν δεξιότητες μοναδικές για την εκπαίδευση, αυξάνεται και το κίνητρο ενός ατόμου να παραμείνει στο συγκεκριμένο επάγγελμα, προκειμένου να αποκομίσει τα οικονομικά οφέλη, που θα του προσφέρει το συγκεκριμένο πτυχίο. Η διατήρηση των δασκάλων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση στο σχολικό περιβάλλον είναι επιθυμητή, δεδομένου ότι η γνώση σε συνδυασμό με την εμπειρία παρέχει πιο επιθυμητά και μακροχρόνια αποτελέσματα για την εκπαίδευση (Wiswall, 2013).

Ωστόσο, παρά το γεγονός της μισθολογικής αύξησης μέσω της απόκτησης ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, η κατοχή του οποίου επηρεάζει και την ποιότητα του εργατικού δυναμικού των εκπαιδευτικών, μεγάλο μέρος συζήτησης και έρευνας που γίνεται γύρω από αυτά, επικεντρώνεται σε ένα πιο στενό ερώτημα, δηλαδή εάν υπάρχει μια σαφής σχέση μεταξύ της απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και της υψηλότερης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Leigh, 2010). Μεταξύ αρκετών μελετών που διερευνούν αυτή τη σχέση, δείχνουν ότι οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό παρουσιάζουν στατιστικά ορισμένες διαφορές στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους δασκάλους που δεν κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο. Εξετάζοντας περαιτέρω αυτά τα στοιχεία, έχει παρατηρηθεί επίσης, ότι ένα μεταπτυχιακό προσφέρει μεγαλύτερη συμβολή στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν διευθυντικούς, διοικητικούς και ηγετικούς ρόλους (Guarino et al., 2006).

Στις μέρες μας δίνεται όλο και περισσότερη προσοχή στην αποτελεσματικότητα των πρωτοβουλιών που παρέχουν τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, εγείροντας έτσι ερωτήματα που σχετίζονται με τον καλύτερο τρόπο παροχής υπηρεσιών στους εκπαιδευτικούς, όπως είναι ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών που καλύπτει θέματα,

τα οποία εξυπηρετούν συνολικά διάφορους τομείς που σχετίζονται με τη διδασκαλία και με την ηγεσία (Hollingsworth, 1989). Οι μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση των συνθηκών, υπό τις οποίες τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών είναι πιο αποτελεσματικά στην ενίσχυση της μάθησης των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθούν (Killion & Hirsh, 2001). Τα αποτελέσματα δείχνουν, πως η κατοχή ενός τέτοιου τίτλου σπουδών βελτιώνει το ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα πρότυπα μάθησης, παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης, παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής σε ηγετικούς ρόλους και συμβάλλει στη συλλογική συμμετοχή όλων των ομάδων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι για να γίνουν πράξη τα παραπάνω αποτελέσματα η εκπαίδευση πρέπει να είναι διαρκής και εντατική και όχι βραχυπρόθεσμη (Garet et al., 2001).

Επίσης, παρόμοια ευρήματα μελετών έδειξαν στα αποτελέσματα τους, ότι η κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αυξάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, βελτιώνει τη διάθεση τους για εργασία, αυξάνει την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση, παρέχει συνοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζουν και παρέχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία (Newmann, King & Youngs, 2000). Ωστόσο, αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα του εκάστοτε προγράμματος διαφέρει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού του. Επιπλέον, η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων εξαρτάται επίσης και από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά (Smylie, 1988). Αν και οι έρευνες που εξετάζουν τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, έχουν παράγει μικτά αποτελέσματα, παρόλα αυτά η ανάλυση τους φανερώνει πως πιο σημαντικό ρόλο στη συνολική αποτελεσματικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών παίζουν τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε εκπαιδευτικού, παρά η συνολική δομή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών (Fang, 1996).

Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών παραμένον σε κάποιο βαθμό απροσδιόριστες. Υπάρχει μία έλλειψη των ερευνών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών συνδέεται με την ποικιλία των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (Sparks & Richardson, 1997). Ορισμένα χαρακτηριστικά έχουν συνδεθεί με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των δασκάλων για τη σημαντικότητα και την

αποτελεσματικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την ηλικία, τα έτη διδασκαλίας, το φύλο, και το επίπεδο εκπαίδευσης (Newmann, King & Youngs, 2000). Παρόλα αυτά, το μέγεθος της σημαντικότητας ενός μεταπτυχιακού τίτλου παραμένει υψηλό, καθώς μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και απαιτήσεων για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Birman et al., 2000).

Μία από τις απαιτήσεις, στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί, είναι αυτή της ηγεσίας. Φαίνεται να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη στην εκπαίδευση, με την κατοχή τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών στον αντίστοιχο τομέα (Cistone, 1977). Ο εκπαιδευτικοί στην πορεία της ιστορίας σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν ασκήσει κριτική στην προετοιμασία των πανεπιστημίων αναφορικά με την εκπαιδευτική διοίκηση. Υποδείκνυαν μία ευρεία δυσαρέσκεια ειδικά για την προετοιμασία του ρόλου του διευθυντή (Howell, 1981). Ωστόσο, παρότι τα προγράμματα των προηγούμενων δεκαετιών δεν ικανοποιούσαν τις ανάγκες των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων, σήμερα φαίνεται να γίνονται αλματώδη βήματα προς την ανάπτυξη αυτού το τομέα (Guthrie, 1986).

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη να περιγραφούν οι τρόποι που αναδεικνύουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά του ρόλου του διευθυντή. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αποδείξει, ότι η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή μπορεί να είναι ο σημαντικότερος και πιο καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, υπάρχουν σοβαρά προβλήματα που ενδημούν στην καθημερινή ζωή ενός διευθυντή, τα οποία συχνά εμποδίζουν την ικανότητα του να εκτελέσει σωστά το έργο του (Lezotte, 1982). Μερικά από αυτά τα προβλήματα περιλαμβάνουν την ασφάλεια του αστικού σχολικού χώρου, την ασφάλεια στο εσωτερικό του σχολείου, την προστασία εγκύων μαθητριών και την αντιμετώπιση του αυξανόμενου προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού (McIntyre, 1979). Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός ικανού ηγέτη και σε ορισμένες περιπτώσεις, όσο άρτια κι αν είναι η προετοιμασία μέσω ενός προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, ο εκάστοτε ηγέτης αδυνατεί να ανταποκριθεί, καθώς δεν έχει άμεσα τη δυνατότητα να παρέμβει και να προστατέψει το σχολικό περιβάλλον από τέτοιου είδους καταστάσεις (LoPresti, 1982).

Ακόμη, ορισμένες φορές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν αρμοδιότητες όπως αυτή του εκπαιδευτικού ηγέτη και σε αυτές τις περιπτώσεις η κατάσταση περιπλέκεται από την έλλειψη κατανόησης για το τι συνεπάγεται αυτός ο ρόλος (Cistone, 1977). Οι πιο ισχυροί διευθυντές θεωρούνται και οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες και αυτό επιτυγχάνεται με τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, τα οποία προσφέρουν ποικίλες οδηγίες λειτουργίας και συμπεριφοράς, ώστε να γίνει ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός ηγέτης (Mackenzie, 1983). Αυτό που επιτυγχάνεται, λοιπόν, είναι μία ισχυρή κατανόηση της σημασίας του ρόλου του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον καθώς εντάσσεται με αυτό τον τρόπο στη διδακτική ηγεσία (Cotton & Savard, 1980).

Για να καταστεί ένα πρόγραμμα σπουδών επιτυχές, θα πρέπει να καταρτίσει τους εκπαιδευόμενους με την πεποίθηση, ότι όλοι μπορούν να μάθουν, μαθητές, δάσκαλοι, γονείς και οι ίδιοι, και όλους μπορούν να τους διαχειριστούν. Οι τρέχουσες εκπαιδευτικές διαδικασίες απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αυξημένες ευθύνες και αυτό το γεγονός τους οδηγεί στην αυξημένη ακαδημαϊκή ποιότητα (Purkey & Smith, 1982). Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λάβει σοβαρές προκλήσεις, ώστε να αναπτύξουν ικανές μεθόδους για την προετοιμασία και την αποτελεσματικότητα όλων των στελεχών της εκπαίδευσης. Το προσωπικό των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει συνεχώς να σχεδιάζει και να εφαρμόζει προγράμματα προετοιμασίας, τα οποία παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες σε όλους τους εκπαιδευτικούς, για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών δομών της χώρας μας (Deal & Celotti, 1980).

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προβάλλεται η ανάγκη για περισσότερη ευελιξία στους τρόπους και τις δομές μάθησης, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά πρότυπα εργασίας των εκπαιδευτικών, τα οποία θα προκύψουν τα επόμενα χρόνια (Guskin, 1994). Απαιτείται περισσότερος ερευνητικός χρόνος για τους ακαδημαϊκούς, ώστε να παράξουν έργο που θα ανταποκρίνεται στην σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών. Έτσι, η πορεία που τείνει να ακολουθηθεί τα επόμενα χρόνια, είναι μία φθίνουσα εξάλειψη της τυπικής διδασκαλίας/μάθησης και μία αντικατάσταση της από νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (Lueddeke, 1997). Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Μάθησης και Ερευνητικής Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου του Μπρίστολ, τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που θα ευημερήσουν τα επόμενα χρόνια θα είναι εκείνα που θα αγκαλιάσουν πλήρως τις νέες

τεχνολογίες μάθησης και που θα είναι έτοιμα να γίνουν ο πιο σημαντικός παράγοντας αλλαγής της εξέλιξης του έντυπου κειμένου (Eison & Vanderford, 1993).

Καθώς, λοιπόν, οι απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συνεχώς αυξάνονται, όπως συμβαίνει και στους επαγγελματίες σε άλλους κλάδους, αυτές οι απαιτήσεις αντικατοπτρίζουν την πεποίθηση, ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να συνεχίζουν να βελτιώνουν τις δεξιότητες τους και να παραμένουν ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης (Birman et al., 2000).

2.3. Ο ρόλος της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων

Η διοίκηση του σχολείου θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους τομείς διοίκησης κι ένας από τους μεγαλύτερους στην κοινωνία μας. Ο ρόλος της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων δεν περιορίζεται πλέον στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και στόχων, αλλά έχει αποκτήσει την ευθύνη εξειδικευμένης διαχείρισης πολλών ανθρώπων και παραγόντων της κοινωνίας σε μία ταχέως μεταβαλλόμενη εποχή (Balci, 2011). Η διοίκηση του σχολείου διατηρεί άμεση επαφή με την κοινωνία, της προσφέρει φροντίδα, εκπαίδευση και κατάλληλο περιβάλλον, το οποίο παρέχει καλά ακαδημαϊκά προσόντα στους μαθητές, οδηγώντας τελικά μέσω όλων αυτών στην πρόοδο της κοινωνίας και στην αναβάθμιση του επιπέδου της (Day, Harris & Hadfield, 2001).

Κατά συνέπεια, η οργανωμένη διοίκηση ενός σχολείου βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν καλά σε όλους τους τομείς της ζωής, ώστε να γίνουν καλοί πολίτες, υπεύθυνοι για τους εαυτούς τους αλλά και για τις χώρες καταγωγής τους (Zahran, 2012). Η σημασία της διοίκησης του σχολείου έγκειται στην επιρροή και την αλλαγή που γίνεται στις συμπεριφορές των μαθητών μέσω της πρακτικής συμπεριφορικής λειτουργίας σε διάφορες πτυχές τους, όπως η πίστη στους στόχους του σχολείου, η προθυμία να εργαστούν για το σχολείο, να είναι περήφανοι για αυτό και να μη θέλουν να το εγκαταλείψουν (Hulpria and Devos, 2009). Η διοίκηση του σχολείου παρακολουθεί συνεχώς όλα τα θέματα και τα προβλήματα των μαθητών και στοχεύει στο να δίνει λύσεις σε αυτά (Faulkner, 2015).

Ωστόσο, τα σχολεία σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα, τα οποία προέρχονται από τους μαθητές και αυτά μπορεί να είναι ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά, κοινωνικά ή συναισθηματικά και η διοίκηση του σχολείου καλείται να βρει λύση επειγόντως. Αυτά τα προβλήματα αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο για την

επίτευξη του απώτερου στόχου του σχολείου που είναι η παροχή ενός σχολικού περιβάλλοντος ικανού να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών, των δασκάλων και των εργαζομένων της σχολικής μονάδας ευρύτερα (Anastasia & Angeliki, 2008). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα του ρόλου της σχολικής διοίκησης και δείχνει ότι τα πιο κοινά προβλήματα από τα οποία υποφέρουν οι μαθητές στην εφηβική ηλικία, είναι η θέληση απομάκρυνσης από το σχολικό περιβάλλον, η απόσπαση της προσοχής τους, η έλλειψη συγκέντρωσης, οι παραβατικές συμπεριφορές, οι συμπεριφορές εξέγερσης, η ανυπακοή, η υπερκινητικότητα, η ντροπαλότητα και η κοινωνική απόσυρση (Al-Athamna, 2003). Επιπλέον, από τους βασικούς τομείς από τους οποίους υποφέρουν οι μαθητές, είναι τα επιθετικά και ψυχολογικά προβλήματα καθώς και το αίσθημα της απώλειας του να ανήκουν σε μία κοινότητα (Ibrahim, 2007). Ακόμη ο Jamil (2007) διαπίστωσε ότι τα πιο σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών στις μέρες μας, είναι η βιασύνη, η παραμέληση της μελέτης, η έλλειψη προσοχής και οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ ο Cryer (2009) αναφέρει μέσω της έρευνας του, ότι το πρόβλημα του ψεύδους είναι ένα από τα πιο κοινά προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.

Οι μελέτες που αναφέρθηκαν παραπάνω δείχνουν ότι τα σχολεία αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα, τα οποία προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές και η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να έχει σαφή και εξέχοντα ρόλο στην επίλυση αυτών των διαφόρων προβλημάτων (Jamil, 2007).

Οι Walter και Pickands (2000) διεξήγαγαν μια μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής με στόχο τον εντοπισμό του ρόλου της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων στην επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου, σε ένα δείγμα 325 διευθυντών, όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ρόλος της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας επιδρά σε μέσο επίπεδο στην επίλυση των σχολικών προβλημάτων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα προβλήματα, τα οποία αντιλαμβάνονται οι διευθυντές λόγω του φύλου τους, με τους άντρες διευθυντές να φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται περισσότερο τα προβλήματα μιας σχολικής μονάδας συγκριτικά με τις γυναίκες διευθύντριες, αλλά και λόγω των ετών εμπειρίας τους. Οι καλύτερες μέθοδοι που υιοθετούνται για την επίλυση ορισμένων προβλημάτων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών είναι η καθοδήγηση, η στοχευμένη κατεύθυνση και η εκπαίδευση μέσω της συλλογικής αλληλεπίδρασης στην τάξη (Monty, 2003). Επιπλέον, ένας ακόμη σημαντικός τομέας που συμβάλλει στην

αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές στην εφηβική ηλικία σχετικά με το εκπαιδευτικό κομμάτι, είναι η ενίσχυση του ρόλου του ακαδημαϊκού συμβούλου, ενώ σχετικά με το κοινωνικό-εκπαιδευτικό κομμάτι σημαντικό ρόλο παίζει η ενθάρρυνση των μαθητών να εργαστούν ως ομάδα (Zahran, 2012).

Ακόμη, σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί διαβεβαιώνεται η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας, στην αντιμετώπιση και κατ' επέκταση στη μείωση του φαινομένου της βίας στους μαθητές. Από αυτές τις μελέτες φάνηκε, ότι οι διευθυντές που κατείχαν κάποια επιπλέον επιστημονική μετεκπαίδευση ή ακαδημαϊκά προσόντα τα οποία σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, αντιμετώπιζαν πιο αποτελεσματικά οποιοδήποτε φαινόμενο βίας προέκυπτε στο σχολικό περιβάλλον (Al-Shehab, 2013 & Cryer 2009).

Επίσης, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με δείγμα διευθυντές και προϊσταμένους σχολείων μέσης εκπαίδευσης, φάνηκε ότι ο ρόλος της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός στο να αποθαρρύνει τα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο αλλά και να μειώσει οποιοδήποτε αρνητικές ψυχολογικές τάσεις μπορεί να έχει ένας έφηβος, όπως για παράδειγμα η αυτοκτονία (Al-Zaky & Khatab, 2012). Οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές, οι δάσκαλοι αλλά και οι μαθητές αποτελούν τμήμα της διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας και μπορούν, με τη σωστή εκπαίδευση, να επηρεάσουν και να περιορίσουν οποιοδήποτε φαινόμενο μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς, το οποίο τείνει να επιδράσει αρνητικά στην ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας και το οποίο μπορεί να έχει αντίκτυπο ακόμη και στην κοινωνία του σήμερα (Hamadneh, 2014).

Στο σημερινό σχολικό κλίμα των αυξανόμενων προσδοκιών, οι διευθυντές βρίσκονται στο επίκεντρο, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πρέπει να είναι οραματιστές εκπαιδευτικοί, ηγέτες εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών, εμπειρογνώμονες αξιολόγησης, εμπειρογνώμονες δημοσίων σχέσεων, πειθαρχημένοι, οικοδόμοι της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναλυτές του σχολικού προϋπολογισμού, διαχειριστές των εγκαταστάσεων, ειδικοί επόπτες νομικών συμβάντων και πολιτικών εντολών και να λαμβάνουν αρκετές πρωτοβουλίες για πληθώρα θεμάτων (Schmidt-Davis & Bottoms, 2011). Επιπλέον, συχνά αναμένεται να αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή σε αντικρουόμενα συμφέροντα των γονέων, των δασκάλων, των μαθητών, των πολιτικών, των συνδικάτων και των κρατικών και ομοσπονδιακών φορέων

και πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι στο διευρυμένο φάσμα των αναγκών όλων αυτών των ομάδων. Αν και η παραπάνω περιγραφή ακούγεται σε πολύ μεγάλο βαθμό απαιτητική, ίσως και χαοτική, ωστόσο αυτό σηματοδοτεί ότι ο τομέας της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων αρχίζει να αναγνωρίζεται ως ένας απαραίτητος ρόλος με αυξημένες και πολλαπλές απαιτήσεις (Davis et al., 2005).

Αυτή η αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή φαίνεται να υπάρχει από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι έρευνες επικεντρώνονται πλέον στο να επέλθει η αναγνώριση και από τους μαθητές. Ένας διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τη ζωή λίγων έως εκατοντάδων μαθητών κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, μέσω του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί και βάσει των αποφάσεων που παίρνει (Schmidt-Davis & Bottoms, 2011). Το κλειδί για την κατανόηση, του πως ένας διευθυντής παρέχει υψηλά επίπεδα διδασκαλίας, μάθησης και υποστήριξης, δεν απαιτεί να το κατανοήσουν μόνο οι εκπαιδευτικοί ή μόνο οι μαθητές, αλλά να γίνει συνολικά αντιληπτό. Οι διευθυντές αναμένεται όλο και περισσότερο να διοικούν τις εκπαιδευτικές μονάδες μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και κοινής λήψης αποφάσεων με όλα τα μέλη που εμπλέκονται με τη σχολική μονάδα (Schmidt-Davis & Bottoms, 2011).

Οι απόψεις για το εύρος των ευθυνών ενός διευθυντή πολύ συχνά επικεντρώνονται απλά σε μία λίστα υποχρεώσεων, που σχετίζεται με το να υποβοηθούν τους δασκάλους, να βελτιώνουν τη διδασκαλία τους, να χρησιμοποιήσουν δεδομένα για να επανεξετάσουν και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να διασφαλίσουν ότι το σχολείο διατηρείται καθαρό και ασφαλές (Leithwood et al., 2004). Τα πιο αφηρημένα αλλά πολύ πιο απτά στοιχεία ηγεσίας, ωστόσο, είναι συχνά αυτά που αναδεικνύουν τη διαφορά μεταξύ επαρκών και μη επαρκών διευθυντών. Η ηγεσία έχει να κάνει, κατά κύριο λόγο, με την οργανωτική βελτίωση και πιο συγκεκριμένα πρόκειται για τη θέσπιση συμφωνημένων και αξιόλογων κατευθύνσεων, που αφορούν το σχολείο και πρέπει να υποκινούν και να υποστηρίζουν τους ανθρώπους που εμπλέκονται, να κινηθούν προς αυτές τις κατευθύνσεις (Louis et al., 2010).

Έτσι, μέσω της ανάλυσης ορισμένων μελετών, οι οποίες επικεντρώθηκαν στη σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και των επιδόσεων των μαθητών, έδειξαν ότι ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή συσχετίζεται με τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών και ότι υπήρχαν ιδιαίτερα ισχυροί δεσμοί μεταξύ των συγκεκριμένων συμπεριφορών των διευθυντών και της μάθησης των μαθητών (Leithwood, 2005). Μία από τις πιο

σημαντικές συμπεριφορές που υιοθετούν οι διευθυντές και φαίνεται να επιδρά πολύ θετικά προς τους μαθητές είναι, όταν γνωρίζουν τις λεπτομέρειες για τα υποκείμενα κοινωνικά ρεύματα που επιδρούν στη λειτουργία του σχολείου και χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να αντιμετωπίσουν τρέχοντα και πιθανά προβλήματα. Με βάση, λοιπόν, αυτές τις απόψεις γίνεται αντιληπτό, ότι αποτελεσματική ηγεσία σημαίνει κάτι περισσότερο από το να ξέρεις τι να κάνεις, αποτελεσματική ηγεσία σημαίνει να ξέρεις πότε, πως και γιατί κάνεις κάτι (Watters et al., 2003).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ορισμένοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο να προσδιορίσουν πέντε βασικές και κύριες λειτουργίες της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας: 1. Διαμόρφωση ενός οράματος ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους τους μαθητές, το οποίο να βασίζεται σε υψηλά πρότυπα, 2. Δημιουργία ενός φιλόξενου κλίματος για την εκπαίδευση, προκειμένου να επικρατήσει η ασφάλεια, το πνεύμα συνεργασίας και άλλα θεμέλια γόνιμης αλληλεπίδρασης, 3. Καλλιέργεια ηγεσίας σε άλλους, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί και όσοι εμπλέκονται στο σχολικό πλαίσιο, να αναλάβουν το ρόλο τους με στόχο την υλοποίηση του σχολικού οράματος, 4. Βελτίωση της διδασκαλίας, η οποία θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν όσο το δυνατόν καλύτερα, και στους μαθητές να μαθαίνουν στο μέγιστο και 5. Διαχείριση ανθρώπων, δεδομένων και διαδικασιών για την προώθηση της σχολικής βελτίωσης (Wallace Foundation, 2011).

Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι η δουλειά του διευθυντή είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται εν μέρει από το πώς κατανέμεται ο χρόνος στις καθημερινές ευθύνες που καλείται να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής (Rice, 2010). Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας εξελίσσεται συνεχώς και πολλές από τις συζητήσεις που γίνονται αναφορικά με αυτό το θέμα, επικεντρώνονται στο ποιος πρέπει να είναι ο πυρήνας της δουλειάς ενός διευθυντή. Ένας διευθυντής συνεισφέρει σε όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, όπως είναι η μάθηση των μαθητών, και η επιρροή σε αυτούς τους παράγοντες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές του διευθυντή, ο οποίος θα αποφασίσει σε ποια μέρη του οργανισμού θα αφιερώσει περισσότερο χρόνο και προσοχή. Έτσι, αυτές οι αποφάσεις του διευθυντή προσδιορίζουν ποιες επιλογές θα αποδώσουν περισσότερο συγκριτικά με άλλες (Leithwood et al., 2004).

Με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την κατανομή του χρόνου από τους διευθυντές, φάνηκε ότι κατά μέσο όρο οι διευθυντές ξοδεύουν λιγότερο από το

10% του χρόνου τους σε λειτουργίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, όπως η παρατήρηση στην τάξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Επίσης, σχεδόν το 30% του χρόνου τους αφιερώθηκε σε διοικητικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς, ενώ ένα 20% περίπου χρησιμοποιήθηκε για την οργανωτική διαχείριση της σχολικής μονάδας. Ο υπολειπόμενος χρόνος των διευθυντών φαίνεται να χρησιμοποιείται σε παράγοντες που σχετίζονται είτε με τους γονείς, είτε με άλλα εξωσχολικά πρόσωπα, ενώ ένα ποσοστό του χρόνου δεν καθορίζεται συγκεκριμένα (Waters et al., 2003). Διαπιστώθηκε έτσι, ότι η αφιέρωση περισσότερου χρόνου από τους διευθυντές στην οργανωτική διαχείριση της σχολικής μονάδας, αλλά και στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, συσχετίστηκε με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Hornig, Klasik & Loeb, 2010).

Συμπερασματικά λοιπόν, γίνεται σαφές ότι ο διευθυντής αποτελεί τον εκπαιδευτικό ηγέτη ενός σχολείου, ωστόσο είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πως ο ρόλος του αποτελείται και από άλλους παράγοντες εξίσου σημαντικούς. Η διασφάλιση της ασφάλειας του σχολείου, η διαχείριση του προϋπολογισμού και άλλων πόρων της σχολικής μονάδας, η αντιμετώπιση των ανησυχιών των δασκάλων και η συνολική οργανωτική διαχείριση, είναι ορισμένες από τις αρμοδιότητες που ένας διευθυντής καλείται να φέρει εις πέρας σε καθημερινή βάση. Με την αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων ανησυχιών, παρέχετε στα μέλη του προσωπικού και στους μαθητές ένα καλά οργανωμένο, εστιασμένο στη μάθηση περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να εργαστούν και να μάθουν όλοι. Έτσι, κατανοούμε ότι ο διευθυντής πέρα από εκπαιδευτικός ηγέτης, έχει κι έναν διευρυμένο ρόλο που καλύπτει συνολικά το φάσμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. (Rice, 2010).

2.4. Ερευνητικοί στόχοι

Ο κύριος ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι, πως οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων είναι θετικές.

Ο δεύτερος ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι, πως οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων είναι αρνητικές.

Ενώ ο τρίτος ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι, πως οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων δεν είναι ούτε θετικές ούτε αρνητικές, αλλά κυμαίνονται σε ουδέτερα επίπεδα.

Επιπροσθέτως, μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων για την ολοκλήρωση της μελέτης, πιστεύεται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα έχουν θετικό πρόσημο ως προς τις στάσεις και τις απόψεις τους για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

2.5. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που εντάσσονται στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Με άλλα λόγια, στόχος της μελέτης είναι να διαπιστώσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν ή διαφωνούν με τη χρησιμότητα των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και με τους διάφορους γνωστικούς και επαγγελματικούς παράγοντες που αυτά τα προγράμματα μπορούν να επηρεάσουν.

3. Μεθοδολογία

3.1. Συμμετέχοντες

Ο αριθμός του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα ήταν 115 εκπαιδευτικοί διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης, ηλικίας από 22 έως 55+ ετών. Από τους 115 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 41 από αυτούς ήταν άνδρες (36%) και οι 73 ήταν γυναίκες (64%), ενώ σε ένα ερωτηματολόγιο της έρευνας ο εκπαιδευτικός που

συμμετείχε δε συμπλήρωσε την επιλογή του φύλου. Η πλειοψηφία του ποσοστού των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας 30-40 ετών (50,4%), ενώ το μικρότερο ποσοστό ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 50+ (5,2%). Ακόμη, σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, στο σύνολο τους ήταν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι. (42,6%) και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (57,4%), ενώ δεν υπήρξε κανένας συμμετέχων, ο οποίος να είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών ή οποιουδήποτε άλλου τίτλου. Επιπλέον, όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκαν οι συμμετέχοντες της έρευνας, οι 60 (52,2%) ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι 39 (33,9%) ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 16 (13,9%), ήταν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, ενώ δεν υπήρξε κάποιος συμμετέχων, ο οποίος να ανήκει στην εκπαιδευτική βαθμίδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

	N	%
Φύλο		
Άνδρας	41	36
Γυναίκα	73	64
Άλλο	-	-
Ηλικία		
22-30	32	27,8
30-40	58	50,4
40-50	19	16,5
50+	6	5,2
Εκπαιδευτικό επίπεδο		
Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.	49	42,6
Μεταπτυχιακό	66	57,4
Διδακτορικό	-	-
Άλλο	-	-
Εκπαιδευτική βαθμίδα		
Προσχολική	16	13,9
Πρωτοβάθμια	39	33,9
Δευτεροβάθμια	60	52,2
Τριτοβάθμια	-	-

Αναφορικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας η οποία ακολουθήθηκε, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης, χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα Google Forms και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε προς συμπλήρωση στο Facebook και πιο συγκεκριμένα σε ομάδα η οποία αποτελείται αποκλειστικά από συναδέλφους εκπαιδευτικούς όλων των

βαθμίδων. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε προσωπική επικοινωνία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετέχουν στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς, όπου μετά από θετική ανταπόκριση τους σε ατομική επικοινωνία που διεξήχθη με τον καθένα, τους απεστάλη μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο, με στόχο την αύξηση των συμμετεχόντων της έρευνας και την ορθότερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογούσε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε και δομήθηκε με σκοπό την εξυπηρέτηση των στόχων που έχουν τεθεί για τη συγκεκριμένη έρευνα. Βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, ήταν τα ευρήματα των ερωτημάτων που εξετάζονται στις υπάρχουσες μελέτες της παγκόσμιας βιβλιογραφίας, οι οποίες σχετίζονται με το προς διερεύνηση θέμα της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε το εργαλείο της έρευνας δεν απαιτούσε κάποια οικονομική ενίσχυση, παρείχε τη δυνατότητα μαζικής συμμετοχής στην έρευνα, ήταν εύχρηστο και εξοικονομούσε αρκετό από το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης του. Η δομή του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ήταν η Ενημέρωση-Συναίνεση των συμμετεχόντων, όπου γινόταν αναλυτική αναφορά σχετικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών, που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Το δεύτερο μέρος ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το τρίτο μέρος αποτελούνταν από τα ερωτήματα, τα οποία καλούνταν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκε να απαντήσει το δείγμα της έρευνας ήταν συνολικά 15, ενώ ο τρόπος βαθμολόγησης των δοθέντων απαντήσεων ήταν η πενταβάθμια κλίμακα Likert. Η κλίμακα Likert βαθμολογεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων με τον εξής τρόπο: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο ήταν δομημένες οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις του ερευνητικού εργαλείου:

Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος;

Πίνακας 3.2.1. Πρώτο ενδεικτικό παράδειγμα ερώτησης

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό, ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας;

Πίνακας 3.2.2. Δεύτερο ενδεικτικό παράδειγμα ερώτησης

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να εμπλουτίσει έναν εκπαιδευτικό με χαρακτηριστικά που θα τον κάνουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη;

Πίνακας 3.2.3. Τρίτο ενδεικτικό παράδειγμα ερώτησης

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

3.3. Διαδικασία

Σχετικά με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων που προήλθαν από τις απαντήσεις τους, έγινε ομαδικά. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αρχικά έγινε ανάρτηση του ερωτηματολογίου σε διαδικτυακό ιστότοπο, όπου οι ενδιαφερόμενοι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο μαζικά. Επιπλέον, υπήρξε συμμετοχή ενδιαφερομένων κι έπειτα από προσωπική επαφή με

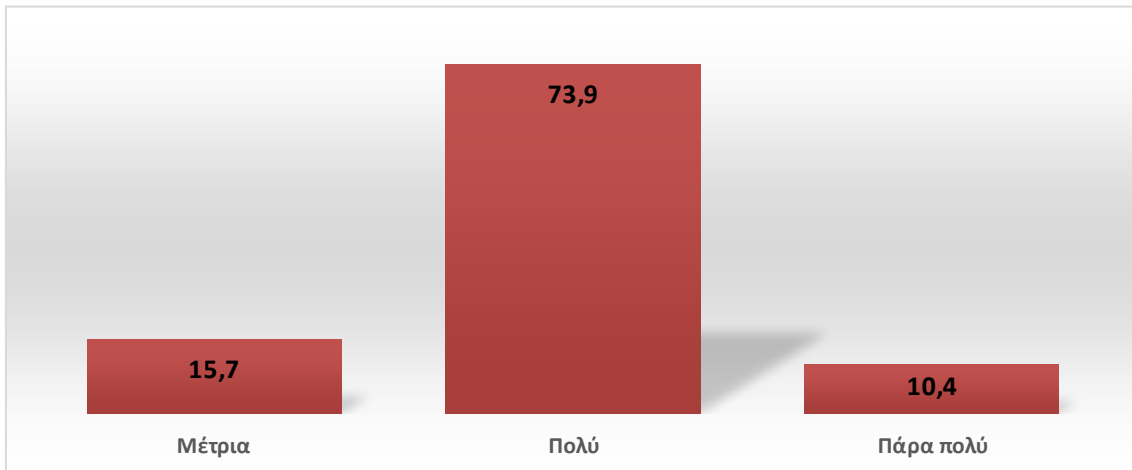
εκπαιδευτικούς οι οποίοι δέχτηκαν το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο με προσωπικό μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, οπότε η συμμετοχή σε αυτή την περίπτωση ήταν ατομική. Κάθε φορά που ένα άτομο ολοκλήρωνε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω του Google Forms, αποστέλλονταν ενημέρωση στην πλατφόρμα και γινόταν καταχώρηση των απαντήσεων που δινόταν από τον εκάστοτε συμμετέχοντα. Το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο δόθηκε η δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους συμμετέχοντες, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ήταν 15 ημέρες. Ακόμη, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη μελέτη ήταν εθελοντική, δεν υπήρξε κανένα είδος αμοιβής και ήταν διασφαλισμένη η ανωνυμία των συμμετεχόντων μαζί με το απόρρητο των απαντήσεων που έδιναν. Τέλος, αυτή η διασφάλιση πραγματοποιήθηκε με την έναρξη της συμμετοχής στη διαδικασία της έρευνας, καθώς προηγούνταν φόρμα ενημέρωσης-συγκατάθεσης, η οποία ανέλυε όλους τους παραπάνω παράγοντες προσωπικών δεδομένων και στους οποίους καλούνταν να συναινέσουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι.

4. Αποτελέσματα

Για την πραγματοποίηση της στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και συγκεκριμένα η έκδοση 26.0. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αναλυθούν τόσο περιγραφικά, όσο και επαγωγικά. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε έλεγχος διαφορών στα ποσοστά ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία και στις ερωτήσεις της κλίμακας Likert για να διερευνήσουμε αν υπάρχει κάποιου είδους συνάφειας μεταξύ αυτών (Chi-square test).

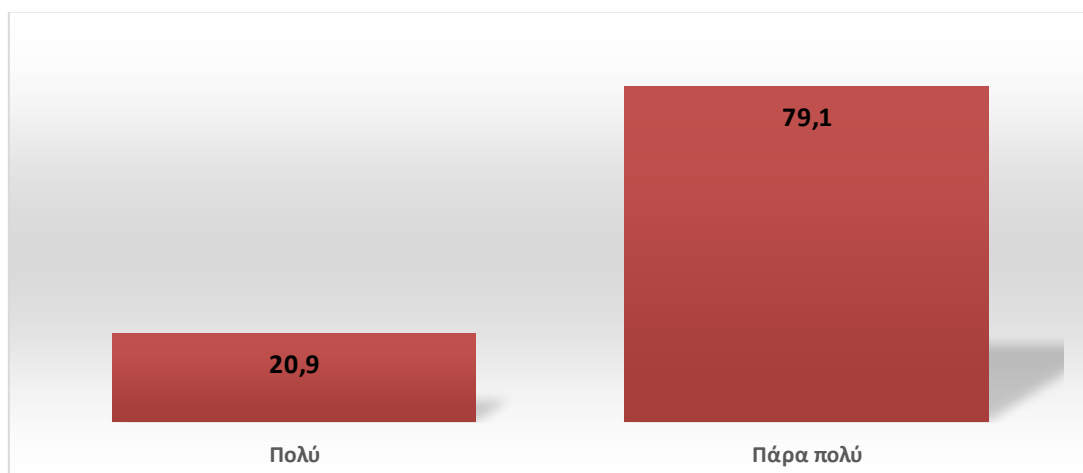
Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 4.1, η πλειονότητα των ερωτώμενων (73,9%) θεωρεί πολύ σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για τη διδακτική μεθοδολογία. Αντίθετα, 15,7% των ερωτώμενων θεωρούν πως είναι μέτρια η κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για τη διδακτική μεθοδολογία.

Διάγραμμα 4.1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για τη διδακτική μεθοδολογία;



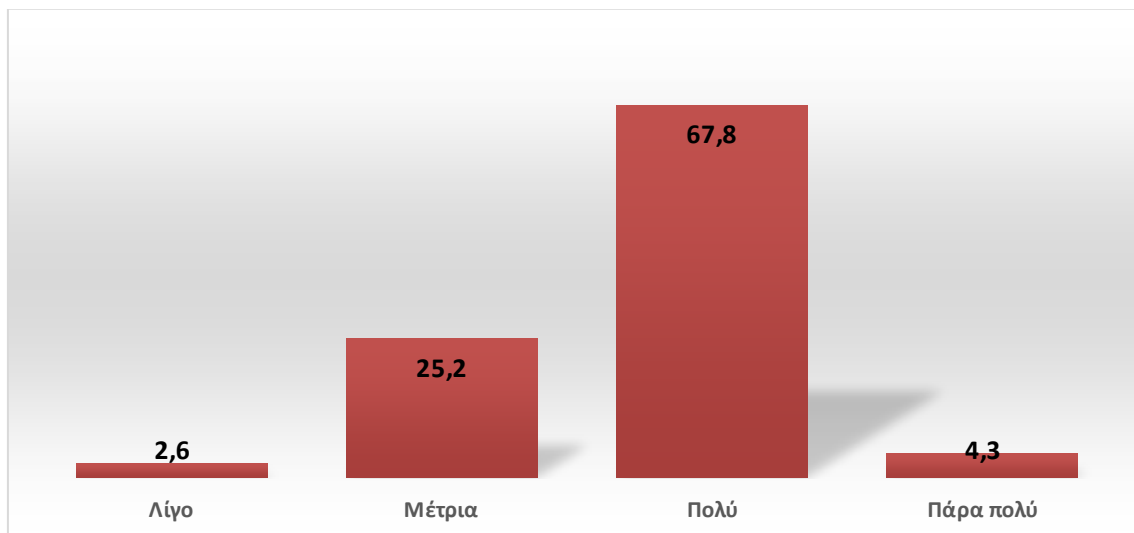
Η πλειονότητα των ερωτώμενων (79,1%) θεωρεί πάρα πολύ σημαντικό το να έχει κάποιος/α μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Διάγραμμα 4.2).

Διάγραμμα 4.2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση;



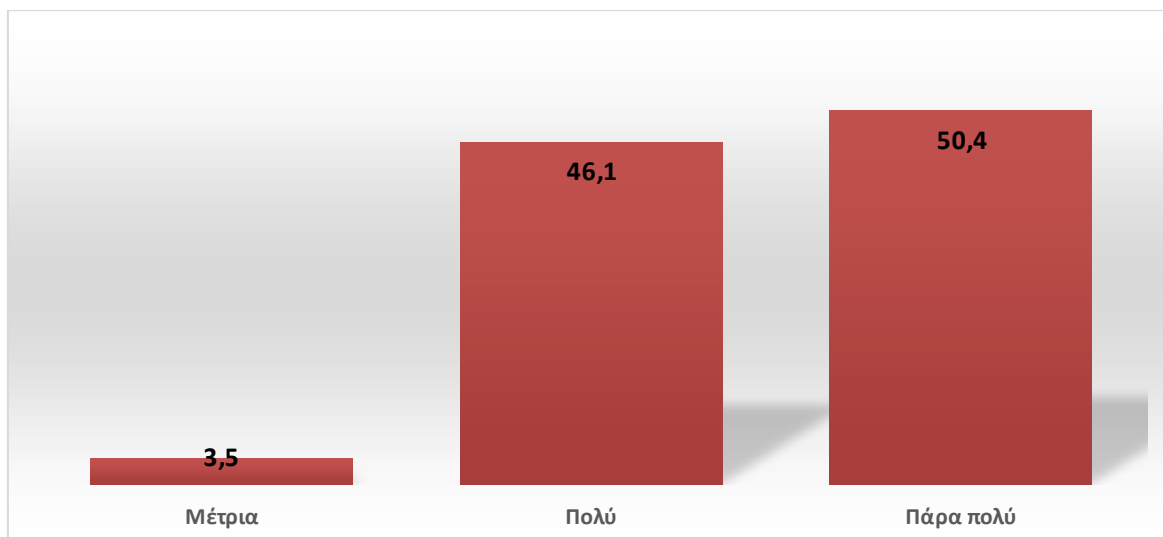
Από το Διάγραμμα 4.3 προκύπτει πως 2,6% των ερωτώμενων θεωρούν λίγο σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα.

Διάγραμμα 4.3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα;



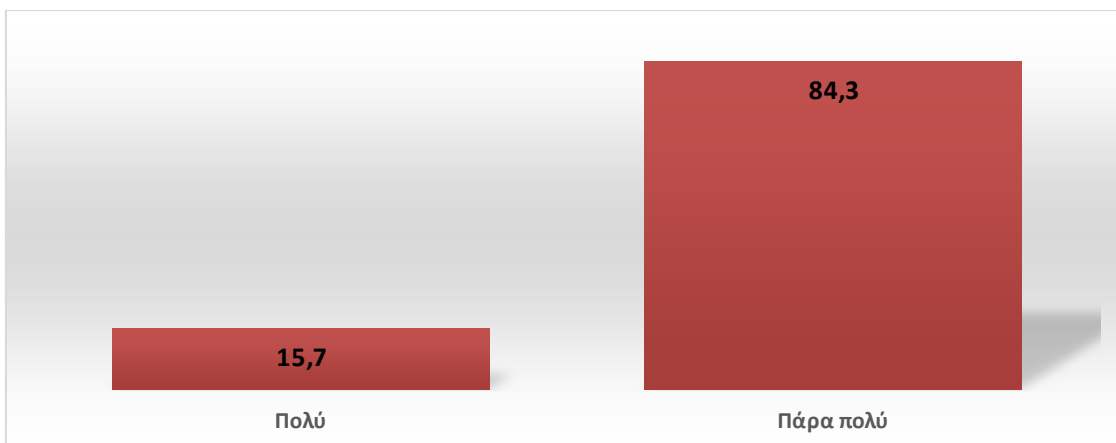
Οι μισοί/ες ερωτώμενοι/ες (50,4%) θεωρούν πάρα πολύ αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4.4).

Διάγραμμα 4.4. Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών;



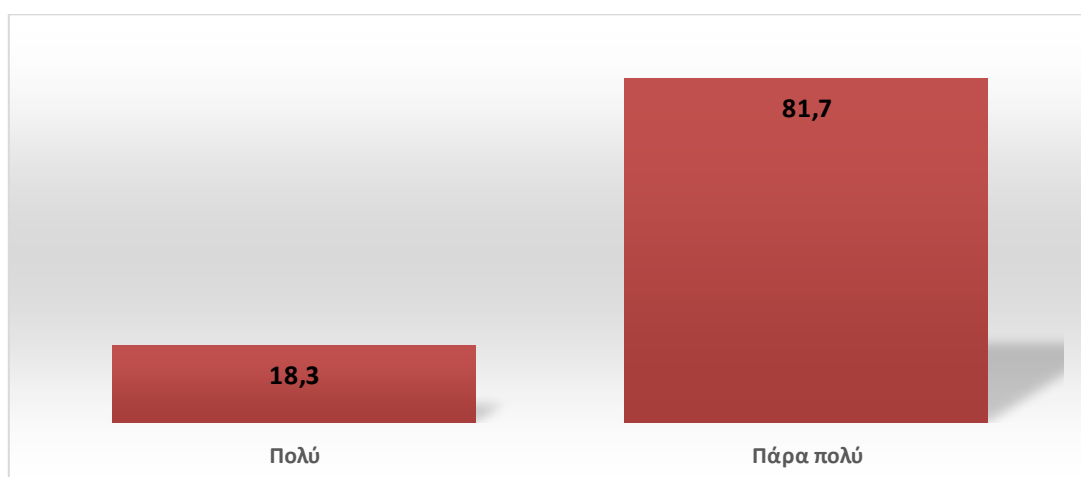
Από το Διάγραμμα 4.5 προκύπτει πως όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν πολύ (15,7%) και πάρα πολύ (84,3%) αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος.

Διάγραμμα 4.5. Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος;



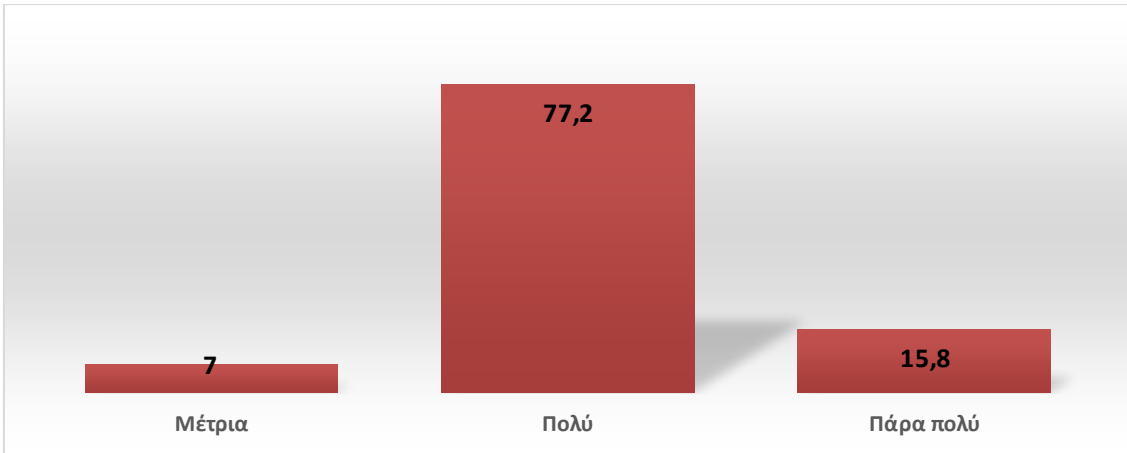
Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν στο Διάγραμμα 4.6, όπου το 18,3% των ερωτώμενων καθώς και 81,7% των ερωτώμενων θεωρούν ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στις πρακτικές και τις στρατηγικές του σύγχρονου σχολείου κατά πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα.

Διάγραμμα 4.6. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στις πρακτικές και τις στρατηγικές του σύγχρονου σχολείου;



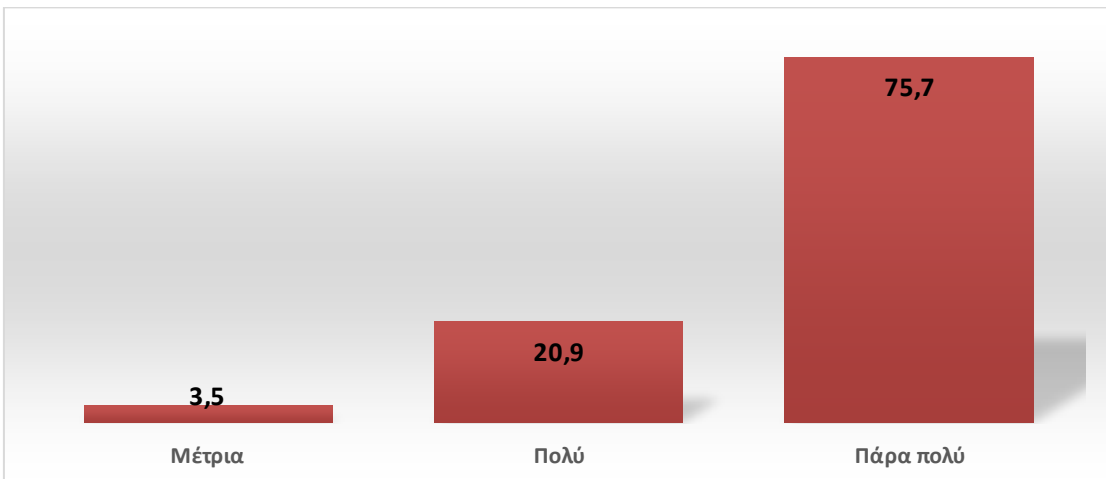
Στην ερώτηση για το κατά πόσο θεωρούν οι ερωτώμενοι/ες ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της συνεργατικότητας και την ενδυνάμωση της ομαδικότητας ενός σχολείου, το 7% των ερωτώμενων απάντησε μέτρια (Διάγραμμα 4.7).

Διάγραμμα 4.7. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της συνεργατικότητας και την ενδυνάμωση της ομαδικότητας ενός σχολείου;



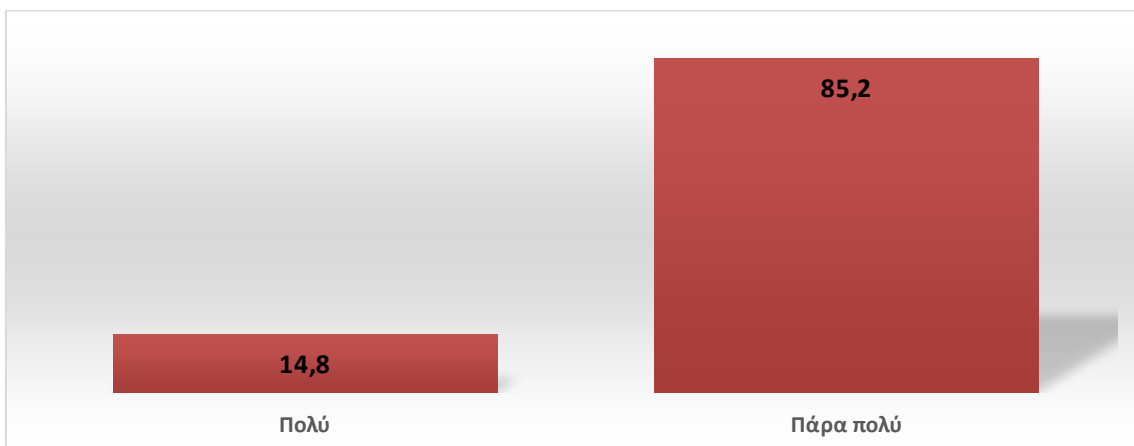
Από το Διάγραμμα 4.8 προκύπτει πως το 3,5% των ερωτώμενων θεωρούν ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει σε μέτριο βαθμό έναν/μια εκπαιδευτικό, ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας.

Διάγραμμα 4.8. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό, ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας;



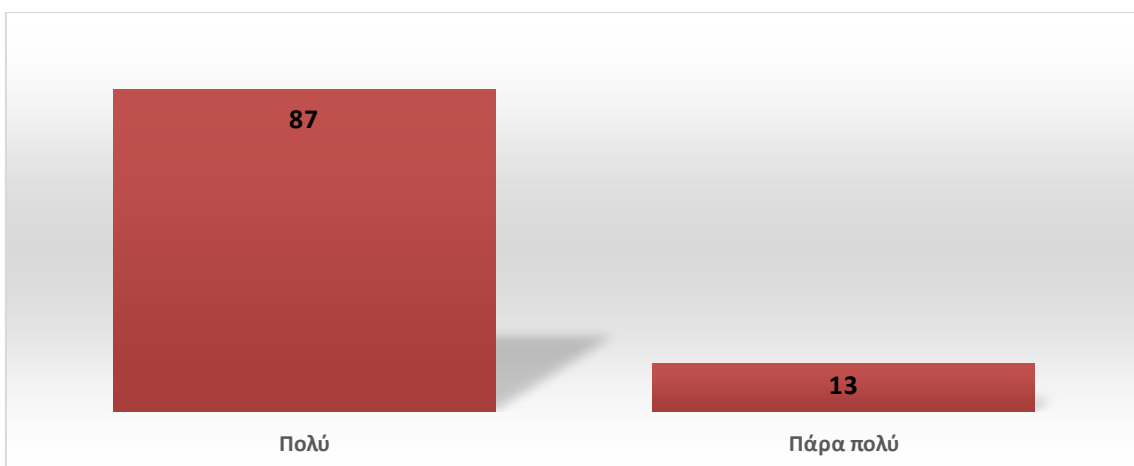
Όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει, πολύ (14,8%) και πάρα πολύ (85,2%) έναν/μια εκπαιδευτικό, ώστε να κατανέμει ηγετικές αρμοδιότητες σε άλλα μέλη του σχολείου, ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις (Διάγραμμα 4.9)

Διάγραμμα 4.9. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό, ώστε να κατανέμει ηγετικές αρμοδιότητες σε άλλα μέλη του σχολείου, ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις;



Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (87%) θεωρεί ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει κατά πολύ έναν/μια εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη (Διάγραμμα 4.10).

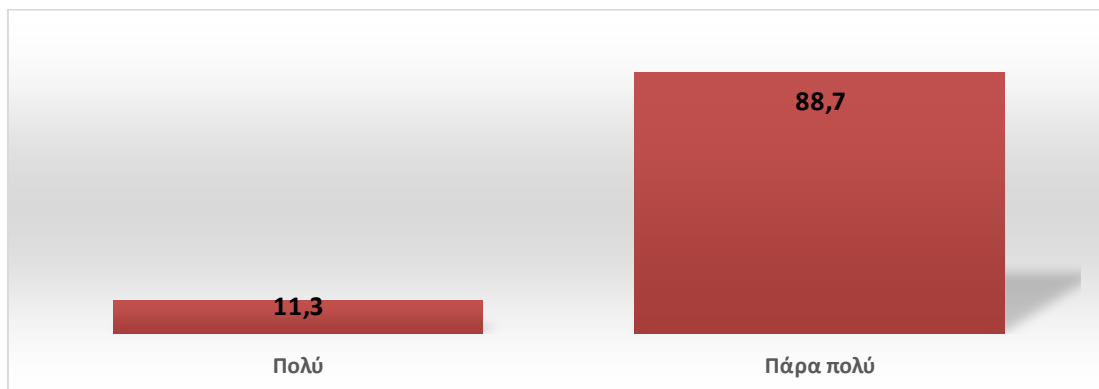
Διάγραμμα 4.10. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη;



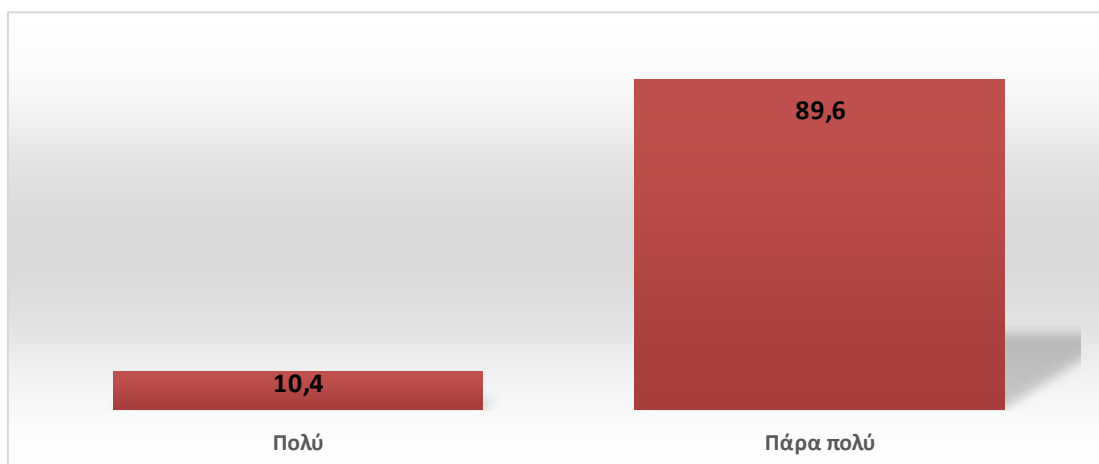
Από το Διάγραμμα 4.11 προκύπτει ότι το 88,7% των ερωτώμενων θεωρούν ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να εμπλουτίσει κατά πάρα πολύ έναν/μια εκπαιδευτικό με χαρακτηριστικά που θα τον/την κάνουν έναν/μια αποτελεσματικό/ή ηγέτη. Επιπλέον, η πλειονότητα των ερωτώμενων (89,6%) θεωρεί ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να διαμορφώσει κατά

πάρα πολύ θετικά το ρόλο ενός/μιας διευθυντή/ντριας μέσα στη σχολική μονάδα, συγκριτικά με ένα μεταπτυχιακό σε οποιονδήποτε άλλο τομέα (Διάγραμμα 4.12).

Διάγραμμα 4.11. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να εμπλουτίσει έναν εκπαιδευτικό με χαρακτηριστικά που θα τον κάνουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη;

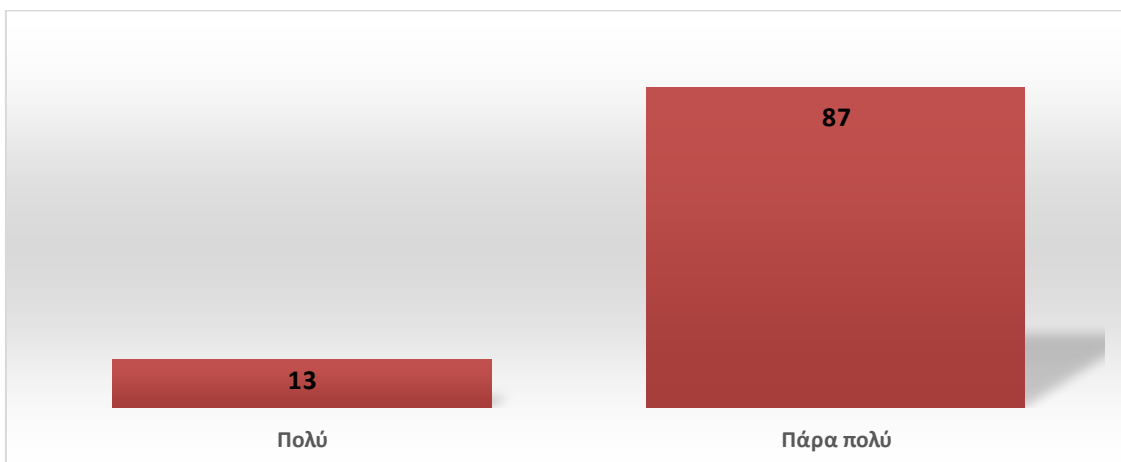


Διάγραμμα 4.12. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να διαμορφώσει θετικά το ρόλο ενός διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα, συγκριτικά με ένα μεταπτυχιακό σε οποιονδήποτε άλλο τομέα;



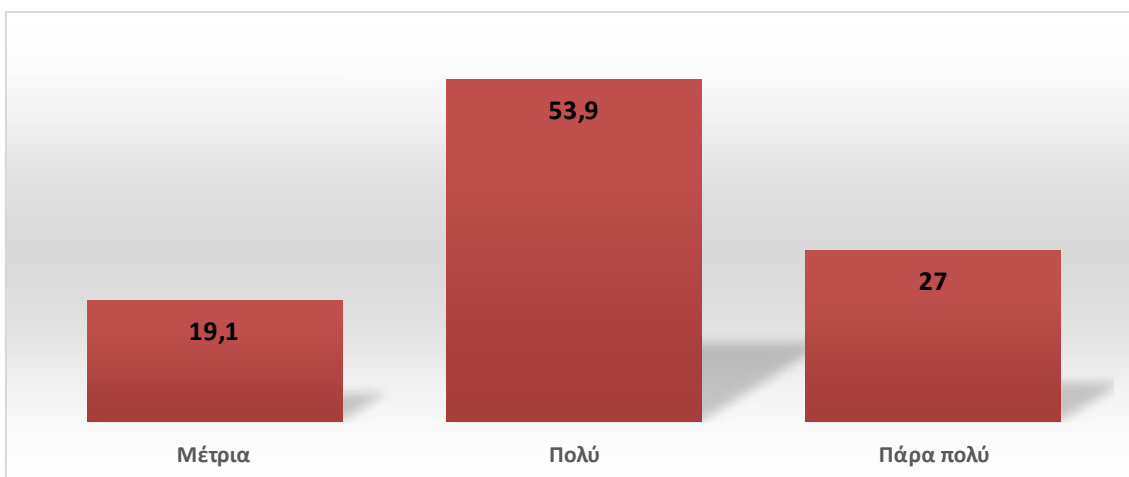
Από το Διάγραμμα 4.13 προκύπτει πως 87% των ερωτώμενων θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό ένας/μια διευθυντής/διευθύντρια μιας σχολικής μονάδας να έχει λάβει εξειδίκευση στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Διάγραμμα 4.13. Κατά πόσο θεωρείτε ότι είναι σημαντικό, ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να έχει λάβει εξειδίκευση στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων;



Για το 27% των ερωτώμενων ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ έναν/μια εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των μαθητών ενός τμήματος. Το 53,8% απάντησε πολύ και το 19,1% μέτρια (Διάγραμμα 4.14).

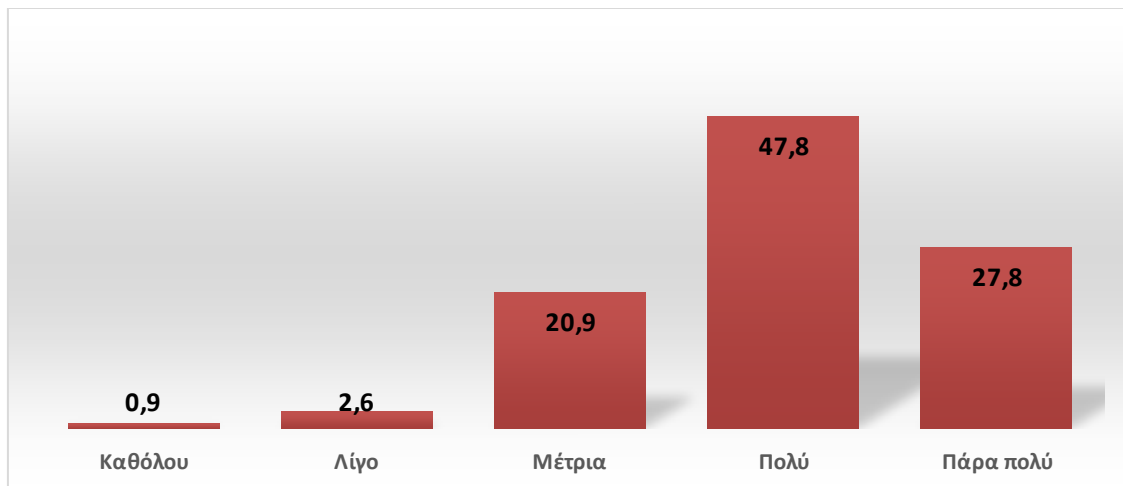
Διάγραμμα 4.14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει ένα εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των μαθητών ενός τμήματος;



Στην τελευταία ερώτηση, οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να

βοηθήσει ένα εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των γονέων. Μόνο ένας/μια ερωτώμενος/η απάντησε καθόλου, 3 ερωτώμενοι/ες απάντησαν λίγο, το 20,9% απάντησε μέτρια, το 47,8% απάντησε πολύ και το 27,8% απάντησε πάρα πολύ (Διάγραμμα 4.15).

Διάγραμμα 4.15. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των γονέων;



Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε σε έλεγχο ανεξαρτησίας και θα παρουσιαστούν οι μεταβλητές που εμφανίζουν συνάφεια μεταξύ τους. Σημειώνεται ότι πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας σε όλες τις δημογραφικές ερωτήσεις και των ερωτήσεων της κλίμακας Likert. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μεταβλητών που έχουν σχέση μεταξύ τους.

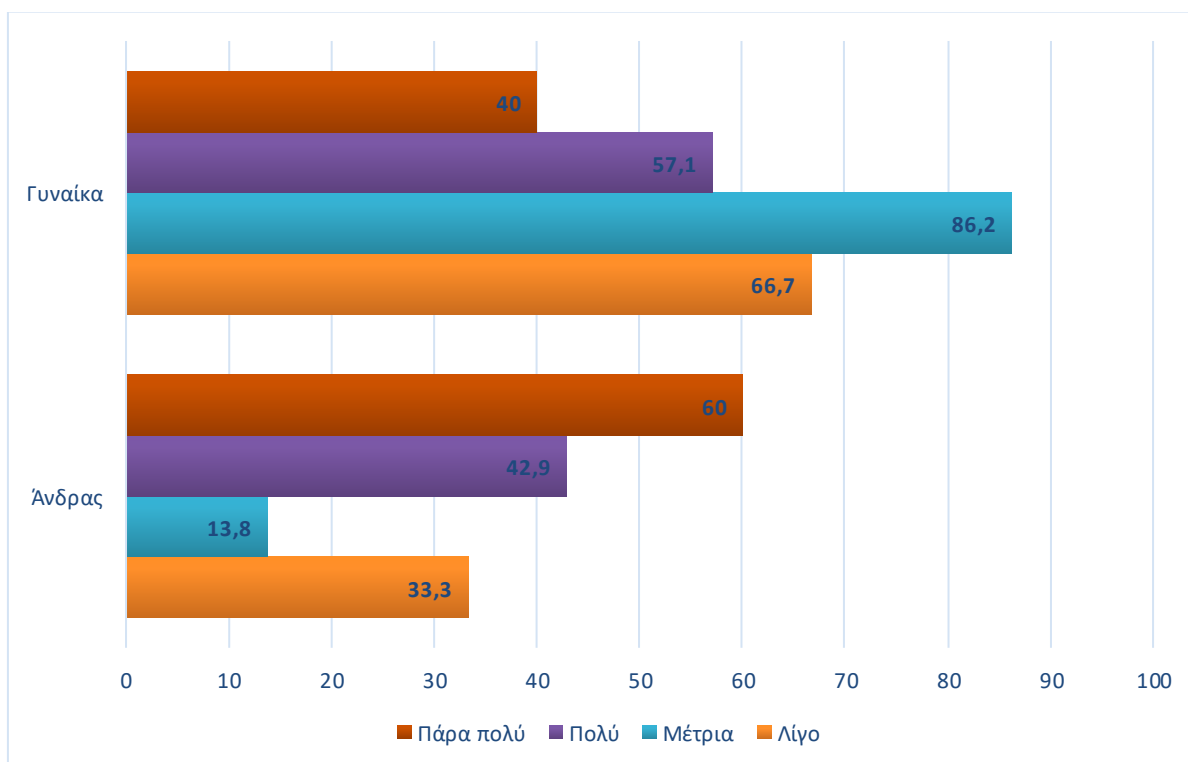
Θεωρούμε ότι:

H_0 : δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ των μεταβλητών

H_A : υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών

Από τον πίνακα διπλής εισόδου που εξάγαμε με την εντολή crosstabs και στο ερώτημα που αφορά το κατά πόσο θεωρείται σημαντική η κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, αυτό που παρατηρούμε είναι πως οι άντρες απάντησαν «πάρα πολύ» κατά 60% ενώ οι γυναίκες «πολύ» κατά 57,1% (Διάγραμμα 4.16).

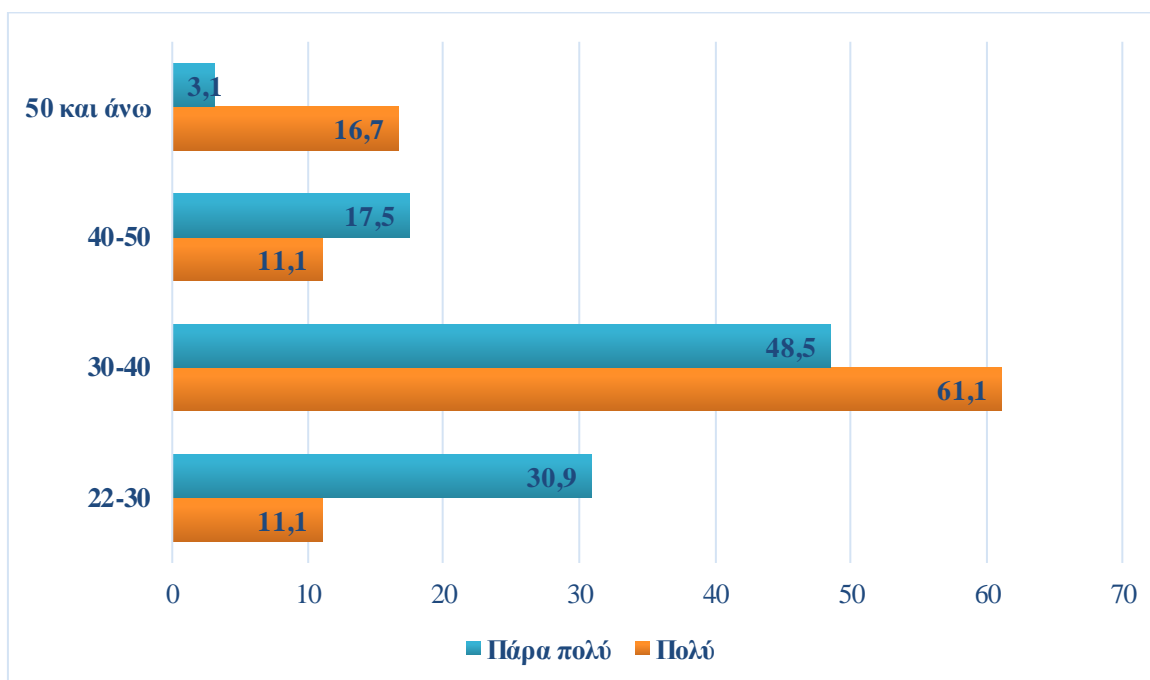
Διάγραμμα 4.16. Φύλο με τη σημαντικότητα κατοχής ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα



Από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας του φύλου και της ερώτησης 3 και πιο συγκεκριμένα από τον Πίνακα 4.1 συμπεραίνουμε ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση της ανεξαρτησίας για τις δύο μεταβλητές. Αυτό συμβαίνει γιατί η τιμή του Pearson Chi-Square είναι ίση με $0,029 < 0,05$. Άρα, αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της μεταβλητής φύλο και της ερώτησης 3.

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.17 όσοι/όσες ερωτώμενοι/ες βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 22-30, δηλαδή στην ηλικία των σπουδών τους, θεωρούν πάρα πολύ αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, από όσους/όσες ερωτώμενους/ες είναι 50 ετών και άνω μόνο το 3,1% απάντησε θετικά στην εν λόγω ερώτηση.

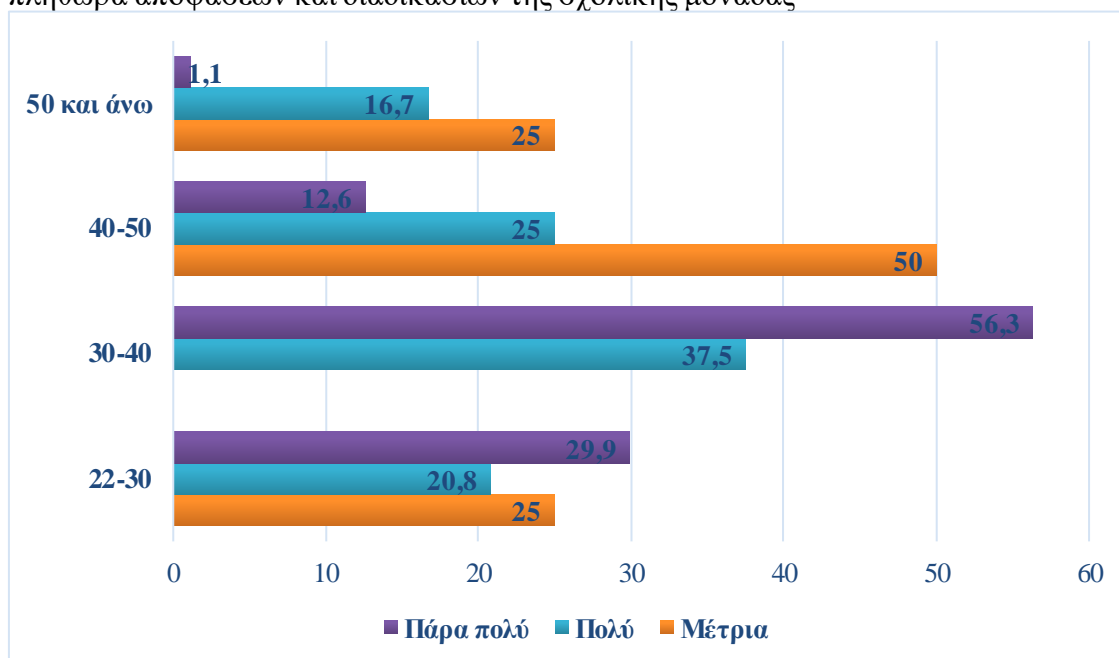
Διάγραμμα 4.17. Ηλικία με την αναγκαιότητα παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος



Από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας του φύλου και της ερώτησης 5 και πιο συγκεκριμένα από τον πίνακα Chi-square tests συμπεραίνουμε ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση της ανεξαρτησίας για τις δύο μεταβλητές. Αυτό συμβαίνει γιατί η τιμή του Pearson Chi-Square είναι ίση με $0,039 < 0,05$. Άρα, αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της μεταβλητής ηλικίας και της ερώτησης 5.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε πίνακας διπλής εισόδου για τη μεταβλητή της ηλικίας και της ερώτησης 8. Στο Διάγραμμα 4.18 προκύπτει πως το 56,3% των ερωτώμενων ηλικίας 30-40 ετών θεωρούν, ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει, κατά πάρα πολύ, έναν εκπαιδευτικό ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, το 25% των ερωτώμενων ηλικίας 22-30 ετών θεωρεί ότι δε συμφωνεί τόσο με την εν λόγω δήλωση, ενώ το 12,6% των ερωτώμενων ηλικίας 40-50 ετών συμφωνεί πάρα πολύ στην παραπάνω πρόταση.

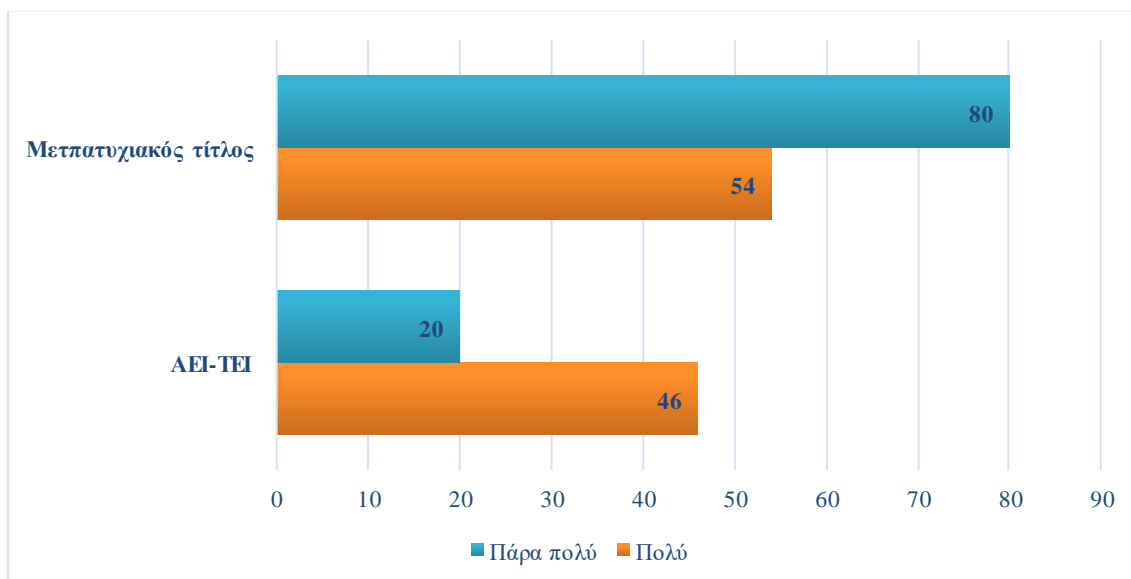
Διάγραμμα 4.18. Ηλικία με το κατά πόσο ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας



Από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας του φύλου και της ερώτησης 8 και πιο συγκεκριμένα από τον πίνακα Chi-square tests συμπεραίνουμε ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση της ανεξαρτησίας για τις δύο μεταβλητές. Αυτό συμβαίνει γιατί η τιμή του Pearson Chi-Square είναι ίση με $0,02 < 0,05$. Άρα, αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της μεταβλητής ηλικίας και της ερώτησης 8.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όσοι και όσες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (80%) συμφωνούν στη δήλωση, κατά πάρα πολύ, πως το μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη. Εδώ προκύπτει μια γραμμική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της εν λόγω δήλωσης. Δηλαδή όσο πιο υψηλό το εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο μεγαλύτερη συμφωνία υπάρχει στη συγκεκριμένη ερώτηση (Διάγραμμα 4.19).

Διάγραμμα 4.19. Εκπαιδευτικό επίπεδο με το κατά πόσο ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη



Από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας του φύλου και της ερώτησης 10 και πιο συγκεκριμένα από τον πίνακα Chi-square tests συμπεραίνουμε ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση της ανεξαρτησίας για τις δύο μεταβλητές. Αυτό συμβαίνει γιατί η τιμή του Fisher's Exact Test (exact sig. 1-sided) είναι ίση με $0,05 < 0,05$. Άρα, αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της μεταβλητής εκπαιδευτικό επίπεδο και της ερώτησης 10.

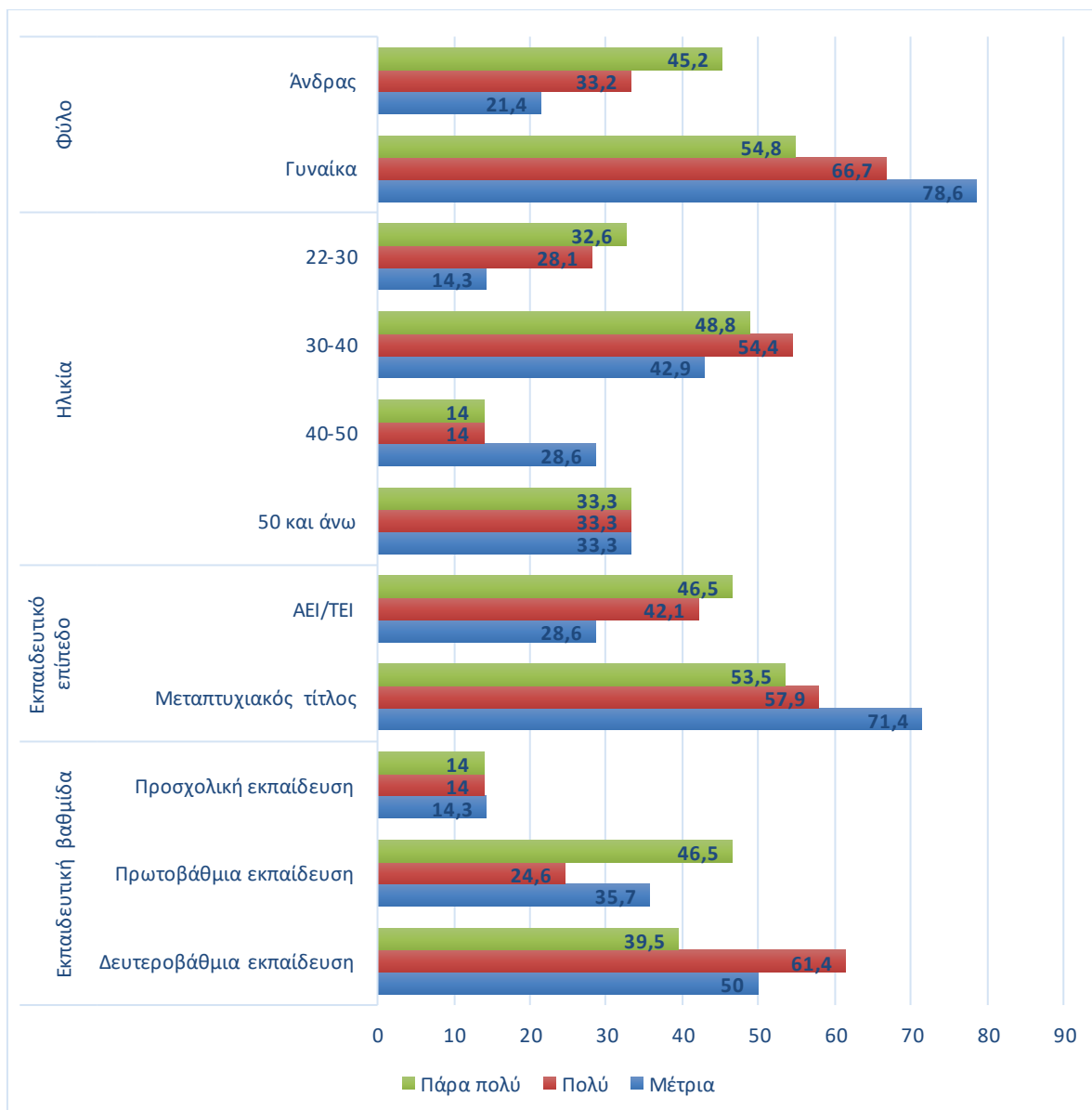
Στο ερωτηματολόγιο, μετρήθηκε, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert, η οποία αρθρώνεται γύρω από έναν άξονα στάσεων απέναντι στις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τις 15 ερωτήσεις είναι 0,721 (Cronbach's alpha coefficient). Προέκυψε, επομένως, η συνολική βαθμολογία από κάθε ερώτηση ώστε να διατυπωθεί το αξιολογικό συμπέρασμα ως προς τη θετική ή αρνητική στάση των ερωτώμενων. Η μικρότερη βαθμολογία είναι 50 και η μεγαλύτερη 74. Έτσι λοιπόν δημιουργήθηκαν 3 κατηγορίες που αφορούν στη συνολική βαθμολογία των ερωτώμενων δηλαδή μέτρια, πολύ και πάρα πολύ. Παρατηρείται πως το 50% των ερωτώμενων έχουν θετική στάση ως προς τα μεταπτυχιακά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, το 12,3% έχει μέτρια στάση και το 37,7% πάρα πολύ θετική στάση.

Πίνακας 4.1 Συνολική βαθμολογία ερωτώμενων

	N	%
Μέτρια (50-63)	14	12,3
Πολύ (64-68)	57	50,0
Πάρα πολύ (69-74)	43	37,7
Σύνολο	114	100,0

Στη συνέχεια, θα δούμε πως απάντησαν οι ερωτώμενοι/ες, ως προς τη συνολική τους βαθμολογία, σε σχέση με το φύλο τους, την ηλικία τους, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την εκπαιδευτική τους βαθμίδα. Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 4.20, ως προς το φύλο, οι γυναίκες έχουν την υψηλότερη βαθμολογία (54,8%) ως προς την απόκτηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σε σχέση με τους άντρες (45,2%). Ως προς την ηλικία και τη στάση των ερωτώμενων στα μεταπτυχιακά προγράμματα προκύπτει ότι όσοι/όσες βρίσκονται στην ηλικία που ακολουθεί μετά τις σπουδές (30 έως 40 ετών), έχουν υψηλή βαθμολογία (48,8%) σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στις μεταπτυχιακές σπουδές για την εξειδίκευσή τους. Το 53,5% των ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν υψηλή βαθμολογία ως προς την άποψή τους απέναντι στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, σε σχέση με όσους/όσες είναι απόφοιτοι/ες ΑΕΙ/ΤΕΙ (46,5%). Τέλος, ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα που βρίσκονται οι ερωτώμενοι/ες και τη στάση τους απέναντι στα μεταπτυχιακά προγράμματα, παρατηρείται ότι υψηλότερη βαθμολογία έχουν όσοι/όσες βρίσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (46,5%) ενώ τη χαμηλότερη βαθμολογία έχουν οι ερωτώμενοι/ες που βρίσκονται στην προσχολική εκπαίδευση (14,35).

Διάγραμμα 4.20 Συνολική βαθμολογία ερωτώμενων με δημογραφικά στοιχεία



5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η αξία της ανάληψης ακαδημαϊκών σπουδών είναι μεγάλη και παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πιο επαγγελματικό ρόλο και μια πιο εξειδικευμένη κατάρτιση, ώστε να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις με μεγαλύτερο επαγγελματισμό (Forsyth et al., 2009). Μέσω προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών οι εκπαιδευτικοί αποδεσμεύονται από πάγιες θεωρίες και ιδέες και εκτιμούν πλέον την εκμάθηση, η οποία τους προωθεί σε μία παραγωγική δραστηριότητα της επαγγελματικής τους ζωής (Donnel & Harper, 2005). Αν και υπάρχει πάντα η προσδοκία, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεχώς να μαθαίνουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, αυτό το γεγονός δεν αντικατοπτρίζεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Καθοδηγούμενοι από την ανάγκη επίλυσης προβλημάτων ουσιαστικής φύσεως, όσοι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου φαίνεται να αναπτύσσουν μία νοοτροπία, η οποία τους επιτρέπει να ολοκληρώνουν ένα σύνολο δεξιοτήτων, το οποίο ενσωματώνεται βαθιά στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ωστόσο όπως φαίνεται και από το δείγμα της παρούσας έρευνας, υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που παραμένει σε γνώσεις και δεξιότητες που κατέκτησε στο βασικό κύκλο σπουδών του.

Έρευνες έχουν δείξει, ότι ένα καλά δομημένο και οργανωμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στις γνώσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής των δασκάλων και των εν δυνάμει διευθυντών (Rust, 2009). Αυτό το γεγονός προκύπτει και από ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε απόλυτα στο ερώτημα ότι η παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων συμβάλλει σημαντικά στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνάς μας, συμφώνησε και με το γεγονός ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στις πρακτικές και τις στρατηγικές του σύγχρονου σχολείου, απαντώντας και πάλι θετικά με αυτή την άποψη, σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό. Οι γνώσεις που παράγονται από τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών θεωρούνται ως δημόσιο αγαθό και δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν τόσο από τη σχολική κοινότητα όσο και από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, δείχνουν να έχουν την τάση να πρωτοστατούν στο σχολικό τους περιβάλλον, υποστηρίζοντας και προωθώντας πρακτικές που έχουν λάβει από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές (Borg & Liu, 2005).

Η παροχή εξειδικευμένων ακαδημαϊκών προγραμμάτων από τα πανεπιστήμια αποτελεί μία προϋπόθεση για την επιτυχία, καθώς είναι από μόνη της επαρκής για να εξασφαλίσει μία ικανοποιητική ακαδημαϊκή εμπειρία (Oehlkers & Gibson, 2001). Οι μαθητές πλέον χρειάζονται πρόσβαση και σε μία άλλου είδους υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένης φυσικά και της μαθησιακής στήριξης (Arthur et al., 2006). Δεδομένου, λοιπόν, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί συνεχή επαγγελματική μάθηση και αναβάθμιση των ακαδημαϊκών προσόντων, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα της επιτυχούς ολοκλήρωσης προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Sayed et al., 1998). Σε αυτή την άποψη καταλήγουν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα των οποίων αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, και έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων είναι σημαντική για τη διδακτική μεθοδολογία, για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος, για την ενίσχυση της συνεργατικότητας και την ενδυνάμωση της ομαδικότητας ενός σχολείου και για πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας.

Καθώς σε αρκετές περιπτώσεις στο σχολικό χώρο εργασίας, η παροχή γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης απουσιάζει, είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, το οποίο θα τους παρέχει εφόδια, ώστε να ανταποκρίνονται στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Sayed et al., 1998). Η διδασκαλία βασίζεται στην έρευνα και στα στοιχεία που αυτή προσφέρει και έτσι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν τα εκάστοτε στοιχεία που τους παρέχονται, ώστε να προχωρήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο διδασκαλίας και ηγεσίας. Η έλλειψη της συλλογικής υποστήριξης της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης όλων των ατόμων ανεξαρτήτου ηλικίας, μπορεί να οδηγήσει τους συναδέλφους σε απομάκρυνση και να δημιουργήσει ένα αίσθημα απομόνωσης στο χώρο εργασίας, διότι το προσωπικό δε θα συμβαδίζει γνωστικά αλλά και συναισθηματικά. (Robinson, 2003).

Υπό το πρίσμα αυτής της ελλιπούς συλλογικότητας, είναι σημαντικό να δίνονται στους εκπαιδευτικούς κίνητρα, ώστε να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα σπουδών. Αυτά τα κίνητρα πέρα από γνωστικά και πρακτικά μπορούν να είναι και οικονομικής φύσεως, προσφέροντας γρηγορότερη μισθολογική ανέλιξη (Rivkin et al., 2005). Με αυτό

τον τρόπο αυξάνονται βραχυπρόθεσμα οι γνωσιακές και επαγγελματικές προοπτικές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Ωστόσο, η παροχή μισθολογικών αυξήσεων δεν θα πρέπει να αποτελέσει το βασικό μηχανισμό για συμμετοχή σε προγράμματα σπουδών υψηλής ποιότητας. Ο βασικός στόχος των συγκεκριμένων προγραμμάτων θα πρέπει να παραμένει η μάθηση (Rockoff, 2004).

Σε αντίθεση με την πιθανή μισθολογική εξέλιξη, τα συμπεράσματα της μελέτης επικεντρώνονται στη χρησιμότητα των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη γενικευμένη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Με τον όρο γενικευμένη, αναφερόμαστε σε παράπλευρους παράγοντες που απορρέουν από τα ερωτήματα που τίθενται στο ερευνητικό εργαλείο, όπως είναι οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που αποκτούν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών είναι πιο πιθανό να μεταφέρουν στο σχολείο ένα υψηλότερο και ποιοτικότερο επίπεδο διδασκαλίας και να προσφέρουν στους μαθητές τους καλύτερες συνθήκες μάθησης (Wiswall, 2013). Αυτό το γεγονός είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι η αυξημένη παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Balfanz et al., 2007).

Η παρακολούθηση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, αποτελεί στις μέρες μας μία από τις πιο δημοφιλείς επιλογές των εκπαιδευτικών. Ένας τέτοιος τίτλος οδηγεί στην προετοιμασία για μελλοντικές διοικητικές θέσεις και οι δάσκαλοι σε αυτή τους την απόφαση λειτουργούν στρατηγικά και αποβλέπουν σε ένα μέσο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους (Leigh, 2010). Το μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται να είναι ο πιο καθοριστικός, αποτελεσματικός και ενθαρρυντικός τρόπος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επενδύσουν σε τρόπους που θα βελτιώσουν τη διδακτική τους δυναμική και θα τους αναπτύξουν ποιοτικά και αποτελεσματικά ως σχολικούς ηγέτες (Balfanz et al., 2007).

Στην παραπάνω άποψη συμφωνούν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να διαμορφώσει θετικά το ρόλο ενός διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα και επιπλέον μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη και ακόμη να συμβάλει θετικά στην αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των διευθυντών. Οι γνώσεις στη διοίκηση του σχολείου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίλυση

εσωτερικών και εξωτερικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και αποτελούν βασικό εργαλείο για την εξάλειψη των απειλών και των προκλήσεων που αναδύονται από την καθημερινότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Hulþria & Deenos, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις μετέπειτα σπουδές που διεξάγονται σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ως μια σημαντική βάση για την εξέλιξη του σχολείου. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να συμπεράνουμε, ότι η επιπλέον εκπαιδευτική γνώση έχει αντίκτυπο στην πρακτική διοικητική λειτουργία των εκπαιδευτικών και ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών λειτουργούν ως γέφυρα μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, διευκολύνοντας τη μεταφορά αλληλεπιδράσεων που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα ενός συνόλου παραγόντων (Miretzky, 2007). Οι μεταπτυχιακές σπουδές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την γνώση, συμβάλλοντας στην ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα και προσφέροντας μία βάση για επαγγελματική αλλαγή. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να συμμετέχουν, τόσο σε επαγγελματικές δραστηριότητες, όσο και σε προβληματισμούς που σχετίζονται με τη διοίκηση και τη διαχείριση της εκπαίδευσης (Levin, 2013).

Η αίσθηση που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την επιπλέον μετεκπαιδευτική γνώση, γεγονός που με τη σειρά του εξηγεί την αυξημένη τάση για πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών. Τα κίνητρα του κάθε εκπαιδευτικού είναι πολύ προσωπικά και παρόλο που συχνά σχετίζονται με ζητήματα του χώρου εργασίας, ωστόσο δεν είναι απαραίτητα ενσωματωμένοι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ιδέα. Ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον αντίκτυπο ενός μεταπτυχιακού με ένα δικό του πλαίσιο, το οποίο ως επί το πλείστον αντικατοπτρίζει τις προσωπικές του ανάγκες. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση ένας μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών προσφέρει, σε σχολικό επίπεδο, σημαντική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους κάνει να αντιλαμβάνονται ολοκληρωμένα το θεσμικό πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Dagenais et al., 2012).

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό στοιχείο που προκύπτει και ενισχύει την πεποίθηση για τη σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων είναι το γεγονός, ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δείχνει ενδιαφέρον, ώστε να μεταδίδονται οι γνώσεις στους συναδέλφους σε άτυπα πλαίσια, μέσα από συζητήσεις,

συμπόσια ακόμη και από κοινωνικά δίκτυα. Βάσει αυτού του γεγονότος καταδεικνύονται οι ορίζοντες που εμπλέκονται στη διάδοση της γνώσης (Holbrook et al., 2000). Η χρήση του άτυπου τρόπου μετάδοσης της αποκτηθείσας γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποκαλύπτει τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, αλλά ταυτόχρονα προδίδει και εμπόδια τα οποία μπορεί να αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα σχετικά με την πρόσβαση τους σε αυτά τα προγράμματα. Η προέλευση αυτών των εμποδίων μπορεί να σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο διεξάγονται και διαδίδονται τα εκάστοτε προγράμματα ή ακόμη θα μπορούσαν να σχετίζονται και με οικονομικούς παράγοντες ή παράγοντες διαθεσιμότητας (Gurzick & Kesten, 2009). Παρά, λοιπόν, την πληθώρα προγραμμάτων μεταπτυχιακού επιπέδου, τόσο οι οικονομικοί παράγοντες του σήμερα, όσο και η αναλογία προσφοράς-ζήτησης, δημιουργούν εμπόδια στην πρόσβαση αρκετών εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένες γνώσεις. Έτσι, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις μεταπτυχιακές σπουδές συναδέλφων τους ως μία πηγή πληροφόρησης, γεγονός που έρχεται και πάλι να επικυρώσει την ιδέα της σημαντικότητας των μεταπτυχιακών σπουδών για τους εκπαιδευτικούς (Cain, 2015).

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, είναι συνδεδεμένες με τις αντιλήψεις τους για το τι σημαίνει να είσαι διευθυντής μιας σχολικής μονάδας και πως μπορεί να βελτιωθεί η επαγγελματική τους πρακτική μέσω αυτών των προγραμμάτων. Η επαγγελματική τους ταυτότητα φαίνεται να αντικατοπτρίζει τη διδασκαλία ως μία σύνθετη επαγγελματική δραστηριότητα (Day & Gu, 2007). Μέσω των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες τους επιτρέπουν να αποδομήσουν και να ανασυγκροτήσουν την επαγγελματική τους πρακτική. Επιπλέον, η ανάληψη αυτών των γνώσεων τους βοηθά να υιοθετούν μια ενημερωμένη στάση στη διδασκαλία και τη μάθηση του σήμερα (Borg & Liu, 2013). Για αυτούς τους λόγους και με βάση τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, οι υποστηρικτές της μάθησης μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, πέρα από τη δική τους αυτοβελτίωση, επιδιώκουν να προσφέρουν και στους υπόλοιπους ανθρώπους τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει, καθώς θεωρούν ότι αυτό θα καταστεί γενικά ωφέλιμο για τον επαγγελματικό τους κλάδο.

Παρόλα αυτά, οι ενέργειες ορισμένων εκπαιδευτικών, όπως η αδιαφορία, δίνουν στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς διακριτά μηνύματα σχετικά με τη σημασία και την αξία των μεταπτυχιακών σπουδών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη διοίκηση των

εκπαιδευτικών μονάδων. Οι μεταπτυχιακές γνώσεις συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και δημιουργούν αξίες, οι οποίες είναι σαφές ότι εγείρουν μία ολοκληρωμένη επαγγελματική πρακτική (Donnell & Harper, 2005). Ως εκ τούτου, για να εκτιμηθεί πληρέστερα η σημαντικότητα των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, θα πρέπει να κατανοήσουμε την οπτική γωνία από την οποία βλέπουν όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτά τα προγράμματα σπουδών και να ενισχύσουμε την επαγγελματική, ψυχική και κοινωνική τους προοπτική προς αυτή την κατεύθυνση.

Με κίνητρο, λοιπόν, την αυξανόμενη τάση των εκπαιδευτικών να προχωρούν σε ολοκλήρωση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών, γίνονται έντονες συζητήσεις για την επανεξέταση του ρόλου αυτών των προγραμμάτων. Έτσι, η παρούσα εργασία ήρθε για να συμβάλει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία με ενισχυτικό τρόπο. Τα συμπεράσματα δείχνουν, ότι οι δάσκαλοι επιλέγουν να αποκτήσουν πτυχία μεταπτυχιακού επιπέδου τα οποία αποσκοπούν στην ανάπτυξη της καριέρας τους συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε, πως υπάρχει η πεποίθηση, ότι ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, μπορεί να καταρτίσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανέμουν ηγετικές αρμοδιότητες σε άλλα μέλη του σχολείου, ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις, να τους εμπλουτίσει με χαρακτηριστικά που θα τους κάνουν αποτελεσματικούς ηγέτες και να τους εκπαιδεύσει, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των μαθητών ενός τμήματος αλλά και των γονέων τους. Επεκτείνοντας, λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμπεραίνουμε, ότι η απόκτηση ενός τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων λειτουργεί συνολικά για τη βελτίωση όλων των εμπλεκόμενων ατόμων μιας σχολικής μονάδας.

5.1. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αναφέρονται παρακάτω:

α. Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων θεωρούνται εν μία αρχή αληθείς και ειλικρινείς, καθώς στις έρευνες στις οποίες χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, συχνά υπάρχει ο κίνδυνος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να μην είναι αντικειμενικές, αλλά να δίνονται με τρόπο, ο οποίος είναι αποδεκτός κοινωνικά.

β. Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί, οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας.

γ. Όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να εργάζονται σε δημόσια ή ιδιωτικά ελληνικά σχολεία

5.2. Προτάσεις

Οι προτάσεις της παρούσας έρευνας αναφέρονται παρακάτω:

α. Προτείνεται η μελέτη των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων ειδικής αγωγής.

β. Προτείνεται η μελέτη των στάσεων και απόψεων των γονέων των μαθητών, για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

γ. Προτείνεται η μελέτη των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών για τη θέση της γυναίκας στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

δ. Προτείνεται η μελέτη των στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, τα οποία δεν εντάσσονται στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Ενημέρωση – Συναίνεση

Για την προστασία προσωπικών δεδομένων, και βάσει του νέου Ευρωπαϊκού Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων σας ενημερώνουμε ότι:

1. Τα στοιχεία των συμμετεχόντων είναι απόρρητα και δεν μπορούν να ταυτοποιηθούν καθώς διατηρείται απόλυτα η ανωνυμία της παρούσας έρευνας.
2. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει η δυνατότητα εγκατάλειψης της ολοκλήρωσης της έρευνας χωρίς να έγκειται καμία καταγραφή των προσωπικών σας στοιχείων.
3. Τα αποτελέσματα των πληροφοριών που θα συλλεχθούν θα είναι ανώνυμα και απολύτως εμπιστευτικά.
4. Η πρόσβαση στη βάση δεδομένων θα πραγματοποιείται με κωδικό, ο οποίος θα είναι γνωστός μόνον στα άτομα της ερευνητικής ομάδας.
5. Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων δε θα εμφανίζονται σε καμία δημοσίευση ούτε θα γίνεται κάποια αναφορά σε αυτά. Επιπλέον, θα διατηρηθεί η ανωνυμία και η κωδικοποίηση της στατιστικής ανάλυσης που θα πραγματοποιηθεί.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Σημειώστε με X το κουτάκι που σας αντιπροσωπεύει.

Φύλο

Ανδρας	Γυναίκα	Άλλο

Ηλικία

22-30	30-40	40-50	50+

Εκπαιδευτικό επίπεδο

Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Άλλο

Εκπαιδευτική Βαθμίδα

Προσχολική	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια

**ΜΕΡΟΣ Β΄: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Κυκλώστε την απάντησή σας.

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για τη διδακτική μεθοδολογία;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

4. Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

5. Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων για την αντιμετώπιση διοικητικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

6. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στις πρακτικές και τις στρατηγικές του σύγχρονου σχολείου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

7. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της συνεργατικότητας και την ενδυνάμωση της ομαδικότητας ενός σχολείου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

8. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό, ώστε να αναλάβει ηγετικό ρόλο σε πληθώρα αποφάσεων και διαδικασιών της σχολικής μονάδας;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

9. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να καταρτίσει έναν εκπαιδευτικό, ώστε να κατανέμει ηγετικές αρμοδιότητες σε άλλα μέλη του σχολείου, ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

10. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την καταλληλότητα ενός αποτελεσματικότερου ηγέτη;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

11. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να εμπλουτίσει έναν εκπαιδευτικό με χαρακτηριστικά που θα τον κάνουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

12. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να διαμορφώσει θετικά το ρόλο ενός διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα, συγκριτικά με ένα μεταπτυχιακό σε οποιονδήποτε άλλο τομέα;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

13. Κατά πόσο θεωρείτε ότι είναι σημαντικό, ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να έχει λάβει εξειδίκευση στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των μαθητών ενός τμήματος;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

15. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τη διαχείριση των γονέων;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

Βιβλιογραφία

Abu-Saad I. (2006). *State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel*. *American Behavioral Scientist* 49, 1085-1100.

Al-Athamna A.L. (2003). *The level of behavioral problems among high school students in public schools and the difficulties of dealing with them from the perspective of academic advisors in the provinces of the north of Palestine*, unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Palestine.

Alcorn N. (1999). *Teacher education in New Zealand: Policy and practice since 1948*. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 34, 110-120.

Al-Shehab S. (2013). *The effective role of the principals to curb the phenomenon of willingness to commit suicide from the perspective of students*. *College of Basic Education Research Journal*, 12(4): 25-51.

Altbach G.P. (2011). *Globalization and the university: realities in an unequal world*. *International handbook of higher education*, 121 - 140.

Altbach G.P. & Forest J.F. (2011). *Introduction to the international handbook of higher education*. *International handbook of higher education*, 1-5.

Altbach G.P., Reisberg L. & Rumbley L.E. (2010). *Trends in Global Higher Education*. Rotterdam: Sense Publications.

Al-Zaki A. & Khattab M. (2012). *The role of school administration in the face of dropout in middle schools in Ihsa Governorate*. *Specific Education Research Journal*. 24(2): 733-760.

Anastasia A.R. & Angeliki L. (2008). *Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus*. *European Education*, 40(3): 65-88.

Arar K., Abramovitz R., Bar-Yishai H. & Notzer N. (2014). *Majority and minority students in Israel: Motivation and choice of postgraduate studies*. International Conference on Higher Education, Tel-Aviv: Dan Hotel, 60-70.

Arar K., & Mustafa M. (2011). *Access to higher education for the Palestinians in Israel*. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 4(3): 207 – 228.

Arthur L., Marland H., Pill A., & Rea T. (2006). *Postgraduate professional development for teachers: Motivation and inhibiting factors affecting the completion of awards*. Journal of In-Service Education, 32(2): 201–219.
<http://dx.doi.org/10.1080/13674580600650971>

Ayalon H., & Yogev A. (2005). *Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel*. European Sociological Review 21(3): 227-241

Barnacle R., & Usher R. (2003). *Assessing the quality of research training: The case of parttime candidates in full-time professional work*. Higher Education Research & Development, 22(3): 345–358. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436032000145185>

Balcı A. (2011). *The changing context of educational administration postgraduate and its effect on educational administration postgraduate programmes*. Education & Science, 36(162): 196-208.

Balfanz R., Lisa H., & Douglas J. (2007). *Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions*. Educational Psychologist 42 (4): 223-235.

Bhargava A. & Pathy M. (2011) *Perception of Student Teachers about Teaching Competencies*. American International Journal of Contemporary Research Vol. 1: 1

Birman B. F., Desimone L., Porter A. C. & Garet M.S. (2000). *Designing professional development that works*. Educational Leadership, 57, 28-33.

Borg S., & Liu Y. (2013). *Chinese college English teachers' research engagement*. TESOL Quarterly, 47(2): 270-299. <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.56>

Bourke S., & Holbrook A. (2002). *Links between research and schools: The role of postgraduate students*. The Australian Educational Researcher, 29(2): 15–23. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03216762>

Brooks R. & Waters J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internalization of Higher Education*. New-York: Palgrave Macmillan.

Cain T. (2015). *Teachers' Engagement with Research Texts: Beyond Instrumental, Conceptual or Strategic use*. Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy 41 (5): 478–492.

Cameron M. & Baker R. (2004). *Initial Teacher Education: Research on Initial Teacher Education 1993-2004*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Cistone P. J. (1977). *The socialization of school board members*. Educational Administration Quarterly. 13(2): 19 - 33.

Cohen K. E. (2012). *What about Master's Students? The Master's Student Persistence Model*. Association for the Study of Higher Education, Las Vegas, NV, November 15-17.

Cotton K. & Savard W. G. (1980). *The principal as instructional leader (Topic summary report)*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, Research on School Effectiveness Project.

Craft A. (1996). *Continuing Professional Development*, Taylor & Francis Group, London.

Cryer J. (2009). *How do Beginning Administrators Navigate Through Their First Year of the Middle School Principalship?* ProQuest LLC. Ed.D. Dissertation, University of Northern Iowa.

Dagenais C. L., Lysenko P. C., Abrami R. M., Bernard J. R. & Janosz M. (2012). *Use of Researchbased Information by School Practitioners and Determinants of Use: A Review of Empirical Research*. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice* 8 (3): 285–309.

Davis S., Darling-Hammond L., LaPointe M. & Meyerson D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals (review of research)*. Retrieved from Wallace Foundation website: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership

Day C., Harris A. & Hadfield M. (2001). *Challenging the orthodoxy of effective school leadership*. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 39-56.

Day C. & Gu Q. (2007). *Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career*. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701450746>

Deal T. & Celotti L. (1980). *How much influence do (and can education administrators have on classrooms?* *Phi Delta Kappan*, 61 (7): 471-473.

Donnell K. & Harper K. (2005). *Inquiry in teacher education: Competing agendas*. *Teacher Education Quarterly*. Summer, 153-165.

Eison J. & Vanderford M. (1993) *Enhancing GTA training in academic departments: some self-assessment guidelines*. *To Improve the Academy*, 12, 53-60.

Fang Z. (1996). *A review of research on teacher beliefs and practices*. *Educational Research*, 38, 47-65.

Faulkner C. (2015). *Women's Experiences of Principalship in two South African high Schools in Multiply Deprived rural areas: A life history Approach*. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3): 418-432.

Forsyth H., Laxton R., Moran C. J., Banks R. & Taylor R. (2009). *Postgraduate coursework in Australia: Issues emerging from university and industry collaboration*. Higher Education 57(5): 641-655. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9167-8>

Garet M.S., Porter A.C., Desimone L., Birman B.F. & Yoon K.S. (2001) *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. American Educational Research Journal, 38, 915-945.

Garrison D.R. & Baynton M. (1987). *Beyond independence in distance education: The concept of control*. The American Journal of Distance Education, 1(3): 3–15. <http://dx.doi.org/10.1080/08923648709526593>

Guarino C.M., Lucrecia S. & Glenn A.D. (2006). *Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature*. Review of Educational Research 76(2): 173-208.

Gurzick M. & Kesten K. (2009). *The Impact of Clinical Nurse Specialists on Clinical Pathways in the Application of Evidence-based Practice*. Journal of Professional Nursing 26: 42–48.

Guskin A. (1994) *Reducing student costs & enhancing student learning: restructuring the role of faculty (Part II)*. Change, 26(5): 16-25.

Guthrie J. W. (1986). *School-based management: the next needed educational reform*. Phi Delta Kappan. 68(4): 305-309.

Haj-Yehia K. & Arar K. (2014). *Internationalization of higher education: A study in the mobility of Arab students from Israel to other countries*

Hamadneh M. (2014). *The role of school administration in reducing the phenomenon of violence in Jordanian schools*. International Specialized Journal of Education, 3(7): 56-73.

Douglas H.N. & Sass R.T. (2011). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. Journal of Public Economics 95 (7): 798-812.

Holbrook A.J., Ainley S., Bourke J., Owen F., McKenzie S., Misson T. & Johnson T. (2000). *Mapping Educational Research and Its Impact on Australian Schools*. Department of Education, Training and Youth Affairs Higher Education Division the Impact of Educational Research. Canberra: Department of Education.

Hollingsworth S. (1989). *Prior beliefs and cognitive change in learning to teach*. American Educational Research Journal, 26, 160-189.

Hornig E., Klasik D. & Loeb S. (2010). *Principal's time use and school effectiveness*. American Journal of Education, 116, 491–523.

Howell B. (1981). *Profile of the principalship*. Educational Leadership. (1), 333- 336.

Hulpia H. & Deevos G. (2009). *The Influence of Distributed Leadership on Teachers Organizational Loyalty*. Journal of Educational Research, 103(1): 40-52.

Ibrahim A. (2007). *Comparison of the problems of high school students: with and without father (due to travelling)*. Unpublished MA Thesis. Egypt: Cairo, Ain Shams University.

Jamil M. (2007). *Behavioral problems of primary school students in Makkah*. Journal of Education at King Abdul Aziz University. Issue (1), 50-82.

Jepsen C. (2005). *Teacher characteristics and student achievement: Evidence from teacher surveys*. Journal of Urban Economics 57(2): 302-319.

Kaldi S., Govaris C. & Filippatou D. (2018). *Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom*. A Journal of Comparative and International Education, 48(1): 2-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>

Killion J. & Hirsh S. (2001). *Continuous learning: Top-quality professional development is key to teacher effectiveness*. American School Board Journal, 188, 36-38.

Leigh A. (2010). *Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores*. *Economics of Education Review* 29(3): 480-488.

Leithwood K. (2005). *Educational leadership: A review of the research*. Retrieved from Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) website: <http://casel.org/wp-content/uploads/ReviewOfTheResearchLeithwood.pdf>

Leithwood K., Louis K.S., Anderson S. & Wahlstrom K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Retrieved from Wallace Foundation website: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf

Levin B. (2013). *To Know is Not Enough: Research Knowledge and Its Use*. *Review of Education* 1(1): 2–31.

Lezotte L. (1982). *Effective schools and research and its implications*. *Citizen Action in Education*. 9: 1-11.

LoPresti P.L., (1982). *Building a better principal*. *Principal*. 61(4), 32-34.

Louis K.S., Leithwood K., Wahlstrom K. & Anderson S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Retrieved from Wallace Foundation website: www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/schoolleadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf

Lueddeke G. (1997) *Educational development units in higher education: 'much ado about something?'* *Quality in Higher Education*, 3(2)

Mackenzie D. (1983). *Research for school improvement: An appraisal of some recent trends*. *Educational Researcher*. April, 5-14.

McIntyre K. (1979). *Training programs for principals*. *Theory into Practice*, (2), 28-32.

Miretzky D. (2007). *A View of Research From Practice: Voices of Teachers*. *Theory Into Practice* 46(4): 272–280.

Monty J. (2003). *School-wide Discipline in Urban High Schools: Perceptions of Violence Prevention Strategies*. *Dissertation Abstracts International*, 62-11A: 3652.

Newmann F.M., King M.B. & Youngs P. (2000). *Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban schools*. *American Journal of Education*, 108, 259-299.

Noda A. & Kim, M.M. (2014). *Learning Experiences and Gains from Continuing Professional Education and Their Applicability to Work for Japanese Government Officials*. *Studies in Higher Education*, 39, 927-943. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.754864>

Oehlkers R.A. & Gibson, C.C. (2001). *Learner support experienced by RNs in a collaborative distance RN to BSN program*. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 32(6): 266–273.

Oplatka I. & Lapidot O. (2012). *Muslim women in graduate studies: Some insights into the accessibility of higher education for minority female students*. *Studies in Higher Education*, 37(3): 327-344.

Purkey C. & Smith M. (1982). *Effective schools: A review*. Paper presented under contract to NIE, for the conference A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform. Washington, D.C.: The National Commission on Excellence in Education.

Rice J.K. (2010). *Principal effectiveness and leadership in an era of accountability: What research says*. Retrieved from National Center for Analysis of Longitudinal Data in Educational Research (CALDER) website: www.caldercenter.org/upload/CALDER-Research-and-Policy-Brief-8.pdf

Riesa F., Cabrerab C.Y. & Carriedoc R.G. (2016). *A Study of Teacher Training in the United States and Europe*. The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 16, 2029-2054. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.184>

Rivkin S.G., Hanushek E.A. & Kain J.F. (2005). *Teachers, schools and achievement*. *Econometrica* 73 (2): 417-458.

Robinson V. (2003). *Teachers as researchers: A professional necessity? SET: Research Information for Teachers*, 1, 27 -28.

Rockoff J.E. (2004). *The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data*. *American Economic Review* 94(2): 247-252.

Roth W.M. (2010). *Learning in Praxis, Learning for Praxis*. Heidelberg London New York: 21-34. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-3939-2_2

Rust F. (2009). *Teacher research and the problem of practice*. *Teachers College Record* 111(8): 1882-1893.

Sayed Y., Kruss G. & Badat S. (1998). *Students' experience of postgraduate supervision at the University of the Western Cape*. *Journal of Further and Higher Education*, 22(3): 275–285. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877980220303>

Schmidt-Davis J. & Bottoms G. (2011). *Who's next? Let's stop gambling on school performance and plan for principal succession*. Retrieved from Southern Regional Education Board website: http://publications.sreb.org/2011/11V19_Principal_Succession_Planning.pdf

Shulman L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1): 1-22.

Smith C. & Gillespie M. (2009) *Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic Education*. Retrieved from WWW.smith_gillespie_07.html.

Smylie M.A. (1988). *The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change*. American Educational Research Journal, 23, 1-30.

Sparks D. & Richardson J. (1997). *A primer on professional development*. Journal of Staff Development, 18, 1-8.

Thornley C., Parker R., Read K. & Eason V. (2004). *Developing a research partnership: Teachers as researchers and teacher educators*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10(1): 7-20. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600320000170891>

Unterhalter E. (2010). *Considering equality, equity and higher education pedagogies in the context of globalization*. Global inequalities and higher education- whose interests are we serving, 91-116.

Volansky A. (2012). *Tracing the 'Lost Decade', Higher Education in Israel- Where is it Going?* Jerusalem: Taub Center for the Research of Social Policy in Israel.

Wallace Foundation. (2011). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effectiveprincipal-leadership/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.pdf>

Walter D. & Pickands D. (2000). *Problems of Rural School Administrators: Are they Complicated by the Multi-school Principalship?* Reports-Research, Dual Principalship, Pennsylvania.

Ward G. & Dixon H. (2014). *The research masters experience: The impact of efficacy and outcome expectations on enrolment and completion*. Journal of Further and Higher Education, 38(2): 163-181. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706804>

Waters J.T., Marzano R.J. & McNulty B.A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Wayne A.M. & Youngs P. (2003). *Teacher characteristics and student achievement gains: A review*. Review of Educational Research, 73(1), 89-122.

Wiswall M. (2013). *The dynamics of teacher quality*. Journal of Public Economics 100, 61-78.

Zahran I. (2012). *The role of school administration in the face of crisis of values among second grade primary students in light of the twentieth century variables*. The Scientific Conference, Egypt, May 29 to 30, 15-17.