



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**"Νέες τεχνολογίες και Εκπαιδευτική Ηγεσία: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης"**

**"New technologies and Educational Leadership: exploring the relationship in school units of secondary education"**

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ ΘΑΡΡΕΝΟΣ**

**ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ ΘΑΡΡΕΝΟΣ**

**A.M:4132017006**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

"Νέες τεχνολογίες και Εκπαιδευτική Ηγεσία: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης"

"New technologies and Educational Leadership: exploring the relationship in school units of secondary education"

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΔΑΡΡΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*Νέες τεχνολογίες και Εκπαιδευτική Ηγεσία: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*


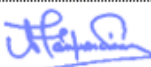

\*

*New Technologies and Educational Leadership: Exploring the Relationship in school units of Secondary Education*

**ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ ΘΑΡΡΕΝΟΣ**

Επιβλέπουσα: Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 28 Σεπτεμβρίου 2020

1. Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
2. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
3. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Θαρρενός Δημητρόπουλος

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας ολοκληρώνεται ένας ακόμα κύκλος των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Δε θα μπορούσα παρά να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν δίπλα μου σε αυτό το εγχείρημα. Ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Δάρρα Μαρία για την υπομονή, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και το χρόνο που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας.

Την οικογένεια μου, τους γονείς και τον αδερφό μου και τη σύζυγο και παιδιά μου, Γιώργο και Τριαντάφυλλο για τον χρόνο που τους στέρησα. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μου προσέφεραν, καθώς και όλους τους συμφοιτητές μου με τους οποίους μοιράστηκα αυτή τη τόσο μοναδική και ξεχωριστή εμπειρία.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract .....	9
Περιεχόμενα Πινάκων ανά κεφάλαιο .....	13
ΜΕΡΟΣ Α΄: Θεωρητική Διερεύνηση .....	14
Κεφάλαιο 1ο: Η προβληματική της έρευνας.....	14
1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	14
1.2 Βασικός Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας.....	15
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	16
1.4 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα/πρωτοτυπία της έρευνας.....	16
Κεφάλαιο 2ο:Ανασκόπηση Ερευνών .....	18
Περίληψη.....	18
2.1 Ανασκόπηση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	18
2.2 Ανασκόπηση ερευνών στον διεθνή χώρο.....	24
2.3 Κριτική αποτίμηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας .....	28
Κεφάλαιο 3ο:Νέες τεχνολογίες και Εκπαιδευτική Ηγεσία : .....	30
Θεωρητική προσέγγιση .....	30
Περίληψη.....	30
3.1 Νέες Τεχνολογίες .....	30
3.1.1Οι νέες τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο.....	33
3.1.2. Τύποι νέων τεχνολογιών .....	36
3.1.3 Δυσκολίες ένταξης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο .....	38
3.1.4. Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση.....	41
3.2 Ηγεσία .....	48
3.2.1Μορφές ηγεσίας .....	49
3.2.2 Τύποι ηγεσίας.....	56
3.2.2.1«Εκπαιδευτική» ηγεσία .....	60
3.2.2.2«Διοικητική» ηγεσία .....	61
3.2.2.3 Μετασχηματιστική ηγεσία .....	61
3.2.2.4 Ηθική ηγεσία .....	62
3.2.2.5 Συμμετοχική ηγεσία .....	63
3.2.2.6 Ενδεχομενική ηγεσία.....	63

3.3 Εκπαιδευτική ηγεσία και νέες τεχνολογίες .....	65
3.4 Εκπαιδευτική ηγεσία, Διευθυντής και νέες τεχνολογίες .....	75
ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	79
Περίληψη.....	79
4.1 Είδος Έρευνας.....	80
4.2 Καθορισμός του δείγματος – Δειγματοληψία .....	80
4.3 Ερευνητική διαδικασία.....	81
4.4 Ερευνητικό εργαλείο - διαμόρφωση ερωτηματολογίου.....	81
4.5 Μέτρηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου .....	84
4.6 Εργαλεία – μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων δεδομένων .....	85
Κεφάλαιο 5ο : Αποτελέσματα της έρευνας.....	86
Περίληψη.....	86
5.1 Το προφίλ του δείγματος.....	87
5.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	91
5.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	103
5.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη μορφή ηγεσίας / μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές (3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	107
5.5 Σύνδεση της μορφής ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο (4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	114
5.6 Σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών (5 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) .....	115
6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	119
Περίληψη.....	119
7. Συμπεράσματα και προτάσεις .....	122
Περίληψη.....	122
Βιβλιογραφία.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ : Το ερωτηματολόγιο.....	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ : Διαγράμματα .....	148

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Δωδεκανήσου. Συγκεκριμένα, εστιάζει στη διερεύνηση του ρόλου της εκπαιδευτικής διοικητικής ηγεσίας στην αξιοποίηση των τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και έπειτα ακολουθήθηκε ποιοτική έρευνα, μεθοδολογικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων.

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν αφενός πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός, όσον αφορά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία δεδομένου ότι αυτοί καλούνται να επιλέξουν τα μέσα, τους στόχους και τους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη, και αφετέρου ο ρόλος του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη της σχολικής μονάδας, ώστε η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία να είναι βιώσιμη και εξελισσόμενη. Ανεξάρτητες έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές σχολείων που υποστηρίζουν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις πρακτικές τους έχουν σαφή εικόνα και εντάσσουν τις ΤΠΕ στους ευρύτερους σχεδιασμούς του σχολείου τους (Claro et al., 2017).

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου έχουν θετικές στάσεις ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση με υψηλά ποσοστά σχετικά με την εκπαίδευση και την ασχολία τους πάνω σε με αυτές αφού εξελίσσονται και ικανότητές τους. Επίσης οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών είναι θετικές. Αρκεί η ενασχόληση να είναι ποιοτική και με όρια χωρίς να παρεμβαίνει στις ανθρώπινες σχέσεις. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μορφή ηγεσίας και το μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές δείχνουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ύπαρξη διευθυντών ηγετών που τους στηρίζουν και τους βοηθάνε στο έργο τους.

**Λέξεις – κλειδιά:** Νέες Τεχνολογίες (NT), Εκπαιδευτική Ηγεσία, διδακτική διαδικασία, Τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ).



## Abstract

This present study presents the results of a survey conducted on Secondary School teachers in the Dodecanese region. Specifically, it focuses on exploring the role of educational management leadership in utilizing technologies in teaching practice.

First a literature review was carried out and then a qualitative research was followed, the structured questionnaire for data collection was a methodological tool.

The research findings reveal on the one hand that the role of teachers is crucial in terms of the integration of ICT in the learning process as they are called to choose the means, objectives and ways of using ICT in the classroom, and on the other hand the role of the principal as the educational leader of the school unit, so that the integration of ICT in the educational process is sustainable and evolving. Independent research shows that school principals who support and guide teachers in integrating ICT into their practices have a clear picture and integrate ICT into their school-wide plans (Claro et al., 2017).

From the results it seems that the teachers of the Secondary Education of Dodecanese have positive attitudes regarding the application of new technologies in education with high percentages regarding their education and their involvement with them since their skills are evolving. Also, the attitudes of teachers regarding the advantages and disadvantages of the use of new technologies are positive as long as the engagement is qualitative and with limits without interfering with human relationships. In the third research question that concerned the perceptions of teachers about the form of leadership and the management model adopted by the principals, they seem to recognize and accept the existence of leaders who support them and help them in their work

**Keywords:** New Technology (NT), Educational Leadership, teaching process, information and communication technologies (ICT).

## Εισαγωγή

Μέσα σ' έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, το σχολείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, δεν μπορεί να μείνει απλός παρατηρητής των εξελίξεων. Χρειάζεται να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του (Hopkins, 2001· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Elmore, 2007· Fullan, 2007). Η εξάπλωση της επικοινωνίας και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, οδηγούν την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα σε νέες ανάγκες για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη (Βοσνιάδου, 2006). Η μάθηση με χρήση ΤΠΕ θα πρέπει να αποτελεί μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω τις οποίας καθηγητές και μαθητές μέσα από κατάλληλες τεχνολογικές αλλαγές θα αναπτύξουν νέες ικανότητες όπως η συνεργασία και η κριτική θεώρηση (Βοσνιάδου, 2006).

Ο ρόλος της ηγεσίας της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας που επιδρά στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία (Lim, 2007· Scrimshaw, 2004). Η ύπαρξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, καθώς και η κατοχή ουσιαστικών γνώσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών που θα στηρίξουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών τους προς αυτή την κατεύθυνση, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του όλου εγχειρήματος.

Ο Διευθυντής αποτελεί ένα πρόσωπο - κλειδί για την ομαλή λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας. Πέρα από διαχειριστής του έμφυχου και άψυχου υλικού της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής αποτελεί τον εμπνευστή και μέντορα των εκπαιδευτικών στην προώθηση σύγχρονων και καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και κατ' αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται σε σημαντικότατο παράγοντά ανανέωσης και μετασχηματισμού (transformational leadership) στην εκπαίδευση (Κάντας, 1997). Η υποστήριξη που έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά η εμπιστοσύνη και η σιγουριά που αισθάνονται κατά τη χρήση των ΤΠΕ καθορίζει το βαθμό ενσωμάτωσής τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη δεν έχει επιτευχθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό. Διεθνή και ελληνικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι υπολογιστές υπο-χρησιμοποιούνται στο σχολείο- τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Muir-Herzig, 2004; Conlon&Simpson, 2003; Vosniadou&Kollias, 2001; Hayes, 2007; Pelgrum, 2001).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού

Δωδεκανήσου αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην διδακτική πρακτική.

Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει:

- α. την υφιστάμενη κατάσταση ως προς τις γνώσεις και το βαθμό αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς,
- β. τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών,
- γ. την καταγραφή των παραγόντων εκείνων που δρουν ανασταλτικά στην άσκηση του ρόλου των διευθυντών αναφορικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία
- δ. τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με το βαθμό σύνδεσης της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία με τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων.

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική γιατί θα διερευνηθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της κουλτούρας και των στάσεων των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου σε δείγμα 130 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου τον Μάρτιο του 2020, ενώ μέσω της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας καταγράφηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων καθώς η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των εννοιών νέες τεχνολογίες -εκπαιδευτική ηγεσία.

Τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζουμε φανερώνουν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ηγετικός, υποστηρίζει και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στη χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Εξάλλου ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε μαθητές, όπως και η ενίσχυση του σχολείου με υλικοτεχνική υποδομή, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εύρυθμη λειτουργία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής λειτουργεί ως μέντορας εντός και εκτός σχολικής τάξης (Argyris & Schon, 1996).

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος από τα 3 υποκεφάλαια, περιλαμβάνεται η θεωρητική διερεύνηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα που θα απασχολήσει τη μελέτη. Παρουσιάζεται ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας καθώς και η αναγκαιότητα της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την καταγραφή των ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτική ηγεσία και νέες τεχνολογίες στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός και εκτεταμένη ανάλυση των όρων Νέες τεχνολογίες, Εκπαιδευτική ηγεσία.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας που αποπελείται από 4 κεφάλαια αφορά την έρευνα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ο πληθυσμός και το δείγμα των συμμετεχόντων, η μέθοδος δειγματοληψίας και οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση, ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ερμηνεία και η σύνδεση με τη βιβλιογραφία.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων, κατατίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Περιεχόμενα Πινάκων ανά κεφάλαιο

- Πίν. 1 Διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη
- Πίν. 4.1. Ερευνητικά ερωτήματα - Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο
- Πίν. 4.2. Αντιστοιχία τύπου ηγεσίας και ερωτημάτων
- Πίν. 5.1. Φύλο του δείγματος
- Πίν.5.2. Περιοχή Σχολείου του δείγματος
- Πίν.5.3. Ηλικία του δείγματος
- Πίν. 5.4. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση του δείγματος
- Πίν.5.5. Τύπος Σχολείου που υπηρετεί το δείγμα
- Πίν.5.6. Θέση του δείγματος στο Σχολείο
- Πίν.5.7. Ενδουπηρεσιακή εκπαίδευση στις Ν.Τ του δείγματος
- Πίν.5.8. Εμπειρία στους Υπολογιστές του δείγματος
- Πίν.5.9 Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών
- Πίν. 5.10. Βαθμός συμφωνίας προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση
- Πίνακας 5.11. Βαθμός συμφωνίας με τις δηλώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση
- Πίνακας 5.12 Βαθμός συμφωνία με τη μορφή ηγεσίας / μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές
- Πίν. 5.13. Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων στη μορφή ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο
- Πίν. 5.14. Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών
- Πίν. 5.15. Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος με το είδος της ηγεσίας των Διευθυντών των σχολείων

## **ΜΕΡΟΣ Α΄: Θεωρητική Διερεύνηση**

### **Κεφάλαιο 1ο: Η προβληματική της έρευνας**

#### **Περίληψη**

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα γίνει παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας. Θα αναλυθούν δηλαδή οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται απαραίτητο να διενεργηθεί, αλλά και ο σκοπός, οι ειδικότεροι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι άξονες επάνω στους οποίους δομείται το ερευνητικό εργαλείο σε σχέση με τις αντιλήψεις και των στάσεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών γενικά στην εκπαίδευση.

#### **1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος**

Στις μέρες μας ολοένα και περισσότερο η συζήτηση επικεντρώνεται γύρω από τις αλλαγές με τις οποίες το παραδοσιακό σχολείο θα καταστεί σύγχρονο σχολείο και θα εναρμονιστεί με τις επιταγές των καιρών. Σε ένα περιβάλλον όπου η κοινωνία έχει εξελιχτεί μέσα από την χρήση των νέων τεχνολογιών, το σχολείο δεν θα πρέπει να μείνει απλώς παρατηρητής. Για το λόγο αυτό η διοίκηση κάθε σχολείου θα πρέπει να εφαρμόσει όλες εκείνες τις πρακτικές που είναι απαραίτητες ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν πιθανές φοβίες και αρνήσεις. Επίσης, να τους καθοδηγήσει στη νέα εποχή, αυτήν της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την διδασκαλία και τη μάθηση.

Είναι σημαντικό να υπάρξει μια διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών γενικά στην εκπαίδευση. Αυτή η διερεύνηση θα βοηθήσει, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο τις Διευθύνσεις και τους αρμόδιους φορείς, να ξεπεράσουν όποια εμπόδια και φοβίες έχουν για τις νέες τεχνολογίες καθώς και να αξιοποιηθούν στο μέγιστο βαθμό οι νέες τεχνολογίες στη διαδικασία της μάθησης.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην διδακτική πράξη είναι ένα θέμα το οποίο έχει ερευνηθεί από πολλές πλευρές, αλλά που παραμένει επίκαιρο, λόγω της ρευστότητας του τεχνολογικού γίνεσθαι και της ταχύτητας με την οποία οι τεχνολογίες εξελίσσονται.

Στόχος της παρούσας έρευνα είναι η διερευνηθεί ο βαθμός που ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του, τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του, επηρεάζει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη διοίκηση, ο οποίος μπορεί να θεωρείται ένα άτομο με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, που παρακινεί τους άλλους και δημιουργεί τις συνθήκες, που επιτρέπουν την επίτευξη των κοινών στόχων για την ομαλή και αποδοτική εκπαιδευτική λειτουργία.

Επιπλέον, θα διερευνηθεί η υφιστάμενη κατάσταση ως προς τις γνώσεις και το βαθμό αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς καθώς και ο ρόλος των διευθυντών αναφορικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό σύνδεσης της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία με τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων είναι ένα ακόμα ζήτημα που θα μας απασχολήσει.

## **1.2 Βασικός Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας**

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει:

- α. τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο τους,
- β. τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση,
- γ. τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη μορφή ηγεσίας/ μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών τους μονάδων και
- δ. τη διερεύνηση του βαθμού σύνδεσης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία τους με τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων.

Στους δευτερογενείς στόχους της έρευνας είναι να διερευνηθεί και ο βαθμός που συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (όπως για παράδειγμα η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων, η μετεκπαίδευση-επιμόρφωση σε θέματα χρήσης των νέων

τεχνολογιών, τα έτη προϋπηρεσίας τους, η εμπειρία τους σε θέση ηγετικού στελέχους κ. ά.) αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παράλληλα με τα ειδικότερα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Οι παραπάνω ερευνητικές επιδιώξεις είναι δυνατόν να αποκαλύψουν και άλλους σημαντικούς παράγοντες που εντάσσονται στις καλές πρακτικές αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παράλληλα με τα ειδικότερα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

### **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα απαντήσει η παρούσα εργασία είναι τα ακόλουθα:

1ο: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση;

2ο: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση;

3ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη μορφή ηγεσίας/ μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών τους μονάδων;

4ο: Πώς συνδέεται η μορφή ηγεσίας/ μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών τους μονάδων με την αποτελεσματική εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο τους;

5ο: Σε ποιο βαθμό συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος (όπως η ηλικία, κ. ά.) αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παράλληλα με τα ειδικότερα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων;

### **1.4 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα/πρωτοτυπία της έρευνας**

Στις μέχρι τώρα έρευνες αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική πρακτική δεν έχει διερευνηθεί κατά συστηματικό τρόπο. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προχωρεί με αυξανόμενους ρυθμούς τόσο στη χώρα μας όσο και στις άλλες χώρες της



E.E.(προγράμματα e-Learning και e-Europe). Δεδομένου ότι συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και της διδασκαλίας και συνολικά του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί σημαντικό θέμα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής (Πομακί, 2008· Τζιφόπουλος, 2010).

Ο διευθυντής έχει να επιτελέσει ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο έργο, το οποίο δεν περιορίζεται σε παραδοσιακού τύπου αντιλήψεις, αλλά επικεντρώνεται στην ανακάλυψη του κοινού τόπου του οράματος και των στόχων ενός σχολικού οργανισμού, με τους συντελεστές που εμπλέκονται στην πραγματοποίησή τους. Οι έννοιες διοίκηση και management χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές και ως συνώνυμες, ανάλογα με το περιεχόμενο που δίνεται στην έννοια διοίκηση. Γενικότερα η διοίκηση αναφέρεται στη διαδικασία της δραστηριοποίησης και του συντονισμού όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας, των δραστηριοτήτων και των μέσων που υπάρχουν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων σκοπών. Περιλαμβάνει τη λειτουργία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της λήψης αποφάσεων, της διεύθυνσης, του ελέγχου και της πληροφόρησης (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

Ο διευθυντής διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εφαρμογή καινοτομιών (Ιορδανίδης, 2006), ενεργοποιεί, εμπλέκει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς τόσο στα στάδια υιοθέτησης όσο και στα στάδια εφαρμογής τους, με σκοπό τη σχολική βελτίωση (Πασιαρδής Πασιαρδή, 2000).

Η έρευνα μας θεωρείται αναγκαία γιατί μέσα από αυτήν θα αναδειχτεί το είδος και ο βαθμός χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς, ως βοηθητικό μέσο υλοποίησης του μαθήματος τους, αλλά και ο ρόλος της ηγεσίας των σχολικών μονάδων στην ενθάρρυνση και προαγωγή της χρησιμοποίησης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς.

## **Κεφάλαιο 2ο:Ανασκόπηση Ερευνών**

### **Περίληψη**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια αναφορά στις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και διεθνώς αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Η συνοπτική καταγραφή των αντίστοιχων ερευνητικών μελετών που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο διεθνή χώρο, είναι σημαντικό να αναφερθούν προκειμένου να μελετηθούν οι ερευνητικές μας υποθέσεις και να συγκριθούν με τα ερευνητικά μας δεδομένα. Τέλος, θα γίνει μια κριτική αποτίμηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας που μελετήθηκε.

### **2.1 Ανασκόπηση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι οι έρευνες αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένες.

Κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Απριλίου 1993, πραγματοποιήθηκε έρευνα στη Μακεδονία, από τον Μπίκο Γ. Κωνσταντίνο, με θέμα «Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση» και στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, που περιελάμβανε 466 εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, προέκυψαν έμφυλες διαφορές, καθώς επίσης, και διαφοροποίηση ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετικότερη στάση για την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αντίστοιχα, οι καθηγητές των θεωρητικών μαθημάτων και εκείνοι που διδάσκουν σε αστικές περιοχές, εμφανίζουν θετικότερη στάση έναντι των υπολοίπων. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την εμπειρία χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά δεν επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας (Μπίκος, 1993).

Με νέα έρευνα που διεξήχθη πάλι από τον Μπίκο (1995), δυο έτη μετά, στο νομό Θεσσαλονίκης μελετήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση των Τ.Π.Ε. από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα οδήγησαν στο γενικό συμπέρασμα ότι η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επί πραγματικών δεδομένων διαφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι σε θεωρητικό επίπεδο στο ενδεχόμενο της εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σχολείο, όταν όμως καλούνται να υλοποιήσουν αυτή την προσπάθεια εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί (Μπίκος, 1995).

Η έρευνα των Εμβαλωτή & Τζιμογιάννη (1999), πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα με τη συμμετοχή 186 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βάση των αποτελεσμάτων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε διαθέτει βασικές γνώσεις στη χρήση των υπολογιστών. Επιπλέον, το 87% του δείγματος υποστηρίζει ότι οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας θα έπρεπε να διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα δέχεται ότι οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό αποτελούν εμπόδιο για τη μη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους. Σημαντικότερα στοιχεία παίρνουμε από την αξιολόγηση που ακολούθησε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δέχονται τη σημασία της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τους συμμετέχοντες στο έργο οι 2 στους 3 εκπαιδευτικούς, υποστήριξαν ότι δεν επαρκούσαν τα παιδαγωγικά σενάρια χρήσης του υπολογιστή. Μόνο το 10,3% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι με την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης απέκτησαν μεγάλη αυτοπεποίθηση στη χρήση των υπολογιστών (Πολίτης κ.ά., 2000 στο Τσούδη, 2017).

Κατά τη χρονική περίοδο 2001-2003 η Γιακουμάτου, εισηγήτρια σε επιμορφωτικές δράσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με τίτλο *«Επιμορφωτικές πρακτικές και αξιοποίηση του διαδικτύου. Δημιουργία σελίδας με υποστηρικτικό υλικό. Μια «μελέτη περίπτωσης»*, παρουσιάζει την εργασία της με παρατηρήσεις με στόχο την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων υποστήριξης των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες. Ως μέθοδος υλοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο του επιμορφωτή, προσωπικές συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων στην αρχή και στο τέλος των ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και ερωτηματολόγια αξιολόγησης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τις Τ.Π.Ε. κυρίως ως μέσο διάδοσης και ανταλλαγής της πληροφορίας και όχι ως εργαλείο για σημαντική αλλαγή στη διδακτική πράξη. Το 65% των εκπαιδευτικών προέβλεπαν τα Προγράμματα Σπουδών ως το κύριο πρόβλημα για την έλλειψη πρωτοβουλιών από την πλευρά τους, ενώ η πλειοψηφία δήλωσε ότι «αναγκάστηκε» να πάει στα σεμινάρια λόγω της απουσίας από μέρους τους

βασικών δεξιοτήτων χρήσης των υπολογιστών. Πολλοί από τους συμμετέχοντες έδειξαν την ανησυχία τους για τους μαθητές που είναι πλήρως εξοικειωμένοι με αυτούς, ενώ ταυτόχρονα παραδέχτηκαν τη δυσκολία τους να αποφασίσουν την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία τους αλλάζοντας έτσι τη διδακτική πρακτική τους (Γιακουμάτου, 2003).

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Τζιμογιάννη και Κόμη που διεξήχθη στα Ιωάννινα το 2006, έπειτα από την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. με δείγμα 872 εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί ως προς το ρόλο των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 99,2% των επιμορφωμένων της πρώτης περιόδου και το 97,3% της δεύτερης περιόδου, κρίνει απαραίτητη την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί τη χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. απαραίτητη σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006).

Ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας που αφορούσε μελέτη περίπτωσης των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Φωκίδας και πραγματοποιήθηκε από τον Λάλα (2008) με τη συμμετοχή 40 διευθυντών σχολείων. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η συνέντευξη, βάση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι διευθυντές, ειδικά εκείνου που είχαν στις Τ.Π.Ε. ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους στη λήψη πρωτοβουλιών για την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, διότι αυτό συντελεί σε καλύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, οι διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την οργάνωση του σχολείου τους με πληροφοριακά συστήματα (Λάλας, 2008).

Το 2009 η Παπαϊωάννου πραγματοποίησε στο νομό Πιερίας μια έρευνα σε 40 διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η παροχή ολοκληρωμένης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική και αποδοτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση των σχολείων. Η πλειοψηφία των διευθυντών επιθυμούσαν ταχύρρυθμη επιμόρφωση σε συνδυασμό με ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα, απαλλαγή των καθηκόντων τους, κατά κύριο λόγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, επιθυμούσαν οι επιμορφωτές να διαθέτουν εμπειρία στη διοικητική διαδικασία πέραν των επιστημονικών γνώσεών τους (Παπαϊωάννου, 2009).

Το 2009 διεξήχθη έρευνα από την Προκοπιάδου σε 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας με δείγμα εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοτικών σχολείων με χρήση ανώνυμου

ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία έκριναν τη συμβολή της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διοικητική πράξη ιδιαίτερος σημαντική (Προκοπιάδου, 2009).

Σύμφωνα με Πανευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο 2011-2012, με τίτλο «Survey of Schools:ICT in Education» για λογαριασμό της Ε.Ε. και σε συνεργασία του European Schoolnet και του τμήματος Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Λιέγης, στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από 190.000 μαθητές, εκπαιδευτικοί και διευθυντές εκπαίδευσης σε 31 χώρες (ανάμεσά τους και η Ελλάδα), (27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Κροατία, Ισλανδία, Νορβηγία και Τουρκία), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί με τη διδασκαλία και τη μάθηση των Τ.Π.Ε. Παρόλα αυτά συνεχίζουν να τις χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι στην Ελλάδα ο μέσος όρος μαθητών ανά υπολογιστή είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό (16 μαθητές /υπολογιστή, 7 μαθητές/υπολογιστή, αντίστοιχα) (Τάσση, 2014).

Το 2013, στο Ηράκλειο Κρήτης πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους Κολέρδα, Σαραφίδου, Σπυριδάκη σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έγινε χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου σε δείγμα 95 διευθυντών/ντριών των εκεί σχολείων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μόλις 1 στους 5 θεωρεί ότι χρειάζεται επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., το 58% από αυτούς δήλωσαν γνώστες των εκπαιδευτικών διοικητικών λογισμικών («έπαφος», «e-school» κτλ), ενώ οι 3 στους 4 δεν εκδήλωσαν ενδιαφέρον για επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. (Κολέρδα, Σαραφίδου & Σπυριδάκης, 2013).

Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε η Παναγούλη το 2014 στους νομούς Αττικής και Κορινθίας με δείγμα 121 διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρήση ερωτηματολογίου, έρχονται σε μερική συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Παπαϊωάννου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η προσωπική ενασχόληση και τα σεμινάρια που διενεργούνται από δημόσιους φορείς κρίνονται αποτελεσματικοί τρόποι επιμόρφωσης, εφόσον έχουν τη μορφή ετήσιας υποχρεωτικής παρακολούθησης, το πρόγραμμά τους είναι εστιασμένο στην παροχή εξειδικευμένων γνώσεων που καλύπτουν τις διοικητικές ανάγκες των διευθυντών και γίνονται με απαλλαγή των διδακτικών τους καθηκόντων ή επί πληρωμή (Τσούδη, 2017).

Σε έρευνα των Δαδαμόγια, Οικονόμου & Κρύσιλα (2009) που πραγματοποιήθηκε στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, της Θεσσαλίας, της Αττικής και της Ανατολικής Κρήτης και στην οποία συγκεντρώθηκαν 77 ερωτηματολόγια από διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδεικνύεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία θα

επιθυμούσε περαιτέρω επιμόρφωση στη χρήση των Τ.Π.Ε., γιατί αποδέχονται ότι η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και τα αυξημένα προσόντα αποτελούν σημαντικότατο παράγοντα και για την εξέλιξή τους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα και για την εκτέλεση των διοικητικών τους καθηκόντων.

Σημαντικά είναι τα στοιχεία στην έρευνα των Κλιάπη και Σαλονικίδη (2014) που παρουσιάστηκαν στο στρογγυλό τραπέζι του 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν για τις Τ.Π.Ε.. Τα συμπεράσματα της έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 734 εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου. Σύμφωνα με αυτά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιμόρφωση από παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς είναι θετικοί σε καινοτόμες δράσεις, αλλά ταυτόχρονα και από ενδιαφέρον για την υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία έκριναν αποτελεσματική την επιμόρφωση και δήλωσαν την επιθυμία τους για τη συνέχιση των προγραμμάτων (Γσούδη, 2017).

Το 2014 πραγματοποιήθηκε πανελλήνια έρευνα από τους Δημοσθενίδη & Χατζή σε διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Από τα συμπεράσματα διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές αν και αποδέχονται τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη βελτίωση τόσο της διδακτικής όσο και της διοικητικής διαδικασίας, χρησιμοποιούν ορισμένα μόνο λογισμικά προγράμματα για να διεκπεραιώσουν τα διοικητικά τους καθήκοντα (Δημοσθενίδης & Χατζής, 2014.)

Με την έρευνά τους οι Μακρή & Βλαχόπουλος κατά το σχολικό έτος 2014-15 στην περιφερειακή ενότητα Θεσσαλονίκης είχαν ως στόχο τη διερεύνηση του βαθμού της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το δομημένο ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται σχετική επάρκεια των τεχνολογικών εργαλείων και ταυτόχρονα η ανάγκη για προμήθεια επιπρόσθετου τεχνολογικού εξοπλισμού. Η πλειοψηφία των διευθυντών παραδέχεται ότι χρησιμοποιεί διάφορα λογισμικά προγράμματα και εργαλεία προκειμένου να ανταπεξέλθει στα διοικητικά της καθήκοντα (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015).

Στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας διεξήχθη το 2015 έρευνα από τον Δούκα, με τη συμμετοχή 99 διευθυντών/ προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με σκοπό την καταγραφή των στάσεων και απόψεών τους σχετικά με την επάρκειά τους στη χρήση των Τ.Π.Ε.. Η πλειοψηφία των διευθυντών αναγνωρίζει στη χρήση των Τ.Π.Ε. ως σημαντικό παράγοντα στην ιεραρχική τους εξέλιξη, καθώς και στην εκτέλεση των

διοικητικών τους καθηκόντων με την κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων και τα αυξημένα προσόντα (Δούκας, 2015).

Στην έρευνα των Γιαβρίμη, Παπάνη, Νεοφώτιστου και Βαλκάνου (χ.η.) η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών, συγκεκριμένα στην μάθηση, στην κριτική σκέψη, καθώς και στην υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Στην έρευνα συμμετείχαν 118 εκπαιδευτικοί από την Λέσβο και η συλλογή των ευρημάτων έγινε με τη χρήση του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου για τις Τ.Π.Ε. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι οι νέες τεχνολογίες *«συμβάλλουν ή υποστηρίζουν αρκετά: α) τη δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και β) τη δικτύωση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα»* (Γιαβρίμη, 2014:4).

Στόχος της έρευνας του Παπαδόπουλου (χ.ή.), που αποτελεί περιπτώσιολογική μελέτη διατριβής, υπήρξε η διερεύνηση του ηγετικού διοικητικού στυλ που φέρει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθώς αυτός συμβάλλει στη μεταμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων στην Ελλάδα της κρίσης, με τις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές και οικονομικές συνθήκες που παρουσιάζει. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση) της Ροδόπης με τη συμμετοχή έξι διευθυντών, με προσωπική συνέντευξη κάνοντας χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το ηγετικό στυλ που προωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως ο *«τύπος του διευθυντή – διεκπεραιωτικού ηγέτη»* (Παπαδόπουλος, 2016: 9). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκαν *«στοιχεία της συμμετοχικής ηγεσίας (Hallinger & Heck, 2009), χωρίς ωστόσο να γίνονται εμφανείς συγκεκριμένες πρακτικές ενέργειες που οδηγούν σε μετασχηματιστική διοίκηση των σχολείων από τους διευθυντές»* (Παπαδόπουλος, 2016: 10). Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι για να κριθεί επιτυχημένο το έργο του σχολικού ηγέτη, θα πρέπει να υπάρξουν μια σειρά από προϋποθέσεις, όπως ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών, η βελτίωση και η ενίσχυση των συνθηκών μάθησης και κυρίως η ανάπτυξη της συνεργασίας τόσο εντός, όσο και με φορείς εκτός σχολείου, καθώς και με την ενεργή συμμετοχή των γονέων σε όλα τα επίπεδα και όχι μόνο στα οικονομικά.

## 2.2 Ανασκόπηση ερευνών στον διεθνή χώρο

Με την έρευνά του ο Campbell (2000) , μελέτησε την εμπειρία 512 γυναικών σε τμήματα που διδάσκονταν οι νέες τεχνολογίες. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι γυναίκες δεν επιλέγουν αυτά τα τμήματα ως διαδικασία και ως επαγγελματική επιλογή (Τσούδη, 2017).

Σε έρευνα του Yee (2000) με μελέτη περίπτωσης σε 10 σχολεία στον Καναδά, τη Νέα Ζηλανδία και τις ΗΠΑ που χρησιμοποιούσαν Τ.Π.Ε., αναφορικά με το ρόλο των διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τις Τ.Π.Ε. αναδεικνύονται 8 ρόλοι για τους διευθυντές των σχολείων ως υπεύθυνων Τ.Π.Ε.: *«παροχή υποδομών, όραμα που εστιάζει στη μάθηση, περιπετειώδης/ διερευνητική μάθηση μέσω τεχνολογίας, διδασκαλία εκπαιδευτικών και μαθητών, συμμετοχική ηγεσία, διαρκής παρακολούθηση της προόδου του σχολείου, συνεργασία με γονείς και άλλους εμπλεκόμενους, προσεγμένη πρόκληση του προσωπικού προς το να είναι καινοτόμο»* (Τζιόκας, 2018: 37).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Vosniadou & Kollias (2001) που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, με δείγμα 56 καθηγητές, αναδεικνύουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από την ικανοποίηση που παίρνουν χρησιμοποιώντας παραδοσιακές μεθόδους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι ικανοποιημένοι από την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεμάτων τείνουν να είναι περισσότερο θετικοί στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους (Τσούδη, 2017).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Οχάιο σε σαράντα δημόσια σχολεία, διαπιστώθηκε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας, που ασκούν οι διευθυντές των σχολείων, και στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hughes & Zachariah, 2001 στο Παπαθανασίου, 2007).

Με την έρευνά του ο Kirkup (2002), έχοντας δείγμα 233 ανδρών και 250 γυναικών, είχε ως στόχο να διερευνήσει εάν υπάρχει ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων, λόγω των διαφορών στην επικοινωνία μεταξύ τους. Τα ευρήματα της έρευνας απέδειξαν ότι ο τύπος ανισοτήτων μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι ο ίδιος, τόσο στην εκπαίδευση με ηλεκτρονικό υπολογιστή, όσο και στην εκπαίδευση γενικά των ενηλίκων (Τσούδη, 2017).

Από την έρευνα του Schiller (2002), με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας και την καταγραφή των απόψεων των διευθυντών των σχολείων, προκύπτουν οι ακόλουθοι ρόλοι διευθυντών ως τεχνολογικών



ηγετών: «υποστήριξη, παροχή βοήθειας, μοντελοποίηση, καθοδήγηση, επίβλεψη, συνεργατικότητα και όραμα» (Τζιόκας, 2018: 31).

Μια ακόμη καταγραφή των μοντέλων εργασίας έχουμε και στη μελέτη περίπτωσης των Yuen, Law, & Wong (2003) που πραγματοποίησαν σε 18 σχολεία στο Hong Kong. Βάση των αποτελεσμάτων της καταγράφονται τρία μοντέλα ηγεσίας σε σχέση με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και τη διαδικασία αλλαγής: «Υιοθέτηση της τεχνολογίας, καταλυτική ενσωμάτωση, καινοτομία στην κουλτούρα» (Τζιόκας, 2018: 31).

Επίσης σε έρευνες των Scrimshaw (2004) και Lim (2007) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Σιγκαπούρης επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.).

Με την έρευνά τους οι Anderson, & Dexter (2005) σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και υπευθύνους τεχνολογίας σε 800 σχολεία των ΗΠΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι απαραίτητη, ο ρόλος που διαδραματίζει η ηγεσία στη χρήση των Τ.Π.Ε. είναι ο σημαντικότερος (Τζιόκας, 2018).

Τον Απρίλιο του 2006 ο Demir διεξήγαγε έρευνα στην περιοχή Edirne με τη συμμετοχή 98 διευθυντών δημοτικών σχολείων. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων τους αναφορικά με τα συστήματα διαχείρισης πληροφοριών και τον τρόπο χρήσης των πληροφοριακών συστημάτων στα διοικητικά τους καθήκοντα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας που συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου πέντε ημερών, προέκυψε ότι τα συστήματα πληροφορικής καταλαμβάνουν σημαντικό ρόλο στη διοικητική διαχείριση των σχολείων αν και οι τεχνολογικές υποδομές των σχολείων κρίνονται ανεπαρκείς (Τσούδη, 2017).

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Chan Lin (2007) αναφέρουν μεταξύ άλλων ότι οι μεμονωμένοι ή απομονωμένοι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν ιδιαίτερη προθυμία να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.).

Το στυλ ηγεσίας σε συνάρτηση με την ένταξη των Τ.Π.Ε. στις σχολικές μονάδες αποτελεί το θέμα της έρευνας –μελέτη περίπτωσης- συνεντεύξεις και παρατήρηση του Dexter (2007) σε τέσσερα σχολεία με τη συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τεχνολογική ηγεσία δεν είναι χαρακτηριστικό ενός μόνο ατόμου, αλλά όλου του σχολείου και χαρακτηρίζει τους υπεύθυνους των σχολείων και εκείνους που παίρνουν τις αποφάσεις. Όσον αφορά τη χρήση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτή επαφίεται στους εκπαιδευτικούς (Τζιόκας, 2018).

Η έρευνα του NG, W. (2008) σε σχολεία της Σιγκαπούρης με τη συμμετοχή 80 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε ως στόχο τη συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των σχολείων με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τα ευρήματά της αποτυπώνονται 8 διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο: *«αναγνώριση και διατύπωση οράματος, προώθηση της αποδοχής των ομαδικών στόχων, παροχή εξατομικευμένης στήριξης, προσφορά πνευματικού ενδιαφέροντος, παροχή κατάλληλου μοντέλου, δημιουργία υψηλών προσδοκιών, ενδυνάμωση σχολικής κουλτούρας, δόμηση μιας συνεργατικής δομής»* (Τζιόκας, 2018).

Με την έρευνά τους οι Tondeuret. al. (2009), που διεξήχθη στο Βέλγιο με τη συμμετοχή 527 δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των δομικών (υποδομές, σχεδιασμός, υποστήριξη) και πολιτιστικών χαρακτηριστικών των σχολείων σε σχέση με την ένταξη των νέων τεχνολογιών. Με βάση τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν με ανάλυση ανά συστάδες διαφαίνεται ισχυρή συσχέτιση των χαρακτηριστικών που φέρει το σχολείο με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. Επιπλέον σημαντικό στοιχείο αποτελεί η συσχέτιση μεταξύ των δομικών χαρακτηριστικών των σχολείων με την κουλτούρα τους δηλαδή με την ηγεσία, τον ορισμό των στόχων και της καινοτομίας (Τζιόκας, 2018).

Η έρευνα – έρευνα επισκόπησης των Afshariet. al. (2009) πραγματοποιήθηκε σε 30 σχολεία στην Τεχεράνη με τη συμμετοχή των διευθυντών. Βάση των αποτελεσμάτων υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και χρήσης Τ.Π.Ε. και δεξιοτήτων στο χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν γνώση, δεξιότητες και θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών (Τζιόκας, 2018: 28-29).

Με την έρευνα του Chang (2011) σε 100 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ταϊβάν και με τη συμμετοχή 605 εκπαιδευτικών, με τυχαία επιλογή δείγματος, και χρήση ερωτηματολογίων, διερεύνησε τη συμβολή των διευθυντών των σχολείων στον τεχνολογικό γραμματισμό και στη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Βάση των αποτελεσμάτων της οι διευθυντές ως τεχνολογικοί ηγέτες, πρέπει να ενθαρρύνουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, να παρέχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου για την αποτελεσματική αξιολόγηση των σχολείων (Τζιόκας, 2018).

Έρευνα των Vanderlinde, Dexter & Braak (2011) σε εκπαιδευτικές μονάδες του Βελγίου σημειώνει την απουσία συστηματικών στρατηγικών από τους διευθυντές για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει και απουσία οποιασδήποτε προσπάθειας προς την κατεύθυνση αυτή (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.)

Σύμφωνα με την έρευνα των Alghamdi & Prestridg (2015) στη Σαουδική Αραβία με τη συμμετοχή διευθυντών και εκπαιδευτικών του μαθήματος της αραβικής γλώσσας από 72 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με χρήση ερωτηματολογίου, είχε βάση στη σχέση των απόψεων μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων, υπάρχει σύγκλιση των θέσεων των δύο ερευνητικών ομάδων. Ειδικότερα τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. έχει θετική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης (Τζιόκας, 2018).

Η σχέση της τεχνολογικής ηγεσίας – προφίλ διευθυντών με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην τάξη αποτέλεσε τον σκοπό της έρευνας των Samancioğlu et al. (2015) που διεξήχθη σε αστικό κέντρο της Νοτιοανατολικής Τουρκίας το και με τη συμμετοχή 325 δασκάλων σε 16 σχολεία πρωτοβάθμια εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση θετική, αλλά αδύναμη μεταξύ της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στο σχολείο και της υποστήριξης που παρείχε η τεχνολογική ηγεσία (Τζιόκας, 2018).

Ο Oyedemi (2015) με την μελέτη του σε 120 διοικητικούς υπαλλήλους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή τοπικής αυτοδιοίκησης Ilesa στο κράτος Osun, με χορήγηση ερωτηματολογίων, διερεύνησε την προοπτική των στελεχών σε σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών για αποτελεσματική διαχείριση των σχολείων. Βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας οι διευθυντές των σχολείων έχουν θετική προοπτική για τη χρήση των εργαλείων που τους παρέχουν οι Τ.Π.Ε. στην αποτελεσματική διοικητική διαχείριση των σχολείων (Τσούδη, 2017).

Το ίδιο έτος διεξήχθη και η έρευνα της Razzak (2015), σε δημόσια σχολεία του Μπαχρέν με τη συμμετοχή 15 υποδιευθυντών δημόσιων σχολείων αναφορικά με τις απόψεις των υποδιευθυντών για τις ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο των ηγετών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η ηγεσία των σχολείων υποστηρίζει τη χρήση των νέων τεχνολογιών παρέχοντας κίνητρα και βραβεύσεις στους εκπαιδευτικούς με υψηλές επιδόσεις στην υλοποίηση προγραμμάτων με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Τζιόκας, 2018: 32).

Με την έρευνα των Claro et. al. (2017) που διεξήχθη σε σχολεία στη Χιλή, διερευνήθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές που παρουσιάζουν οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία. Το δείγμα αποτελούνταν από 565 σχολεία και από τις αναλύσεις των απαντήσεων από τα 242 από αυτά

προκύπτει ότι υπάρχουν σημεία σύγκλισης, αλλά και απόκλισης μεταξύ των απόψεων των δύο ομάδων. Τα σημεία σύγκλισης αναφέρονται στις απόψεις αναφορικά με τη συσχέτιση των Τ.Π.Ε. με τη διδασκαλία και ότι τα κινητά εργαστήρια πληροφορικής (MCL) αποτελούν ευκαιρία για ψηφιακή μάθηση και για κινητοποίηση των μαθητών. Οι διαφορές στις απόψεις των δύο ομάδων της έρευνας σημειώθηκαν στην προετοιμασία δραστηριοτήτων με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών απάντησε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για την πραγματοποίησή τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει τη στήριξη που απαιτείται (Τζιόκας, 2018).

### 2.3 Κριτική αποτίμηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι στον ελληνικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε θεωρητικό επίπεδο αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως είδαμε παραπάνω οι έρευνες των: Μπίκου Κων, Εμβλωτή & Τζιμογιάννη, Γιακουμάτου, Τζιμογιάννη και Κόμη, Λάλα, Παπαϊωάννου, Προκοπιάδου, Κολέρδα, συγκλίνουν στην άποψη πως ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε διαθέτει βασικές γνώσεις στη χρήση των υπολογιστών, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τις Τ.Π.Ε. κυρίως ως μέσο διάδοσης και ανταλλαγής της πληροφορίας και όχι ως εργαλείο για σημαντική αλλαγή στη διδακτική πράξη. Επιπλέον οι διευθυντές στη συντριπτική τους πλειοψηφία έκριναν τη συμβολή της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διοικητική πράξη ιδιαιτέρως σημαντική (Τσούδη, 2017).

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι Campbell, Yee (2000), Vosniadou & Kollias (2001), Schiller (2002), Scrimshaw (2004) και Lim (2007), Anderson, & Dexter, (2005), Chang (2011), Alghamdi & Prestridg (2015) επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, προκύπτουν οι ακόλουθοι ρόλοι διευθυντών ως τεχνολογικών ηγετών: παροχή υποδομών, όραμα που εστιάζει στη μάθηση, περιπετειώδης/ διερευνητική μάθηση μέσω τεχνολογίας, διδασκαλία εκπαιδευτικών και μαθητών, συμμετοχική ηγεσία, διαρκής παρακολούθηση της προόδου του σχολείου, συνεργασία με γονείς και άλλους εμπλεκόμενους, προσεγμένη πρόκληση του προσωπικού προς το να είναι καινοτόμο γίνεται δηλαδή υποστήριξη, παροχή βοήθειας, μοντελοποίηση, καθοδήγηση, επίβλεψη, συνεργατικότητα και όραμα (Τσουλής, Τσολακίδης 2019· Τζιόκας, 2018).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. Επιπλέον, οι διευθυντές, ειδικά όσοι έχουν επιμορφωθεί στις Τ.Π.Ε., ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους στη λήψη πρωτοβουλιών για την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, αφού αυτό συντελεί σε καλύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα. Παράλληλα, οι διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης, παίρνουν πρωτοβουλίες για την οργάνωση του σχολείου τους με πληροφοριακά συστήματα (Λάλας, 2008· Γλέζου 2002· Κολέρδα & συν. 2013· Νικολακάκη 2003). Πέραν όμως των παραπάνω, δεν έχει επιτευχθεί ακόμη ουσιαστική ένταξη και αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων των ΤΠΕ τόσο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Στο διεθνή χώρο της έρευνας (Hughes & Zachariah, 2001), αναδεικνύονται μοντέλα εργασίας και μελέτες περίπτωσης μελέτη που καταγράφονται τρία μοντέλα ηγεσίας σε σχέση με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και τη διαδικασία αλλαγής: *«Υιοθέτηση της τεχνολογίας, καταλυτική ενσωμάτωση, καινοτομία στην κουλτούρα»* (Τζιόκας, 2018: 31).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχουν αρκετές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στην ένταξη και χρήση των νέων τεχνολογιών. Αυτές αναφέρονται στις αυξημένες ευθύνες και στον όγκο της διδακτική εργασίας. Γι' αυτό προτάθηκαν τρόποι αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών. Η υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου αποτελεί σημαντικό θετικό στοιχείο για την αποτελεσματική τεχνολογική ανάπτυξη του σχολείου (Τζιόκας, 2018).

## Κεφάλαιο 3ο: Νέες τεχνολογίες και Εκπαιδευτική Ηγεσία :

### Θεωρητική προσέγγιση

#### Περίληψη

Η ραγδαία εξάπλωση της χρήσης των τεχνολογιών και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενσωμάτωση τους στην διδακτική πράξη είναι ένα θέμα το οποίο έχει ερευνηθεί από πολλές πλευρές. Παραταύτα, παραμένει επίκαιρο, λόγω της ρευστότητας του τεχνολογικού γίγνεσθαι και της ταχύτητας με την οποία οι τεχνολογίες εξελίσσονται.

Η λειτουργία της σχολικής μονάδας προσαρμόζεται με τις νέες τεχνολογικές απαιτήσεις και εξελίσσεται διοικητικά, προκειμένου να γίνει αποδοτικότερη στον πρωταρχικό της στόχο, που είναι η παροχή γνώσεων και μόρφωσης. Αυτός ο στόχος θα επιτευχθεί μέσω του ελέγχου της υπερπληθώρας των πληροφοριών, που παράγονται και διακινούνται ιλιγγιωδώς, σε όλο το πλανητικό φάσμα. Η ποιότητα και η ποσότητα των πληροφοριακών δεδομένων προσδίδουν την ανάλογη αξία στο εκπαιδευτικό προϊόν και αναδεικνύουν την παιδαγωγική παραγωγή του σχολείου (Buckingham, 2007).

Η παρούσα μελέτη έχει ως βασικό σκοπό τη μελέτη του ρόλου του ηγέτη / διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

### 3.1 Νέες Τεχνολογίες

Τις τελευταίες δεκαετίες οι νέες τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει σχεδόν σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας του ανθρώπου. Οι νέες τεχνολογίες μεσολαβούν ώστε οι άνθρωποι να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν. Μια νέα πραγματικότητα συντελείται η οποία δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Θα μπορούσαμε να ορίσουμε τις νέες τεχνολογίες ως εκείνες που θεωρούνται ικανές να αλλάξουν την κατάσταση των πραγμάτων. Αυτές χαρακτηρίζονται από παντελείς καινοτομίες, ταχύτητα αναπτυσσόμενες, που έχουν την δυνατότητα να πραγματοποιούν κοινωνικό - οικονομικές αλλαγές στις περιοχές όπου εφαρμόζονται.

Ειδικότερα, νέες τεχνολογίες ονομάζουμε εκείνες που στηρίζονται στην Πληροφορική, η οποία με την σειρά της χρησιμοποιείται για να δηλώσει, μεμονωμένα αλλά και αλληλένδετα, τους υπολογιστές, τα βίντεο, τις τηλεπικοινωνίες και γενικότερα την χρήση όλων εκείνων των στοιχείων που διευκολύνουν την αποθήκευση και μετάδοση της πληροφορίας καθώς και την επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους ή των ανθρώπων με τις μηχανές (Σολομωνίδου, 2001) .

Επειδή, η εποχή μας χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία εξέλιξη και την ευρύτατη διάδοση ποικίλων τεχνικών μέσων πληροφορίας/ επικοινωνίας και οι τεχνολογίες πληροφορίας /επικοινωνίας έχουν εισβάλει στη ζωή μας, το διδακτικό σενάριο είναι απαραίτητο να συνοδευτεί από τις Νέες Τεχνολογίες. Η εκπαίδευση γενικότερα και το σχολείο ειδικότερα, είναι ανάγκη να αναζητήσουν τρόπους αξιοποίησης των μέσων επικοινωνίας και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ο Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός περιλαμβάνει την ανάλυση, την αξιολόγηση και την κριτική σκέψη, διότι είναι ένα φαινόμενο που πραγματοποιείται μέσω πολλών μορφών κοινωνικής πρακτικής και προϋποθέτει την ύπαρξη μιας μεταγλώσσας, δηλαδή ορισμένων μεθόδων περιγραφής του είδους και της δομής μιας συγκεκριμένης μορφής επικοινωνίας (Buckingham, 2007). Ο Buckingham (2007) ενσωματώνει τον «ψηφιακό (ηλεκτρονικό ή και υπολογιστικό) αλφαριθμητισμό» εντός της «γενικότερης εκπαίδευσης στα μέσα επικοινωνίας» και τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τα πολυμέσα για την υποβοήθηση της διδασκαλίας τους, αλλά και οι μαθητές/τριες παράγουν και αυτοί/ές τα δικά τους πολυμεσικά κείμενα. Ωστόσο, οι περισσότερες χρήσεις των υπολογιστών στο σχολείο παρουσιάζουν αξιοσημείωτη αποτυχία στο να δημιουργήσουν συνάφειες «*με το κορεσμένο τεχνολογικά μεσοποιημένο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά*» (Buckingham, 2007: 27).

Ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός αντιπροσωπεύει πλέον έναν πιο αυστηρό, αλλά και πιο ελκυστικό και διασκεδαστικό τρόπο αντιμετώπισης των παιδαγωγικών προκλήσεων της ψηφιακής εποχής που διανύουμε. Επισημαίνεται (Buckingham, 2007: 26) ότι η αξία της ψηφιακής τεχνολογίας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις παιδαγωγικές σχέσεις που την πλαισιώνουν - δηλαδή πώς προσφέρεται στους/στις μαθητές/τριες η πρόσβαση στις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζονται, σε ποιο βαθμό μπορούν να ελέγξουν τη διαδικασία, ή πόσο μακριά μπορούν να πάνε μέσα από το διάλογο με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς. Εξαρτάται επίσης και από τα κοινωνικά πλαίσια που την περιβάλλουν, όπως τα κίνητρα των μαθητών/τριών, τους τρόπους συσχετισμού της πολιτισμικής παραγωγής με άλλες πτυχές της ζωής τους, το κοινό στο οποίο απευθύνουν τα έργα που παράγουν και «σε όλες αυτές τις διαστάσεις το σχολείο παίζει έναν απολύτως ζωτικό ρόλο» (Buckingham, 2007).

Σύμφωνα με τον Παπασταματίου (2010) ως ΤΠΕ νοούνται οι εφαρμογές, οι μέθοδοι και τα προϊόντα που μας προσφέρει η σύγχρονη επιστήμη και η τεχνολογία, τα οποία αφορούν την συγκέντρωση, την επεξεργασία, την ταξινόμηση, την ηλεκτρονική

κωδικοποίηση, τη διακίνηση, τη γνωστοποίηση και μελέτη της όποιας πληροφορίας, με μορφή κειμένου, αριθμού, γραφήματος, ήχου, εικόνας ή βίντεο.

Ο Prensky (2006) χαρακτηρίζει τα σημερινά μικρά παιδιά ψηφιακούς ιθαγενείς (αυτόχθονες) σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, που τους/τις χαρακτηρίζει ψηφιακούς μετανάστες, διότι γεννήθηκαν σε μια τεχνολογικά πολύ φτωχότερη εποχή. Αναφέρει ότι οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες, δεν είναι πια οι άνθρωποι που το εκπαιδευτικό μας σύστημα σχεδιάστηκε για να τους διδάξει, διότι μεγαλώνουν με τις νέες τεχνολογίες και μιλούν όλοι/ες την ψηφιακή γλώσσα των υπολογιστών, των videogames και του διαδικτύου. Προτείνεται λοιπόν στα σχολεία (Prensky, 2006, 2007) να ενσωματώσουν τις τεχνολογικές εμπειρίες των παιδιών αντί να τις θεωρούν επιζήμιες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν το μαθησιακό περιβάλλον χρησιμοποιώντας την ψηφιακή γλώσσα των παιδιών.

Αναμφισβήτητα, οι νέες τεχνολογίες – οι οποίες πλέον αντικαθίστανται ή/και επεκτείνονται από τον όρο «Ψηφιακό υλικό» – επιδρούν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, (Bell, 1993· Edelson, Flake, 1996· Brooker & Siraj - Blatchford, 2002· Clements & Jamara, 2003). Ωστόσο η σημαντικότερη, ίσως, συμβολή τους έγκειται «στην προσφορά εναλλακτικών τρόπων μάθησης» (Κυρίδης κ.ά., 2003: 135). Τα ψηφιακά μέσα/οι νέες τεχνολογίες βρίσκονται ήδη στα σπίτια και στα σχολεία (Ντολιοπούλου, 2002) και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας ενός σημαντικού αριθμού μικρών παιδιών, τα οποία είναι πλήρως εξοικειωμένα μαζί τους (Κυρίδης κ.ά., 2003).

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα, τα προϊόντα των τεχνολογιών της πληροφορικής, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εφόσον χρησιμοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο και την ανάλογη συχνότητα (Χρονάκη, 2009). Τα σημερινά παιδιά ως χρήστες (user) και ως παραγωγοί (producer) των μέσων, έχουν αναλάβει νέους ρόλους και αποτελούν «ανεξάρτητες και υπεύθυνες προσωπικότητες – προπάντων στο χώρο των Νέων Μέσων, στον οποίο μάλιστα λειτουργούν ως πολιτισμικοί φορείς και γνώστες του αντικειμένου» (Kron & Σοφός, 2007:60). Παράλληλα, τα παιδιά έχουν πάρει «στα χέρια τους «την προετοιμασία τους για το μέλλον», ένα φαινόμενο που παρατηρείται ιδιαίτερα έντονα στο χώρο των νέων μέσων (Kron & Σοφός, 2007:63). Πλέον καλούνται να δημιουργήσουν νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, στους κόλπους των οποίων, η ομάδα-στόχος τους θα έχει τη δυνατότητα να εκμάθει με επικοινωνιακές διαδικασίες, τη χρήση των νέων μέσων. Σε αντίθετη περίπτωση, τα παιδιά θα παραμείνουν έρμαιο της εργαλειακής χρήσης και των κινδύνων που αυτή εγκυμονεί (Kron & Σοφός, 2007).

Επίσης, οι Kron & Σοφός (2007: 217) αναφέρουν ότι όταν γίνεται λόγος για προϊόν, εννοείται ο μετασχηματισμός των πληροφοριών σε νέα γνώση και «η ενσωμάτωση της νέας



γνώσης στην προϋπάρχουσα σε κάποιο υψηλότερο επίπεδο». Σχετικά με τη δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να δημιουργήσουν το δικό τους μεσοποιημένο υλικό, επέρχεται η εξοικείωση με τα μέσα, το περιεχόμενο και τις τεχνικές τους, επέρχεται η απομυθοποίηση των μέσων, η μείωση των φόβων απέναντι στην τεχνολογία και εν τέλει, καθίστανται τα μέσα ένα ελεγχόμενο εργαλείο που μαθητές/τριες μπορούν να το ενσωματώσουν στη ζωή τους και να το χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους (Νίκα, Χρηστάκης, Ντάβου, 2007).

Η Ντάβου (2007:5) τονίζει ότι η *«εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας εφαρμόζεται σε άλλες χώρες με συγκεκριμένα προγράμματα και από πολύ μικρές ηλικίες, γιατί έχει αποδειχθεί πως όσο νωρίτερα ξεκινά, τόσο πιο αποτελεσματική είναι»*.

### **3.1.1Οι νέες τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο**

Στο σύγχρονο κόσμο η χρήση και η αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών είναι κοινά παραδεκτό ότι συνδέεται με την προώθηση της παγκοσμιοποίησης και την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός νέου κοινωνικού μοντέλου, όπου ο στόχος της οικονομικής ανάπτυξης συναρτάται με την αξιοποίηση της γνώσης, την παραγωγή νέας γνώσης και τον έλεγχο της διαχείρισης της γνώσης μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Giddens, 2006).

Η εποχή που διανύουμε θεωρείται η εποχή της κοινωνίας των πληροφοριών και της γνώσης και χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από την είσοδο και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Castells, 2000; Giddens et al., 2007). Μεταρρυθμιστική τομή, από τα τέλη του 20ού αιώνα, αποτελεί η είσοδος της Πληροφορικής στο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, ιδιαίτερα του Ολοήμερου Δημοτικού, και η πρόβλεψη για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική προσέγγιση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του ημερήσιου προγράμματος. Σημειώνεται, βέβαια, ότι η απόφαση αυτή δημιούργησε αντιδράσεις όταν κλήθηκαν να στελεχώσουν αρχικά τα Ολοήμερα Σχολεία στο μάθημα της Πληροφορικής απόφοιτοι Τμημάτων Πληροφορικής και συναφών ειδικοτήτων, και όχι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Buckingham, 2007).

Το Νοέμβριο του 2003 παρουσιάστηκε το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής». Σύμφωνα με αυτό, *«σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού – διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών*

τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης» (Κόμης, 2004).

Ο όρος ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) ή ICT (Information and Communication Technologies) χρησιμοποιείται αντί του όρου Πληροφορική, όπως επικατούσε μέχρι τώρα. Σύμφωνα με τον όρο αυτό χαρακτηρίζουν τις τεχνολογίες, δηλαδή τα μέσα που μεταφέρουν μηνύματα, αλλά ταυτόχρονα και τις τεχνολογίες που αναπαριστούν την πληροφορία μέσω συμβόλων, εικόνων και ήχων (Κόμης, 2004).

Βασικό χαρακτηριστικό των ΤΠΕ είναι η δυνατότητα αναπαράστασης της πληροφορίας και ειδικά των στοιχείων μιας προσομοίωσης με διασυνδεδεμένα κείμενα και με τη χρήση γραφικών, κινητών εικόνων (animation), ήχου και video εικόνας. Βέβαια, στις ΦΕ υπάρχουν πολλά φαινόμενα που δεν είναι προσιτά ή δεν είναι δυνατόν να αναπαραχθούν στο εργαστήριο, μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν να μελετηθούν ικανοποιητικά για να υποστηρίξουν μια διδασκαλία. Η χρήση του υπολογιστή, στο παραπάνω πλαίσιο, μπορεί να στραφεί γύρω από τέσσερις κεντρικούς άξονες (Ράπτης & Ράπτη, 2001):

- Γνωστικό - διερευνητικό εργαλείο: χρήση ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης για δημοτικό σχολείο. Το λογισμικό αυτό μπορεί να έχει τη μορφή αλληλεπιδραστικών πολυμέσων, προσομοίωσης, εκπαιδευτικού παιχνιδιού, μοντελοποίησης κλπ. και θα προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα διερεύνησης πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων, αντίστοιχων του επιπέδου ωριμότητάς τους, διευκολύνοντας την ανάπτυξη της δημιουργικής και αποκαλυπτικής μάθησης. Ο υπολογιστής γίνεται μέσο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και για την οργάνωση γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Εποπτικό μέσο διδασκαλίας σε βασικά γνωστικά αντικείμενα: αποτελεσματική χρήση του υπολογιστή με λογισμικό ευρείας χρήσης (π.χ. ζωγραφική, επεξεργασία κειμένου, λογισμικό φύλλο) που θα εντάσσεται στα πλαίσια της διδασκαλίας βασικών μαθημάτων: γλώσσα - γραπτή έκφραση, μαθηματικά, δημιουργία και ανάπτυξη δεξιοτήτων στις καλλιτεχνικές και τις συλλογικές δραστηριότητες.
- Εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών: χρήση βάσεων δεδομένων για αναζήτηση στοιχείων, χρήση των δικτύων για επικοινωνία με άλλους μαθητές και για αναζήτηση πληροφοριών.
- Πληροφορικός αλφαριθμητισμός: προσέγγιση των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή: μνήμη, επεξεργασία της πληροφορίας, επικοινωνία, μέσα σε μια προοπτική

τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης των δυνατοτήτων της υπολογιστικής τεχνολογίας.

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πια δεδομένη. Εκπαιδευτικές δράσεις εφαρμόζονται με τη βοήθεια των ΤΠΕ τόσο στη διδακτική, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία (Κόμης, 2004:17). Σύμφωνα με την αριθμ. 2318/2003/ΕΚ, Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου του 2003, κρίνεται απαραίτητη η στήριξη των ευρωπαϊκών δικτύων και εταιρικών σχέσεων που προάγουν και ενισχύουν την παιδαγωγική και μορφωτική αξιοποίηση του Διαδικτύου και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς και της ανταλλαγής ορθών πρακτικών. Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται για να εξασφαλίσουν, όχι μόνο την τεχνική ικανότητα χρησιμοποίησης του διαδικτύου και των ΤΠΕ, αλλά και την ικανότητα παιδαγωγικής, κριτικής και υπεύθυνης χρησιμοποίησής του.

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που δημιουργούνται στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης είναι «κλειστού τύπου» με έμφαση στην παρουσίαση της πληροφορίας, κατά κανόνα με τη μορφή συστημάτων καθοδήγησης (ή ηλεκτρονικών βιβλίων), και στην αξιολόγηση των γνώσεων μέσω δραστηριοτήτων εξάσκησης και πρακτικής. Η έμφαση στην περίπτωση αυτή δίνεται στον εκπαιδευτικό (που υποκαθίσταται πλήρως ή εν μέρει από το ίδιο το λογισμικό) και έχει συνεπώς όλα τα χαρακτηριστικά της δασκαλοκεντρικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αντίθεση με την παραπάνω θεώρηση, τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί μια νέα άποψη που υποστηρίζει ότι η υπολογιστική υποστήριξη της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά εάν δεν πάρει υπόψη της τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούν τις γνώσεις τους οι μαθητές (Κόμης, 2004).

Με τον όρο εκπαιδευτικό λογισμικό (educational software) εννοούνται όλα εκείνα τα διαλογικά τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης που συνιστούν εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ τα οποία μπορούν να είναι σε διάφορες μορφές συμπεριλαμβάνοντας και το διαδίκτυο (Δημητρακοπούλου, 1998). Το εκπαιδευτικό λογισμικό περιλαμβάνει κυρίως: ανάπτυξη μαθημάτων, προσομοιώσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εκμάθηση ξένων γλωσσών, προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες ή βιβλία πολυμέσων, ξεναγήσεις και εικονικούς τόπους, κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να πληροί τουλάχιστον τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- *Να είναι αλληλεπιδραστικό (interactive).*
- *Να είναι οδηγούμενο από το χρήστη (user-driven).*
- *Να είναι εμπλουτισμένο (enriching).*

- *Να παρέχει τη δυνατότητα εξερεύνησης (exploratory)* (Παναγιωτακόπουλος, 1999: 226-227)

Ο όρος Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) ή ICT (Information and Communication Technologies) χρησιμοποιείται αντί του όρου Πληροφορική όπως είχαμε συνηθίσει μέχρι τώρα. Σύμφωνα με τον όρο αυτό χαρακτηρίζουμε τις τεχνολογίες δηλαδή τα μέσα που μεταφέρουν μηνύματα αλλά ταυτόχρονα και τις τεχνολογίες που αναπαριστούν την πληροφορία μέσω συμβόλων, εικόνων και ήχων (Κόμης, 2004:16).

Τέλος οι ΤΠΕ έχουν ως βάση τους τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπου γίνεται χρήση εφαρμογών που έχουν σχέση με την καταγραφή, επεξεργασία και αποθήκευση κειμένου, ήχου, κινούμενης εικόνας και βίντεο. Οι τεχνολογίες αυτές έχουν επιφέρει μια σταδιακή επανάσταση στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές δομές, δημιουργώντας νέες συμπεριφορές ως προς τις πληροφορίες, τη γνώση, την επαγγελματική δραστηριότητα, κ.λπ. Η ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης σε συνδυασμό με αυτές τις τεχνολογίες, η ευκολία στην πρόσβαση της πληροφορίας και η ταχύτητα μεταφοράς και διακίνησης της συνετέλεσαν στο να γίνει η πληροφορία το μυαλό και η καρδιά της κοινωνίας και η επικοινωνία η κεντρική έννοια της κοινωνικής θεωρίας στη σύγχρονη εποχή (Κόμης, 2004).

Η χρήση των σύγχρονων εργαλείων της τεχνολογίας αναδεικνύεται σε καταλύτη που συνεπικουρεί, ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί στα κελεύσματα της ανταγωνιστικότητας στον ευρωπαϊκό χώρο (Ηλιάδη, 2014), καθώς στη διοίκηση της εκπαίδευσης εισέβαλλαν νέα ολοκληρωμένα συστήματα ηλεκτρονικής διακυβέρνησης δεδομένων, γι' αυτό και κρίνεται επιβεβλημένη η υιοθέτηση μιας «πληροφορικής» κουλτούρας από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εκφραστής αυτής της ιδιαίτερης κουλτούρας ένταξης των Τ.Π.Ε. είναι ο διευθυντής του σχολείου, η εμπλοκή του οποίου θεωρείται πολύ σημαντική για την επιτέλεση των διοικητικών καθηκόντων. Προκειμένου ο διευθυντής να μην αναλώνεται στο χαρτοβασίλειο δαπανώντας πολύτιμο χρόνο και χρήμα, οφείλει να μετασχηματιστεί σε έναν «ηλεκτρονικό» ηγέτη, βάσει των στόχων του Νέου Ψηφιακού Σχολείου για την έγκυρη και έγκαιρη ηλεκτρονική αποτύπωση των στοιχείων της σχολικής του μονάδας.

### **3.1.2. Τύποι νέων τεχνολογιών**

Οι ΤΠΕ έχουν ως βάση τους τον ηλεκτρονικό υπολογιστή όπου γίνεται χρήση εφαρμογών που έχουν σχέση με την καταγραφή, επεξεργασία και αποθήκευση κειμένου, ήχου, κινούμενης εικόνας και βίντεο. Οι τεχνολογίες αυτές έχουν επιφέρει μια σταδιακή επανάσταση στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές δομές, δημιουργώντας νέες συμπεριφορές ως προς τις πληροφορίες, τη γνώση, την επαγγελματική δραστηριότητα, κ.λπ.

Η ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης σε συνδυασμό με αυτές τις τεχνολογίες, η ευκολία στην πρόσβαση της πληροφορίας και η ταχύτητα μεταφοράς και διακίνησης της συνετέλεσαν στο να γίνει η πληροφορία, το μυαλό και η καρδιά της κοινωνίας και η επικοινωνία, η κεντρική έννοια της κοινωνικής θεωρίας στη σύγχρονη εποχή.

Οι κατηγορίες των ΤΠΕ δεν συγκροτούν μια συστηματική κατηγοριοποίηση ούτε είναι αποκλειστικές, δηλαδή τα προτεινόμενα προς μελέτη εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να ενταχθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση που πραγματοποιήθηκε με κριτήρια τους διδακτικούς στόχους, τους τρόπους συνάρθρωσης του «εκπαιδευτικού περιβάλλοντος» (ή εκπαιδευτικού λογισμικού) με την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και παρουσιάστηκε στην «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (Ζαγούρας- Δαγδιλέλης κ.α., 2010). Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά επτά κατηγοριών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων τα οποία έχουν ευρεία χρήση στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες (Ζαγούρας- Δαγδιλέλης κ.α., 2010):

- Λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής: παρέχουν προβλήματα και ασκήσεις που περιλαμβάνουν συνήθως στοιχεία της αντίστοιχης επιστημονικής θεωρίας, καθώς και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
- Υπερκείμενα και ηλεκτρονικά βιβλία πολυμέσων: Είναι τα λογισμικά που περιέχουν υπερκείμενο, πολυμεσικά και υπερμεσικά στοιχεία στα οποία συνδυάζονται ακίνητες εικόνες, γραφικά, ήχος, βίντεο, απλό κείμενο και υπερσυνδέσεις σε μη γραμμική οργάνωση των πληροφοριών και του περιεχομένου.
- Συστήματα προσομοιώσεων: Με τον όρο προσομοίωση μπορεί να εννοείται το ίδιο το λογισμικό, οι διατάξεις που βλέπει ο χρήστης στην οθόνη ή οι διαδικασίες που εκτελούνται. Με τη βοήθεια της προσομοίωσης παρουσιάζεται η μερική μεταφορά και απεικόνιση ενός φυσικού, τεχνητού ή κοινωνικού περιβάλλοντος στην οθόνη του υπολογιστή. Στο περιβάλλον αυτό μπορεί να πραγματοποιείται μια διεργασία ή κάποιο πείραμα.
- Ανοικτά περιβάλλοντα διερεύνησης- εικονικά εργαστήρια: Πρόκειται για ανοιχτά, σε διαφορετικό βαθμό, υπολογιστικά περιβάλλοντα κατασκευής και διερεύνησης της συμπεριφοράς των αντικειμένων και των νόμων ενός εικονικού περιβάλλοντος. Τα εικονικά εργαστήρια μπορούν να οριστούν γενικά ως λογισμικά ή εφαρμογές, οι

οποίες επιτρέπουν τη διεξαγωγή πειραμάτων μέσα από χειρισμούς που γίνονται στην οθόνη ενός υπολογιστή.

- Προγραμματιζόμενα περιβάλλοντα: Πρόκειται για δημιουργία μικρών εξειδικευμένων εφαρμογών.
- Συστήματα μοντελοποίησης: Μέσα από τα συστήματα μοντελοποίησης ο χρήστης μπορεί να προχωρήσει σε απλοποιημένη αναπαράσταση και οπτικοποίηση ενός συστήματος που εστιάζεται κυρίως σε συγκεκριμένα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά ή συνιστώσες του, όπως σε ιδέες, αντικείμενα, γεγονότα ή διαδικασίες.
- Περιβάλλοντα επικοινωνίας με το περιβάλλον μέσω συγχρονικών διατάξεων (MBL): Οι συγχρονικές διατάξεις αποτελούνται από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή συνδεδεμένο με την πειραματική διάταξη που πρόκειται να μελετηθεί, ο οποίος με τη βοήθεια των αισθητήρων (sensors) καταγράφει τις μεταβολές φυσικών μεγεθών μιας πραγματικής κατάστασης μέσω ενός αναλογικό-ψηφιακού μετατροπέα (A/D converter) και απεικονίζει στην οθόνη, ταυτόχρονα με την εξέλιξη του φαινομένου, πολλαπλές αναπαραστάσεις των μεταβολών τους. Στον υπολογιστή υπάρχει εγκατεστημένο το ειδικό λογισμικό που συνοδεύει το MBL το οποίο δίνει τη δυνατότητα περαιτέρω επεξεργασίας και αξιοποίησης των καταγεγραμμένων μεταβολών (Ζαγούρας- Δαγδιλέλης κ.α., 2010).

### 3.1.3 Δυσκολίες ένταξης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο

Ακόμη όμως και αν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση για το εκπαιδευτικό προσωπικό πάντα θα υπάρχουν προβλήματα, όπως η εξασφάλιση τεχνολογικού εξοπλισμού, η παροχή τεχνικής υποστήριξης και η διαμόρφωση του χώρου που επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματική ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο. Απαιτείται επίσης αποτελεσματικό σύστημα για τη συντήρηση του εξοπλισμού των εργαστηρίων (Κόμης, 2004).

Στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη η επιμόρφωση αυτών που την υπηρετούν. Λέγοντας επιμόρφωση, εννοούμε το σύνολο των ειδικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην βελτίωση και εμπάθυνση των παρεχόμενων γνώσεων αντικαθιστώντας ή ενισχύοντας της αρχική εκπαίδευση. Σαν επιμόρφωση μπορεί να οριστεί το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό, ή αποκλειστικό σκοπό,

τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών, θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών. (Κόμης, 2004).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ότι είναι αρκετή για όλη την επαγγελματική πορεία και σταδιοδρομία τους, αφού οι συνεχείς εξελίξεις της τεχνολογίας και η παραγωγή νέας γνώσης είναι ταχύτατες. Έτσι, η επιμόρφωση κρίνεται αναγκαία και για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να πραγματοποιείται μέσα από συνεχή ανατροφοδότηση (Ανδρεαδάκης, 1992).

Ο κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να κατανοήσει ότι η οικειοποίηση και χρήση των προϊόντων της ΤΠΕ απαιτούν μια συνεχή διαδικασία εκπαίδευσης. Η επιτυχία του όλου εγχειρήματος έγκειται στα κίνητρα που έχει ο επιμορφούμενος. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει από προσωπική ανάγκη και επιθυμία, και όχι γιατί του επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες (Κόμης, 2004).

Στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εφαρμογών της τεχνολογίας, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οργάνωσε δύο πολύ σημαντικά προγράμματα, που στόχευαν στην ένταξη των ΤΠΕ σε όλο το φάσμα της ελληνικής εκπαίδευσης: στην «Οδύσσεια» και την «Κοινωνία της Πληροφορίας». Το 1997 ξεκίνησε το πρώτο ολοκληρωμένο πιλοτικό πρόγραμμα ευρείας κλίμακας και διάρκειας με την ονομασία «Οδύσσεια». Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε το 2002 και αποσκοπούσε στην ένταξη και στην αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην καθημερινή σχολική δραστηριότητα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός του προγράμματος περιελάμβανε την ανάπτυξη υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής στα σχολεία, την κατάλληλη εκπαίδευση επιμορφωτών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και την ανάπτυξη λογισμικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (ΙΤΥ, 1997).

Μετά το τέλος του έργου, σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν προέκυψαν σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τη στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Οι φοβίες και οι προκαταλήψεις για τις νέες τεχνολογίες, που απορρέουν από τον πληροφορικό αναλφαβητισμό και η έλλειψη ενδιαφέροντος για αλλαγή των διδακτικών μεθόδων, ήταν μερικά από τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν στα πρώτα βήματα εφαρμογής του προγράμματος. Σταδιακά όμως, οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν πως οι εφαρμογές της πληροφορικής και της τεχνολογίας τους βοηθούσαν σημαντικά στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και στην παραγωγή αναβαθμισμένου διδακτικού υλικού (Κόκκος 1999).

Η μεγαλύτερη προσπάθεια για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση υλοποιείται στα πλαίσια του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» (ΚτΠ). Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από τέσσερις άξονες:

1. Ανάπτυξη και υποστήριξη του δικτυακού και υπολογιστικού εξοπλισμού
2. Ανάπτυξη λογισμικού και ψηφιακού περιεχομένου για εκπαιδευτικούς και διοικητικούς σκοπούς
3. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο
4. Εκσυγχρονισμός της Διοίκησης.

• Επίσης, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση εξαρτάται από πολλές παραμέτρους που σχετίζονται με τα εξής (Κόμης, 2004:17):

- το πρόγραμμα σπουδών
- το επίπεδο εκπαίδευσης που αφορά την εισαγωγή και την ένταξη
- τους διδακτικούς και γνωστικούς στόχους που πρόκειται να επιτευχθούν
- τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συγκυρίες κατά τη διάρκεια της εισαγωγής
- το επίπεδο της τεχνολογικής ανάπτυξης
- τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές θεωρήσεις των πρωτεργατών της ένταξης (Κόμης, 2004:17).

Για να γίνει λοιπόν σωστά η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. χρειάζεται να υπολογισθούν οι εξής παράγοντες (Κόμης, 2004):

- ανυπαρξία θεσμικού πλαισίου για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στο σχολείο
- συνθετότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση Τ.Π.Ε.
- έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής
- έλλειψη ποιοτικού εκπαιδευτικού λογισμικού
- παραδοσιακή μορφή του αναλυτικού προγράμματος (Κόμης, 2004).

Εξαιτίας όλων των παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη χρήση μέσων Ν.Τ., ώστε να δημιουργήσουν διδακτικά σενάρια περισσότερο ελκυστικά και ενδιαφέροντα. Για το λόγο αυτό, καλούνται να επιμορφωθούν. Με τον όρο επιμόρφωση εννοείται η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία, και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους, και όχι την ημερομηνία γέννησής τους (Κόκκος 1999).



Ειδικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να υποστηρίζει πολλαπλές όψεις της πραγματικότητας, δόμηση της γνώσης και περιεχόμενο πλούσιο σε εμπειρικές δραστηριότητες (Doerr 1997), στοιχεία τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις υποβοηθούνται από τις ΤΠΕ. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ παραμένουν ακόμη εμπόδιο στην αποδοχή και ένταξή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Pelgum 2001).

### **3.1.4. Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση**

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πια δεδομένη. Εκπαιδευτικές δράσεις εφαρμόζονται με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. τόσο στη διδακτική όσο και στη μαθησιακή διαδικασία (Κόμης, 2004). Σύμφωνα με την αριθμ. 2318/2003/ΕΚ Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου του 2003 κρίνεται απαραίτητη η στήριξη των ευρωπαϊκών δικτύων και εταιρικών σχέσεων που προάγουν και ενισχύουν την παιδαγωγική και μορφωτική αξιοποίηση του Διαδικτύου και των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, καθώς και της ανταλλαγής ορθών πρακτικών. Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται για να εξασφαλίσουν, όχι μόνο την τεχνική ικανότητα χρησιμοποίησης του διαδικτύου και των Τ.Π.Ε. αλλά και την ικανότητα παιδαγωγικής, κριτικής και υπεύθυνης χρησιμοποίησής του.

Στην πρωτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση αρκετά σχολεία με πρωτοβουλία της τοπικής αυτοδιοίκησης ή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων εξοπλίστηκαν με υπολογιστές, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια εκπαίδευση. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση στη χώρα μας, θέτουν ως κύριο σκοπό της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση την εξοικείωση των μαθητών με τον υπολογιστή, με ή χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, τη χρήση του ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου, αλλά και ως μέσου αναζήτησης πληροφοριών (Κόμης, 2004).

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στο Δημοτικό όσον αφορά τη χώρα μας έγινε με το θεσμό του Ολοήμερου σχολείου, όπως ορίζονται στις διατάξεις του άρθρου 4 του Νόμου 2525/1997. Σύμφωνα με την αριθμ. Φ.20/482/95210/Γ1/9-9-2003, (ΦΕΚ 1325/16-9-2003) Υπουργική Απόφαση (Υ.Α) ορίζεται υποχρεωτική η παρακολούθηση δύο ωρών Πληροφορικής για τις τάξεις του ολοήμερου. Οι Τ.Π.Ε. επεκτείνονται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με την ίδρυση των ολοήμερων δημοτικών σχολείων (ΕΑΕΠ) με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Φ.12/879/88413/Γ1/20-07-2010). Βέβαια, η προσέγγιση αυτή και

η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση προϋποθέτει ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη χρήση του υπολογιστή και τον τρόπο ένταξης και αξιοποίησής του στη μαθησιακή διαδικασία (Κόμης, 2004).

Για πολλά χρόνια τόσο ο γενικός σχεδιασμός της διδακτικής πράξης, όσο και ο ειδικός σχεδιασμός διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών με χρήση ΤΠΕ, βασίστηκε – και βασίζεται πολύ συχνά ακόμη - σε προσεγγίσεις επηρεασμένες από το λεγόμενο επικοινωνιακό μοντέλο μάθησης, στη βάση του οποίου τοποθετείται ο εκπαιδευτικός. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην αναμετάδοση της πληροφορίας και στην τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ακολουθεί δηλαδή τη συμπεριφοριστική προσέγγιση για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κόμης, 2004).

Πρόκειται για μια προσέγγιση που προσφέρει μια πολύ συγκεκριμένη και «τεχνική» θεώρηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών εφαρμογών: αυτό που προέχει είναι ο ξεκάθαρος και λειτουργικός ορισμός των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων που πρέπει να επιτευχθούν, με κατάλληλη προσαρμογή του προς μετάδοση περιεχομένου και η αδήριτη ανάγκη της αξιολόγησης για την επίτευξη των στόχων αυτών. Η γνώση συνεπώς που πρόκειται να μεταδοθεί, και οι διαδικασίες μετάδοσής της βρίσκονται στο επίκεντρο της εν λόγω προσέγγισης, και για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται συχνά ως γνωσιοκεντρική και δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Κόμης, 2004).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που δημιουργούνται στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης είναι «κλειστού τύπου» με έμφαση στην παρουσίαση της πληροφορίας, κατά κανόνα με τη μορφή συστημάτων καθοδήγησης (ή ηλεκτρονικών βιβλίων), και στην αξιολόγηση των γνώσεων, μέσω δραστηριοτήτων εξάσκησης και πρακτικής. Η έμφαση στην περίπτωση αυτή δίνεται στον εκπαιδευτικό (που υποκαθίσταται πλήρως ή εν μέρει από το ίδιο το λογισμικό) και έχει συνεπώς όλα τα χαρακτηριστικά της δασκαλοκεντρικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αντίθεση με την παραπάνω θεώρηση, τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί μια νέα άποψη που υποστηρίζει ότι η υπολογιστική υποστήριξη της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά εάν δεν πάρει υπόψη της τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούν τις γνώσεις τους οι μαθητές (Κόμης, 2004).

Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που ακολουθεί την εποικοδομηστική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει ότι οι μαθητές, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο, διαθέτουν γνώσεις και αυτό που χρειάζεται είναι να βοηθηθούν, ώστε να οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν. Τα παιδιά, κάτω από αυτό το πρίσμα, συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση των γνώσεών τους. Το πλαίσιο αυτό οδηγεί στην άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει ως κύριο σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να

γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις άτυπες και τις τυπικές γνώσεις τους. Η έμφαση στην περίπτωση αυτή δίνεται στον μαθητή και στους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζει τη γνώση και για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται συχνά ως μαθητοκεντρική προσέγγιση (Κόμης, 2004).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης είναι «ανοικτού τύπου» προσφέροντας ένα πλούσιο περιβάλλον αλληλεπίδρασης και χειρισμού αντικειμένων και εννοιών, έχοντας συνήθως τη μορφή συστημάτων προσομοίωσης ή μικρόκοσμων. Η έμφαση πλέον βρίσκεται στο μαθητή και στις δραστηριότητες που αναπτύσσει ή μπορεί να αναπτύξει στο πλαίσιο του περιβάλλοντος (ITY, 2008).

Η κύρια κριτική στις κλασικές εποικοδομηστικές προσεγγίσεις προέρχεται από τη σκοπιά αυτών που δίνουν έμφαση στο πολιτισμικό και το κοινωνικό πλαίσιο ανάδυσης των γνωστικών διεργασιών. Οι απόψεις αυτές εντάσσονται στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης, η οποία βασίζεται στις πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις του Bruner και κυρίως στη σοβιετική ψυχολογική σχολή με βασικό εκπρόσωπο τον Vygotsky. Όλες οι έρευνες που βασίζονται στις απόψεις του Vygotsky, υποστηρίζουν ότι η σκέψη αναπτύσσεται (και είναι συνεπώς προϊόν οικοδόμησης και αναδόμησης των γνώσεων) στα πλαίσια συνεργατικών δραστηριοτήτων ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικους τονίζοντας, συνεπώς, το ρόλο της διαδικασίας του πλαισίου στηρίγματος και το ρόλο της διαμεσολάβησης των ενηλίκων στη διαδικασία μάθησης («Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007 – 2013)»).

Οι μελέτες με κοινωνικό προσανατολισμό επικεντρώνονται στην περιγραφή των σύνθετων διαδικασιών της καθοδήγησης από τον ενήλικα, στην περιγραφή των ειδών αλληλεπίδρασης που εμφανίζονται και στο είδος της μάθησης που επιτελείται. Η έμφαση στην περίπτωση αυτή δίνεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις δεν μπορούν να δουν τη μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Οι συνεργατικές δραστηριότητες συντελούν καταλυτικά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία (τόσο τα πραγματικά όσο και τα συμβολικά, όπως το εκπαιδευτικό λογισμικό και η γλώσσα) και ο καταμερισμός εργασίας όπως περιγράφει η θεωρία της δραστηριότητας (activitytheory) («Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007 – 2013)»).

Στην περίπτωση αυτών των προσεγγίσεων, τα υποστηριζόμενα από υπολογιστές εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σχεδιάζονται με γνώμονα την ενίσχυση της επικοινωνίας, της

αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ή και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, με στόχο τη δημιουργία των λεγόμενων κοινοτήτων μάθησης (Κόμης, 2004).

Οι τρεις μεγάλες θεωρητικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν στα προηγούμενα συνιστούν μοντέλα που επιτρέπουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση υπολογιστικών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα μοντέλα αυτά λειτουργούν (ή θα μπορούσαν να λειτουργήσουν) σε μεγάλο βαθμό συμπληρωματικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εύρος των εκπαιδευτικών λογισμικών και των υπολογιστικών περιβαλλόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70 είναι πολύ εκτεταμένο (Κόμης, 2004).

Για τον παραπάνω λόγο, πολλά από τα λογισμικά και τα υπολογιστικά περιβάλλοντα που περιγράφονται, αναλύονται ή χρησιμοποιούνται στο υπάρχον επιμορφωτικό υλικό, μπορούν να θεωρηθούν ως αντιπροσωπευτικά δείγματα μιας ολόκληρης κατηγορίας λογισμικών ή περιβαλλόντων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά και επιτρέπουν να αντιμετωπισθεί μια εκτεταμένη κλάση προβλημάτων και διδακτικών καταστάσεων, τόσο στο εσωτερικό των γνωστικών αντικειμένων όσο και εγκάρσια (Κόμης, 2004).

Είναι γεγονός ότι η υπολογιστική υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης δεν είναι ανεξάρτητη από τα πραγματικά τεχνολογικά και τα εν δυνάμει παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, καθώς και τις δυνατότητες του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού λογισμικού ή γενικότερα ενός συστήματος που βασίζεται στους υπολογιστές. Για το λόγο αυτό, πριν προχωρήσουμε στην ανάπτυξη του επιμορφωτικού υλικού για τον κλάδο ΠΕ70 είναι απαραίτητο να ορίσουμε με λειτουργικό τρόπο την έννοια του εκπαιδευτικού λογισμικού και να δούμε τις διαφορετικές του κατηγορίες. («Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ(2007 – 2013)»).

Το λογισμικό (software) είναι τόσο τα προγράμματα που συντονίζουν και κατευθύνουν τη λειτουργία του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) και παράλληλα επεξεργάζονται τα δεδομένα, όσο και το βοηθητικό υλικό (έντυπα ή ηλεκτρονικά έγγραφα) που περιγράφουν τη χρήση και τη λειτουργία των προγραμμάτων αυτών. Το λογισμικό είναι «υπεύθυνο» για την επικοινωνία των προγραμμάτων και των χρηστών με τον Η/Υ, καθώς και για την αυτοματοποίηση των διαδικασιών της διαχείρισης της Κεντρικής Μονάδας Επεξεργασίας, της μνήμης και των μονάδων εισόδου-εξόδου του υπολογιστικού συστήματος. Στο λογισμικό συμπεριλαμβάνονται το λειτουργικό σύστημα και τα υπόλοιπα έτοιμα προγράμματα του κατασκευαστή και των χρηστών. Σε μία συνοπτική κατηγοριοποίηση θα

μπορούσαμε να διακρίνουμε το λογισμικό ως εξής: Λογισμικό ανάπτυξης, Βοηθητικό λογισμικό, Λογισμικό συστήματος, Λογισμικό εφαρμογών (Σιδερίδης, 1998). Συγκεκριμένα:

**Το λογισμικό ανάπτυξης** χρησιμοποιείται για τον προγραμματισμό (ανάπτυξη εφαρμογών), ενώ ως βοηθητικό θεωρούμε το λογισμικό συμπίεσης αρχείων και ανίχνευσης ιών, π.χ. WinZip, MonkeyZip, Acrobat, NortonAntivirus, MacAfee Antivirus, κ.ά. Το λογισμικό συστήματος ελέγχει το υλικό του υπολογιστή και υποστηρίζει το λογισμικό εφαρμογών. Πρόκειται για το λειτουργικό σύστημα (operatingsystem), το οποίο συνιστά το σύνολο των προγραμμάτων που ελέγχει και συντονίζει τη λειτουργία των μονάδων του Η/Υ (Δεσύπρη & Δενδρινός, 2003) και περιλαμβάνει και τους οδηγούς υλικού (devicedrivers) και τους μεταγλωττιστές και μεταφραστές (compilers & interpreters) (Σιδερίδης, 1998).

**Το λογισμικό εφαρμογών** αποτελείται από προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να διευκολύνουν τους χρήστες στην εργασία τους με τρόπο ταχύτερο, ευκολότερο και αποδοτικότερο. Διακρίνεται σε εφαρμογές γενικής χρήσης και σε εξειδικευμένες εφαρμογές που συνήθως αποτελούν προϊόντα για την επίλυση ειδικών προβλημάτων και δεν απασχολούν το ευρύ κοινό (Δεσύπρη & Δενδρινός, 2003).

Περιλαμβάνει ένα σύνολο υποκατηγοριών που μπορεί να είναι πάρα πολλές, όπως λογισμικό επιχειρηματικών εφαρμογών, εκπαιδευτικό λογισμικό, επιστημονικών εφαρμογών, προσωπικής χρήσης, πραγματικού χρόνου, τεχνητής νοημοσύνης κ.λπ. (Βεσκούκης, 2000)

Η επιλογή της μίας ή της άλλης κατηγορίας λογισμικού, βαρύνει αποκλειστικά τον ενδιαφερόμενο χρήστη. Συνηθίζεται σε περιπτώσεις μη κρίσιμες, που δεν κοστίζουν ιδιαίτερα και δεν ενέχουν μεγάλους κινδύνους να επιλέγεται ανοικτό λογισμικό. Στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και στην ανάπτυξη ηλεκτρονικών μαθημάτων, το ανοικτό και ελεύθερο λογισμικό έχει διείσδυση. Δηλαδή, στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, το ανοικτό λογισμικό τείνει να χρησιμοποιείται ευρέως για λόγους που δεν σχετίζονται μόνο με την κρισιμότητα των υπό σχεδιασμό προγραμμάτων (Δεσύπρη & Δενδρινός, 2003).

**Εκπαιδευτικό λογισμικό.** Με τον όρο εκπαιδευτικό λογισμικό (educational software) εννοούνται όλα εκείνα τα διαλογικά τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης που συνιστούν εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ, τα οποία μπορούν να είναι σε διάφορες μορφές συμπεριλαμβάνοντας και το διαδίκτυο (Δημητρακοπούλου, 1998). Το εκπαιδευτικό λογισμικό περιλαμβάνει κυρίως: ανάπτυξη μαθημάτων, προσομοιώσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εκμάθηση ξένων γλωσσών, προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες ή βιβλία πολυμέσων, ξεναγήσεις και εικονικούς τόπους, κ.λπ. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό συμπεριλαμβάνονται ακόμα και εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία μάλιστα αποτελούν και μεγάλο μέρος της αγοράς τους (Δημητρακοπούλου, 1998). Το

εκπαιδευτικό λογισμικό περιλαμβάνει στοιχεία που ευνοούν την αλληλεπίδραση και δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να συνθέσει ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδυάζοντας κείμενα, εικόνες, ήχο (αφηγήσεις και μουσική), video, κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να πληροί τουλάχιστον τα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Παναγιωτακόπουλος, 1999, σσ. 226-227):

- *Να είναι αλληλεπιδραστικό (interactive).*
- *Να είναι οδηγούμενο από το χρήστη (user-driven).*
- *Να είναι εμπλουτισμένο (enriching).*
- *Να παρέχει τη δυνατότητα εξερεύνησης (exploratory).*

Οι Νέες Τεχνολογίες, στις οποίες στηρίζεται η ηλεκτρονική μάθηση ενέχουν τέσσερις βασικές διαστάσεις (Schmidt, 2003; Sofos, 2005):

- τα εργαλεία/μορφές παρουσίασης της επικοινωνίας, π.χ. γλωσσικός, οπτικός κώδικας (κείμενο, σκίτσο, εικόνα βίντεο κ.α.)
- την υλική δομή και αρχιτεκτονική, π.χ. χαρτί, μελάνι, δικτύωση, hardware και software
- τις κοινωνικές δομές και τους οργανισμούς, π.χ. εκδοτικούς οίκους, κοινότητες πρακτικής και μάθησης, παροχείς περιεχομένου,
- ο συσχετισμός των τριών πιο πάνω διαστάσεων.

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο σημερινό σχολείο ενισχύεται βασικά από τη διάθεση για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, σημαντική προϋπόθεση για τη σωστή αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και μέσων επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η σωστή και μεθοδευμένη προετοιμασία του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλους τους τομείς (Παναγιωτακόπουλος, 1999).

Επίσης, είναι αναγκαία η συνεχής, διοικητική και τεχνική υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν ένα τομέα που αναπτύσσεται και εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς. Αυτή η παράμετρος, βέβαια συνεπάγεται και το ανάλογο οικονομικό κόστος. Η προσπάθεια της Πολιτείας για εξοπλισμό όλων των σχολείων με εργαστήρια υπολογιστών πρέπει να αξιοποιηθεί θετικά από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να δημιουργήσει ανισότητες ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών σχολείων, ενδεχομένως λόγω της αδυναμίας μερικών εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση αυτής της υποδομής (Παναγιωτακόπουλος, 1999).

Θεωρείται επιτακτική ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες και η δημιουργία νέων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα τις αξιοποιούν αποτελεσματικά, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης. Επίσης, όλα τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα πρέπει να προσφέρουν περισσότερα μαθήματα πληροφορικής και νέων τεχνολογιών στο πρόγραμμα σπουδών τους, έτσι ώστε οι αυριανοί εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα και την εμπειρία να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες και να τις αξιοποιούν παιδαγωγικά σε όσο το δυνατόν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα (Παναγιωτακόπουλος, 1999).

### 3.2 Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες της Διοικητικής επιστήμης, η έννοια της έχει ερευνηθεί και συζητηθεί όσο καμία άλλη και αυτό γιατί στην ηγεσία αποδίδονται συχνά οι επιτυχίες και αποτυχίες των κοινωνικών οργανώσεων, όπως ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός, 2008).

Οι πρώτες προσεγγίσεις των θεωρητικών της επιστήμης είχαν ως αφετηρία τη θέση πως οι ηγέτες έχουν συγκεκριμένη συμπεριφορά που διαφέρει από αυτή των μελών που ηγούνται και προς τους οποίους ασκούν επιρροή μονής κατεύθυνσης. Στη σχέση με τα μέλη της ομάδας, οι ηγέτες κρατούν ενεργό ρόλο, ενώ οι υπόλοιποι παρουσιάζουν παθητικότητα και απλά δέχονται τις ενέργειές τους (Παπάζογλου, 2016).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) βασικός στόχος της ηγεσίας είναι ο επηρεασμός της συμπεριφοράς των μελών μιας κοινωνικής οργάνωσης, ώστε να τείνουν προς την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων της. Ο επηρεασμός αυτός επιτυγχάνεται στη βάση της θέλησης των ατόμων και όχι σε αυτή του καταναγκασμού.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την ηγεσία, η οποία κατέχει σημαντικότερη θέση τόσο στην επιστήμη που ασχολείται με τη διοίκηση όσο και στη καθημερινή δραστηριότητα των διάφορων οργανισμών. Σύμφωνα μάλιστα με τον Stogdill (1974), οι ορισμοί είναι σχεδόν τόσοι, όσα και τα άτομα που επιχειρήσαν να αποσαφηνίσουν τη συγκεκριμένη έννοια (Παπάζογλου, 2016).

Ο ορισμός και το περιεχόμενο της ηγεσίας μπορούν να αποδοθούν ως εξής: *«Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα»* (Μπουραντάς, 2002, σ. 310).

Οι Koontz (1982: 91) αναφέρουν ότι *«η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»*.

Παρόμοια και ο Κουτούζης (1999) ορίζει την ηγεσία ως *«τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων»* (Παπάζογλου, 2016: 11).

Κατά τον Πασιαρδή (2004) ομοίως, η ηγεσία ορίζεται ως το *«πλέγμα αυτών των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κάποιος με τους άλλους, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους»* (Παπάζογλου, 2016: 11).



Ο Heifetz (1994) αναφέρει ότι «η ηγεσία είναι η κινητοποίηση των ανθρώπων να αντιμετωπίσουν δύσκολα προβλήματα» (Παπάζογλου, 2016: 11).

Ενώ, κατά τον Hallinger (2003) ηγεσία είναι μία «αμφίδρομη διαδικασία επηρεασμού κατά την οποία ο ηγέτης επηρεάζει και επηρεάζεται από το πλαίσιο του οποίου ηγείται» (Τζουνοπούλου, 2012: 38).

Σύμφωνα με τον McNamara (2008), ηγέτης θεωρείται το άτομο εκείνο το οποίο ορίζει την κατεύθυνση που καλούνται να ακολουθήσουν οι άνθρωποι που επηρεάζει. Στον αντίποδα βρίσκεται η θέση που υποστηρίζει ο Daft (2015) ότι «οι κοινοί στόχοι/κατευθύνσεις δεν επιβάλλονται από τον ηγέτη. Η ηγεσία περιλαμβάνει έξι βασικά στοιχεία: επιρροή, βούληση, προσωπική ευθύνη, αλλαγή, κοινό στόχο και τα μέλη του οργανισμού» (Παπάζογλου, 2016: 11).

Με τους όρους επιρροή και βούληση, αποδεικνύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών που επιθυμούν την αλλαγή, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η προσωπική ευθύνη του κάθε μέλους χωριστά. Σύμφωνα και με τους Hoy και Miskel (2008) το κοινό στοιχείο των περισσότερων ορισμών, αποτελεί η ενεργοποίηση της «εκ προθέσεως επιρροής προς τους άλλους, για τη δόμηση των ενεργειών/δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε μία ομάδα ή σε έναν οργανισμό» (Παπάζογλου, 2016: 12).

Δεχόμενοι το γεγονός ότι τα μέλη της ομάδας επιθυμούν την ικανοποίηση των αναγκών τους, ο ηγέτης οφείλει να είναι το άτομο εκείνο που θα εκφράσει και θα υλοποιήσει αυτές τις ανάγκες (Σαΐτης, 2008).

Συνοψίζοντας και μελετώντας την έννοια της ηγεσίας συμπεραίνεται ότι η ηγεσία είναι μια σχέση επιρροής από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα προς την συμπεριφορά των άλλων.

### 3.2.1 Μορφές ηγεσίας

Η λεπτομερής ανάλυση του όρου «ηγεσία» καταδεικνύει τη σύγχυση που υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία, τόσο ως προς την έννοια όσο και ως προς τη μορφή που παίρνει. Η Prewitt (2003) αναφέρει πως η έννοια της ηγεσίας εξετάζεται ως συνώνυμη έννοια με αυτή της διοίκησης ή μάνατζμεντ. Οι Pashiaridis & Brauckmann (2009) δέχονται τους δύο όρους ως αλληλοσυμπληρωμένους, χωρίς ωστόσο κανείς από τους δύο να μπορεί από μόνος του να αποδώσει τις διαστάσεις του ρόλου ενός σύγχρονου ηγέτη. Κατά τους Daft (2015), Dunford, Fawcett και Benett (2004) η ηγεσία και η διοίκηση είναι αναγκαίες προκειμένου να

επιτευχθεί η πορεία του οργανισμού αλλά παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους (Παπάζογλου, 2016).

Ο Kotter (1990) υποστηρίζει ότι «η διοίκηση/μάνατζμεντ επιδιώκει μία σειρά και μία σταθερότητα στον οργανισμό ενώ η ηγεσία επιδιώκει την προσαρμογή και εποικοδομητική αλλαγή», και η Prewitt (2003) αναφέρει ότι «οι ηγέτες οραματίζονται το μέλλον του οργανισμού ενώ ο μάνατζερ εστιάζει στους καθημερινούς στόχους» (Παπάζογλου, 2016:14). Το άτομο ηγέτης είναι εκείνο που εμπνέει τα μέλη της ομάδας να προχωρήσουν μπροστά ενσωματώνοντας τους προσωπικούς στόχους του καθενός για την επίτευξη των στόχων ενώ ο μάνατζερ είναι το άτομο που δίνει εντολές και επιβλέπει την πρόοδο που συντελείται (Παπάζογλου, 2016).

Ο Μπουραντάς (2002:315) συγκέντρωσε σε έναν πίνακα τις διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη.

<b>Μάνατζερ – Προϊστάμενος.</b>	<b>Ηγέτης</b>
Διορίζεται.	Αναδεικνύεται.
Χρησιμοποιεί νόμιμη – δοτή δύναμη (εξουσία).	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει.
Ελέγχει.	Κερδίζει την εμπιστοσύνη.
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική – μυαλό.	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα.
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση.	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα.	Ερευνά την πραγματικότητα.
Βραχυπρόθεσμη προοπτική.	Μακροπρόθεσμη προοπτική.
Κάνει τα πράγματα σωστά.	Κάνει τα σωστά πράγματα.

Πιν. 1 Διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη (Κατσαρός, 2008: 99)

Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Bolman και Deal (1997) «η ηγεσία και το μάνατζμεντ απέχουν αλλά είναι εξίσου σημαντικά... Η πρόκληση των σύγχρονων οργανισμών απαιτεί τον συνδυασμό της αντικειμενική στάσης του μάνατζερ αλλά και τις έντονες λάμπεις του οράματος και της δέσμευσης που παρέχει η σοφή ηγεσία» (Παπάζογλου, 2016:14). Με την άποψη αυτή

συμφωνεί και ο Κουτούζης (1999) ο οποίος αναφέρει ότι ένας μάνατζερ προκειμένου να τελεσφορήσει στο έργο του πρέπει να διαθέτει ηγετικά προσόντα και αντίστοιχα ένας ηγέτης χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες μάνατζερ προκειμένου να επιτύχει στο έργο του (Παπάζογλου, 2016).

Ήδη από τη δεκαετία του 1930 έχουμε τις πρώτες έρευνες για τη διερεύνηση του ρόλου του ηγέτη μέσα στην ομάδα οι οποίες κατέληξαν σε τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας (Κατσαρός, 2008: 101):

1. *«το αυταρχικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι δεν έχουν συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων...»*
2. *το εξουσιοδοτικό στο οποίο οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη...*
3. *το δημοκρατικό, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων είτε γίνεται με συμμετοχικές – δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη, αφού λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων...»* (Κατσαρός, 2008: 101).

Η δεκαετία του 1930, με τις μεγάλες πολιτικές και ιδεολογικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, οδήγησε τους ερευνητές στην προσπάθεια απόδειξης ότι το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας είναι το ορθότερο, εξασφαλίζει σχέσεις εμπιστοσύνης - ομαλότητας στα μέλη της ομάδας και ένα περιβάλλον εργασίας, όπου οι εργαζόμενοι αποδίδουν καλύτερα. Τα στοιχεία των ερευνών τους επιβεβαίωσαν και αρκετοί μελετητές υποστήριξαν το δημοκρατικό μοντέλο έναντι των υπόλοιπων. Οι Smithand Peterson (1988) το χαρακτήρισαν ως το πιο αποτελεσματικό, οι McGregor (1960) και Argyris (1964) σημείωσαν την ικανοποίηση των μελών της ομάδας υπό την καθοδήγηση ενός δημοκρατικού ηγέτη και ο Likert (1961, 1969) τόνισε την αποτελεσματικότητα που μπορεί να επιφέρει η συμμετοχή των μελών της ομάδας στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Το κοινό χαρακτηριστικό αυτών των τύπων ηγεσίας είναι ότι ο χαρακτηρισμός της ηγετικής συμπεριφοράς προκύπτει από τον τρόπο λήψης των αποφάσεων. Ωστόσο, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τις δεκαετίες του 1950 και 1960 είχαν ως σημείο εκκίνησης τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στην αποτελεσματικότητα της παραγόμενης εργασίας. Τα αρχικά αποτελέσματα του πανεπιστημίου του Michigan απέδωσαν καλύτερα αποτελέσματα στους «ανθρωποκεντρικούς» ηγέτες (Κατσαρός, 2008: 102) και του πανεπιστημίου του Ohio ότι «ηγέτες με αμφίπλευρο προσανατολισμό επιτύγχαναν μεγαλύτερη απόδοση...» (Κατσαρός, 2008: 102). Οι δύο αυτές έρευνες αμφισβητήθηκαν στη συνέχεια

από άλλες, οι οποίες προέβαλαν ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τύπος ηγέτη που μπορεί να επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα, αλλά διαφορετικοί τύποι που παράγουν έργο σε διαφορετικές καταστάσεις (Κατσαρός, 2008).

Όλες οι μελέτες και τα αποτελέσματά τους προσέφεραν σημαντικά στοιχεία στην ανάγκη προσδιορισμού του κατάλληλου ηγέτη. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 μία νέα προσέγγιση προτάσσει τις περιστάσεις που βιώνει ο ηγέτης, μέσα στις οποίες καλείται να δράσει και να αναπτύξει το ρόλο του. Κατά τον Fiedler (1976) *«μπορούμε μόνο να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη»* (Κατσαρός, 2008: 104).

Με τη μελέτη τους οι Vroom και Yetton (1973) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πέντε στυλ ηγεσίας που μπορεί να ακολουθήσει ένας ηγέτης, τα οποία χαρακτηρίζονται από τον τρόπο και τον βαθμό συμμετοχής των μελών της ομάδας στη λήψη αποφάσεων. Έτσι, καθόρισαν *«το πρώτο αυταρχικό στυλ, το δεύτερο αυταρχικό στυλ, το πρώτο συμβουλευτικό στυλ, το δεύτερο συμβουλευτικό στυλ και το δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ»* (Κατσαρός, 2008: 104). Σε νεότερη εργασία του ο Vroom (1998) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ και υποστηρίζει ότι αυτός ο τύπος διοίκησης με τον κατάλληλο χειρισμό και τη σωστά διαμορφωμένη κατάσταση, αποτελεί το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας (Κατσαρός, 2008).

Τη δεκαετία του 1980 οι προσεγγίσεις για τον αποτελεσματικό ηγέτη, με τις νέες μελέτες που γίνονται, στηρίζονται στις περιστασιακές και ανθρωπιστικές θεωρίες, στις θεωρίες εξάρτησης και στις θεωρίες συμπεριφοράς. Κατά τον Bryman (1992) κυριαρχεί μια νέα τάση που ονομάστηκε *«νέα ηγεσία»* και στην οποία περιλαμβάνονται οι προσεγγίσεις *«της οραματικής ηγεσίας, της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ή της χαρισματικής ηγεσίας»* (Κατσαρός, 2008: 105). Αντίστοιχα ο Borkowski (2011) αναφέρει τους νέους τύπους ηγεσίας ως *«χαρισματική ηγεσία, μετασχηματιστική έναντι της συναλλακτική ηγεσίας και ηγεσία πλήρους φάσματος»* (Παπάζογλου, 2016: 20).

Σύμφωνα με τον Bryman (1992) αυτά τα στυλ ηγεσίας εμφανίζουν κοινά στοιχεία τόσο στη θεματολογία και τη μεθοδολογία όσο και στην οπτική που υιοθετούν (Κατσαρός, 2008: 105):

- α) το όραμα είτε με την έννοια της έμπνευσης, είτε με την έννοια της αποστολής,*
- β) η «επικοινωνία του οράματος, ώστε να είναι πλήρως κατανοητό,*
- γ) η σύνδεση του οράματος με την ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης,*
- δ) ο ρόλος του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και*

ε) η εμπιστοσύνη των μελών προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος» (Κατσαρός, 2008: 105).

Αυτές οι νέες προσεγγίσεις διαφέρουν από τις αρχικές σε σημαντικό βαθμό. Οι ερευνητές μελέτησαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των προσεγγίσεων ώστε να απαντήσουν στο εύλογο ερώτημα, για το πώς καταφέρνουν να εξηγήσουν την ηγεσία με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Σύμφωνα με τους Avolio (2005) & Yukl (2006) η ηγεσία περιγράφεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Οι Winkler (2010) Lord, Foti & Phillips (1982) σημειώνουν ότι ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν οι άνθρωποι σε οποιονδήποτε οργανισμό, δρουν συνειδητά ανάλογα με τα προσωπικά και συλλογικά τους ενδιαφέροντα. Αντίστοιχα, οι Hunt (1984) Avolio (2005) Kezar, Carducci & Contreras-McGavin (2006) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία προσδιορίζεται από τις προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες, τα βιώματα, τους στόχους και τις προσδοκίες των μελών της ομάδας που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τους Yukl (1994) Dachler (1988) Winkler (2010) η ηγεσία προσδιορίζεται ως απόρροια των κοινωνικών σχέσεων. Ενώ, οι Winkler (2010) Yukl (2006) αναφέρουν ότι η έμφαση δίνεται κυρίως στην έρευνα για την περιγραφή της ηγεσίας και όχι σε απλές συστάσεις (Παπάζογλου, 2016).

Κατά τον Borkowski (2011) *«ένας ηγέτης πρέπει να διαθέτει εγγενή χαρακτηριστικά που ενισχύουν και επιτρέπουν στην ηγεσία να αναδυθεί αλλά πρέπει επίσης να διαθέτει γνώσεις, δεξιότητες, όραμα και αξίες ώστε να επηρεάσει αποτελεσματικά τα μέλη ενός οργανισμού και να διευκολύνει τη προσωπική και οργανωσιακή απόδοση»* (Παπάζογλου, 2016: 21).

Όσον αφορά τη «χαρισματική ηγεσία», ο όρος «χάρισμα» προερχόμενος από τη θρησκευτική ορολογία, εισήχθη στις κοινωνικές επιστήμες από τον Max Weber και όπως αναφέρει ο Borkowski (2011) περιέγραφε *«ηγέτες προικισμένους με εξαιρετικές ικανότητες. Υποστήριζε ότι αυτές οι ικανότητες και αρετές είχαν θεϊκή προέλευση και οι συνηθισμένοι άνθρωποι δεν τις διέθεταν»* (Παπάζογλου, 2016: 21).

Στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την «χαρισματική ηγεσία» συνετέλεσε και η απογοήτευση που δημιουργήθηκε από την αποτυχία των προηγούμενων προσεγγίσεων για τον καθορισμό του αποτελεσματικότερου τύπου ηγεσίας (Σάββα, 2017).

Στη θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας, των Conger και Kanungo (1987, 1988), το κέντρο βάρους δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες διαθέτουν το «χάρισμα». Υποστηρίζουν ότι όταν το περιβάλλον βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης τα μέλη μιας ομάδας που αποτελούν τον οργανισμό θα αποδώσουν χαρισματικά χαρακτηριστικά σε εκείνα τα άτομα που διαθέτουν συγκεκριμένες ιδιότητες και συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο. Οι Robbins, Odendaal & Roodt(2001) περιγράφουν τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά

γνωρίσματα που βάση της θεωρίας απαιτούνται για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως «χαρισματικός ηγέτης»: «1) το όραμα και την ικανότητα διατύπωσης αυτού του οράματος, 2) την ανάληψη προσωπικών ευθυνών και πρωτοβουλιών, 3) την ευαισθησία και επικοινωνία στο πλαίσιο του οργανισμού, 4) την ευαισθησία στις ανάγκες και τις δυσκολίες των ανθρώπων και 5) την υποστήριξη των αλλαγών» (Παπάζογλου, 2016: 21).

Ο House (1977) υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα των ηγετών που χαρακτηρίζονται «χαρισματικοί», οφείλεται στην ικανότητα που διαθέτουν να πείθουν τους υφισταμένους τους, να κερδίζουν την εμπιστοσύνη και την αφοσίωσή τους και κατά συνέπεια να επιτυγχάνουν την αύξηση της παραγωγικότητας (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τον Bass (2008) οι χαρισματικοί ηγέτες εμπιστεύονται τους υφισταμένους τους, έχουν υψηλές προσδοκίες για την εργασία τους και δίνουν το παράδειγμα στα μέλη του οργανισμού μέσα από την προσωπική τους εργασία (Παπάζογλου, 2016).

Με τη θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας μπορεί να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο συγκεκριμένος τύπος ηγέτη ασκεί επιρροή στα μέλη του οργανισμού δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική σχέση των ανθρώπων με τους ηγέτες. Ωστόσο έχει δεχτεί και κριτική κυρίως για την ασάφεια του όρου «χαρισματικός» και για το ότι δεν υπάρχει ανάλυση των συνθηκών που απαιτούνται για την ανάδειξη ενός χαρισματικού ηγέτη (Παπάζογλου, 2016).

Ο Burns (1978) με τη μελέτη του περιέγραψε δύο τύπους ηγεσίας, τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική, υποστηρίζοντας ότι αποτελούν δύο αντίθετους πόλους ενός συνεχούς. Η διαφορά τους έγκειται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες παρακινούν τα μέλη της ομάδας τους και το πώς ανταποκρίνονται οι ίδιοι στις αξίες και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, θεωρούσε ότι στη συναλλακτική ηγεσία υπήρχε ανταλλαγή αγαθών με κάποια αξία (πολιτική, οικονομική) ως ανταμοιβή ή επιβράβευση, πάνω στην οποία στηρίζονταν οι σχέσεις επιρροής του ηγέτη προς τους ανθρώπους. Στη μετασχηματιστική ηγεσία, ο ηγέτης και τα μέλη συνδέονται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυψώνει ο ένας τον άλλο (Κατσαρός, 2008· Παπάζογλου, 2016· Σάββα, 2017).

Ωστόσο, η μετασχηματιστική ηγεσία ολοκληρώθηκε ως θεωρία από τον Bass (1985) αναπτύσσοντας ένα ερωτηματολόγιο με παράγοντες που μετρούσαν την ηγετική δράση. Ο Burns με τη θεωρία του υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία αποτελούν τα δύο αντίθετα άκρα της ηγεσίας, άρα ο ηγέτης μπορεί να είναι μετασχηματιστικός ή συναλλακτικός ή και τα δύο. Ο Bass πίστευε ότι μπορούσε να παρουσιάσει δύο τύπους ηγεσίας με πολλές συνιστώσες. Οι συνιστώσες στις οποίες είχε καταλήξει ήταν: «1) *Laissezfaire*, όπου η ηγεσία απουσιάζει, 2) *Εξαρτημένη ανταμοιβή*, όπου ο ηγέτης ανταμείβει και επιβραβεύει τους υφιστάμενους του για την επίτευξη των στόχων που

τους έχει καθορίσει και 3) *Μάνατζμεντ των εξαιρέσεων*, όπου ο ηγέτης παίρνει την κατάσταση στα χέρια του όταν αυτή βρίσκεται εκτός έλεγχου» (Σάββα, 2017: 51)

Προσδιορίζοντας τη μετασχηματιστική ηγεσία, ο Bass (1985) τόνισε ότι το άτομο που ανήκει σ' αυτό το στυλ διοίκησης, αλληλεπιδρά με τους υφισταμένους του με τρόπο τέτοιο ώστε, να επιτυγχάνει τη συμμετοχή τους σε ένα κοινό όραμα, το οποίο υπερβαίνει το προσωπικό όφελος του καθενός για ανταμοιβή ή επιβράβευση. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες στο περιβάλλον, αναζητά λύσεις και ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των υφισταμένων (Παπάζογλου, 2016).

Ο συναλλακτικός ηγέτης περιγράφεται ο ηγέτης που δεν αναλαμβάνει κανένα ρίσκο, δίνει ιδιαίτερη σημασία στον χρόνο και στο αποτέλεσμα, επιδιώκοντας μ' αυτό τον τρόπο να διατηρήσει τον έλεγχο. Μπορεί να είναι αποτελεσματικός, όταν δρα σε ένα περιβάλλον σταθερό (Παπάζογλου, 2016).

Για τον Bass (1985) «η συναλλακτική διάσταση σχετίζεται με τη συνεχή προσπάθεια για κάλυψη των βασικών αναγκών των μελών, ενώ η μετασχηματιστική σχετίζεται με τις πρακτικές για την αντιμετώπιση των αλλαγών» (Κατσαρός, 2008: 105). Ο Bass (1985) όρισε τρεις παραμέτρους για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως συναλλακτικός ηγέτης: «α) εξαρτημένη ανταμοιβή, β) μάνατζμεντ των εξαιρέσεων, γ) ουσιαστικά απουσία ηγεσίας» (Κατσαρός, 2008: 106).

Αντίστοιχα όρισε τέσσερις παραμέτρους για τον μετασχηματιστικό ηγέτη «1) Το χάρισμα, το οποίο είναι η ικανότητα του ηγέτη να παρέχει όραμα και αίσθηση αποστολής στους εργαζόμενους και να εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη, 2) έμπνευση: ο ηγέτης μπορεί να λειτουργεί ως παράδειγμα να μεταδίδει το όραμα, να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες για τους εργαζόμενους, 3) εξατομικευμένη εκτίμηση: ο ηγέτης εμπιστεύεται, βοηθά, παροτρύνει και εκτιμά τον κάθε εργαζόμενο και 4) διανοητική υποκίνηση, όπου ο ηγέτης γίνεται πηγή ιδεών για τους εργαζόμενους και κινητοποιεί τις ικανότητές τους» (Σάββα, 2017: 52).

Παράλληλα προέκυψαν και άλλες προσεγγίσεις καθορισμού των τύπων της ηγεσίας. Ο Bryman (1996) αναφέρεται σε αυτές χρησιμοποιώντας τον όρο «διάχυτη ηγεσία», σύμφωνα με τον οποίο, οι ηγέτες καθοδηγούν τους εργαζόμενους με σκοπό την ενδυνάμωσή τους και την αξιοποίηση των ικανότητών τους, ώστε να γίνουν οι ίδιοι ηγέτες. Αντίθετα, οι Kouzes and Posner (1993) χρησιμοποιώντας τον όρο «απελευθερωτική ηγεσία», προσδίδουν στους εργαζόμενους την αυτενέργεια, ώστε να αξιοποιήσουν μόνοι τις δυνατότητές τους καθοδηγώντας τόσο τον εαυτό τους, όσο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Κατσαρός, 2008).

### 3.2.2 Τύποι ηγεσίας

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κρίκους της αλυσίδας που ορίζει τον πολιτισμό ενός έθνους, ζωτικό κομμάτι της κοινωνίας και συμβάλει στην προσωπική και συλλογική πρόοδο του κάθε λαού. Εκτός από την παροχή γνώσεων στοχεύει στην πνευματική, ηθική, συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Στην Ελλάδα σύμφωνα με το ισχύον Σύνταγμα (άρθρο 16) *«η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και παρέχεται μέσα από οργανωτικούς σχηματισμούς στους οποίους εντάσσονται διάφοροι συντελεστές, όπως οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, τα μέσα διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα κ.ά.»* (Σαΐτης, 2008: 15).

Ωστόσο, η γενικότητα του όρου «εκπαίδευση» επιτρέπει στον καθένα να τον αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) *«παράμετροι που καθορίζουν το νόημα του όρου μπορεί να είναι η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μετάδοση ηθικών αξιών, η εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, η κοινωνικοποίηση, η παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας»* (Λάλας, 2008: 13).

Το τελικό αποτέλεσμα όλων αυτών των παραμέτρων σύμφωνα με τον Κατσιμάνη (1996) είναι *«η μόρφωση, δηλαδή η παράσταση ευρυμάθειας, πνευματικής ανάπτυξης, ψυχικής καλλιέργειας και ευρύτερης παιδείας»* (Λάλας, 2008: 13-14).

Η διαδικασία αυτή επιτελείται στις εκπαιδευτικές μονάδες- σχολεία. Για τον όρο «σχολείο», δεν υπάρχει ομοφωνία για τη εξ ολοκλήρου διασαφήνισή του από τους μελετητές, οι οποίοι επηρεάζονται από τους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους που αντιπροσωπεύουν. Δηλαδή, ο καθένας δίνει διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στον ορισμό του. Έτσι, όπως αναφέρει ο Σκουρής (1995), η άποψη της νομικής επιστήμης συνιστά το σχολείο δημόσια υπηρεσία, επειδή *«έχει ως αντικείμενο την παροχή αγαθών και υπηρεσιών για την ικανοποίηση βασικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου...»* (Σαΐτης, 2008: 16).

Κατά τον Σαΐτη (2000) η οικονομική επιστήμη μελετά το σχολείο *«ως εκπαιδευτικό οργανισμό με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη σχέση κόστους/αποτελέσματος (εκπαιδευτικού προϊόντος) και στη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας»* (Σαΐτης, 2008: 16).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1994) από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο ορίζεται ως *«ένας παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...»* (Σαΐτης, 2008: 16).



Ο Σαΐτης (2008) ορίζει το σχολείο «ως ένα κοινωνικό οργανισμό του οποίου τα λειτουργικά στοιχεία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ά.) συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών στόχων του» (Παπάζογλου, 2016: 15).

Ομοίως οι Hoy και Miskel (1996) αναφέρουν το σχολείο ως «κοινωνικό σύστημα» το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον από το οποίο παίρνει διδακτικό προσωπικό και μαθητές και παράγει μορφωμένους ανθρώπους μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008) η σχολική μονάδα είναι «μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την παροχή της εκπαίδευσης (επίτευξη ενός κοινού σκοπού) σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Παπάζογλου, 2016: 15).

Ο Λάλας (2008) ορίζει την εκπαιδευτική μονάδα ως «έναν οργανισμό, ο οποίος αποτελείται από ανθρώπους (μαθητές, καθηγητές, βοηθητικό προσωπικό, κ.λ.π.), υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια, κτιριακές εγκαταστάσεις, μέσα διδασκαλίας, κ.λ.π.), διαδικασίες (λήψη απουσιών, λήψη ελέγχων, εξετάσεις, λειτουργία συλλόγου καθηγητών, κ.λ.π.), και δεδομένα (στοιχεία μαθητών, στοιχεία καθηγητών, έγγραφα, αρχείο νόμων και εγκυκλίων, κ.λ.π.)» (Λάλας, 2008: 12).

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει ομοιότητες με άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς, αλλά ταυτόχρονα διέπεται και από συγκεκριμένα διαφορετικά χαρακτηριστικά με έντονο το στοιχείο της γραφειοκρατίας, ιδιαίτερα μάλιστα στην ελληνική πραγματικότητα. Η λειτουργία του βασίζεται στη νομοθεσία και περιλαμβάνει θέσεις και ρόλους προκαθορισμένους. Ταυτόχρονα, αποτελεί και έναν σημαντικό κοινωνικό θεσμό, ο οποίος επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τις εκάστοτε συνθήκες της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας σε πολιτιστικό, περιβαλλοντικό, οικονομικό και ιστορικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2003) «είναι πραγματικά δύσκολο να καθορίσουμε που τελειώνει το σχολείο και που αρχίζει το εξωτερικό περιβάλλον» (Παπάζογλου, 2016: 16).

Οι Κατσαρός (2008), Μιχαλόπουλος (1987) και Everard & Morris (1999) υποστηρίζουν ότι ένα επιπλέον ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του σχολείου είναι η άμεση εξάρτηση των στόχων που θέτει με τα λειτουργικά στοιχεία που τους εξετάζουμε (π.χ. των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων), ενώ οι έννοιες εκπαίδευση, μόρφωση, παιδεία - των οποίων το περιεχόμενο είναι ιδιαίτερα ευρύ, συνδέεται με τις επιλογές της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας ή τις αξιολογήσεις που γίνονται (Παπάζογλου, 2016).

Ο Κουτούζης (2008, 1999) σημειώνει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μακροπρόθεσμοι στόχοι και οι αποφάσεις που αφορούν στη λειτουργία των σχολείων

λαμβάνονται στην κεντρική διοικητική ιεραρχία με αποτέλεσμα τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών να είναι ελάχιστα. Τα σχολεία έχουν ως αποστολή την υλοποίηση αυτών των στόχων (Παπάζογλου, 2016).

Ωστόσο, οι Μαυρογιώργος (1999), Κουτούζης (2012) και Πετρίδου (2000) υποστηρίζουν ότι παρ' όλο τον συγκεντρωτισμό που επικρατεί η σχολική μονάδα, έχει κάποια περιθώρια να διαμορφώσει τους δικούς της στόχους (Παπάζογλου, 2016).

Όπως κάθε οργανισμός, έτσι και το σχολείο έχει την ανάγκη διεύθυνσης, η οποία θα συντονίσει τις δραστηριότητες των εμπλεκόμενων μελών, θα διαχειριστεί τους οικονομικούς πόρους και θα οδηγήσει στην πραγμάτωση των στόχων που θέτονται (Λάλας, 2008).

Κατά τους Τύπα και Κατσαρό (2003) ως διεύθυνση ορίζεται η *«λειτουργία που αφορά τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης και απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς που την ασκούν, όπως επαγγελματική κατάρτιση, αντίληψη, ικανότητα παρακίνησης αλλά και συγκεκριμένη ποιότητα χαρακτήρα με βασικά στοιχεία τη δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και τον δυναμισμό»* (Σαΐτης, 2008: 17).

Ωστόσο, ο Κατσαρός (2008) τονίζει μία αντίφαση που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική μονάδα και αφορά στην έννοια των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των ανώτερων διοικητικών στελεχών και στις έννοιες της δημοκρατίας και της ισότιμης συμμετοχής που αποτελούν τις βασικές αξίες της εκπαίδευσης και γενικότερα του θεσμού του σχολείου.

Όπως αναφέρει ο Ανδρέου (1998), υπάρχουν αρκετοί μελετητές που στηρίζονται σ' αυτές τις ιδιαιτερότητες. Υποστηρίζουν πως πρέπει να υπάρχει προσαρμογή των αρχών του μάνατζμεντ, πριν αυτές μεταφερθούν στη διοίκηση του σχολείου. Οι Handy και Aitken (1984) υποστηρίζουν ότι: *«Τα σχολεία είναι προφανώς διαφορετικά ... είναι πιο περίπλοκα. Ένα σχολείο δεν είναι μία επιχείρηση, εντούτοις είναι σημαντικό για ένα σχολείο να αποφασίσει τι είδους οργανισμός / επιχείρηση είναι, ώστε να κάνει διαχειρίσιμη την περιπλοκότητά του (μία κοινότητα ανθρώπων, ένα εργοστάσιο, ένας χώρος αγοράς;) ποιοι είναι οι πελάτες του, τι θέλουν και πώς αυτό μπορεί να υπολογιστεί»* (Παπάζογλου, 2016: 16-17). Κατά συνέπεια, οι θέσεις των εργαζόμενων σε ένα σχολείο σχετικά με όσα πρέπει να προγραμματιστούν και να υλοποιηθούν, επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις ενέργειές τους (Παπάζογλου, 2016).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου απαιτείται συμμετοχική διοίκηση, αρμονικό σχολικό κλίμα και σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Ο Τζιόκας (2018:20-21) αναφέρει ότι η διοίκηση στην εκπαίδευση αφορά *«στον συντονισμό των ατόμων που αποτελούν το σχολικό περιβάλλον και είναι οι μαθητές, το*

*εκπαιδευτικό προσωπικό και το υποστηρικτικό προσωπικό, όπως και των σχολικών δραστηριοτήτων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Έτσι, έχει ως στόχο, να συντονίσει όλες εκείνες τις δράσεις και τις 20 ενέργειες που θα συντελέσουν στην επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού σκοπού».*

Ωστόσο, δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός για τη διοίκηση κατά τον Σαΐτη (2005) «υπάρχουν κοινές παραδοχές στο ότι η διοίκηση είναι μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πολλαπλές δράσεις και πράξεις, όπως προγραμματισμό, οργάνωση, λήψη αποφάσεων, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο» (Τζιόκας 2018:22)

Η σχολική μονάδα απαιτεί ταχεία αλλαγή, προκειμένου να εναρμονιστεί με το συνεχώς μεταλλασσόμενο περιβάλλον. Στη νέα αυτή πραγματικότητα, ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου είναι πολύπλευρος και προϋποθέτει συγκεκριμένες ικανότητες και δράση σε διαφορετικά επίπεδα. Αυτά αφορούν την επίτευξη των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και των συγκρούσεων που τυχόν θα προκύψουν ανάμεσα στα μέλη της, την εφαρμογή των διατάξεων του νόμου, την προαγωγή του σχολείου στην κοινωνία, τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την εκπαίδευση των μαθητών (Σαΐτης, 2008 & Παπάζογλου, 2016).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι και ηγέτης, γιατί μόνο έτσι θα καταφέρει να μεταλαμπαδεύσει το όραμα στους υφιστάμενους του (μαθητές, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό). Βασίζεται σε δικές του επαγγελματικές αξίες αναδεικνύοντας, παράλληλα την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μελών της ομάδας του, αποσκοπώντας στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου για τους οποίους, όλα τα μέρη θα εργαστούν εθελοντικά και πρόθυμα (Μπουραντάς, 2002).

Ο Daft (2015), συγκρίνοντας τη διοίκηση με την ηγεσία, παρέθεσε πέντε τομείς που αφορούν στην οργάνωση και κατέγραψε τις διαφορές που έχουν ένας διευθυντής με έναν ηγέτη. Οι τομείς αυτοί είναι: «η παροχή κατεύθυνσης, η ενδυνάμωση, η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, η ανάπτυξη σχέσεων, τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά και οι στόχοι σε συνδυασμό με το αποτέλεσμα» (Τζιόκας, 2018: 22).

Σύμφωνα με τον Fullan (2001) «η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από την ανάπτυξη της εσωτερικής δέσμευσης μέσω της οποίας ενεργοποιούνται οι ιδέες και τα εσωτερικά κίνητρα της συντριπτικής πλειοψηφίας των μελών του οργανισμού. Επομένως, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρειάζονται μία ηγεσία που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, να ενημερώνει για την επείγουσα φύση κάθε πρόκλησης, να συζητάει για τις δυνατότητες του οργανισμού με έναν ελκυστικό τρόπο και να δημιουργεί μηχανισμούς που παρακινούν τους ανθρώπους να ξεπεράσουν τον εαυτό τους» (Παπάζογλου, 2016: 19).

Ο τύπος της διοίκησης του σχολείου, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει αποτέλεσε πεδίο μελετών ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα. Οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν ταξινομήθηκαν από τους μελετητές σε συγκεκριμένο αριθμό τύπων ηγεσίας. Από τις γνωστότερες ταξινομήσεις είναι των Leithwood & Duke (1999), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν έξι τύποι ηγεσίας: η εκπαιδευτική, η διοικητική ή διαχειριστική, η μετασχηματιστική, η ηθική, η συμμετοχική και η ενδεχομενική ηγεσία, οι οποίες αλληλεπικαλύπτονται σε ορισμένα σημεία.

### 3.2.2.1 «Εκπαιδευτική» ηγεσία

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο που ηγείται καλείται να στηρίξει και να βοηθήσει στο κύριο έργο των εκπαιδευτικών που είναι η διδασκαλία και μετάδοση της γνώσης. Κατά τους Leithwood & Duke (1999), ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας *«εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών»* (Κατσαρός, 2008: 108). Κύριο σημείο αυτής της προσέγγισης θεωρείται ότι οι ηγέτες στηρίζονται στη διοικητική τους θέση και στην εξειδίκευση που έχουν αποκτήσει από τις σπουδές τους, αφού επιλέγονται με κριτήριο τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις που θεωρούν και πολλούς εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ως «εκπαιδευτικούς ηγέτες».

Για να θεωρηθεί ότι ένα άτομο ανήκει σ' αυτόν τον τύπο ηγεσίας, πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένες πρακτικές. Σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1985) η «εκπαιδευτική» ηγεσία προϋποθέτει τρεις κατηγορίες πρακτικών: *«α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος»* \ (Κατσαρός, 2008: 108). Αντιστοίχως, ο Southworth (2002) περιγράφει τρεις στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας: *«α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα»* (Κατσαρός, 2008: 108).

Ο Leithwood (1994) πάντως θεωρεί ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει κατά κύριο λόγο στην αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς να ασχολείται με τις άλλες πλευρές της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια η «εκπαιδευτική» ηγεσία, δεν αποτελεί την κατάλληλη προσέγγιση γι' αυτό το χώρο (Κατσαρός, 2008).

### 3.2.2.2 «Διοικητική» ηγεσία

Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999) αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει «στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί» (Κατσαρός, 2008: 108). Κατά συνέπεια, σ' αυτή την προσέγγιση υπάρχει ταύτιση της ηγεσίας με τη διοίκηση και το ποσοστό αυτής γίνεται ορατό στις διάφορες εκδοχές της, όπως σε εκείνη του Caldwell (1992). Ο Caldwell (1992) περιγράφει επτά λειτουργίες που πρέπει να ολοκληρώνουν οι ηγέτες: «α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση» (Κατσαρός, 2008: 109).

Σε μια άλλη εκδοχή αυτής της προσέγγισης, σ' αυτή των Myers & Murphy (1995) το κέντρο βάρους δίνεται στη λειτουργία του ελέγχου και περιγράφονται έξι πρακτικές, που πρέπει να τηρούν οι ηγέτες: «α) εποπτεία, β) έλεγχο των εισροών (π.χ. μετακινήσεις εκπαιδευτικών), γ) έλεγχο συμπεριφορών (π.χ. περιγραφή καθηκόντων), δ) έλεγχο εκροών (π.χ. μαθητικές εξετάσεις), ε) επιλογή – κοινωνικοποίηση και στ) έλεγχο του περιβάλλοντος (π.χ. ανταπόκριση της κοινωνίας)» (Κατσαρός, 2008: 109).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) η «διοικητική» ηγεσία είναι η προσέγγιση που ακολουθείται κυρίως από τους Διευθυντές, αλλά και τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού ο έλεγχος και η εποπτεία αποτελούν την κύρια πηγή του έργου τους βάση του νομοθετικού πλαισίου που υπάρχει.

### 3.2.2.3 Μετασχηματιστική ηγεσία

Οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) περιγράφουν τους ηγέτες αυτής της κατηγορίας ως ανθρώπους «που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού» (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999: 109). Οι ηγέτες αυτού του τύπου στηρίζονται κυρίως στους υφισταμένους, οι οποίοι προτάσσουν τις ατομικές και συλλογικές τους ικανότητες για την επίτευξη του κοινού στόχου, παίρνοντας δύναμη από τους ηγέτες που τους εμπιστεύονται και τους εμπνέουν.

Σύμφωνα με τους Bass (1985), Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καλούνται να δημιουργήσουν ένα όραμα για το σχολείο, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες πρακτικές, ώστε να επιτυγχάνουν τη σωστή οργάνωση, να θέτουν

μακροπρόθεσμους στόχους, να βοηθούν και να στηρίζουν τους υφισταμένους τους (Χρίστου, 2010).

Ο Leithwood (1994) διακρίνει οκτώ πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας: «α) δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού, β) προσδιορισμό των στόχων, γ) παροχή διανοητικής παρακίνησης, δ) προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, ε) παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού, ζ) καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, η) διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας, θ) ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων» (Κατσαρός, 2008: 110).

Οι συγκεκριμένες πρακτικές εντοπίζονται κυρίως σε εκπαιδευτικές μονάδες που διαθέτουν αυτονομία και ενδιαφέρονται για την καινοτομία. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι δύσκολα εφαρμόσιμες αφού το σχολείο απαιτεί ηγέτες που κυρίως θα εφαρμόσουν το νομοθετικό πλαίσιο που αποφασίζεται σε κεντρικό επίπεδο. Κατά τον Ιορδανίδη (2002), το συγκεντρωτικό σχήμα και τα έντονα καθημερινά προβλήματα δεν αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τους ηγέτες που θέλουν να εφαρμόσουν το όραμά τους (Κατσαρός, 2008).

Ο Bush (2005) υποστηρίζει ότι για το εκπαιδευτικό σύστημα που θα προωθήσει την αυτονομία των σχολικών μονάδων, η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει περιθώρια υλοποίησης πάντα όμως με προσοχή, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να χρησιμοποιηθεί για την επιβολή των αξιών και των απόψεων των ηγετών μετατρέποντάς τη σε μοντέλο οργάνωσης πολιτικού χαρακτήρα (Κατσαρός, 2008).

#### **3.2.2.4 Ηθική ηγεσία**

Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999) το στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτόν τον τύπο ηγεσίας είναι ότι στηρίζεται στον αξιακό και ηθικό κώδικα του ηγέτη έτσι η επιρροή που ασκεί τους υφισταμένους του, πρέπει να προέρχεται από τις θέσεις του για το σωστό και το λάθος (Κατσαρός, 2008).

Ο Bush (2005) υποστηρίζει ότι υπάρχει διαχωριστική γραμμή μεταξύ της «πνευματικής ηγεσίας, όπου οι ηγέτες ενεργούν βάσει αρχών υψηλής τάξης (π.χ. θρησκευτικές πεποιθήσεις), και ηθικής αυτοπεποίθησης, όπου οι ηγέτες ενεργούν με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα» (Κατσαρός, 2008:110). Οι Evers & Lakomiski (1991) υποστηρίζουν ότι επειδή η διοίκηση δεν μπορεί να είναι ηθικά ουδέτερη, θα πρέπει οι ηγέτες στον χώρο της εκπαίδευσης να έχουν ως στόχο τις εκπαιδευτικές δράσεις για την ανάπτυξη της γνώσης. Ενώ, ο Slater (1994) δέχεται ότι υπάρχει πολιτική δράση κατά τη διάρκεια επίλυσης των

συγκρούσεων που αφορούν στις αξίες και την κουλτούρα του οργανισμού, αφού απαιτείται διαπραγμάτευση μεταξύ των δύο μερών, δηλ. του προσωπικού του οργανισμού και των εμπλεκόμενων εξωτερικών ανώτερων στελεχών, που καθορίζουν τη λειτουργία του (Κατσαρός, 2008).

Επιπλέον, οι Leithwood & Duke (1999) σημειώνουν ότι οι δημοκρατικές αρχές κυρίως αυτές της συμμετοχής και της συνεργασίας, πρέπει να χαρακτηρίζουν τη δράση των ηγετών. Επιπρόσθετα, οι Χατζηπαναγιώτου (2001) Φρειδερίκου & Φολερού – Τσερούλη (1991) Ιορδανίδης (2001) αναφέρουν και κάποιες άλλες βασικές αξίες που πρέπει να χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα: *«η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισοτιμία μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών στη βάση της υψηλής επιστημονικής κατάρτισης αμφότερων των πλευρών, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων, η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο»* (Κατσαρός, 2008: 110).

### 3.2.2.5 Συμμετοχική ηγεσία

Αυτός ο τύπος ηγεσίας έχει κοινά σημεία με τον τύπο της «ηθικής ηγεσίας», γιατί το κέντρο βάρους δίνεται στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας και στη συνεργασία για τη λήψη των αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1995) υπάρχουν τρία κριτήρια που προσδιορίζουν τρεις σχολές για τη συμμετοχική ηγεσία: α) η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εξαρτάται από τη συμμετοχή των μελών του στις διαδικασίες που πραγματοποιούνται, β) οι δημοκρατικές αρχές καθορίζουν τη συμμετοχή και γ) κατά την αυτοδιοίκηση του οργανισμού η διοικητική εξουσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (εκπαιδευτικοί, γονείς, μέλη της τοπικής κοινωνίας) που βάση των γνώσεών τους έχουν δικαίωμα στην επιλογή και στην εφαρμογή των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Όπως υποστηρίζει ο Sergiovanni (1984) *«τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται»* (Κατσαρός, 2008: 111).

### 3.2.2.6 Ενδεχομενική ηγεσία

Η ενδεχομενική ηγεσία στηρίζεται στη θέση ότι οι ηγέτες, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί θα πρέπει να μπορούν να αλλάζουν ρόλο και στυλ ηγεσίας. Όπως υποστηρίζουν οι Leithwood & Duke (1995) ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας εστιάζει στο *«πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα*

*προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως συνέπεια, για παράδειγμα, της ποιότητας και των προτιμήσεων των συνεργατών τους, των συνθηκών εργασίας και των σκοπών που επιδιώκονται» (Κατσαρός, 2008: 111).*

Οι περισσότερες από αυτές τις προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν χαρακτηριστικά για την αποτελεσματική ηγετική πρακτική, στηρίζονται σε συγκεκριμένες θεωρίες εξετάζοντας έτσι μεμονωμένα το θέμα. Είναι βέβαια χρήσιμες, αλλά θα πρέπει να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προκειμένου να πετύχουν τον στόχο τους (Κατσαρός, 2008).

Βέβαια υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις που αφορούν στην κατηγοριοποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς. Οι Θεοφιλίδης (1994), Ζαβλάνος (1998), Σαΐτης (2002 και 2008) ορίζουν τρεις κατηγορίες ηγεσίας: *«την αυταρχική ηγεσία, τη δημοκρατική ή συμμετοχική και τη χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία»* (Χρίστου, 2010: 21).

Αναφορικά με την *αυταρχική ηγεσία*, ο ηγέτης είναι το άτομο που παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις ανακοινώνει στους υφισταμένους του και περιμένει από εκείνους την πλήρη υποταγή σε αυτές (Χρίστου, 2010: 21).

Οι ηγέτες που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία, τη *δημοκρατική ή συμμετοχική*, ενθαρρύνουν τους υφισταμένους τους στη λήψη των αποφάσεων (Χρίστου, 2010: 21).

Οι ηγέτες που ακολουθούν τη *χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία* μεταβιβάζουν την εξουσία στους υφισταμένους τους δίνοντάς τους μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας επιλογών (Χρίστου, 2010: 21).

Οι Ballouetall (1995) σχετικά με τον αποτελεσματικό ηγέτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν ότι: *«ο διευθυντής στο λύκειο πρέπει να είναι μετασχηματιστικός εκπαιδευτικός ηγέτης με ξεκάθαρο σχολικό όραμα, σύμφωνα με τις αξίες και ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής»* (στο Παπαδόπουλος, 2016: 1023).

Κατά τους Μπουραντά (2001) και Σαΐτη (2008), ο τύπος της ηγεσίας που θα ακολουθηθεί εξαρτάται από τον ίδιο τον ηγέτη, ανάλογα με την προσωπικότητά του, τις στάσεις και αξίες του, την ωριμότητα που διαθέτει, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υφισταμένων του και της γενικότερης κατάστασης που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Χρίστου, 2010).

Σύμφωνα με τους Smith και Riley (2012), οι οποίοι αναφέρονται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι σχολικοί ηγέτες, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης τονίζουν ότι η ισχυρή σχολική ηγεσία μπορεί να εδραιώσει το σχολείο στο μέλλον και να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μέσα από την κατάλληλη εκπαιδευτική διαδικασία (στο Παπαδόπουλος, 2016).



### 3.3 Εκπαιδευτική ηγεσία και νέες τεχνολογίες

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία περιγράφεται ως μία σύνθετη διαδικασία (Tondeur, Valcke, & van Braak, 2008) η οποία έχει άμεση σχέση με ένα πλήθος από παράγοντες που αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Karasavvidis, 2009), στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (Bingimlas, 2009· ChanLin, 2007· Galanouli, Murphy, & Gardner, 2004· Scrimshaw, 2004), στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στις νέες τεχνολογίες (Pomäki, 2008· Loveless, 2003· Wozney, Venkatesh, & Abrami, 2006· Baskin, 2006), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Afshari, Bakar, Luan, Samah, & Fooi, 2009· Carlson & Gadio, 2002· Punie, Zinnbauer, & Cabrera, 2006). Επίσης, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού δικτύου που θα προωθεί την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Leithwood, Jantzi, & Steibach, 1999· Lim, 2007), (στο Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.).

Στο σύγχρονο σχολείο η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. εκτός από την προσφορά στον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό που έχει αποδεχθεί διεθνώς προσφέρει ενίσχυση και εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης με νέα στοιχεία (Τζιμογιάννης, χ.η.).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει «την εποικοδομιστική μάθηση η οποία αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία βασισμένη σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες... και έχουν ως στόχο την οικοδόμηση νέων γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (π.χ. ανάλυση, σύνθεση, υπόθεση, έλεγχος, ερμηνεία)» (Mayer 1999· Wilson & Lowry 2000· Ράπτης & Ράπτη 1999α· Μακράκης 2000 στο Τζιμογιάννης, χ.η. : 30-31).

Η συστηματική χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στην αλλαγή, όχι μόνο του τρόπου που μαθαίνουν τα παιδιά, αλλά και σε αυτό που μαθαίνουν και στο με ποιους το μαθαίνουν (Negroponte et al. 1997 στο Τζιμογιάννης, χ.η.)

Οι δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη ως μέσα

1. «διδασκαλίας και επίδειξης από τον διδάσκοντα
2. πληροφόρησης για διδάσκοντες και μαθητές
3. έρευνας, δημιουργίας και έκφρασης των παιδιών
4. επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης για διδάσκοντες και μαθητές
5. επίλυσης προβλημάτων
6. αυτόνομης και εξατομικευμένης μάθησης» (Τζιμογιάννης, χ.η. : 31).

Το πολύπλευρο έργο του διευθυντή του σχολείου αφορά τόσο στην καλλιέργεια συλλογικής κουλτούρας μεταξύ των μελών, όσο και στην, κατά τους (Lim, 2007 Scrimshaw, 2004) χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τη συμπεριφορά του, τις αντιλήψεις και το παράδειγμά του επηρεάζει στο μέγιστο βαθμό τη χρήση των νέων τεχνολογιών στον εκπαιδευτικό χώρο, τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διοίκηση. Είναι εκείνος που μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς αλλά και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα επιτρέψουν τόσο την ομαλή λειτουργία της εκπαίδευσης, όσο και την επίτευξη των κοινών στόχων (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998) *« η προσωπικότητα του διευθυντή, η ικανότητά του στην άσκηση της εξουσίας και της διοίκησης και οι εκπαιδευτικές του πρακτικές ανακλούν, σε σημαντικό βαθμό, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου του και ταυτόχρονα δίνουν το στίγμα της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται»* (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.: 1).

Ο διευθυντής μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες τόσο ενδοσχολικά, όσο και με τη συμμετοχή τους στα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης, ώστε να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους. Επίσης, δρα για τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα την κατασκευή ιστοσελίδας στα πλαίσια της τάξης ή του σχολείου (Λάλας, 2008: 36-37).

Ειδικότερα ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να οριστεί ως εκείνου που (Τζιόκας, 2018: 24):

1. Με το όραμά του για την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας Επικοινωνίας, μπορεί να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία κουλτούρας που θα αντιλαμβάνεται τον πολυσύνθετο ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Παρέχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και επιτρέπει την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε αυτές.
3. Προγραμματίζει δραστηριότητες που προάγουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
4. Με τις κατάλληλες τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, όπου αυτό είναι εφικτό, και των ωρολογίων προγραμμάτων προωθεί την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
5. Βοηθά, στηρίζει και προωθεί τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών (Τζιόκας, 2018: 24).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Λάλα το 2008 σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Φωκίδας, αποτελούν επιβεβαίωση του σημαντικού ρόλου που επιτελούν οι διευθυντές των σχολείων σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ. Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές, ιδιαίτερα όσοι έχουν επιμορφωθεί στις Τ.Π.Ε., ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους στη λήψη πρωτοβουλιών για την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, αφού αυτό συντελεί σε καλύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα (Λάλας, 2008).

Παρόμοια, τα αποτελέσματα της έρευνας της ChanLin (2007) αναφέρουν μεταξύ άλλων, ότι οι μεμονωμένοι ή απομονωμένοι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν ιδιαίτερη προθυμία να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.).

Επίσης, η έρευνα των Lim (2007) και Scrimshaw (2004) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Σιγκαπούρης, επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.).

Η έρευνα των Afshariet. al., (2009) πραγματοποιήθηκε σε 30 σχολεία στην Τεχεράνη με τη συμμετοχή των διευθυντών. Βάση των αποτελεσμάτων υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ μετασηματιστικής ηγεσίας και χρήσης ΤΠΕ και δεξιοτήτων στο χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν γνώση, δεξιότητες και θετική στάση απέναντι (Τζιόκας, 2018: 28-29).

Έρευνα των Vanderlinde, Dexter & Braak (2011) σε εκπαιδευτικές μονάδες του Βελγίου σημειώνει την απουσία συστηματικών στρατηγικών από τους διευθυντές για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει και απουσία οποιασδήποτε προσπάθειας προς την κατεύθυνση αυτή (Τσουλής, Τσολακίδης χ.η.)

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Τσουλή και Τσολακίδη (χ.η.) το 2012 σε σχολικές μονάδες της Ημαθίας, αναδεικνύουν την ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Ωστόσο, οι περισσότεροι (εκπαιδευτικοί και διευθυντές) συνέδεσαν το ρόλο του διευθυντή του σχολείου κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή και τη συντήρηση ή βελτίωση των υπαρχουσών υποδομών.

Η εισαγωγή και αλόγιστη χρήση των ηλεκτρονικών συστημάτων στη διδακτική πράξη παρουσιάζει και αρνητικές συνέπειες, όταν δεν βασίζεται σε παιδαγωγικούς στόχους ή δεν πραγματώνεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι μαθητές εξαρτώνται από τον υπολογιστή, ο οποίος επηρεάζει τη συναισθηματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Η διαδικασία της μάθησης γίνεται κοινωνική εμποδίζοντας την ενσωμάτωση των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον (Ράπτης & Ράπτη, 1999).

Όσον αφορά τη χρήση του διαδικτύου ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος της σπατάλης πολύ χρόνου, ο αποπροσανατολισμός από την πλοήγηση σε μη έγκυρες ιστοσελίδες με περιεχόμενο βλαπτικό σε πολλές περιπτώσεις και η δημιουργία παθητικών μαθητών που οδηγούνται σε απομόνωση. Η συμβολή των σωστά πληροφορημένων εκπαιδευτικών αλλά και γονέων μπορεί να βοηθήσει στην αποτροπή αυτού του φαινομένου (Μουστάκα, 2012 στο Τσούδη 2017).

Παρόμοια άποψη (Μαρίνος, 2003) αναφέρει και ο εφευρέτης του βασικού προτύπου www (WorldWideWeb) του Internet Tim Berners-Lee ο οποίος υποστηρίζει: *«ToInternet δε μας κάνει εξυπνότερους, αλλά μας δίνει δυνατότητες επιλογής ... να αναπτύξουμε συστήματα όπου θα επικρατεί περισσότερη δικαιοσύνη»* (Λάλας, 2008: 48).

Επιπλέον, η υπερβολική χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και μετέπειτα ενεργών πολιτών (Πεγειώτης, 2002 στο Τσούδη 2017).

Ο Δερτούζος (1998), δεν δέχεται απόλυτα ότι η χρήση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση βοηθά στη διεργασία της μάθησης. Αναφερόμενος στο παράδειγμα της γλώσσας LOGO του Σέιμουρ Πάπερτ, η οποία απευθύνεται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου που με τη βοήθεια μιας χελώνας μαθαίνουν να σχεδιάζουν σχήματα, να δημιουργούν προτάσεις στα αγγλικά και προγραμματισμό, υποστηρίζει πως χρησιμοποιώντας τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας τα παιδιά μπορούν να μάθουν εξίσου καλά (Λάλας, 2008).

Άλλες μελέτες τονίζουν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. και του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί από μόνη της να βελτιώσει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Web-Based Commission, 2000, στο Λάλας, 2008), ενώ σε κάποιες άλλες καταγράφεται η σύνδεση της χαμηλής σχολικής επίδοσης με τη χρήση της τεχνολογίας (Papanastasiou, Zymbylas, & Vrasidas, 2003, Angrist&Lavy 1999, Papanastasiou, 2002 στο Λάλας, 2008).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) ο διευθυντής είναι ο διοικητικός και εκπαιδευτικός υπεύθυνος κάθε σχολικής μονάδας, αυτός που επηρεάζει μία ομάδα ανθρώπων, που συνεργάζεται με τους τοπικούς φορείς και λογοδοτεί την κεντρική διοίκηση (Τσούδη, 2017). Στα καθήκοντά του, που ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία, περιλαμβάνονται η οργάνωση και ο συντονισμός του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου. Είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στο σχολείο που θα βοηθήσει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών, την επικοινωνία με τους συντονιστές εκπαίδευσης και τους περιφερειακούς διευθυντές (Τσούδη, 2017).

Ο Μαρσαγγούρας (1998) αναφέρεται σε «τεχνοκρατικό επαγγελματισμό στην εκπαίδευση, αφού η εκπαιδευτική διοίκηση οργάνωσε γραφειοκρατικά την εκπαίδευση επιβεβαιώνοντας τη ρήση του Porckewitz (1994) πως το εκπαιδευτικό πρόβλημα μετατοπίστηκε από το πνεύμα και το ήθος στην οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της διδασκαλίας. Έτσι, ο τεχνοκρατικός επαγγελματισμός προβάλλεται ως μηχανισμός αναβάθμισης της εκπαίδευσης από νεοφιλελεύθερες κυβερνήσεις» (Λάλας, 2008: 33).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει η καταγραφή σχημάτων ως ρόλοι τεχνολογικού ηγέτη, τα οποία αφορούν στο όραμα πολλών διευθυντικών στελεχών να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τις Τ.Π.Ε. και να επιθυμούν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο Seng-CheeTan, (2010) κατατάσσει τους τεχνολογικούς ηγέτες σε τέσσερις κατηγορίες: «υποδομές, οργανωτική δομή και πολιτικές, παιδαγωγική και μάθηση, σχολική κουλτούρα». Ομοίως, ο Chang,(2003), ανέδειξε 4 διαστάσεις αποτελεσματικής ηγεσίας σχετικές με τις ΤΠΕ: «όραμα – σχεδιασμός, επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τεχνολογική υποστήριξη, έρευνα και αξιολόγηση». Σχεδόν παρόμοια, είναι η κατάταξη σύμφωνα με εργασία του NG, W. (2008): «όραμα, στόχοι, στήριξη εκπαιδευτικών, παροχή κατάλληλου μοντέλου ένταξης ΤΠΕ, σχολική κουλτούρα, συνεργασία» (Τζιόκας, 2018: 23).

Ο όγκος της εργασίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων παρομοιάζει με εκείνον που επικρατεί στους διάφορους οργανισμούς. Οι ανάγκες της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας. Αυτό συμβαίνει και στο χώρο του σχολείου προκειμένου να γίνει αποδοτικότερο. Εξάλλου, η χρήση των νέων τεχνολογιών επιτρέπει τη διαχείριση ενός ιδιαίτερα μεγάλου πλήθους πληροφοριακών δεδομένων (Τσούδη, 2017).

Σύμφωνα με τον Παπασταματίου (2008) «τα νέα μέσα είναι τεχνολογικές εφαρμογές, μέθοδοι και προϊόντα που συλλέγουν, κωδικοποιούν ηλεκτρονικά, μελετούν, επεξεργάζονται, ταξινομούν, ανασύρουν προς χρήση, διαχέουν, γνωστοποιούν και διαχειρίζονται πληροφορίες, οι οποίες διανέμονται σε κειμενική μορφή, σε αρχείο ήχου ή εικόνας, σε βίντεο, μέσω γραφήματος κ.α» (Τσούδη, 2017: 40).

Οι Τσολακίδης και Φώκιαλη (1998) αναφέρουν ότι ανάλογα με το όραμα και τους στόχους που θέτει ο ηγέτης κάθε σχολικής μονάδας, θα επιλεγεί και το τεχνολογικό σύστημα που θα βοηθήσει στην πραγματοποίησή τους. Τα τεχνολογικά μέσα βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, στη μηχανογράφηση των εκπαιδευτικών θεμάτων, στην επικοινωνία με τους διάφορους φορείς, με τους γονείς, στον σχεδιασμό του

ωρολογίου προγράμματος και στη συμπλήρωση της βαθμολογίας και των απουσιών (Τσολακίδης και Φώκιαλη, 1998).

Ο διευθυντής διευκολύνεται στα διοικητικά του καθήκοντα, αφού κατά τον Δημακόπουλο (2011) με τη χρήση των νέων τεχνολογιών τηρεί φάκελο με τις επιδόσεις των μαθητών, στον οποίο καταγράφει εκείνους που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ετοιμάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, διατηρεί φακέλους με νομοθετικά έγγραφα (ενημερώσεις, εγκυκλίους και αποφάσεις του Υπουργείου, των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης), ελέγχει τα οικονομικά στοιχεία του σχολείου υπολογίζοντας τα έσοδα και τα έξοδα, συμμετέχει σε εκπαιδευτικές κοινότητες για ανταλλαγή απόψεων με άλλους διευθυντές ή τους συντονιστές εκπαίδευσης (Τσούδη, 2017).

Σύμφωνα με τον Κουφογιάννη (2007), ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διαθέτει πνευματική καλλιέργεια και ταυτόχρονα γνώσεις μανάτζμεντ, προκειμένου να ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες στα διοικητικά του καθήκοντα (Λάλας, 2008: 36).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διοίκηση του σχολείου δημιουργεί ένα σχολείο αποτελεσματικότερο, σύγχρονο και ευέλικτο. Η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού επιφέρει στον διευθυντή περισσότερο χρόνο σε άλλες δραστηριότητες, προκειμένου να υλοποιήσει το όραμα που έχει για τη μονάδα που διοικεί. Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών μπορούν να δημιουργηθούν ενδοδίκτυα και εξωδίκτυα μέσω των οποίων αποκτούν πρόσβαση στη διαχείριση του σχολείου τόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (ενδοδίκτυο) όσο και οι τοπικοί και άλλοι φορείς (εξωδίκτυο) που βρίσκονται εκτός της μονάδας, αλλά εμπλέκονται στην οργάνωσή της. Μέσω αυτών των καναλιών επικοινωνίας επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων των φορέων στη λήψη αποφάσεων χωρίς την περιττή χρήση επιστολών ή εγγράφων, και συναντήσεων. Σύμφωνα με τον Νικολάκη (2009) *«τα ενδοδίκτυα και τα εξωδίκτυα είναι λειτουργίες που παρέχονται από το σύστημα ηλεκτρονικής διαχείρισης εργασιών και διοικητικών διαδικασιών. Αυτό είναι ένα ολοκληρωμένο μηχανογραφικό σύστημα, που αποτελείται από επιμέρους εξειδικευμένες εφαρμογές, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους και επιτρέπουν την ανταλλαγή πληροφοριών και δεδομένων»* (Νικολάκη, 2009).

Ωστόσο, η εφαρμογή και χρήση των νέων τεχνολογικών στην εκπαίδευση προϋποθέτει την εξασφάλιση των κονδυλίων για τη δημιουργία της σωστής υλικοτεχνικής υποδομής. Το γραφείο του διευθυντή θα πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να επιτρέπει την εγκατάσταση του τεχνολογικού εξοπλισμού με δυνατότητα διασύνδεσης. Επιπλέον το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες αίθουσες ώστε να στεγάσουν τα τεχνολογικά εργαστήρια. Η χρήση των νέων τεχνολογικών στο εκπαιδευτικό σύστημα

αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια εξαιτίας του μεγάλου όγκου πληροφοριών που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές των σχολείων. Με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων επιτυγχάνεται η οργάνωση και η ταχύτατη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί (Τσούδη, 2017).

Σύμφωνα με τον Oyedemi (2015) ένα στοιχείο που συντελεί στη πληθώρα των εγγράφων που πρέπει να διεκπεραιώσουν τα διευθυντικά στελέχη αφορά στην κινητικότητα του πληθυσμού και στην αύξηση των κοινωνικών προβλημάτων που απαιτούν την καλύτερη και γρηγορότερη επικοινωνία και την ορθότερη διαχείριση των πληροφορικών (Oyedemi, 2015).

Το σύστημα πληροφοριών ορίζεται από τους Chitolie-Joseph (2011) Κωνσταντινίδη (2010) ως τον οποιονδήποτε *«οργανωμένο συνδυασμό ανθρώπων, προγραμμάτων λειτουργίας, τεχνολογικού εξοπλισμού και πηγών δεδομένων που συλλέγει, μεταμορφώνει και διαδίδει πληροφορίες σε έναν οργανισμό»* (Τσούδη, 2017: 44).

Σύμφωνα με την Τσούδη (2017) με τη χρήση των Τεχνολογικών Πληροφορίας και Επικοινωνιών επιτυγχάνεται:

1. Η άρτια οργάνωση και ορθή διαχείριση των διοικητικών καθηκόντων των διευθυντών.
2. Η εύκολη και γρήγορη διεκπεραίωση των εγγράφων.
3. Η άμεση επικοινωνία μεταξύ των σχολικών μονάδων, των γονέων και των στελεχών της τοπικής και κεντρική διοίκησης (περιφερειακών διευθύνσεων, Υπουργείου).
4. Η χρήση τυποποιημένων διαχειριστικών διαδικασιών με μείωση των ωρών εργασίας σε ένα περιβάλλον πιο φιλικό για τους εργαζόμενους.
5. Η ασφαλής διακίνηση στοιχείων και εγγράφων.
6. Η συνεργασία μέσω διαδικτύου και η άντληση πληροφοριών ανεξαρτήτων φυσικού χρόνου και χώρου.

Επιπλέον, οι GrEM & Παπαθανασίου (2007), Προκοπιάδου (2009), Χαραλάμπους (χ.η) σημειώνουν ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, επιτυγχάνεται η τήρηση και χρήση επικαιροποιημένων στατιστικών στοιχείων. Παράλληλα, οι Δημοσθενίδης & Χατζής (2014) κατηγοριοποιώντας τους τομείς της χρήσης των τεχνολογικών συστημάτων στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, σημειώνουν ότι αυτή αφορά *«α) στην γραμματειακή υποστήριξη, β) στην ηλεκτρονική επικοινωνία και γ) στη μηχανοργάνωση»* (Τσούδη, 2017: 45).

Με τη χρήση των συστημάτων ηλεκτρονική οργάνωσης και διαχείρισης επιτυγχάνεται η δημιουργία ενδοδικτύου (intranet) και εξωδικτύου που επιτρέπει την πρόσβαση στις

πληροφορίες τόσο των εργαζομένων στον εκπαιδευτικό οργανισμό όσο και στους γονείς – κηδεμόνες και στους μαθητές. Σύμφωνα με τους GrEM&T για την ηλεκτρονική οργάνωση χρησιμοποιούνται λογισμικά ανοικτού τύπου και τυποποιημένης διαχείρισης (Τσούδη, 2017).

Ο Χαραλάμπους (χ.η.) αναφέρει ότι αυτά τα λογισμικά είναι ο επεξεργαστής κειμένου, τα λογιστικά φύλλα, το πρόγραμμα παρουσιάσεων, τα λογισμικά επικοινωνίας (ιστοσελίδες, ηλεκτρονική αλληλογραφία) και οι βάσεις δεδομένων (Τσούδη, 2017).

*«Σκοπός των συστημάτων τυποποιημένης διαχείρισης είναι:*

- *Οι εγγραφές και ο έλεγχος της φοίτησης των μαθητών στο σχολείο*
- *Η ετοιμασία αναφορών (reports) για διάφορα θέματα του κύκλου εργασιών του σχολείου*
- *Η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση των μαθητών*
- *Η διεξαγωγή εξετάσεων και η διόρθωση εξεταστικών δοκιμίων*
- *Η τήρηση αρχείων με τις επιδόσεις των μαθητών*
- *Η τήρηση αρχείων για το υλικό του σχολείου*
- *Η τήρηση αρχείου για το προσωπικό του σχολείου*
- *Ο εντοπισμός και η καταγραφή των παιδιών με ειδικές ανάγκες και ο συντονισμός των προγραμμάτων στήριξής τους*
- *Η ανάπτυξη της πολιτικής και του σχεδίου δράσης του σχολείου*
- *Η ετοιμασία του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου*
- *Η τήρηση οικονομικών αρχείων, εγκυκλίων κτλ*
- *Η ετοιμασία του προϋπολογισμού και η τήρηση εξόδων και εσόδων*
- *Η παροχή δυνατότητας επιμόρφωσης του προσωπικού σε πραγματικό χρόνο*
- *Η επικοινωνία με τοπικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς*
- *Η συμμετοχή σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες (on-linecommunities)»*  
(Χαραλάμπους, χ.η. στο Τσούδη, 2017: 46-47 ).

Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση του σχολείου μέσω πληροφοριακών συστημάτων υποστηρίζονται πολλές ηλεκτρονικές υπηρεσίες.

Η ηλεκτρονική αλληλογραφία, που τέθηκε σε εφαρμογή από το 1999, προσδιορίζει την αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των φορέων αλλά και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διακίνηση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας μεταξύ του υπουργείου, των περιφερειών εκπαίδευσης και των σχολείων επιτυγχάνεται μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και επιτρέπει την άμεση ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν στη νομοθεσία, αλλά και τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη. Επίσης, με την



ηλεκτρονική αλληλογραφία πραγματοποιείται και η επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων – κηδεμόνων των μαθητών, αλλά και των υπηρεσιών και φορέων της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Επίσης, με τη χρήση του ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου επιτυγχάνεται με γρήγορους ρυθμούς η καθημερινή διοικητική διαδικασία, ενώ με το ηλεκτρονικό αρχείο μπορεί να βοηθηθεί η γρήγορη ταξινόμηση των διοικητικών πληροφοριών (Βλάχου, χ.η.).

Το Myschool, που τέθηκε σε εφαρμογή στα σχολεία όλης της χώρας το σχολικό έτος 2013-2014, στοχεύει στην καθημερινή μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και στην επικοινωνία τους με τις αποκεντρωμένες διοικητικές δομές που εμπλέκονται στη λειτουργία τους καθώς επίσης και στην ενίσχυση της διαφάνειας της δημόσιας διοίκησης. Το πρόγραμμα διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας που έχει και την ευθύνη της συντήρησης, της τεχνικής υποστήριξης και την εγγύηση της αξιοπιστίας του (Πιτσιάβας & Βλαχόπουλος, 2015).

Το Myschool, επιτρέπει τον διευθυντή, να διαχειριστεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, να αναθέσει μαθήματα στους εκπαιδευτικούς, να προγραμματίσει τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, να καταχωρήσει τις απουσίες και τη βαθμολογία των μαθητών και να διαχειριστεί τα στοιχεία των εκπαιδευτικών (άδειες, απεργίες, ώρες διδασκαλίας, ανάθεση τμημάτων). Επιπλέον, η χρήση του Myschool επιτρέπει στις διευθύνσεις εκπαίδευσης να εντοπίσουν και να ενημερώσουν το Υπουργείο Παιδείας για τα κενά ή τα πλεονάσματα που παρατηρούνται στις θέσεις των εκπαιδευτικών, ενώ το ίδιο το Υπουργείο έχει τη δυνατότητα να έχει μία πλήρη και άμεση εικόνα της πραγματικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο (Παπατσώρης, 2015).

Ο Διόφαντος, αποτελεί μία άλλη εφαρμογή της Διεύθυνσης Εκδόσεων του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ITYE), που εξυπηρετεί την παραγωγή και διανομή των διδακτικών βιβλίων σε όλες τις δημόσιες σχολικές μονάδες της χώρας, αλλά και στα ελληνικά σχολεία στην αλλοδαπή. Μέσω της εφαρμογής, ο διευθυντής κάθε σχολείου δηλώνει τις ελλείψεις ή τα πλεονάσματα που έχει σε διδακτικά εγχειρίδια (Παπατσώρης, 2015).

Η σημασία της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη βελτίωση των διοικητικών λειτουργιών αφορά τους παρακάτω τομείς (Τσούδη, 2017):

1. Η λήψη των αποφάσεων γίνεται σε βάση δεδομένων επιτρέποντας έτσι στους διευθυντές να συγκεντρώσουν, να διαχειριστούν και να αποθηκεύσουν εύκολα όλα τα απαραίτητα στοιχεία (Christopher, 2003 στο Τσούδη, 2017).

2. Η μηχανοργάνωση του σχολείου και η γραμματειακή υποστήριξη με τη χρήση του κατάλληλου συστήματος βοηθά τον ενδιαφερόμενο να έχει άμεση πρόσβαση σε όλα τα έντυπα που τον αφορούν (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015 στο Τσούδη, 2017).
3. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση επιτρέπει τη σύνδεση μεταξύ κόστους και αποδοτικότητας ελαχιστοποιώντας τη διακίνηση εγγράφων και τη συνακόλουθη σπατάλη χρημάτων, καθώς επίσης και τον περιορισμό των ωρών εργασίας (Προκοπιάδου, 2009 στο Τσούδη, 2017).
4. Οι διευθυντές επιτυγχάνουν τον πλήρη και άμεσο έλεγχο των οικονομικών στοιχείων των σχολείων που προΐστανται (Christopher, 2003 στο Τσούδη, 2017).
5. Οι σχολικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστοσελίδες προάγοντας έτσι τις δραστηριότητες των σχολείων και την παρουσίασή τους σε όλη την κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η συνεργασία των σχολείων τόσο στο εσωτερικό της χώρας όσο και στο εξωτερικό και προωθείται το άνοιγμα τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δούκας, 2015, Παπαδάκης, 2010 στο Τσούδη, 2017).
6. Ο διευθυντής κάθε σχολείου έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών βοηθώντας έτσι στην ειδική και εξατομικευμένη βοήθεια που έχουν ανάγκη (Christopher, 2003 στο Τσούδη, 2017).
7. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων επιτρέπει την πρόσβαση σε επιπλέον ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό μέσω ηλεκτρονικών βιβλίων, αλλά και την προστασία του αρχειακού υλικού κάθε σχολικής μονάδας από οποιαδήποτε καταστροφή (Προκοπιάδου, 2009, στο Τσούδη, 2017).

Γίνεται εύκολα κατανοητό, η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί η επιτυχής ενσωμάτωσή τους στα σχολεία, εκτός από τον πολύ σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι διευθυντές πρέπει να ισχύουν και συγκεκριμένες προϋποθέσεις:

**Υλικοτεχνικός εξοπλισμός.** Η προμήθεια του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αλλά και της τεχνικής υποστήριξης αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που θα βοηθήσουν στο εγχείρημα αυτό. Τα περισσότερα σχολεία σήμερα είναι εξοπλισμένα με υπολογιστές και οι διευθυντές έχουν στο γραφείο τους έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επιπλέον, υπάρχει και η απαιτούμενη σύνδεση στο διαδίκτυο. Όμως σε πολλές περιπτώσεις, η έλλειψη του

κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού προκαλεί δυσκολίες, εξαιτίας της χαμηλής ταχύτητας των υπολογιστών και της αργής πρόσβασης στο διαδίκτυο (Βλάχου, χ.η).

**Στάσεις των εκπαιδευτικών.** Σύμφωνα με τους μελετητές οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες υποστηρίζουν περισσότερο την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βλάχου, χ.η).

**Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.** Η διαρκής επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών συμβάλλουν θετικά στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Βλάχου, χ.η).

Ωστόσο, ο αλόγιστος προγραμματισμός και η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών δημιουργεί και προβλήματα λόγω έλλειψης σωστών προγραμμάτων και εξειδικευμένου προσωπικού (Παλαιολόγος, χ.η. στο Τσούδη, 2017).

Από τα σημαντικότερα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές των σχολείων αφορά στη χρήση διαφορετικών προγραμμάτων που δεν στηρίζονται στους εθνικούς και διεθνείς κανόνες για την οργάνωση και επεξεργασία των διοικητικών εγγράφων (Προκοπιάδου, 2009).

Επιπλέον, η όλο και αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών συστημάτων μπορεί να οδηγήσει σε σφάλματα ή στην κακή ποιότητα δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η πρόοδος που έχει σημειωθεί στην αποθήκευση δεδομένων είναι υπεύθυνη για τον πολλαπλασιασμό βάσης δεδομένων με στοιχεία εκπαιδευτικών και μαθητών οδηγώντας στην παραβίαση του προσωπικού απορρήτου (Laudon, 2009 στο Τσούδη, 2017).

Επιπρόσθετα, η συνεχής χρήση των υπολογιστών μπορεί να επιφέρει και δευτερογενή ιατρικά προβλήματα στους χρήστες, οι οποίοι μπορεί να εμφανίσουν ερεθισμό ματιών, πονοκεφάλους, πόνους στο αυχενικό σύστημα και κόπωση (Ράπτης & Ράπτη, 1999).

### **3.4 Εκπαιδευτική ηγεσία, Διευθυντής και νέες τεχνολογίες**

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική ηγεσία και τη σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα ο συγκεκριμένος τύπος της ηγεσίας δίνει βάση στο πώς συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στην τάξη, οι οποίες έχουν άμεση επιρροή στην ανάπτυξη των μαθητών. κατά κάποιο τρόπο στη συγκεκριμένη μορφή, η δράση πραγματοποιείται μέσα στη σχολική

αίθουσα, στην οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει πρότυπα, να παρακολουθεί και να καταλάβει τις απόψεις, για θέματα σημαντικά και μελλοντικά των μαθητών.

Πέρα από τη σχολική τάξη μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις Νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διοίκηση, οι οποίες βοηθάνε στην αποδοτικότερη οργάνωση και στην επεξεργασία της διοικητικής πληροφορίας (Ρεντίφης, 2014). Σε ένα ηλεκτρονικό σύστημα παράγεται ένας τεράστιος όγκος ψηφιακής επεξεργασίας, στην οποία θεωρείται απαραίτητη η χρήση των νέων τεχνολογιών. Ως βασικός στόχος χαρακτηρίζεται η εγρήγορση, η απλοποίηση και η ευελιξία των καθημερινών διοικητικών λειτουργιών, η δυνατότητα πρόσβασης σε μια πλειάδα πληροφοριών, η ελαχιστοποίηση των χρόνων διεκπεραίωσης, ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διοίκησης και η επίτευξη της επικοινωνίας. Όπως αναφέρει ο Ηλιάδης (2004) στη διοίκηση της εκπαίδευσης έχουν εισαχθεί νέα συστήματα ολοκληρωμένα. Όσον αφορά την ηλεκτρονική διακυβέρνηση δεδομένων και θεωρείται επιβεβλημένη να υιοθετηθεί μία πληροφορική κουλτούρα από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας με βασικό παρακινήσει το διευθυντή. με την εκλογή του που σημειώνεται σημαντική για να επιτελέσουν τα διοικητικά καθήκοντα εξοικονομώντας χρόνο και μετασχηματίζοντας τον σε ηλεκτρονικό ηγέτη του νέου ψηφιακού σχολείου γιατί έγκυρη και έγκαιρη ηλεκτρονική αποτύπωση των στοιχείων της σχολικής του μονάδας (Ηλιάδης, 2004).

Νέος όρος εισάγεται πλέον αυτός της Τεχνολογίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με τον οποίο εννοείται η αξιοποίηση πληροφορικών εφαρμογών και συστημάτων για την εξασφάλιση των καλύτερων προϋποθέσεων για τις διαδικασίες επικοινωνίας και μάθησης (Nolan & Tatnall, 1995).

Οι νέες τεχνολογίες στη διοίκηση προσφέρουν ένα αποδοτικότερο, υποχρεωτικά μέσω στη διαχείριση πληροφοριακών δεδομένων συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη γραμματειακή υποστήριξη σχολείου με χρήση πληθώρας λογισμικών προγραμμάτων. Αυτά διευκολύνουν καθημερινά τα στελέχη της διοίκησης μέσα από την ταχύτητα της αναζήτησης πληροφοριών, τις δυνατότητες αποθήκευσης και αναπαραγωγής των πληροφοριακών δεδομένων, καθώς επίσης και στην εκπαιδευτική πράξη. Ακόμα διευκολύνουν τις επαναλαμβανόμενες εργασίες και απλοποιούν τις διδακτικές και διοικητικές εργασίες με οικονομία χρόνου και χρήματος, ταυτόχρονα λειτουργώντας και με σεβασμό προς το περιβάλλον (Δημακόπουλου κ.ά., 2011).

Καθολική αναγνώριση των νέων τεχνολογιών από μέρους των εκπαιδευτικών είναι πως προσφέρουν ταχύτητα, ακρίβεια και ενίσχυση των δικτύων της αμφίδρομης επικοινωνίας με τα συμβαλλόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Makewa et al., 2013).

Μέσα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα του σχολείου μπορούν να γίνονται ενημερώσεις σε γονείς, αξιολόγηση μαθητών, βαθμολογίες και εξετάσεις, ημερομηνίες που να ενημερώνουν για τα συμβάντα του σχολείου και λοιπές διοικητικές πληροφορίες (Μπαλτογιάννης κ.ά., 2012).

Συνοψίζοντας, οι νέες τεχνολογίες βοηθούν αποτελεσματικά στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες πραγματοποιούνται με είσοδο στα ελληνικά πληροφοριακά συστήματα των σχολικών μονάδων και αφορούν πρακτικά ζητήματα (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015: 232-233):

- *Την αποδοτικότερη γραμματειακή υποστήριξη και μηχανοργάνωση του σχολείου με την τήρηση του ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου, στο οποίο καταχωρούνται πράξεις π.χ. η έκδοση, κοινοποίηση και παραλαβή πάσης φύσεως εγγράφων, στο οποίο θα μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση ο ενδιαφερόμενος με την κατάλληλη online φόρμα συναλλαγής και να λαμβάνει ενημέρωση για την πορεία της υπόθεσής του. Επίσης, μέσω της χρήσης πληροφοριακών συστημάτων πραγματοποιείται έκδοση μαθητικών ενημερωτικών εντύπων για εγγραφές, έλεγχο φοίτησης, καταγραφή και εκτύπωση των βαθμολογιών μαθητών, απουσίες, σχεδιασμό διοικητικών προγραμμάτων και ετοιμασία ωρολογίου προγράμματος.*
- *Την απρόσκοπτη ηλεκτρονική επικοινωνία - αλληλογραφία και ηλεκτρονικές συναλλαγές π.χ. αμφίδρομη επικοινωνία με το μαθητή, με τους γονείς-κηδεμόνες (μέσω e-mail), με το προσωπικό του σχολείου και με συναδέλφους σε άλλα μέρη του κόσμου, με τοπικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, η συμμετοχή σε διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες (online communities), η γραφή και αποστολή μηνυμάτων, η ενημέρωση μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου για διάφορες εκδηλώσεις, η ηλεκτρονική ενημέρωση για τη νομοθεσία, για τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη ανά μάθημα και για τα επείγοντα εισερχόμενα έγγραφα, η άμεση πρόσβαση στις υπηρεσίες του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. μέσω του πανελληνίου σχολικού δικτύου και η πλοήγηση σε διάφορες τοποθεσίες του δικτύου, η περιήγηση και διασύνδεση με το Διαδίκτυο, με βάσεις δεδομένων ανταλλαγών διαφόρων δραστηριοτήτων, με βιβλιοθήκες κ.λπ.*
- *Τη συλλογή και επεξεργασία ποικίλων στοιχείων που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας π.χ. καταγραφή της σχολικής περιουσίας, οικονομική διαχείριση του σχολείου (πακέτα μισθοδοσίας υπαλλήλων, εκκαθαριστικά αποδοχών, φόρμες και αποστολή στατιστικών στοιχείων), ώστε η κεντρική υπηρεσία του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ να σχηματίσει ξεκάθαρη εικόνα του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού, δημιουργία και διαχείριση βάσης για τη λειτουργία των βιβλιοθηκών και πρόσβαση σε ψηφιακό*

εκπαιδευτικό υλικό. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι πολύτιμα για τη λειτουργία του σχολείου και ζητούνται πλείστες φορές από τις ιεραρχικά ανώτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

- Την τήρηση διαφόρων αρχείων, σύνταξης ηλεκτρονικών εγγράφων και αντιγράφων, όπως την τήρηση αρχείου μαθητών και προσωπικού, τη σύνταξη ελέγχων επίδοσης, αποδεικτικών φοίτησης και απολυτηρίων, αρχείου με υλικό του σχολείου, την καταγραφή των παιδιών με ειδικές ανάγκες και το συντονισμό των προγραμμάτων στήριξής τους, την ανάπτυξη της πολιτικής και του σχεδίου δράσης του σχολείου, την τήρηση αρχείου επισκεπτών κ.λπ.
- Την ηλεκτρονική υποβολή αιτήσεων, όπως βεβαιώσεων σπουδών, νομιμοποιητικών εγγράφων, δικαιολογητικών συμμετοχής, έκδοσης τίτλων κ.ά., στοχεύοντας σε ευέλικτη και ταχύτατη διευκόλυνση των συναλλασσόμενων φορέων εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015: 232-233).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει (Καψάλης, 2005: 225):

- να προωθεί την χρήση των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων για την βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης και την διευκόλυνση του διοικητικού έργου βελτιώνοντας την διαχείριση των διοικητικών και οργανωτικών εργασιών.
- να υποστηρίζει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας για να χρησιμοποιούνται με αποτελεσματικότητα συστήματα αξιολόγησης.
- να χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να ενισχύσει την επαγγελματική του πρακτική αλλά και την παραγωγικότητα όλων των παραγόντων εκπαίδευσης.
- να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος και να παρακολουθεί συνεχώς τις τεχνολογικές εξελίξεις, διατηρώντας μια στάση εγρήγορσης και ετοιμότητας για νέες τεχνολογικές εφαρμογές.
- να καλλιεργεί μια κουλτούρα και να διευκολύνει την ανάπτυξη ενός οράματος σχετικά με την χρήση της τεχνολογίας.
- να χρησιμοποιεί την τεχνολογία για την επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ όλων των μερών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας, οι νέες τεχνολογίες βοηθούν σημαντικά μεγάλο αριθμό οργανωτικών εργασιών εφόσον βέβαια και οι διευθυντές έχουν εξοικειωθεί με αυτές και στην αποθήκευση πληροφοριών προσωπικών στοιχείων του ανθρώπινου δυναμικού που έχουνε, σκοπεύοντας τη διατήρηση της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών, καθώς μπορούν να διανέμουν και έγγραφα με ενημερώσεις μέσα από τις εφαρμογές των υπολογιστών. Παρέχεται η δυνατότητα μέσω online του internet να ρθουν εδώ το προσωπικό σε πραγματικό χρόνο.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε καθώς και πως εκπονήθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Πρόκειται για μία

ποσοτική έρευνα για να καταγραφούν οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην άσκηση της πολιτικής διοίκησης. Γίνεται παρουσίαση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Επίσης, γίνεται αναφορά για την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Τέλος, αναφέρεται το δείγμα επρόκειτο για 130 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα.

#### **4.1 Είδος Έρευνας**

Το είδος της έρευνας που θα ακολουθηθεί είναι η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, η οποία προτείνεται για τις περιπτώσεις που επιδιώκεται να εξεταστεί η σχέση μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των ερωτώμενων αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, αποτελούν μεταβλητές, οι οποίες θα συμπεριληφθούν στο σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου.

Το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο, θεωρείται ότι παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων που αφορούν στο ίδιο θέμα από μεγάλο δειγματοληπτικό αριθμό σε σύντομο χρονικό διάστημα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη άσκηση της σχολικής διοίκησης και να προσδιορίσει στους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις και τις στάσεις αυτές καθώς και το βαθμό που αυτές διαφοροποιούνται με βάση το φύλο.

#### **4.2 Καθορισμός του δείγματος – Δειγματοληψία**

Όπως έχουμε αναφέρει σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των 130 εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό σύνδεσης της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία με τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων.

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα της ποσοτικής έρευνας θα αποτελέσει αντιπροσωπευτικός αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια του νομού Δωδεκανήσου. Συνολικά ερωτήθηκαν 130 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.



### 4.3 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Έπειτα, εστάλη στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ειδικότερα στην πλατφόρμα των εγγράφων της google. Επισημάνθηκε εξ' αρχής σε εισαγωγικό σημείωμα τους σκοπούς και τους λόγους στους ερωτώμενους, καθώς και πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβρη του 2019 ως και τις 21 Ιανουαρίου 2020. Το ερωτηματολόγιο, (παρατίθεται στο Παράρτημα Ι), δόθηκε στους συμμετέχοντες, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στην πλατφόρμα των εγγράφων της google.

Τηρώντας τους κανόνες δεοντολογίας, δεν έγινε καμία παρέμβαση από τον ερευνητή πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, παρά μόνο η παροχή διευκρινήσεων, όπου αυτές ζητήθηκαν. Στο ερωτηματολόγιο υπήρξε διαβεβαίωση πως οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, για την εξασφάλιση εγκυρότητας δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι σαφείς και ξεκάθαρες, με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχοντες δεν δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν σωστά (Robson, 2007: 285).

### 4.4 Ερευνητικό εργαλείο - διαμόρφωση ερωτηματολογίου

Η έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνεπώς, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εν ενεργεία Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί στα Δωδεκάνησα, απαντώντας στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και προήλθε από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα σχολεία που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια. Ποικίλλει το φύλλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για τη συλλογή των δεδομένων, που αφορούν στη συγκεκριμένη μελέτη, επιλέχθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η σύνταξη και δόμηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή σε συνεργασία με την

επιβλέπουσα καθηγήτρια. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων διαμορφώθηκαν ύστερα από διεξοδική ανάλυση και μελέτη της βιβλιογραφίας και συναφών ερευνών, καθώς ο τρόπος σύνταξης και δόμησης του ερωτηματολογίου «αποτελεί τη σωστή βάση για μια πετυχημένη έρευνα» (Δαμιανού 1999, σ. 17).

Τα αριθμητικά και λεκτικά δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου (Παράρτημα Ι - Ερωτηματολόγιο Έρευνας). Συγκεκριμένα:

**Α Σκέλος:** Το ερωτηματολόγιο αρχικά περιέχει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων που συνιστούν τις μεταβλητές ελέγχου της εμπειρικής έρευνας και αφορούν στην περιοχή του σχολείου, στο φύλο, στην ηλικία, στα χρόνια υπηρεσίας συνολικά και στο συγκεκριμένο σχολείο, στην ειδικότητα, στη σχέση εργασίας, στους τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου.

**Β και Γ Σκέλος:** Μια κλίμακα μέτρησης ανιχνεύει την υφιστάμενη κατάσταση, ως προς το είδος και το βαθμό εφαρμογής. Πρόκειται για ένα εργαλείο που έχοντας 55 και 30 κλειστά ερωτήματα αντίστοιχα πενταβάθμιες κλίμακες τύπου Likert από το 1 έως το 5 (Σχεδόν πάντα). Σύμφωνα με τους μελετητές, το εργαλείο αυτό είναι ιδιαίτερα εύχρηστο για ερευνητικούς σκοπούς, καθώς επιτρέπει την συσχέτισή του με άλλα ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να μελετηθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές οργανωσιακές μεταβλητές (Yang et al, 2004: 47).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα με τον τρόπο που φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο
1ο: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο τους;	B1 ,B2,B3,B4,B5,B6,B8,B9,B10,B13,B14, B15,B17,B18,B19,B20,B21,B22,B23B27, B28,B29,B30,B32-B42,B44-B52
2ο: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση;	B7,B11,B12, B16, B24, B25, B26, .B31, B43,B53,B54,B55
3ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη μορφή ηγεσίας/ μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών	Οι ερωτήσεις (1-30) του Γ άξονα του ερωτηματολογίου.

τους μονάδων;	
4ο:Πώς συνδέεται η μορφή ηγεσίας/ μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών τους μονάδων με την αποτελεσματική εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο τους;	Συσχέτιση ερωτήσεων Β άξονα με τις ερωτήσεις του Γ άξονα του ερωτηματολογίου.
5ο:Σε ποιο βαθμό συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος (όπως η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων, η μετεκπαίδευση-επιμόρφωση σε θέματα χρήσης των νέων τεχνολογιών, τα έτη προϋπηρεσίας τους, η εμπειρία τους σε θέση ηγετικού στελέχους κ. ά.) αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παράλληλα με τα ειδικότερα συγλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων;	Συσχέτιση όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών (ερωτήσεις Α άξονα του ερωτηματολογίου) με όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές (ερωτήσεις Β και Γ άξονα του ερωτηματολογίου).

**Πιν. 4.1. Ερευνητικά ερωτήματα - Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο**

<b>Τύπος ηγεσίας</b>	<b>Ερώτημα</b>
Εκπαιδευτική	5, 10, 16, 18, 24, 26
Διοικητική	3, 13, 22, 25
Μετασχηματιστική	1, 2, 7, 8, 12, 14, 17, 21, 23,
Ηθική	11, 15, 19, 20, 27, 28, 29, 30
Συμμετοχική	4, 9
Ενδεχομενική	6, 9, 10, 19

**Πιν. 4.2. Αντιστοιχία τύπου ηγεσίας και ερωτημάτων**

#### **4.5 Μέτρηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου**

Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για τη πραγματοποίηση του ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου που επιλέχθηκε, δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε τίποτε λιγότερο από το να χρησιμοποιήσουμε το δείκτη Cronbach's. Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος δείκτης αξιοπιστίας στις έρευνες κοινωνικών επιστημών, για τον οποίο υπάρχει συμφωνία τόσο για την ερμηνεία του όσο και για το αποδεκτό εύρος των τιμών του. Στις μέρες μας ο υπολογισμός του Cronbach's α γίνεται ταχύτατα με χρήση υπολογιστή με ειδικό λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας όπως το IBM SPSS. (Hazzi & Maldaon, 2015: 53).

Η ανάλυση των ερωτήσεων εκτιμά την αξιοπιστία του πλήθους συγκεκριμένων επιλεγμένων εννοιών (ερωτήσεων) σε μία συγκροτημένη μελέτη που εστιάζεται σε συγκεκριμένο προφίλ χαρακτηριστικών, μετρά την ίδια φραστική σύνθεση (κατασκευάσμα) (construct). Η αξιοπιστία αυτή των ερωτήσεων προσδιορίζεται με τη βοήθεια ειδικών στατιστικών παραμέτρων οι οποίες εκτιμούν την ολική και την επιμέρους (ανά ερώτηση) αξιοπιστία:

- Ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach μετρά το βαθμό της εσωτερικής συνάφειας όλων των ερωτήσεων (ενδοσυνέπεια – internal consistency).
- Ο πίνακας των ενδοσυσχετίσεων παραθέτει την ισχύ της σχέσης που αναπτύσσεται σε κάθε ζεύγος ερωτήσεων. Ουσιαστικά μετρά την ένταση της συσχέτισης που εκδηλώνεται μεταξύ των ερωτήσεων και επίσης πόσο ικανοποιητικά αυτές προβλέπουν η μία την άλλη (Μάρκος, 2012).

Ο δείκτης του Cronbach εφαρμόζεται επιτυχώς, προκαλώντας ισχυρή παρέμβαση, σε ερωτηματολόγια με νέα σύνθεση ερωτήσεων σε σύνταξη που ίσως είναι ασαφή ως προς την απόδοση των αποκρίσεων με αποτέλεσμα να επιβάλλεται περιστολή στο σύνολο των ερωτήσεων ή διόρθωση των ασαφών και επανάληψη της μελέτης με το ανάλογο οικονομικό κόστος. Ο δείκτης χρησιμοποιείται επίσης και σε διεθνούς αποδοχής ερωτηματολόγια στα οποία πιστοποιεί το μέγεθος της πιστότητας της αξιοπιστίας των ερωτήσεων (Μάρκος, 2012).

Για να θεωρηθεί ότι το ερωτηματολόγιο έχει εσωτερική συνάφεια, θα πρέπει η τιμή του δείκτη Cronbach's  $\alpha$  να είναι μεγαλύτερη από 0,70. Τιμές αξιοπιστίας μεγαλύτερες της τιμής 0,70 θεωρούνται αποδεκτές (Bryman, 2015).

#### **4.6 Εργαλεία – μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων δεδομένων**

Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης στοιχείων απαιτεί τεχνολογική και υπολογιστική υποδομή ικανή να υποστηρίξει όλες τις επί μέρους διεργασίες μιας ολοκληρωμένης έρευνας/ μελέτης αξιολόγησης συγκοινωνιακών συστημάτων και υπηρεσιών. Βασικό συστατικό της υποδομής αυτής είναι και τα εργαλεία ανάλυσης των συλλεχθέντων στοιχείων. Οι μέθοδοι ανάλυσης που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο απαιτούν απλά αλλά και πιο εξειδικευμένα εργαλεία ή προγράμματα.

Τα δεδομένα της έρευνας κατανέμονται και αναλύονται ως εξής:

α) Προφίλ του δείγματος, που υπάρχουν τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί και αφορούν στα δημογραφικά δεδομένα και στο σύνολο των πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί εκτός από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια.

β) Ποσοτικά ευρήματα του Β και Γ Σκέλους του ερωτηματολογίου για κάθε ομαδοποιημένη ενότητα. Εκεί γίνονται και οι συσχετίσεις για κάθε ομαδοποιημένη ενότητα και συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τον οργανισμό μάθησης συνολικά και τις επτά επιμέρους διαστάσεις του με τις πρακτικές ηγεσίας ως ανεξάρτητες μεταβλητές και μεταβλητές ελέγχου τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 11 Statistical Package for Social Sciences. Είναι το πιο διαδεδομένο στατιστικό πακέτο, το οποίο έχει πολλές δυνατότητες όσον αφορά την επεξεργασία και την παρουσίαση των δεδομένων μιας επιστημονικής έρευνας, αλλά και μεγάλη αξιοπιστία. Το SPSS είναι μια εξελιγμένη εφαρμογή, η οποία μπορεί να εκτελέσει πλήθος στατιστικών αναλύσεων και επεξεργασία των δεδομένων του σε ένα χρηστικό παραθυρικό περιβάλλον (ωστόσο, είναι δυνατή η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και μέσα από ένα προγραμματιστικό περιβάλλον).

## **Κεφάλαιο 5ο : Αποτελέσματα της έρευνας**

### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν τα ερωτήματα αναλυτικά με τα ποσοστά των απαντήσεων. Θα σχολιαστούν τα δεδομένα τα οποία περιέχονται σε πίνακες με ποσοστά και αντίστοιχα τα άτομα ανά επιλεγμένη απάντηση σε κάθε ερώτημα. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το

στατιστικό πακέτο SPSS όπως προκύπτουν από τη περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων και εξάγονται συμπεράσματα.

### 5.1 Το προφίλ του δείγματος

Παρακάτω παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος σχετικά με τα γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 130 εκπαιδευτικοί, άνδρες σε ποσοστό 52,3% και γυναίκες σε ποσοστό 47,7% από διαφορετικό πλήθος ειδικοτήτων (Πίνακας 5.1).

**Πίνακας 5.1. Φύλο του δείγματος**

Φύλο	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
Αντρας	68	52,3
Γυναίκα	62	47,7
Σύνολο	130	100

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς την ηλικία, το τύπο του σχολείου που υπηρετούν, τα έτη προϋπηρεσίας και τους τίτλους σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπηρετεί σε αστική περιοχή (42,3%), σε ημιαστική περιοχή υπηρετεί το (39,2%) και ένα μικρότερο ποσοστό (18,5%) υπηρετεί σε αγροτική περιοχή (πιν. 5.2).

**Πίνακας 5.2. Περιοχή Σχολείου του δείγματος**

Περιοχή Σχολείου	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
Αστική	55	42,3
Ημιαστική	51	39,2
Αγροτική	24	18,5

Σύνολο	130	100
--------	-----	-----

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 51-60 ετών καθώς και 61 ετών και άνω (σε ποσοστά 33,8% και 32,3% αντίστοιχα). Σε σημαντικό ποσοστό (22,3%) εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών και μικρότερα εμφανίζονται τα ποσοστά στις ηλικίες από 31-40 έτη (3,8%) και μέχρι 30 ετών (3,1%) (πιν.3).

**Πίνακας 5.3. Ηλικία του δείγματος**

Ηλικία	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
Έως 30	4	3,1
31-40	5	39,2
41-50	29	22,3
51-60	44	33,8
61 και άνω	42	32,3
Σύνολο	130	100

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (45,4%) υπηρετούν στην εκπαίδευση 11-20 έτη, σε ποσοστό (25,4%) υπηρετούν από 0-10 έτη, σε ποσοστό (21,5%) 21-30 έτη, ενώ σε ποσοστό (7,7%) υπηρετούν στην εκπαίδευση 31-40 έτη (πιν.5.4).

**Πίνακας 5.4. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση του δείγματος**

Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
0-10	33	25,4



11-20	59	45,4
21-30	28	21,5
31-40	10	7,7
Σύνολο	130	100

Αναφορικά με τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο Λύκειο (54,6%) και ακολουθούν σε ποσοστό 45,4% οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Γυμνάσιο (πιν. 5.5).

**Πίνακας 5.5.** Τύπος Σχολείου που υπηρετεί το δείγμα

Τύπος Σχολείου	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
ΓΕΛ	71	54,6
Γυμνάσιο	59	45,4
Σύνολο	130	100

Από τα δεδομένα προκύπτει επίσης ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ποσοστό 67,7% υπηρετούν στην οργανική τους θέση, ακολουθούν οι αναπληρωτές σε ποσοστό 18,5%, οι προσωρινά τοποθετημένοι σε ποσοστό 7,7% και τέλος σε ποσοστό 6,2% είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση στο σχολείο (πιν. 5.6).

**Πίνακας 5.6.** Θέση του δείγματος στο Σχολείο

Θέση στο Σχολείο	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
------------------	------------------	--------------

Οργανική	88	67,7
Προσωρινή Τοποθέτηση	10	7,7
Απόσπαση	8	6,2
Αναπληρωτής	24	18,5
Σύνολο	130	100

Σχετικά με τυχόν εκπαίδευση που έχουν λάβει, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 67,7%) έχουν λάβει ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση στη χρήση των ΝΤ για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 32,3% που δεν έχει λάβει ανάλογη εκπαίδευση (πιν.7).

**Πίνακας 5.7.** Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση στις Ν.Τ του δείγματος

Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση στις Ν.Τ	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
Ναι	88	67,7
Όχι	42	32,3
Σύνολο	130	100

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 34,6%) έχουν εμπειρία 16-20 χρόνια στη χρήση υπολογιστών. Ακολουθούν σε ποσοστό 31,5% οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία πάνω από 21 χρόνια, και έπονται με ποσοστό 18,5% και εμπειρία 11-15 χρόνια και με ποσοστό 15,4% με εμπειρία 6-10 χρόνια.

**Πίνακας 5.8.** Εμπειρία στους Υπολογιστές του δείγματος

Εμπειρία στους Υπολογιστές	Συχνότητα (N)	Ποσοστά %
6-10	20	15,4
11-15	24	18,5
16-20	45	34,6
21 χρόνια και άνω	41	34,6
Συνόλο	130	100

Όσον αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών (πίν.5.9), όπως προκύπτει από τα δεδομένα στην πλειονότητά τους είναι φιλόλογοι (36,2%) και έπονται οι μαθηματικοί σε ποσοστό 17,7% και οι θεολόγοι σε ποσοστό 10%. Οι άλλες ειδικότητες αφορούν σε μικρότερα ποσοστά.

*Πίνακας 5.9 Ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών*

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΘΕΟΛΟΓΟΙ	13	10,0
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	23	17,7
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	2	1,5
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	8	6,2
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	9	6,9
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	47	36,2
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	3,1
ΦΥΣΙΚΟΙ	6	4,6
ΧΗΜΙΚΟΙ	4	3,1
ΑΓΓΛΙΚΩΝ	4	3,1
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	2	1,5
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	8	6,2
Total	130	100,0

## **5.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (πίν. 5.10) οι ερωτώμενοι στην πλειονότητά τους

(78,5%) συμφωνούν απόλυτα ότι η γνώση της χρήσης των υπολογιστών αποτελεί μία αξιόλογη ικανότητα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 0%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 3,1%, «Συμφωνώ» 18,5% .

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (85,4%) διαφωνούν απόλυτα στη δήλωση ότι οι γνώσεις σχετικά με τους υπολογιστές είναι χάσιμο χρόνου. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 13,1%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 0%, «Συμφωνώ» 0% , «Συμφωνώ απόλυτα» 1,5%.

Το (89,2%) δήλωσε ότι εάν είχαν έναν υπολογιστή θα προσπαθούσαν να τον ξεφορτωθούν. Αντίθετα, στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 79,2% δέχονται ότι είναι πολύ σημαντικό να μάθουν να χρησιμοποιούν έναν υπολογιστή, ενώ στην ίδια δήλωση εμφανίζονται μηδενικά ποσοστά (0,0%) στο διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 3,1%, «Συμφωνώ» 17,7%

Σχετικά με τη χρησιμότητα των υπολογιστών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα και ότι συμφωνούν στο ότι μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμους οδηγούς σε όλους τους τομείς με ποσοστά 76,9% και 23,1% αντίστοιχα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 0%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 0%.

Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με ποσοστό 66,2% συμφωνούν απόλυτα ότι οι υπολογιστές αλλάζουν πολύ γρήγορα τον κόσμο, ενώ εμφανίζονται μηδενικά ποσοστά (0,0%) στο διαφωνώ απόλυτα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 1,5%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 4,6%, «Συμφωνώ» 27,7%.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (89,2%) δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση ότι θα προσπαθούσαν να ξεφορτωθούν τον υπολογιστή που θα είχαν. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 7,7%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 0% , «Συμφωνώ» 1,5% , «Συμφωνώ απόλυτα» 1,5%.

Όσον αφορά τη χρήση των υπολογιστών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα (36,9% και 28,5%) με το ότι πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 4,6%, «Διαφωνώ» 9,2%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 20,8%.

Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα (61,5%) δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα στο ότι η εκμάθηση του χειρισμού των υπολογιστών είναι σαν την εκμάθηση οποιαδήποτε νέας ικανότητας. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ

απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 0%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 4,6%, «Συμφωνώ» 33,8%.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 58,5% συμφωνούν απόλυτα ότι μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή, ενώ μηδενικά ποσοστά (0,0%) παρουσιάζει το διαφωνώ απόλυτα και διαφωνώ στην ίδια δήλωση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 5,4%, «Συμφωνώ» 36,2%.

Σχεδόν ισόποσα ποσοστά εμφανίζουν οι απαντήσεις στη δήλωση ότι είναι συναρπαστική η πρόκληση για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές όπου συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα με 42,3% και 41,5% στη συντριπτική τους πλειοψηφία (72,3%) οι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα ότι αντίστοιχα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 4,6%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 11,5%. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 3,1%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 9,2% , «Συμφωνώ» 30%.

Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (57,7%) συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση, ότι το διαδίκτυο μπορεί να φέρει κοντά ανθρώπους από διαφορετικό πολιτιστικό, θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο.

Στη δήλωση «Η κατοχή ενός υπολογιστή στο σπίτι είναι πολύ σημαντική για μένα» συγκέντρωσε τις εξής απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 0%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 1,5%, «Συμφωνώ» 26,2%, «Συμφωνώ απόλυτα» 72,3%.

Αναφορικά με τη δήλωση ότι η απόκτηση γνώσεων με τους υπολογιστές είναι βαρετή με τα συναισθήματα που προκαλεί η χρήση των υπολογιστών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα (51,5%) και διαφωνούν (36,9%) με τη δήλωση ότι η απόκτηση γνώσεων με τους υπολογιστές είναι βαρετή. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 7,7% , «Συμφωνώ» 1,5%, «Συμφωνώ απόλυτα» 2,3%.

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (78,5%) διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση ότι ποτέ δεν θα μάθουν τη χρήση ενός υπολογιστή. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής %, «Διαφωνώ» 19,2%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 0%, «Συμφωνώ» 2,3% , «Συμφωνώ απόλυτα» 0%.

Σε ποσοστό 69,2% οι ερωτώμενοι διαφωνούν απόλυτα ότι αισθάνονται φόβο με τη σκέψη της χρήσης του υπολογιστή. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 20%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 9,2%, «Συμφωνώ» 0% , «Συμφωνώ απόλυτα» 1,5%.

Ενώ συμφωνούν (48,5%) και συμφωνούν απόλυτα (36,2%) ότι τους αρέσει να μαθαίνουν χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 3,1%, «Διαφωνώ» 1,5%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 10,8%.

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (50,8%) συμφωνούν ότι η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές μπορεί να είναι μία συναρπαστική εμπειρία, με να ακολουθεί το ποσοστό όσων συμφωνούν απόλυτα (36,2%). Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 2,3%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 10,8%.

Με ποσοστά 45,4% και 33,8% αντίστοιχα, οι ερωτώμενοι συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα ότι οι υπολογιστές εξοικονομούν χρόνο και κόπο. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 3,1%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 17,7%.

Το 43,8% και το 32,3% αντίστοιχα διαφωνούν απόλυτα και διαφωνούν με τη δήλωση ότι η χρήση ενός υπολογιστή είναι πολύ αγχωτική.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα στη συντριπτική τους πλειοψηφία διαφωνούν απόλυτα και διαφωνούν με ποσοστά 35,4% και 45,4% αντίστοιχα, στη δήλωση ότι η χρήση ενός υπολογιστή παρεμποδίζει τη δημιουργικότητά τους. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 11,5%, «Συμφωνώ» 7,7% , «Συμφωνώ απόλυτα» 0%.

Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτώμενοι με ποσοστό 64,6% διαφωνούν απόλυτα ότι θα χρησιμοποιούσαν σπάνια τον υπολογιστή στην καθημερινότητά τους. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 32,3%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 0%, «Συμφωνώ» 3,1%, «Συμφωνώ απόλυτα» 0%.

Αντίθετα συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα με ποσοστά 47,7% και 26,9% αντίστοιχα, ότι απολαμβάνουν να μαθαίνουν πώς χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές στην καθημερινή ζωή. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 1,5%, «Διαφωνώ» 3,8%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 20%.

Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι διαφωνούν απόλυτα και διαφωνούν (33,8% και 36,9% αντίστοιχα) ότι θα εξαρτώνται από τον υπολογιστή εάν αρχίσουν να τον χρησιμοποιούν. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 20,8%, «Συμφωνώ» 5,4%, «Συμφωνώ απόλυτα» 3,1%.

4- Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα με ποσοστά 49,2% και 26,9% αντίστοιχα ότι είναι διασκεδαστικό να ανακαλύπτει πώς λειτουργούν οι υπολογιστές. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 6,9%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 16,9%.

Ενώ το 47,7% συμφωνεί ότι η εργασία με έναν υπολογιστή είναι μια ευχάριστη και τονωτική διαδικασία. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 1,5%, «Διαφωνώ» 6,9%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 26,9% , «Συμφωνώ απόλυτα» 16,9%.

Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (54,6%) διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση ότι οι υπολογιστές τους κάνουν να αισθάνονται άβολα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 30%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 13,8%, «Συμφωνώ» 1,5%, «Συμφωνώ απόλυτα» 0%.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (33,8%) συμφωνούν με τη δήλωση ότι είναι καλύτερος εκπαιδευτικός όποιος χρησιμοποιεί την τεχνολογία με το ποσοστό αυτών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν να διαμορφώνεται στο 21,5% και εκείνων που διαφωνούν στο 20,0%. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 7,7%, «Συμφωνώ απόλυτα» 16,9%.

Οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 48,5% και 23,1% δηλώνουν ότι συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα αντίστοιχα, με τη δήλωση ότι συγκεντρώνονται στον υπολογιστή όταν τον χρησιμοποιούν. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 1,5%, «Διαφωνώ» 9,2%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 17,7%.

Σχεδόν μοιρασμένες είναι οι θέσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση για το ότι οι υπολογιστές θα προσθέσουν περισσότερη δουλειά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και συγκεκριμένα το 28,5% των ερωτώμενων ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 26,2% διαφωνεί, ενώ το 23,8% συμφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 15,4%, «Συμφωνώ απόλυτα» 6,2%.

Το 45,4% και το 31,5% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα ότι είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσει κάποιος έναν υπολογιστή. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 14,6%, «Συμφωνώ» 6,9% , «Συμφωνώ απόλυτα» 1,5%.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με ποσοστά 43,8% και 40,8% δήλωσαν ότι διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα στο ότι δε θεωρούν ότι οι υπολογιστές μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της επαγγελματικής τους καριέρας. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 7,7%, «Συμφωνώ» 4,6%, «Συμφωνώ απόλυτα» 3,1%.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (48,5%) δηλώνουν ότι διαφωνούν απόλυτα στο ότι οι υπολογιστές δεν είναι συναρπαστικοί. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 36,9%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 6,2%, «Συμφωνώ» 16,2%, «Συμφωνώ απόλυτα» 13,8%.

Ακριβώς οι μισοί από τους συμμετέχοντες (50,0%) διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση ότι αποφεύγουν τον υπολογιστή όποτε μπορούν και μόνο το 1,5% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα με αυτή τη δήλωση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 21,5%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 17,7%, «Συμφωνώ» 9,2%,

Σχεδόν μοιρασμένες είναι οι θέσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση ότι οι ικανοί εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται υπολογιστές για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό (26,2%) δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τη συγκεκριμένη πρόταση, το 22,3% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα και το 21,5% ότι διαφωνεί. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Συμφωνώ» 16,2%, «Συμφωνώ απόλυτα» 13,8%.

Το 37,7% των ερωτώμενων δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση ότι οι υπολογιστές συμβάλλουν στη γενικότερη ικανοποίησή τους όταν δουλεύουν και το 29,2% αυτών δήλωσε ότι συμφωνεί. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 6,9%, «Διαφωνώ» 10,8%, «Συμφωνώ απόλυτα» 15,4%.

Σε ποσοστό 39,2% οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν ότι οι υπολογιστές είναι πολύ εύκολοι στη χρήση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 1,5%, «Διαφωνώ» 18,5%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 26,9%, «Συμφωνώ απόλυτα» 13,8%.

Οι περισσότεροι και συγκεκριμένα το 43,1% των ερωτώμενων διαφωνούν με τη δήλωση ότι η χρήση των υπολογιστών τους κάνει να αισθάνονται απομονωμένοι από τους άλλους. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 16,9%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 24,6%, «Συμφωνώ» 12,3%, «Συμφωνώ απόλυτα» 3,1%.

Στη δήλωση οι υπολογιστές δε με φοβίζουν καθόλου οι απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 8,5%, «Διαφωνώ» 16,2%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 17,7%, «Συμφωνώ» 20%, «Συμφωνώ απόλυτα» 37,7%.

Στη δήλωση «αισθάνομαι άνετα να δουλεύω με έναν υπολογιστή» οι δηλώσεις ήταν «Διαφωνώ απόλυτα» 1,5%, «Διαφωνώ» 0%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 26,2%, «Συμφωνώ» 28,5%, «Συμφωνώ απόλυτα» 43,8%.

Στη δήλωση «οι υπολογιστές θα δημιουργήσουν περισσότερες θέσεις εργασίας, από αυτές που θα μπορούσαν να εξαλείψουν» οι απαντήσεις κειμένονται ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 13,8%, «Διαφωνώ» 23,1%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 40%, «Συμφωνώ» 13,8% , «Συμφωνώ απόλυτα» 9,2%.



Στη δήλωση «μου αρέσει να διαβάζω πράγματα σχετικά με τους υπολογιστές» οι απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 16,2%, «Διαφωνώ» 20%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 23,1%, «Συμφωνώ» 30%, «Συμφωνώ απόλυτα» 10,8 %.

Στη δήλωση «έχω αυτοπεποίθηση όταν δουλεύω με έναν υπολογιστή» οι απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 1,5%, «Διαφωνώ» 17,7%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 26,2%, «Συμφωνώ» 37,7% , «Συμφωνώ απόλυτα» 16,9 %.

Τέλος, στη δήλωση «μου αρέσει να μιλάω με άλλους σχετικά με τους υπολογιστές» οι απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 19,2%, «Διαφωνώ» 16,9%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 32,3%, «Συμφωνώ» 26,9%, «Συμφωνώ απόλυτα» 4,6%.

**Πίνακας 5.10.** Βαθμός συμφωνίας προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
1. Η γνώση του τρόπου χρήσης των υπολογιστών είναι μια αξιόλογη ικανότητα.	0,0	0,0	3,1	18,5	78,5
2. Οι γνώσεις σχετικά με τους υπολογιστές είναι χάσιμο χρόνου.	85,4	13,1	0,0	0,0	1,5
3. Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό για μένα να μάθω πώς να χρησιμοποιώ έναν υπολογιστή.	0,0	0,0	3,1	17,7	79,2
4. Οι υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμους οδηγούς σε όλους σχεδόν τους τομείς.	0,0	0,0	0,0	23,1	76,9
5. Οι υπολογιστές αλλάζουν τον κόσμο πολύ γρήγορα.	0,0	1,5	4,6	27,7	66,2
6. Εάν είχα έναν υπολογιστή στη διάθεσή μου, θα προσπαθούσα να τον ξεφορτωθώ.	89,2	7,7	0,0	1,5	1,5
8. Πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν υπολογιστές.	4,6	9,2	20,8	36,9	28,5
9. Η εκμάθηση του χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι σαν να μαθαίνετε οποιαδήποτε νέα ικανότητα - όσο περισσότερο εξασκείστε, τόσο καλύτεροι γίνεστε.	0,0	0,0	4,6	33,8	61,5

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
10. Μπορώ να μάθω πολλά πράγματα όταν χρησιμοποιώ έναν υπολογιστή	0,0	0,0	5,4	36,2	58,5
13. Η πρόκληση για απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές είναι συναρπαστική.	0,0	4,6	11,5	42,3	41,5
14. Το διαδίκτυο μπορεί να φέρει κοντά ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό, θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο.	0,0	3,1	9,2	30,0	57,7
15. Η κατοχή ενός υπολογιστή στο σπίτι είναι πολύ σημαντική για μένα.	0,0	0,0	1,5	26,2	72,3
17. Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές είναι βαρετή για μένα.	51,5	36,9	7,7	1,5	2,3
18. Ποτέ δεν θα μάθω να χρησιμοποιώ έναν υπολογιστή.	78,5	19,2	0,0	2,3	0,0
19. Αισθάνομαι φόβο στη σκέψη της χρήσης ενός υπολογιστή.	69,2	20,0	9,2	0,0	1,5
20. Μου αρέσει να μαθαίνω χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή.	3,1	1,5	10,8	48,5	36,2
21. Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές μπορεί να είναι μια συναρπαστική εμπειρία.	0,0	2,3	10,8	50,8	36,2

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
22. Ο υπολογιστής συνήθως εξοικονομεί χρόνο και κόπο.	0,0	3,1	17,7	45,4	33,8
23. Η χρήση ενός υπολογιστή είναι πολύ αγχωτική.	43,8	32,3	17,7	4,6	1,5
27. Η χρήση ενός υπολογιστή παρεμποδίζει τη δημιουργικότητά μου.	35,4	45,4	11,5	7,7	0,0
28. Βλέπω τον υπολογιστή ως κάτι που θα χρησιμοποιούσα σπάνια στην καθημερινότητά μου.	64,6	32,3	0,0	3,1	0,0
29. Απολαμβάνω να μαθαίνω πώς χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές στην καθημερινή μας ζωή.	1,5	3,8	20,0	47,7	26,9
30. Φοβάμαι ότι αν αρχίσω να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή θα αρχίσω να εξαρτώμαι από αυτόν.	33,8	36,9	20,8	5,4	3,1
32. Είναι διασκεδαστικό να ανακαλύπτεις πώς λειτουργούν οι υπολογιστές.	0,0	6,9	16,9	49,2	26,9
33. Νομίζω ότι το να δουλεύεις χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή θα ήταν μια ευχάριστη και τονωτική διαδικασία.	1,5	6,9	26,9	47,7	16,9



Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
β4. Οι υπολογιστές με κάνουν να αισθάνομαι άβολα.	54,6	30,0	13,8	1,5	0,0
35. Πιστεύω ότι είμαι καλύτερος εκπαιδευτικός αν χρησιμοποιώ την τεχνολογία.	7,7	20,0	21,5	33,8	16,9
36. Συγκεντρώνομαι στον υπολογιστή όταν τον χρησιμοποιώ.	1,5	9,2	17,7	48,5	23,1
37. Οι υπολογιστές θα προσθέσουν περισσότερη δουλειά στους ώμους των εκπαιδευτικών του σχολείου.	15,4	26,2	28,5	23,8	6,2
38. Είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσει κάποιος έναν υπολογιστή.	31,5	45,4	14,6	6,9	1,5
39. Δεν θεωρώ ότι οι υπολογιστές μπορούν με οποιοδήποτε τρόπο να συνεισφέρουν στη βελτίωση της επαγγελματικής μου καριέρας.	40,8	43,8	7,7	4,6	3,1
40. Οι υπολογιστές δεν είναι συναρπαστικοί.	48,5	36,9	6,2	5,4	3,1
41. Αποφεύγω τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, όποτε μπορώ.	50,0	21,5	17,7	9,2	1,5
42. Οι ικανοί εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται υπολογιστές για να	22,3	21,5	26,2	16,2	13,8

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
42. Οι ικανοί εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται υπολογιστές για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους.	22,3	21,5	26,2	16,2	13,8
44. Οι υπολογιστές συμβάλλουν στη γενικότερη ικανοποίησή μου όταν δουλεύω.	6,9	10,8	37,7	29,2	15,4
45. Πιστεύω ότι οι υπολογιστές είναι πολύ εύκολοι στη χρήση.	1,5	18,5	26,9	39,2	13,8
46. Η χρήση υπολογιστών με κάνει να αισθάνομαι απομονωμένος από τους άλλους.	16,9	43,1	24,6	12,3	3,1
47. Οι υπολογιστές δεν με φοβίζουν καθόλου.	8,5	16,2	17,7	20,0	37,7
48. Αισθάνομαι άνετα να δουλεύω με έναν υπολογιστή.	1,5	0,0	26,2	28,5	43,8
49. Οι υπολογιστές θα δημιουργήσουν περισσότερες θέσεις εργασίας, από αυτές που θα μπορούσαν να εξαλείψουν.	13,8	23,1	40,0	13,8	9,2
50. Μου αρέσει να διαβάζω πράγματα σχετικά με τους υπολογιστές.	16,2	20,0	23,1	30,0	10,8
51. Έχω πολύ αυτοπεποίθηση όταν δουλεύω με έναν υπολογιστή.	1,5	17,7	26,2	37,7	16,9
52. Μου αρέσει να μιλάω με άλλους σχετικά με τους υπολογιστές.	19,2	16,9	32,3	26,9	4,6

### 5.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος που αφορούν στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (πίν. 5.11), παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειοψηφία τους συμφωνούν απόλυτα (45,4%) και συμφωνούν (34,6%) με τη δήλωση ότι οι υπολογιστές θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ενισχυτική διδασκαλία. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 4,6%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 15,4%.

Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν απόλυτα (50,0%) και συμφωνούν (38,5%) ότι οι υπολογιστές μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 1,5%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 10%.

Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στη δήλωση ότι η χρήση των υπολογιστών στη διοίκηση των σχολείων θα βελτιώσουν τη λειτουργία τους όπου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (58,5%) και συμφωνούν (30,8%). Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 0%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 10,8%.

Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα (30,8%) και διαφωνούν (33,8%) με τη δήλωση ότι η εργασία με τον υπολογιστή τους κάνει πολύ νευρικούς. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 21,5%, «Συμφωνώ» 12,3%, «Συμφωνώ απόλυτα» 1,5%.

Στη δήλωση ότι οι υπολογιστές θα μπορούσαν να αυξήσουν την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν (44,6%) και συμφωνούν απόλυτα (33,1%). Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 0%, «Διαφωνώ» 7,7%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 14,6%.

Επίσης οι περισσότεροι ερωτώμενοι (55,4%) δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα στη δήλωση ότι η εργασία με τη βοήθεια του υπολογιστή τους προκαλεί εκνευρισμό. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ» 28,5%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 14,6%, «Συμφωνώ» 1,5%, «Συμφωνώ απόλυτα» 0%.

Στη δήλωση ότι οι υπολογιστές μπορούν να απαλλάξουν τους εκπαιδευτικούς από καθήκοντα ρουτίνας, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν με το ποσοστό να

διαμορφώνεται σε 36,2% και συμφωνούν απόλυτα με το ποσοστό σε 30,8%. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 3,1%, «Διαφωνώ» 7,7%, «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» 22,3%.

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να διαφωνούν (ποσοστό 30,8%) και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 23,1%) με τη δήλωση ότι θα δούλευαν περισσότερο, εάν μπορούσαν να χρησιμοποιούν πιο συχνά υπολογιστές. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 16,9%, «Συμφωνώ» 17,7% , «Συμφωνώ απόλυτα» 11,5%.

Μοιρασμένες παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στη δήλωση ότι η χρήση των υπολογιστών μειώνει την προσωπική επαφή των μαθητών. Συγκεκριμένα σε ποσοστό 23,8% δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα, το 25,4% δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 23,1% ότι διαφωνεί. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως «Συμφωνώ» 20% , «Συμφωνώ απόλυτα» 7,7%.

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς (43,8%) απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη δήλωση ότι οι υπολογιστές δημιουργούν μια βιομηχανική κοινωνία. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 10,8%, «Διαφωνώ» 26,2%, «Συμφωνώ» 12,3%, «Συμφωνώ απόλυτα» 6,9%.

Μοιρασμένες είναι και οι απαντήσεις που έδωσαν στη δήλωση ότι οι υπολογιστές εμποδίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών. Ειδικότερα, οι περισσότεροι (32,3%) δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη συγκεκριμένη δήλωση. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 10,8%, «Διαφωνώ» 25,4%, «Συμφωνώ» 23,1%, «Συμφωνώ απόλυτα» 8,5%.

Στη δήλωση ότι οι υπολογιστές έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τη ζωή μας οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν (36,2%) και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (23,8%). Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν ως εξής «Διαφωνώ απόλυτα» 9,2%, «Διαφωνώ» 13,1%, «Συμφωνώ απόλυτα» 17,7%.



Πίνακας 5.11. Βαθμός συμφωνίας με τις δηλώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
7. Οι υπολογιστές θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ενισχυτική διδασκαλία.	0,0	4,6	15,4	34,6	45,4
11. Οι υπολογιστές μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση.	0,0	1,5	10,0	38,5	50,0
12. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διοίκηση των σχολείων θα βελτιώσει τη λειτουργία των περισσότερων σχολείων.	0,0	0,0	10,8	30,8	58,5
16. Η εργασία με έναν υπολογιστή με κάνει πολύ νευρικό.	30,8	33,8	21,5	12,3	1,5
24. Οι υπολογιστές θα μπορούσαν να αυξήσουν την παραγωγικότητά μου.	0,0	7,7	14,6	44,6	33,1
25. Το να δουλεύω με τη βοήθεια του υπολογιστή με κάνει να αισθάνομαι άβολα και μου προκαλεί εκνευρισμό.	55,4	28,5	14,6	1,5	0,0
26. Οι υπολογιστές μπορούν να απαλλάξουν τους εκπαιδευτικούς από καθήκοντα ρουτίνας.	3,1	7,7	22,3	36,2	30,8
31. Θα δούλευα περισσότερο αν μπορούσα να χρησιμοποιώ υπολογιστές πιο συχνά.	16,9	30,8	23,1	17,7	11,5
43. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση μειώνει την προσωπική επαφή μεταξύ των μαθητών.	23,8	23,1	25,4	20,0	7,7

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
53. Οι υπολογιστές δημιουργούν μια βιομηχανική κοινωνία, αντιμετωπίζοντας τον κάθε άνθρωπο ως έναν αριθμό.	10,8	26,2	43,8	12,3	6,9
54. Οι υπολογιστές απομονώνουν τους ανθρώπους παρεμποδίζοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χρηστών τους.	10,8	25,4	32,3	23,1	8,5
55. Οι υπολογιστές έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τη ζωή μας.	9,2	13,1	23,8	36,2	17,7

#### 5.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη μορφή ηγεσίας / μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και τη μορφή ηγεσίας/μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων που υπηρετούν (Πίνακας 5.12), οι συμμετέχοντες στην έρευνα, στην ερώτηση για το εάν ο διευθυντής προβάλλει μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα αυτό που αναμένει από τους άλλους, απάντησαν σε ποσοστό 26,2%, ότι μερικές φορές συμβαίνει αυτό, το 22,3% θεωρεί ότι συμβαίνει συχνά, το 18,5% πολύ συχνά. «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 13,1% , «Σχεδόν πάντα» 16,9%.

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς δέχονται ότι συχνά και πολύ συχνά (29,2% και 26,2% αντίστοιχα) ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας, «Σχεδόν Ποτέ» 1,5%, «Σπάνια» 9,2%, «Μερικές φορές» 16,9% και «Σχεδόν πάντα» 16,9%.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι συχνά (28,5%), μερικές φορές (26,2%) και πολύ συχνά (21,5%) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετούν αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές τους δεξιότητες και ικανότητες, «Σχεδόν Ποτέ» 1,5%, «Σπάνια» 6,2%, «Συχνά Πολύ» 21,5%, «Σχεδόν πάντα» 16,2%.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετούν καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα συχνά (32,3%), πολύ συχνά (24,6%), σχεδόν πάντα (23,8%), «Σχεδόν Ποτέ» 0%, «Σπάνια» 3,1%, «Μερικές φορές» 16,2%.

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους αποδέχονται την ύπαρξη επαίνου από τον διευθυντή αφού δηλώνουν ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά (29,2%), συχνά (28,5%), σχεδόν πάντα (26,2%). «Σχεδόν Ποτέ» 1,5 % , «Σπάνια» %0, «Μερικές φορές» 14,6%.

Επίσης, μοιρασμένες εμφανίζονται οι απαντήσεις στην ερώτηση εάν ο διευθυντής δαπανά χρόνο για την εφαρμογή των αρχών που διαμορφώνονται από κοινού. Ειδικότερα συχνά και πολύ συχνά απαντά το 26,9% και το 26,2 αντίστοιχα, ενώ το 23,8% συμφωνεί ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν πάντα, «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 10,8%, «Μερικές φορές» 9,2%.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δέχονται ότι συχνά (31,5%) και πολύ συχνά (23,8%) ο διευθυντής αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον. Στην ίδια

ερώτηση ισόποσες είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν ποτέ και σπάνια με ποσοστό 3,1%, «Μερικές φορές» 18,5%, «Σχεδόν πάντα» 20%.

Επίσης, οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι συχνά, πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (29,2%, 23,1% και 21,5% αντίστοιχα) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετούν τους παροτρύνει να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους, «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 8,5%, «Μερικές φορές» 14,6%.

Οι ερωτώμενοι δέχονται ότι ο διευθυντής αναπτύσσει *ενεργητική ακρόαση*, συχνά (33,8%), πολύ συχνά (23,8%) και σχεδόν πάντα (22,3%). «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 3,1%, «Μερικές φορές» 13,8%.

Όσον αφορά την εμπιστοσύνη που εκφράζει ο διευθυντής στις ικανότητες των εκπαιδευτικών οι ερωτώμενοι δέχονται ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά (30,0%), συχνά (29,2%), σχεδόν πάντα (23,1%). «Σχεδόν Ποτέ» 1,5%, «Σπάνια» 3,8%, «Μερικές φορές» 12,3%.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 32,3% (σχεδόν πάντα) και 30,0% (πολύ συχνά) δέχονται ότι ο διευθυντής υλοποιεί τις δεσμεύσεις που λαμβάνει με το μικρότερο ποσοστό (3,1%) σ' αυτή την ερώτηση να δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σπάνια, «Σχεδόν Ποτέ» 0%, «Μερικές φορές» 9,2%, «Συχνά Πολύ» 25,4%.

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους εκπαιδευτικούς δέχονται ότι συχνά (34,6%) και σχεδόν πάντα (20,8%), ο διευθυντής καλεί τη σχολική και την εξωσχολική κοινότητα να μοιραστούν τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας. «Σχεδόν Ποτέ» 4,6%, «Σπάνια» 9,2%, «Μερικές φορές» 16,9% , «Συχνά Πολύ» 13,8%.

Χωρίς ιδιαίτερες διαφορές παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν στο εάν ο διευθυντής αναζητά καινοτόμες μεθόδους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός των επίσημων ορίων της εκπαιδευτικής οργάνωσης, με τους συμμετέχοντες να δηλώνουν ότι αυτό συμβαίνει συχνά (24,6%), σχεδόν πάντα (20,8%) και πολύ συχνά (20,0%). «Σχεδόν Ποτέ» 4,6%, «Σπάνια» 14,6%, «Μερικές φορές» 15,4%.

Στην ερώτηση για το εάν ο διευθυντής αντιμετωπίζει τη σχολική κοινότητα με *αξιοπρέπεια και θαυμασμό* οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά (33,1%), συχνά (30,0%) και σχεδόν πάντα (24,6%). «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 6,2%, «Μερικές φορές» 8,5%.

Χωρίς αξιόλογες μεταβολές εμφανίζονται και οι απαντήσεις στην ερώτηση για το εάν παρέχεται ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες δέχονται ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά σε

ποσοστό 32,3%, συχνά σε ποσοστό 26,9%, σχεδόν πάντα (23,1%), «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 6,2%, «Μερικές φορές» 8,5%.

Σχεδόν ισόποσα μοιρασμένες είναι και οι απαντήσεις στο εάν ο διευθυντής αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του θα επηρεάσουν την απόδοση της σχολικής κοινότητας. Έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό (26,9%) δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν πάντα, το 25,4% πολύ συχνά και το 23,8% των συμμετεχόντων μερικές φορές. «Σχεδόν Ποτέ» 5,4%, «Σπάνια» 0%, «Συχνά Πολύ» 18,5%.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι συχνά (32,3%), σχεδόν πάντα (18,5%) ο διευθυντής προσπαθεί να τους πείσει ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από ένα κοινό όραμα, «Σχεδόν Ποτέ» 6,9%, «Σπάνια» 10,8%, «Συχνά Πολύ» 17,7%, «Συχνά» 13,8%.

Στην ερώτηση εάν ο διευθυντής ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε", οι απαντήσεις των ερωτηθέντων χωρίς σημαντικές αποκλίσεις μοιράζονται στο μερικές φορές (26,2%), συχνά (24,6%) και πολύ συχνά (20,8%), «Σχεδόν Ποτέ» 4,6%, «Σπάνια 8,5%, «Σχεδόν πάντα» 15,4%.

Χωρίς αξιόλογες μεταβολές παρουσιάζονται οι απαντήσεις και στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις αποφάσεις που λαμβάνουν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα πολύ συχνά απαντά το 33,1% των ερωτηθέντων, σχεδόν πάντα το 25,4% και το 23,8% απαντά συχνά. «Σχεδόν Ποτέ» 0%, «Σπάνια» 6,2%, «Μερικές φορές» 21,5%.

Επίσης, ο διευθυντής φαίνεται να αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που είναι προσηλωμένοι σε κοινές αξίες αφού οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά (26,2%), σχεδόν πάντα (25,4%) και συχνά (20,8%), «Σχεδόν Ποτέ» 1,5%, «Σπάνια» 6,2%, «Μερικές φορές» 20%.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (30,0%) δηλώνουν ότι πολύ συχνά ο διευθυντής καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών ενώ το 28,5% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν πάντα. «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 3,1%, «Μερικές φορές» 16,9% , «Συχνά Πολύ» 18,5%.

Χωρίς μεγάλες διαφορές είναι και οι απαντήσεις που δίνονται σχετικά με το εάν ο διευθυντής επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για την εκπαιδευτική μονάδα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι αυτό γίνεται σχεδόν πάντα (28,5%), συχνά (23,1%), πολύ συχνά (20,8%), Σχεδόν Ποτέ» 4,6%, «Σπάνια» 6,2%, «Μερικές φορές» 16,9%.

Στο εάν ο διευθυντής θέτει εφικτούς και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική κοινότητα οι συμμετέχοντες απαντούν συχνά σε ποσοστό 34,6%, και πολύ συχνά σε ποσοστό

25,4%. «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 4,6%, «Μερικές φορές» 10,8%, «Σχεδόν πάντα» 21,5%.

Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δέχονται ότι ο διευθυντής τους παρέχει τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής και απόφασης σε θέματα που αφορούν την εργασία τους αφού απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει συχνά Πολύ σε ποσοστό 36,2% και σχεδόν πάντα σε ποσοστό 35,4%. «Σχεδόν Ποτέ» 1,5%, «Σπάνια» 0%, «Μερικές φορές» 3,1% , «Συχνά» 23,8%.

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δέχονται ότι ο διευθυντής γιορτάζει τα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής μονάδας με διάφορους τρόπους αφού δέχονται ότι αυτό συμβαίνει Πολύ συχνά (39,2%), σχεδόν πάντα (22,3%), «Σχεδόν Ποτέ» 1,5%, «Σπάνια» 10,8%, «Μερικές φορές» 12,3% , «Συχνά» 13,8%.

Χωρίς ιδιαίτερες διαφορές παρουσιάζονται και οι απαντήσεις στην ερώτηση εάν είναι σαφής η φιλοσοφία του διευθυντή για την ηγεσία που ασκεί. Έτσι το 28,5% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά, το 26,2% συχνά και το 22,3% σχεδόν πάντα, «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 3,8%, «Μερικές φορές» 16,2%.

Επίσης, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι σχεδόν πάντα (36,2%) και πολύ συχνά (30,0%) ο διευθυντής εκτιμά την αξία του εκπαιδευτικού έργου, «Σχεδόν Ποτέ» 1,5%, «Σπάνια» 4,6%, «Μερικές φορές» 10% , «Συχνά » 17,7%.

Για τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει ρίσκα ακόμη και αν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας αφού δηλώνουν ότι αυτό συμβαίνει συχνά (24,6%), πολύ συχνά (23,8%) και σχεδόν πάντα (19,2%), «Σχεδόν Ποτέ» 3,1%, «Σπάνια» 16,9%, «Μερικές φορές» 12,3%

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι δέχονται ότι ο διευθυντής πιστεύει στην εξέλιξη της εργασίας τους η οποία επιτυγχάνεται μέσω εκμάθησης νέων δεξιοτήτων απαντώντας ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά σε ποσοστό 37,7% και σχεδόν πάντα 30,0%. «Σχεδόν Ποτέ» 0%, «Σπάνια» 1,5%, «Μερικές φορές» 12,3% , «Συχνά» 18,3 %.

Τέλος, στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δέχονται ότι ο διευθυντής εκφράζει την εκτίμηση και την υποστήριξη του στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού απάντησαν ότι αυτό ισχύει σχεδόν πάντα (36,2%) και πολύ συχνά (34,6%), «Σχεδόν Ποτέ» 0%, «Σπάνια» 3,1%, «Μερικές φορές» 7,7%, «Συχνά» 18,5%,

Πίνακας 5.12 Βαθμός συμφωνία με τη μορφή ηγεσίας / μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές

	Σχεδόν Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
	%	%	%	%	%	%
1. Προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους.	3,1	13,1	26,2	22,3	18,5	16,9
2. Συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.	1,5	9,2	16,9	29,2	26,2	16,9
3. Αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες.	1,5	6,2	26,2	28,5	21,5	16,2
4. Καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με την σχολική κοινότητα.	0,0	3,1	16,2	32,3	24,6	23,8
5. Επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της.	1,5	0,0	14,6	28,5	29,2	26,2
6. Δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.	3,1	10,8	9,2	26,9	26,2	23,8
7. Αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον	3,1	3,1	18,5	31,5	23,8	20,0
8. Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.	3,1	8,5	14,6	29,2	23,1	21,5
9. Αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση.	3,1	3,1	13,8	33,8	23,8	22,3
10. Εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.	1,5	3,8	12,3	29,2	30,0	23,1
11. Υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει.	0,0	3,1	9,2	25,4	30,0	32,3
12. Καλεί όλους (σχολική και εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα	4,6	9,2	16,9	34,6	13,8	20,8

της σχολικής μονάδας.							
13. Αναζητά έξω από τα επίσημα/θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.	4,6	14,6	15,4	24,6	20,0	20,8	
14. Αντιμετωπίζει την σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό.	0,0	3,1	9,2	30,0	33,1	24,6	
15. Παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων.	3,1	6,2	8,5	26,9	32,3	23,1	
16. Αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν την απόδοση της σχολικής κοινότητας.	5,4	0,0	23,8	18,5	25,4	26,9	
17. Επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή τους σε ένα κοινό όραμα.	6,9	10,8	17,7	13,8	32,3	18,5	
18. Ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε", όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται.	4,6	8,5	26,2	24,6	20,8	15,4	
19. Υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.	0,0	6,2	11,5	23,8	33,1	25,4	
20. Αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες.	1,5	6,2	20,0	20,8	26,2	25,4	
21. Καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.	3,1	3,1	16,9	18,5	30,0	28,5	
22. Επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.	4,6	6,2	16,9	23,1	20,8	28,5	
23. Θέτει για την σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους.	3,1	4,6	10,8	34,6	25,4	21,5	
24. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων πάνω στην εργασία	1,5	0,0	3,1	23,8	36,2	35,4	



τους.						
25. Βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας.	1,5	10,8	12,3	13,8	39,2	22,3
26. Η φιλοσοφία του/της για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της είναι σαφής.	3,1	3,8	16,2	26,2	28,5	22,3
27. Διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου.	1,5	4,6	10,0	17,7	30,0	36,2
28. Πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας.	3,1	16,9	12,3	24,6	23,8	19,2
29. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους.	0,0	1,5	12,3	18,5	37,7	30,0
30. Εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	0,0	3,1	7,7	18,5	34,6	36,2

### 5.5 Σύνδεση της μορφής ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο (4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Ανεξάρτητες	Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση		Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών	
	Std. Beta	p-value	Std. Beta	p-value
Εξαρτημένες				
Διαμόρφωση σχεδίου	-,143	-1,364	,307	2,202
Έμπνευση κοινού οράματος	-,203	-2,111	-,232	-1,695
Πρόκληση καινοτομιών	-,061	-,624	,167	1,797
Ενεργοποίηση συνεργατών	-,186	-1,803	-,133	-1,393
Ψυχική ενθάρρυνση	-,222	-1,654	,270	1,967

Πίνακας 5.13. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στη μορφής ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στον πίνακα 5.13 η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Διαμόρφωση σχεδίου» έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» καθώς το P.Value είναι μικρότερου του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες μεταβλητές «Έμπνευση κοινού οράματος», «Πρόκληση καινοτομιών», «Ενεργοποίηση συνεργατών» και «Ψυχική ενθάρρυνση». Άρα, υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών

Σχετικά με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Διαμόρφωση σχεδίου» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών» καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή «Ψυχική ενθάρρυνση». Με τις υπόλοιπες μεταβλητές «Έμπνευση κοινού

οράματος», «Πρόκληση καινοτομιών», «Ενεργοποίηση συνεργατών» σε σχέση με «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών, υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών υπάρχει σχέση εξάρτησης, καθώς το P.Value είναι μικρότερου του 0,05.

## 5.6 Σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών (5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Πίν. 5.14. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών

Ανεξάρτητες	Περιοχή σχολείου		Φύλο		Ηλικία		Τίτλοι Σπουδών	
	Std. Beta	p-value	Std. Beta	p-value	Std. Beta	p-value	Std. Beta	p-value
<b>Εξαρτημένες</b>								
Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	-,143	-1,364	,307	2,202	,059	,599	,122	1,204
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών	-,203	-2,111	-,232	-1,695	,063	,623	,118	1,248

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στον Πίνακα η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» και «Περιοχή σχολείου» έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή καθώς το P.Value είναι μικρότερου του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή «Πλεονεκτήματα

και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Άρα, υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών

Η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» και «Φύλο» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05.

Δε συμβαίνει το ίδιο και με τη μεταβλητή «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών όπου έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή καθώς το P.Value είναι μικρότερου του 0,05. Άρα, υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών

Η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» και «Ηλικία» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών όπου δεν έχει θετική συσχέτιση. Άρα, δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Η μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» και «Τίτλοι Σπουδών» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών όπου δεν έχει θετική συσχέτιση. Άρα, δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Ανεξάρτητες Εξαρτημένες	Περιοχή σχολείου		Φύλο		Ηλικία		Τίτλοι Σπουδών	
	Std. Beta	p-value	Std. Beta	p-value	Std. Beta	p-value	Std. Beta	p-value
Διαμόρφωση σχεδίου	-,226	0,22	,007	,070	-,298	0,30	,078	0,08
Έμπνευση κοινού οράματος	-,149	0,15	-,188	0,2	-,176	0,18	,104	0,105
Πρόκληση καινοτομιών	,228	0,23	,151	0,2	,323	0,32	,223	0,22
Ενεργοποίηση συνεργατών	-,282	0,28	-,008	0,01	-,241	0,25	-,205	0,3
Ψυχική ενθάρρυνση	,076	0,75	,109	0,1	,129	0,13	,053	0,5

**Πίνακας 5.15.** Σύνδεση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος με το είδος της ηγεσίας των Διευθυντών των σχολείων

Σχετικά με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Διαμόρφωση σχεδίου» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου» καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες μεταβλητές «Έμπνευση κοινού οράματος», «Πρόκληση καινοτομιών», «Ενεργοποίηση συνεργατών» και «Ψυχική ενθάρρυνση». Άρα δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Σχετικά με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Διαμόρφωση σχεδίου» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Φύλο» καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες μεταβλητές «Έμπνευση κοινού οράματος», «Πρόκληση καινοτομιών», και «Ψυχική ενθάρρυνση». Άρα δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Σε αντίθεση με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ενεργοποίηση συνεργατών» έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Φύλο» καθώς το P.Value είναι μικρότερο του 0,05. Άρα υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Σχετικά με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Διαμόρφωση σχεδίου» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Ηλικία» καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες μεταβλητές «Έμπνευση κοινού οράματος», «Πρόκληση καινοτομιών», «Ενεργοποίηση συνεργατών» και «Ψυχική ενθάρρυνση». Άρα δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Σχετικά με τη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Διαμόρφωση σχεδίου» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Τίτλοι Σπουδών» καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες μεταβλητές «Έμπνευση κοινού οράματος» και «Πρόκληση καινοτομιών». Άρα δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Στη μεταβλητή αξιολόγησης του ερωτώμενου «Ενεργοποίηση συνεργατών» δεν έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή «Τίτλοι Σπουδών» καθώς το P.Value είναι μεγαλύτερο

του 0,05. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή αξιολόγησης «Ψυχική ενθάρρυνση». Άρα δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο μεταβλητών.

## 6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

### Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας μετά από τις αναλύσεις για την παρουσίαση των δεδομένων από την προηγούμενη ενότητα. Θα γίνει σύνδεση με τη βιβλιογραφία η οποία προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος και τα αποτελέσματα που είχαμε στην παρούσα έρευνα.

Από τη συνολική αποτίμηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το είδος και το βαθμό εφαρμογής των νέων τεχνολογιών μέσα στο σχολείο. Αναφορικά με τη συνεχή μάθηση ως απαραίτητη προϋπόθεση, επισημαίνεται πως μερικές φορές αλληλοβοηθούνται και διαθέτουν χρόνο για μάθηση ενώ δεν επιβραβεύονται για τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές προσπάθειες από τον διευθυντή και τους συναδέλφους.

Οι προϋποθέσεις διαρκούς μάθησης στα ελληνικά σχολεία κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα, καθώς δεν έχει αναπτυχθεί κουλτούρα μάθησης και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός παρέχει περιορισμένες δυνατότητες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών.

Η ανάγκη για καλλιέργεια μαθησιακών ευκαιριών και παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για τη διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους είναι ιδιαίτερα σημαντική και ο διευθυντής συνδράμει σε αυτό.

Ο ρόλος της ηγεσίας προσανατολισμένης στη μάθηση για τα σχολεία του δείγματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσιάζει μια εκπαιδευτική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση, προκειμένου να ενταχθούν οι νέες τεχνολογίες στον εκπαιδευτικό χώρο. Ως προς αυτό το εύρημα, η παρούσα μελέτη, συμφωνεί με άλλες έρευνες για τη συμβολή του διευθυντή/ηγέτη στην χρήση των νέων τεχνολογιών (Βοσνιάδου, 2006· Κάντας, 1997· Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000· Ιορδανίδης, 2006· Λάλας, 2008) και επαληθεύει τους ισχυρισμούς των μελετητών (Leithwood et al, 1998· Μπρίνια, 2008· Stoll et al, 2006) που υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία, μέσω της προώθησης της μάθησης σε όλα τα στάδια και επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδα σε οργανισμό μάθησης.

Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην έμπνευση κοινού οράματος ως παράγοντα διαμόρφωσης στην χρήση των νέων τεχνολογιών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά πως συχνά έως σχεδόν πάντα ο διευθυντής οφείλει να θέτει εφικτά οράματα και να τα μεταλαμπαδεύει στην σχολική και εξωσχολική κοινότητα, σε αντιδιαστολή με μια μικρή μερίδα ερωτηθέντων που θεωρεί πως αυτή η παράμετρος υφίσταται σπάνια ή σχεδόν ποτέ. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως μεγαλύτερη αξία έχει η θετική στάση και εκτίμηση από το διευθυντή του εκπαιδευτικού έργου, ενώ μια μικρή μειοψηφία αξιολογεί τη σημασία των μακροπρόθεσμων στόχων και των φιλόδοξων οραματισμών (Λάλας, 2008)

Τα ευρήματα αυτά, τα οποία συμφωνούν με ανάλογες διαπιστώσεις από τις έρευνες των Αντωνίου (2015: 128) και Σάββα (2007: 105), αναδεικνύουν το έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου από το διευθυντή, ο οποίος εκτός από διοικητικό ρόλο κατέχει και εκπαιδευτικό και επιστημονικό. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη συνδιαμόρφωσης υλοποιήσιμων οραμάτων και άρσης του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αφήνει περιθώρια στρατηγικού σχεδιασμού και μακροπρόθεσμης στοχοθεσίας (Λαϊνας, 2000: 24-25).

Μελετώντας τα αποτελέσματα που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση η γενική εικόνα δείχνει να είναι θετικές. Οι εκπαιδευτικοί σε υψηλά ποσοστά φαίνεται να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές ως ικανότητα που αξίζει να ασχοληθούν και να εξελίξουν, να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του ποιοτικού χρόνου που μπορούν να ασχοληθούν με αυτούς, τους θεωρούν χρήσιμους οδηγούς σχεδόν σε όλους τους τομείς πρέπει να είναι ενήμεροι συνέχεια (Ιορδανίδης, 2006).

Παρόλο που αρκετοί θεωρούν πλήθος ακόμα ανθρώπων ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές, χαρακτηρίζουν την ενασχόληση με τους υπολογιστές συναρπαστική, καθώς μπορούν να πληροφορούνται να αποκτούν γνώσεις, να έρχονται σε επαφή με ανθρώπους που έχουν διαφορετικό πολιτιστικό - θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη ενός υπολογιστή στο σπίτι τους. Επιπλέον, δεν αρνούνται ή να φοβούνται τη χρήση του υπολογιστή, κάθε άλλο θεωρούν ότι είναι μία εμπειρία που συναρπάζει. Θεωρούν πλεονέκτημα την εξοικονόμηση χρόνου της εργασίας μέσω υπολογιστή και καθόλου αγχωτική. Δεν επηρεάζεται η δημιουργικότητά τους και στη καθημερινότητά τους χρησιμοποιούν υπολογιστή χωρίς να είναι σε σχέση εξάρτησης. Θεωρούν βοηθητικό εργαλείο τον υπολογιστή στη σχολική αίθουσα καθώς δεν είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή, που συνεισφέρει στην επαγγελματική του καριέρα (Βοσνιάδου, 2006· Κάντας, 1997· Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).



Ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση. Συγκεκριμένα θεωρούμε ότι ενισχύεται η διδασκαλία τους και βελτιώνουν την εκπαίδευση. Ακόμη και στο διοικητικό τομέα των σχολίων δηλώνουν πως με την χρήση υπολογιστών μπορεί να αυξηθεί η παραγωγικότητα χωρίς να νιώθουν άβολα γιατί τους απαλλάσσουν και από καθήκοντα ρουτίνας. Αν και μπορεί με τη χρήση υπολογιστών να μειώνεται η προσωπική επαφή μεταξύ των μαθητών και να απομονώνονται, μπορούν να βοηθήσουν το άτομο χωρίς όμως να ελέγχονται από αυτούς (Βοσνιάδου, 2006· Ιορδανίδης, 2006· Λάλας, 2008).

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη μορφή ηγεσίας /μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι Διευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους περιμένει πράγματα από αυτούς, συζητά μαζί τους, συνεργάζεται σε δεξιότητες και ικανότητες, αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας επαινεί κοινότητα αρκετά συχνά υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον, παροτρύνει στην εφαρμογή καινοτόμων τρόπων συνεργασίας και αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση. Επιπλέον, δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους αναγνωρίζει και εμπιστεύεται τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας τους. Εκείνος με τη σειρά του υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του, με το να αναζητά, πέρα των επισήμων ορίων καινοτόμες μεθόδους για να βελτιώσει την εκπαιδευτική λειτουργία. Χαρακτηρίζουν τους διευθυντές τους ως ανθρώπους που αναζητούν τρόπους για τη βελτίωση σχολικής κοινότητας με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Όλοι μαζί εργάζονται για την επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων, την εφαρμογή και στόχευση του προγράμματος. Ζητά να γίνεται ανατροφοδότηση σε στόχους που δεν επιτυγχάνονται. Υποστηρίζει αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Οι στόχοι του διευθυντή θεωρούνται συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς του δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων στην εργασία τους. Σε θέματα της σχολικής μονάδας πειραματίζεται, αναλαμβάνει ρίσκα, παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς τους να εξελίσσονται και να μαθαίνουν δεξιότητες, τους εκτιμά και τους υποστηρίζει ανοιχτά (Κάντας, 1997· Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

## 7. Συμπεράσματα και προτάσεις

### Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν συμπεράσματα και κάποιες προτάσεις που αφορούν την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Επίσης, ο ρόλος του διευθυντή μπορεί μέσα από την ηγεσία, να ενθαρρύνει το σύλλογο διδασκόντων για συνεχή συνεργασία και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολικό χώρο.

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης / ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στο πεδίο της επικοινωνίας. Επικοινωνία είναι κάθε αμφίδρομη ροή πληροφοριών, διαδικασία που περιλαμβάνει όχι μόνο τη διαδικασία αποστολής μηνυμάτων αλλά και την αποδοχή τους από τους συνομιλητές μας. Η επικοινωνία έχει δύο διαφορετικές μορφές τη λεκτική επικοινωνία που είναι η κάθε προσπάθεια επικοινωνίας που κάνουμε χρησιμοποιώντας λέξεις ή προτάσεις στον γραπτό ή προφορικό λόγο και τη μη λεκτική επικοινωνία που είναι η επικοινωνία που γίνεται με το ύφος, τον τόνο, τη διάθεση, τις χειρονομίες και γενικά τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των συνομιλητών (Μπουραντάς, 2001).

Οι έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πολύτιμο υλικό, καθότι παρέχουν κοινωνικούς δείκτες των σκέψεων, των προτιμήσεων και επιθυμιών τους αλλά και ευκαιρίες για την επιτυχή εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών (Baker, 1992). Άλλωστε, όλες οι προσπάθειες για τη βελτίωση, την επαγγελματική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και την επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα, συνίστανται από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις εικόνες, τις αξίες και στάσεις του (Ματσαγγούρας, 1998).

Εν κατακλείδι τα συμπεράσματα από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί μία αξιόλογη ικανότητα.
- Δέχονται ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν και να χειρίζονται έναν υπολογιστή.

- Οι υπολογιστές συνδράμουν στη γρήγορη αλλαγή του κόσμου και θεωρούνται χρήσιμοι οδηγοί σε αυτό.
- Αποκτούν γνώσεις και επικοινωνούν με άλλες κοινότητες κλπ.
- Εξοικονομούν κόπο και χρόνο
- Γνωρίζουν τα όριά της εξάρτησης και τις καταχρήσεις των νέων τεχνολογιών.
- Παράγουν περισσότερη δουλειά με λιγότερο κόπο.
- Δεν νιώθουν να απομονώνονται ή να χάνουν τη δημιουργικότητά τους
- Έχουν αυτοπεποίθηση κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών
- Ο διευθυντής είναι κοινωνικός με τους εκπαιδευτικούς και συζητήσιμος.
- Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και επαινεί τους υφισταμένους του.
- Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσω νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.
- Δείχνει εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών.
- Υλοποιεί τις δεσμεύσεις που λαμβάνει χωρίς να δημιουργεί ματαίωση
- Αναγνώριση στη δουλειά των εκπαιδευτικών του και προσφέρει ηθική ανταμοιβή σε αυτούς
- Ακολουθούν κοινές αξίες

Από την έρευνά μας φαίνεται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο τους είναι θετικές και τα πλεονεκτήματα είναι περισσότερα από τα μειονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο manager - ηγέτη για το λόγο ότι οι αρμοδιότητες τους είναι ποικίλες και μη – οροθετημένες ενώ παράλληλα τα στελέχη αυτά δεν έχουν τύχει μετεκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης κ.α., 1997)

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτής είναι πως η ηγεσία στηρίζεται σε άτομα περισσότερα του ενός τα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν λόγο για οτιδήποτε και αν συμβαίνει, έτσι η ηγεσία είναι μια οργανισμική ολότητα και όχι ευθύνη αποκλειστικά και μόνο ενός ατόμου (Θεοφιλίδης, 2012).

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να προσφέρει νέα δεδομένα στο θέμα αν και δεν είναι δυνατόν τα αποτελέσματα της να γενικευτούν στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά.

Μελλοντικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί νέα έρευνα με την ίδια θεματολογία με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων και με μεγαλύτερη γεωγραφική έκταση, καθώς και η εκπόνηση αλλού ερωτηματολογίου με τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν και την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών στο χώρο.

## Βιβλιογραφία

### Ξένη

- Bell, A. (1993), Some experiments in diagnostic teaching, *Educational Studies in Mathematics*, 24, 115-137
- Brooker, L. & Siraj-Blatchford, J. (2002), 'Click on Miaow!': how children of three and four years experience the nursery computer, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 251-273
- Buckingham, D. (2003), *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge, United Kingdom: Polity Press
- Buckingham, D. (2007), Μορφές αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του διαδικτύου, *Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 13-29, Αθήνα: Καστανιώτης
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modelling with AMOS, Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (vol. 1, 2<sup>nd</sup> edn). Oxford: Blackwell Publishers.
- Clements, D. H. & Jamara, J. (2003), Young children and technology: what does the research say? *Young children*, 58(6), 34-40
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Courau S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), pp. 297-334.
- Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας: Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Edelson, D. C., Pea, R. D. & Gomez, L. M. (1996), The Collaboratory Notebook, *Communications of the ACM*, 39(4), 32-33
- Flake, J. L. (1996), *The World Wide Web and Education, Computers in the schools*, 12(1/2), 89-100
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Giles, D. (2015). A storyline of ideological change in a New Zealand primary school. *International Journal of Organizational Analysis*, 13(2), 320-332
- Hazzi, O. & Maldaon, I. (2015). A pilot study: vital Methodological issues. *Verslas: Teorij air praktika/business: Theory and Practice*, 16(1), pp. 53-62.
- Ilomaki, L. (2008). *The effects of ICT on school: teachers' and students' perspectives*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.

- Kron, F. W. & Σοφός, Α. (2007), «*Διδακτικῶν Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικῶν και Μαθησιακῶν Διαδικασιῶν*», Αθήνα: Gutenberg
- Lee, M. & Winzenried, A. (2009). *The use of instructional technology in schools*. Melbourne: ACER Press.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in school. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243 - 276.
- Lewin, C., Somekh, B. & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and Information Technologies*, 13(4), 291-303.
- Makewa, L., Meremo, J., Role, E. & Role, J. (2013). ICT in Secondary school administration in rural southern Kenya: An educator's eye on its importance and use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9 (2), 48 - 63.
- McCombs, B. & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107, 1582-1600.
- McGregor, E. and Bazi, F. (2001). *Gender Mainstreaming in Science and Technology. A Reference Manual for Governments and Other Stakeholders*. London: The Commonwealth Secretariat.
- Nolan, P. & Tatnall, A. (1995). *ITEM as a Catalyst for School Reform. Information Technology in Educational Management*. London.
- Oluyemisi A. Oyedemi (2015) ICT and Effective School Management: Administrators' Perspective. *Proceedings of the World Congress on Engineering 2015 Vol I WCE 2015*, July 1 - 3, 2015, London, U.K.
- Prensky, M. (2006). "Don't bother me mom – I'm learning". *How computer and video games are preparing your kinds for 21st century success - and how you can help!* St. Paul, MN: Paragon House.
- Prensky, M. (2007). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι: αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση* (Κ. Παπασταύρου, Ν. Παπασταύρου μετάφραση, Μειμάρης επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Roblyer, M., D. & Doering A. H. (2008). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ίων
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Samuelsson, J. (2006). The impact of Teaching Approaches on Students' Mathematical Proficiency in Sweden. *International Electronic Journal of Mathematics Education – ΙΣΗΜΣ, Linköpings University*, Vol.5, No.2, Sweden.
- Schiller, J. (1997). The role of primary school leaders in integrating information technology: A longitudinal study. *Change, Challenge and Creative Leadership: International Perspective on Research and Practice*, Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

- Shapka, J. D., & Ferrari M. (2003). Computer-related attitudes and actions of teacher candidates. *Computers in Human Behavior*, 19, 319-334.
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4). doi:https://doi.org/10.14742/ajet.1201
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: applying and extending the technology acceptance model in an educational context. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 65-79. doi:10.1080/10494820802231327
- Turkle, S. (1984). *The second self: computers and the human spirit*. NY: Simon and Schuster.
- Vanderlinde, R., Dexter, S., & van Braak, J. (2012). School- based ICT policy plans in primary education: Elements, typologies and underlying processes. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 505-519. doi:10.1111/j.1467- 8535.2011.01191.x
- Vosniadou, S. & Kollias, V. (2001). Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality. *Themes in Education*, 2(4), 341-365.
- Weert, T. V., & Anderson, J. (2002). *Information and Communication Technologies in Education. A curriculum for schools and Programme of teacher Development*.

### Ελληνική

- Αβούρης, Ν., (επιμ.) Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (2009). *Συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αγγελόπουλος Η., Καραγιάννης Π., Καραντζής Ι., Φραγκούλης Ι., & Φωκάς Ε. (2002). *Η διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου με Ηλεκτρονικό Υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Αθανασιάδης, Κ., Σαλονικίδης, Γ. και Σιμωνιάς, Κ. (2009). *Τα εκπαιδευτικά σενάρια στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αλμής, Δ. (2003). *Ο Υπολογιστής ως Εργαλείο Παραγωγικότητας, Πληροφόρησης και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Εργαστηριακός Οδηγός για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Αναστασιάδης, Π. (2000). *Στον αιώνα της Πληροφορίας-Προσεγγίζοντας τη νέα ψηφιακή εποχή*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της διά βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός-Κ. Δαρδανός Ο.Ε.
- Αναστασιάδης, Π., (2003). Διαμόρφωση Πλαισίου για την Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Ελληνικού Πανεπιστημίου, *Επιστημονικό Βήμα*, 2, (44-54).

- Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της Συνεργατικής Κουλτούρας σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αποστολάκης, Ι. Βαρλάμης, Η. & Παπαδοπούλου, Α. (2007). *Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αργύρης Μ, (2002). «*Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας*», στο βιβλίο «*Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*» Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε.: 98-99, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- Βλάχου, Β. (χ.η.) *Ο ρόλος του Διευθυντή στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 20-3-2020, από <https://www.academia.edu/>
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*, Αθήνα: GUTENBERG.
- Γιαβρίμης Π. κ.α. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 200-215.
- Γιακουμάτου, Τ. (2003) *Επιμορφωτικές πρακτικές και αξιοποίηση του διαδικτύου. Δημιουργία σελίδας με υποστηρικτικό υλικό. Μια μελέτη περίπτωσης* [http://www.Netschoolbool.gr/epimorfosi/conferences/s/9\\_netbk\\_Syros\\_2003.pfd](http://www.Netschoolbool.gr/epimorfosi/conferences/s/9_netbk_Syros_2003.pfd)
- Δαγδιλέλης, Β., & άλλ., (2007). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Δημητρακοπούλου, Α., (2003). *Εκπαίδευση από Απόσταση και Εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Βασικές Θεωρήσεις. Στο: Δ. Ψύλλος, Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.) *Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2004). *Τρέχουσες και νέες τάσεις στις εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Στο Ι. Κεκές (επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών. Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις*, σσ. 201-248. Ειδική Έκδοση Ένωσης Ελλήνων Φυσικών Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρακοπούλου, Α., (1998-99). *Πολυμέσα στην Εκπαίδευση. Μαθησιακές επιδράσεις και σχέσεις με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μέσα*. Εγχειρίδιο για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δημοσθενίδης, Δ., & Χατζής, Β. (2014). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, & Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 821-829). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2232.pdf>
- Δούκας, Δ. (2015). *Η Σχολική Διεύθυνση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση & οι Διαστάσεις της Ηλεκτρονικής Γραφειοκρατίας και Επικοινωνίας: Η περίπτωση της Περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας*. Διπλωματική εργασία στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Παιδαγωγική και τις Νέες Τεχνολογίες. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.



- Ζαγούρας Χ., Δαγδιλέλης Β., Κόμης Β., Κουτσογιάννης Δ., Κυνηγός Π., Ψύλλος Δ., (2010). Εμπειρίες και Προοπτικές από την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία: Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου, 6ο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή «*Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*», Πάτρα.
- Ζαφειρίου, Γ., (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία* . Διδακτικές σημειώσεις, Σίνδος, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
- Ηλιάδη, Α. (2014). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εκπόνηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην εν γένει δημιουργική λειτουργία του σχολείου*, [http://gataros1.blogspot.gr/2014/10/blog-post\\_65.html](http://gataros1.blogspot.gr/2014/10/blog-post_65.html)
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 33, 137-156.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Ο ρόλος του Προϊστάμενου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καραγιάννης, Γ., (1996). *Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*, Το Σχολείο του Μέλλοντος, 18.
- Καρτσιώτης, Θ., Κέκκερης, Γ., Σακονίδης, Χ., (2005). Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Μια πρώτη αξιολόγηση, *Επιστημονικό Βήμα*, 4, (137-152).
- Κασιμάτη, Κ., & Γιαλαμάς, Β., (2001). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, (114-120).
- Καστής, Κ., και Χαραμής, Π., (2001). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Παρατηρητήριο Εκπαίδευσης.
- Καυγάλης, Α., (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
- Κεκές, Ι., (2004), (Επιμ.). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών*. Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Κολέρδα, Σ., Σαραφίδου, Κ., & Σπυριδάκης, Α. (2013). Η ανάγκη επιμόρφωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στις ΤΠΕ. *εκπ@ιδευτικός κύκλος* , 1 (1), 83-99. Ανακτήθηκε από [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1\\_5.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_5.pdf)
- Κόμης Β., (1995). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, «Η Διδακτική της Πληροφορικής»*, Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κόμης, Β., & άλλ., (2007). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών. Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 2Α: Κλάδοι ΠΕ60/ΠΕ70. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Κόμης, Β., (1996). Πληροφορικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Ανασκόπηση, εξέλιξη, τυπολογία και προοπτικές, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2.
- Κόμης, Β., (2000). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Πάτρα.

- Κόμης, Β., (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., (1996). Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, (36-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσαμπασάκη, Ε., & Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε Τ.Π.Ε.: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Στο *Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης*.
- Κοτσιφάκος, Ε. (2008). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. (Υπόεργο 3 Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 20/12/2012, από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1341/2/1341.pdf>
- Κουτλής, Μ., Μεγάλου, Ε., Παρασκευάς, Μ., Ρενιέρη, Ν., Κυνηγός, Π., Κομνηνός, Θ., Ζαγούρας, Χ., Μπούρας, Χ., & Σταματίου, Γ. (2005). *Θα μας κρίνει τελικά όλους το μέλλον... Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη σχολική πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: πρόταση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 34: 26-43.
- Κυνηγός, Χ., (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί. Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ., Μαρσέλλου, Β. & Νικούση, Στ. (2003), *Η πληροφοριακή και επικοινωνιακή τεχνολογία (ΠΕΤ) στο Νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της ΠΕΤ στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 130, 131-140
- Κωστάκη, Α., (2001). *Πληροφορητικός Γραμματισμός: Δημιουργώντας Αυτόνομους και Κριτικούς Διαχειριστές της Πληροφόρησης για τον 21ο αιώνα*. Ανακτήθηκε: 21 Δεκεμβρίου 2015, από <http://eprints.rclis.org/10267>
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (23-39). Θεσσαλονίκη: Action.
- Μακράκης, Β., (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια Κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρή, Α., & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση "Καινοτομία και Έρευνα"* (σσ. 229-242). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 2-5-2018 από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.96>
- Μάρκος, Α. (2012) *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Αλεξανδρούπολη <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μικρόπουλος, Γ., (2006). *Ο Υπολογιστής ως Γνωστικό Εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαήλ, Δ., Παπαγεωργίου, Γ. & Σπηλιωτοπούλου, Β. (2012). Οι επιστήμονες, τα τηλεσκόπια και το φεγγάρι: Ψηφιακές φωτο-ιστορίες για μαθητές Δημοτικού. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 5(1-2), 85-98.
- Μουζάκης, Χ. (2008). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPIC License στην Ελλάδα*. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1 (1), 91-118. Ανακτήθηκε 23/12/2019 , από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/issue/view/6>
- Μπαλογιάννης, Σ., Τίκβα, Χ. & Μαλαθούνη, Ζ. (2012). Ποιότητα στη Σχολική Ηγεσία - Ανάπτυξη Διαδικτυακής Πλατφόρμας Ενημέρωσης έπειτα από Διεξαγωγή Διάγνωσης Γνώσης. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*». Β' Τόμος, (σ. 486 - 497), 11 - 13 Μαΐου 2012, Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ., (3 Δεκεμβρίου 2000). Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία, *Το Βήμα*, Β14.
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και Τ.Π.Ε.: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο "*Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*". 28-30 Απριλίου. Πάτρα. Ανακτήθηκε 20/12/2019, από <http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0585.pdf>
- Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές. Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Μπίκος Γ. Κ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και υπολογιστές: Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι- Κυριακίδη
- Μπουραντάς Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005) *Ηγεσία: ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολαΐδου, Σ., και Γιακουμάτου, Τ., (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολάκης, Ν., (2009). Δημιουργία Βάσης Γνώσης για τη Διαχείριση Δεξιοτήτων των Δημοσίων Υπαλλήλων σε Ζητήματα Τεχνολογίας Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Μηχανικών Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων, Καρλόβασι
- Ντάβου, Μπ. (2007), Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας (πρόλογος), Ζητήματα επικοινωνίας, *Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 5-12, Αθήνα: Καστανιώτης

- Παναγιωτακόπουλος Χ. (1999). *Η Διαχείριση των Αρχείων στην Γλώσσα Προγραμματισμού QBASIC. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Πάτρα: Εκτυπωτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παναγούλη, Ε. (2010). Οι Νέες Τεχνολογίες στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η χρήση τους στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2234.pdf>
- Παπαδάκης, Σ., & Χατζηπέρης, Ν., (2001). *Βασικές Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε: 18 Δεκεμβρίου 2019, από <http://www.pi-schools.gr/programs/ktpe/epaek/yliko.html>
- Παπαδόπουλος, Α. (2016). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. *ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΕΙΟΥ* Επιμέλεια Παπαδάτος Ιωάννης, Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Μπαστέα Αγγελική. τόμος Β
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία και Οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13454/2/PapaiwannouMsc2009.pdf>
- Παπάζ, Γ., (1989). *Η Πληροφορική στο Σχολείο*. Αθήνα: Συμμεών.
- Παπατσώρης, Ι. (2015). Η Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής. Πάτρα.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα Ή Ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πιτσιάβας, Δ. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Ο ρόλος των ΤΠΕ και του νέου Πληροφοριακού Συστήματος "Myschool" στη διοικητική διαδικασία των Δημοτικών Σχολείων: Η περίπτωση των Διευθυντών της Περιφερειακής Ενότητας Ημαθίας, 8th 5ο *Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας [99]* International Conference in Open & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece—PROCEEDINGS.<http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/34/26>
- Πολυχρονίου, Λ., (1999). *Η/Υ και Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Γεωργιάδη.
- Προκοπιάδου, Γ., (2009). Η Βελτίωση της Διοικητικής Λειτουργίας του Σχολείου μέσα από την Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγική Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- Τομέας Επιστημών Αγωγής, Αθήνα
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής*, Αθήνα: Έκδοση ιδίων (Τόμος Ι-ΙΙ).

- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α., (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*. Συνολική Προσέγγιση. Α΄ Τόμος. Αθήνα: Α. Ράπτης.
- Ράπτης, Α., και Ράπτη, Α., (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Συνολική Προσέγγιση. Α΄ Τόμος. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Ράπτης, Α., και Ράπτη, Α., (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες. Β΄ Τόμος. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. *i - teacher*, 7, 125 - 131.
- Σάββα, Γ. (2017). *Ρόλος του Σχολικού Ηγέτη, Μοντέλα Σχολικής Ηγεσίας και Θεωρίες Ηγεσίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάφος, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Πάφου
- Σάββας, Ι. (2007). *Μανθάνοντες Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί - Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων "Ηρώων"*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδος.
- Σαΐτης Χ. (1997), Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, Δημόσιος Τομέας, τχ.127, σσ. 33-38.
- Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σολομωνίδου, Χ., (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολομωνίδου, Χ., (2002). *Εφαρμογή Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε: 21 Δεκεμβρίου 2019, από <http://www.epyna.gr/show/solomonidou.pdf>
- Σολωμονίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σοφός, Αλιβίζος (2012-2013) *Βιβλίο Πρακτικής Άσκησης*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Σοφός, Α., Κρον, F.W. (2010), *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Σοφός, Αλιβίζος - Ευγένιος Π. Αυγερινός, Γιώργος Κόκκινος, Γεώργιος Παπαντωνάκης, (2007). «*Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*», (: 143-147), Μεταίχμιο.
- Σπαντιδάκης, Ι., (1997). Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού
- Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Τ.Π.Ε.*, Σεπτέμβριος. Κόρινθος. Ανακτήθηκε 20/12/2019, από <http://www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=1606>
- Τάσση Όλ. (2014). *Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 200-215.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122: 55-65.
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2006). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Δ. Ψύλλος & Β. Δαδiléλης (επιμ.),

Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006, 829-836

- Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.), 23-26 Σεπτεμβρίου 2011. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση», τόμος II, σ. 295-302 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος
- Τζιόκας, Θ. (2018). *Εκπαιδευτική ηγεσία και ένταξη Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψήφιων εκπαιδευτικών*. Συνθήκες και Προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Τζουνοπούλου, Π. (2012). *Ηγεσία και Καινοτομία: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Τουμπανάκης, Ν. *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας*. Διπλωματική Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τσολακίδη, Κ., Φωκιάλη, (1998). *Η πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Κοινωνικές και Οικονομικές παράμετροι*. Στο: Τσολακίδης, Κ., (επιμ) «Η πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Πρακτικά Συνεδρίου, Ρόδος, σσ.50-70
- Τσούδη, Ε. (2017). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Νέες Τεχνολογίες*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Φίλιας, Β. & συν. (Επιμ.) (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρονάκη, Α. (2009), *Ψηφιακό υλικό, δραστηριότητα και δράση: Σχεδιάζοντας για τη μάθηση των παιδιών στο πλαίσιο της κοινωνικοιστορικο-πολιτισμικής προσέγγισης*, Ανασύρθηκε από: [http://www.epyna.gr/~agialama/arthra/psifiako\\_yliko\\_final.pdf](http://www.epyna.gr/~agialama/arthra/psifiako_yliko_final.pdf)

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ : Το ερωτηματολόγιο**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

*Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία τους.*

*Ημερομηνία ...../...../.....*

#### **A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**Περιοχή σχολείου:** α. Αστική  β. Ημιαστική  γ. Αγροτική

**1. Φύλο:** Άνδρας  Γυναίκα

**2. Ηλικία:** α. 30 και κάτω  β. 31-40  γ. 41-50  δ. 51-60  ε. 61 και άνω

**3. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:**α.0-10  β. 11-20  γ. 21-30  δ. 31-40 **4. Ειδικότητα: .....****5. Τύπος σχολείου που εργάζεστε:**α. Γυμνάσιο  β. Γ.Ε.Λ. 

**6. Θέση στο σχολείο:** α. οργανική  β. προσωρινή τοποθέτηση  γ. απόσπαση  δ. αναπληρωτής/τρια  ε. ωρομίσθιος/σθια

**7. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού, τσεκάρτε ό,τι από τα παρακάτω διαθέτετε):**α. Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ β. Μεταπτυχιακός Τίτλος γ. Διδακτορικό **8. Έχετε λάβει ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) για διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς;**Ναι  Όχι **9. Εμπειρία στη χρήση υπολογιστών (Χρόνια χρήσης υπολογιστών μαθαίνοντας ή δουλεύοντας με αυτούς)**α.1-5 χρόνια  β.6-10 χρόνια  γ.11-15 χρόνια  δ.16-20 χρόνια ε.21+ χρόνια 

**Β. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΑΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ (ΝΤ)**

**Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω;** (Σε κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις κυκλώστε τον αριθμό που δηλώνει το βαθμό της συμφωνίας σας ή της διαφωνίας σας με αυτήν).

<b>Αξιολόγηση στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι</b>	Δ	Δ	Ούτε	Σ	Σ
	ι	ι	συμφ	υ	υ
	α	α	ωνό,	μ	μ
	φ	φ	ούτε	φ	φ



	στις NT	ω ν ώ α π ό λ υ τ α  ( 1 )	ω ν ώ  ( 2 )	διαφω νώ  (3)	ω ν ώ  ( 4 )	ω ν ώ α π ό λ υ τ α  ( 5 )
	Η γνώση του τρόπου χρήσης των υπολογιστών είναι μια αξιόλογη ικανότητα.	1	2	3	4	5
	Οι γνώσεις σχετικά με τους υπολογιστές είναι χάσιμο χρόνου.	1	2	3	4	5
	Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό για μένα να μάθω πώς να χρησιμοποιώ έναν υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμους οδηγούς σε όλους σχεδόν τους τομείς.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές αλλάζουν τον κόσμο πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
	Εάν είχα έναν υπολογιστή στη διάθεσή μου, θα προσπαθούσα να τον ξεφορτωθώ.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ενισχυτική διδασκαλία.	1	2	3	4	5
	Πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να	1	2	3	4	5

	χρησιμοποιήσουν υπολογιστές.					
	Η εκμάθηση του χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι σαν να μαθαίνετε οποιαδήποτε νέα ικανότητα - όσο περισσότερο εξασκείστε, τόσο καλύτεροι γίνεστε.	1	2	3	4	5
	Μπορώ να μάθω πολλά πράγματα όταν χρησιμοποιώ έναν υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
	Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διοίκηση των σχολείων θα βελτιώσει τη λειτουργία των περισσότερων σχολείων.	1	2	3	4	5
	Η πρόκληση για απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές είναι συναρπαστική.	1	2	3	4	5
	Το διαδίκτυο μπορεί να φέρει κοντά ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό, θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο.	1	2	3	4	5
	Η κατοχή ενός υπολογιστή στο σπίτι είναι πολύ σημαντική για μένα.	1	2	3	4	5
	Η εργασία με έναν υπολογιστή με κάνει πολύ νευρικό.	1	2	3	4	5

	Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές είναι βαρετή για μένα.	1	2	3	4	5
	Ποτέ δεν θα μάθω να χρησιμοποιώ έναν υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Αισθάνομαι φόβο στη σκέψη της χρήσης ενός υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Μου αρέσει να μαθαίνω χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους υπολογιστές μπορεί να είναι μια συναρπαστική εμπειρία.	1	2	3	4	5
	Ο υπολογιστής συνήθως εξοικονομεί χρόνο και κόπο.	1	2	3	4	5
	Η χρήση ενός υπολογιστή είναι πολύ αγχωτική.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές θα μπορούσαν να αυξήσουν την παραγωγικότητά μου.	1	2	3	4	5
	Το να δουλεύω με τη βοήθεια του υπολογιστή με κάνει να αισθάνομαι άβολα και μου προκαλεί εκνευρισμό.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές μπορούν να απαλλάξουν τους εκπαιδευτικούς από καθήκοντα ρουτίνας.	1	2	3	4	5

	Η χρήση ενός υπολογιστή παρεμποδίζει τη δημιουργικότητά μου.	1	2	3	4	5
	Βλέπω τον υπολογιστή ως κάτι που θα χρησιμοποιούσα σπάνια στην καθημερινότητά μου.	1	2	3	4	5
	Απολαμβάνω να μαθαίνω πώς χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές στην καθημερινή μας ζωή.	1	2	3	4	5
	Φοβάμαι ότι αν αρχίσω να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή θα αρχίσω να εξαρτώμαι από αυτόν.	1	2	3	4	5
	Θα δούλευα περισσότερο αν μπορούσα να χρησιμοποιώ υπολογιστές πιο συχνά.	1	2	3	4	5
	Είναι διασκεδαστικό να ανακαλύπτεις πώς λειτουργούν οι υπολογιστές.	1	2	3	4	5
	Νομίζω ότι το να δουλεύεις χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή θα ήταν μια ευχάριστη και τονωτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές με κάνουν να αισθάνομαι άβολα.	1	2	3	4	5
	Πιστεύω ότι είμαι καλύτερος εκπαιδευτικός αν χρησιμοποιώ την τεχνολογία.	1	2	3	4	5
	Συγκεντρώνομαι στον υπολογιστή όταν τον	1	2	3	4	5

	χρησιμοποιώ.					
	Οι υπολογιστές θα προσθέσουν περισσότερη δουλειά στους ώμους των εκπαιδευτικών του σχολείου.	1	2	3	4	5
	Είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσει κάποιος έναν υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Δεν θεωρώ ότι οι υπολογιστές μπορούν με οποιοδήποτε τρόπο να συνεισφέρουν στη βελτίωση της επαγγελματικής μου καριέρας.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές δεν είναι συναρπαστικοί.	1	2	3	4	5
	Αποφεύγω τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, όποτε μπορώ.	1	2	3	4	5
	Οι ικανοί εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται υπολογιστές για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους.	1	2	3	4	5
	Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση μειώνει την προσωπική επαφή μεταξύ των μαθητών.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές συμβάλλουν στη γενικότερη ικανοποίησή μου όταν δουλεύω.	1	2	3	4	5

	Πιστεύω ότι οι υπολογιστές είναι πολύ εύκολοι στη χρήση.	1	2	3	4	5
	Η χρήση υπολογιστών με κάνει να αισθάνομαι απομονωμένος από τους άλλους.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές δεν με φοβίζουν καθόλου.	1	2	3	4	5
	Αισθάνομαι άνετα να δουλεύω με έναν υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές θα δημιουργήσουν περισσότερες θέσεις εργασίας, από αυτές που θα μπορούσαν να εξαλείψουν.	1	2	3	4	5
	Μου αρέσει να διαβάζω πράγματα σχετικά με τους υπολογιστές.	1	2	3	4	5
	Έχω πολύ αυτοπεποίθηση όταν δουλεύω με έναν υπολογιστή.	1	2	3	4	5
	Μου αρέσει να μιλάω με άλλους σχετικά με τους υπολογιστές.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές δημιουργούν μια βιομηχανική κοινωνία, αντιμετωπίζοντας τον κάθε άνθρωπο ως έναν αριθμό.	1	2	3	4	5
	Οι υπολογιστές απομονώνουν τους ανθρώπους παρεμποδίζοντας τις κοινωνικές	1	2	3	4	5

	αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χρηστών τους.					
	Οι υπολογιστές έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τη ζωή μας.	1	2	3	4	5

**Γ. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ο/Η Διευθυντής/ντ ρια του σχολείου στο οποίο εργάζεσαι	Σχ εδ όν Π οτ έ (1 )	Σ πά νι α  (2 )	Με ρικ ές φο ρές (3)	Σ υ χ ν ά  ( 4 )	Π ο λ ύ σ υ χ ν ά ( 5 )	Σχ εδ όν πά ντ α (6 )
1. Προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους.	1	2	3	4	5	6
2. Συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6
3. Αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες.	1	2	3	4	5	6

4. Καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με την σχολική κοινότητα.	1	2	3	4	5	6
5. Επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της.	1	2	3	4	5	6
6. Δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.	1	2	3	4	5	6
7. Αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον	1	2	3	4	5	6
8. Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.	1	2	3	4	5	6
9. Αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση.	1	2	3	4	5	6
10. Εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.	1	2	3	4	5	6
11. Υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει.	1	2	3	4	5	6
12. Καλεί όλους (σχολική και	1	2	3	4	5	6



εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.						
13. Αναζητά έξω από τα επίσημα/θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.	1	2	3	4	5	6
14. Αντιμετωπίζει την σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό.	1	2	3	4	5	6
15. Παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων.	1	2	3	4	5	6
16. Αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν την απόδοση της σχολικής κοινότητας.	1	2	3	4	5	6
17. Επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή	1	2	3	4	5	6

τους σε ένα κοινό όραμα.						
18. Ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε", όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται.	1	2	3	4	5	6
19. Υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5	6
20. Αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες.	1	2	3	4	5	6
21. Καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.	1	2	3	4	5	6
22. Επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.	1	2	3	4	5	6
23. Θέτει για την σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους.	1	2	3	4	5	6
24. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων	1	2	3	4	5	6

πάνω στην εργασία τους.						
25. Βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6
26. Η φιλοσοφία του/της για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της είναι σαφής.	1	2	3	4	5	6
27. Διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου.	1	2	3	4	5	6
28. Πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας.	1	2	3	4	5	6
29. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους.	1	2	3	4	5	6
30. Εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4	5	6

**Ευχαριστώ για την συμμετοχή σας!**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ : Διαγράμματα**

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ (1-9): Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων**

