



**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Του Νικόλαου Ψύρρα του Γεωργίου**

**A.M.: 4272021040**

**ΘΕΜΑ: « Εκπαιδευτική διοίκηση – ηγεσία σε περιόδους κρίσης και ο ρόλος των Νέων**

**Τεχνολογιών: Η περίπτωση της πανδημίας του Covid-19»**

**SUBJECT: «Educational management - leadership in periods of crisis and the role of New  
Technologies: The case of the Covid-19 pandemic»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>Νικόλαος Ράπτης</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπων</b>
<b>Μαρία Κουρουτσίδου</b>	<b>Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής</b>
<b>Ελένη Μουσένα</b>	<b>Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώμη Παιδική Ηλικία</b>	<b>Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής</b>	<b>Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής</b>

**Ρόδος, 2023**

## **Ευχαριστίες**

Με την περάτωση της παρούσας εργασίας ολοκληρώνω των κύκλο σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού τμήματος για την αгаστή συνεργασία και την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που μου παρείχαν, κατά τη φοίτησή μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Νικόλαο Ράπτη Επίκουρο Καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοριστική συμβολή του στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να αποδώσω ξεχωριστές ευχαριστίες στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής την Επίκουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου κυρία Μαρία Κουρουτσίδου και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής κυρία Ελένη Μουσένα που βρέθηκαν δίπλα μου σε κάθε βήμα της πορείας μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω από τις ευχαριστίες μου τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου, που δέχθηκαν να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας στην παρούσα εργασία και φυσικά την οικογένειά μου και τους δικούς μου ανθρώπους, που στάθηκαν δίπλα μου υπομονετικά και με παρότρυναν συνεχώς κατά τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Ηγεσία είναι η τέχνη να παρακινείς τους ανθρώπους να κάνουν αυτό που θέλεις εσύ να κάνουν,  
επειδή θέλουν να το κάνουν.

Dwight D. Eisenhower (1890 – 1969) Αμερικάνος στρατηγός και πρόεδρος

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ .....	14
1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των όρων «διοίκηση», «ηγεσία» και «διεύθυνση».....	14
1.2 Ηγεσία και διοίκηση: συμπληρωματικοί ή αντίθετοι όροι;.....	17
1.3 Διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.....	20
1.4 Κατηγοριοποίηση μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας.....	23
1.5 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης και χαρακτηριστικά ηγεσίας.....	25
1.5.1 Συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership) .....	26
1.5.2 Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed Leadership) .....	27
1.5.3 Ηγεσία του εκπαιδευτικού (Teacher Leadership) .....	29
1.6 Σύγχρονα θέματα διοίκησης και ηγεσίας μετά την πανδημία του Covid-19.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ .....	32
2.1 Εννοιολογικός ορισμός της έννοιας της κρίσης .....	32
2.2 Τύποι κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	33
2.3 Διαχείριση κρίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς .....	35
2.4 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων.....	36
2.5 Ο αντίκτυπος της πανδημίας του Covid-19 στην εκπαίδευση.....	40
2.6 Εκπαιδευτική ηγεσία και πανδημία Covid-19.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....	46
3.1 Σχολικός ηγέτης και δεξιότητες 21 <sup>ου</sup> αιώνα .....	46
3.2 Ψηφιακή ηγεσία (Digital Leadership).....	48
3.3 Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία του Covid-19.....	50
3.4 Κανάλια επικοινωνίας από τον σχολικό ηγέτη εν μέσω της πανδημίας του Covid-19.....	53
3.5 Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας.....	55
3.6 Ψηφιακή επένδυση στη μετά Covid-19 εποχή .....	57
3.7 Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολικού ηγέτη και των πρακτικών ηγεσίας: νέες τάσεις στη μετά Covid-19 εποχή .....	59
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
4.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας .....	65
4.2 Βασικός σκοπός, επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα .....	66
4.3 Εργαλείο της έρευνας .....	67
4.4 Τεχνική δειγματοληψίας και χορήγησης του ερωτηματολογίου .....	69
4.5 Περιγραφή του δείγματος.....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	77
5.1 Περιγραφική στατιστική παρουσίαση.....	77
5.1.1 Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας.....	77
5.1.2 Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού .....	81
5.1.3 Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων .....	85
5.1.4 Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας.....	90
5.1.5 Ψηφιακή επένδυση.....	94
5.1.6 Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση .....	99
5.2 Επαγωγική στατιστική παρουσίαση .....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	113
6.1 Συμπεράσματα.....	113
6.2 Προτάσεις.....	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	121
Ελληνόγλωσση.....	121
Ξενόγλωσση.....	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – Συνοδευτική επιστολή.....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 – Ερωτηματολόγιο .....	143

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1:Οι διαφορές ανάμεσα στη διοίκηση και στην ηγεσία.....	18
Πίνακας 2: Μάνατζερ και ηγέτης ως διαφορετικοί και συμπληρωματικοί όροι.....	19
Πίνακας 3:Τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας .....	23
Πίνακας 4: Αναθεωρημένη τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας .....	24
Πίνακας 5. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το φύλο.....	71
Γράφημα 1. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το φύλο ....	71
Πίνακας 6. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	72
Γράφημα 2. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	72
Πίνακας 7. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.....	73
Γράφημα 3. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.....	73
Πίνακας 8. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς το φύλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας .....	74
Γράφημα 4. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς το φύλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας .....	74
Πίνακας 9. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την εργασιακή σχέση .....	75
Γράφημα 5. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την εργασιακή σχέση.....	75
Πίνακας 10. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας .	76
Γράφημα 6. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας .	76
Πίνακας 11. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια σας εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων». ....	77
Πίνακας 12. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας». ....	78

Πίνακας 13. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Υπάρχει η τάση για προώθηση δράσεων από τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής σας μονάδας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό».....	79
Πίνακας 14. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια συνεργάζεται μαζί σας, όσον αφορά τη χάραξη της ψηφιακής στρατηγικής του σχολείου».....	80
Πίνακας 15. Περιγραφικά Στατιστικά : Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας .....	81
Πίνακας 16. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/τρια κάνει χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) για να ενημερώσει το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας για υπηρεσιακά και διοικητικά θέματα». ....	81
Πίνακας 17. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο μας κάνουμε χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Viber, Messenger κτλ.) για να επικοινωνήσουμε».....	82
Πίνακας 18. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια σας ενημερώνει με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για επιμορφωτικά σεμινάρια, που αφορούν την προώθηση τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία» .....	83
Πίνακας 19. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στη σχολική σας μονάδα κάνετε χρήση των ψηφιακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης (π.χ. Zoom, Skype, Webex, BigBlueButton κτλ.) για να συμμετέχετε σε διαδικτυακές ομαδικές διασκέψεις».....	84
Πίνακας 20. Περιγραφικά Στατιστικά : Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού.....	85
Πίνακας 21. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Η επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των γονέων γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων».....	86
Πίνακας 22. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων». ....	86
Πίνακας 23. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Οι γονείς ενημερώνονται για τις επικείμενες εκδηλώσεις και δραστηριότητες από τον ιστότοπο του σχολείου σας».....	87
Πίνακας 24.Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε διενεργεί ημερίδες, σχετικά με την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων, σε συνεργασία με τον Δήμο και τους τοπικούς φορείς».....	88
Πίνακας 25.Περιγραφικά Στατιστικά : Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων.....	89

Πίνακας 26. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια συνεργάζεται μαζί σας για την ψηφιακή οργάνωση του σχολείου σας (π.χ. ψηφιακές τάξεις, ιστολόγιο, on line βιβλιοθήκες, αποθετήρια με ψηφιακό περιεχόμενο κτλ.)».....	90
Πίνακας 27. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στη σχολική σας μονάδα αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία οι δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες (π.χ. διαδραστικοί πίνακες, laptops, τρισδιάστατοι εκτυπωτές, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, drones κτλ.)»..	91
Πίνακας 28. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/ντρια χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για δικτύωση και συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες».....	92
Πίνακας 29. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/ντρια κάνει χρήση των Νέων Τεχνολογιών για δικτύωση με τοπικούς φορείς άτυπης εκπαίδευσης και προβολή αντίστοιχων εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου (π.χ. ψηφιακά μουσεία, ψηφιακές συναυλίες, ψηφιακές ξεναγήσεις κτλ.)».....	93
Πίνακας 30. Περιγραφικά Στατιστικά : Ψηφιακός μετασχηματισμός σχολικής μονάδας και διευθυντής.	94
Πίνακας 31. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο σας υπάρχουν διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν, όταν χρειάζεται».....	95
Πίνακας 32. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο σας υπάρχουν διαθέσιμες φορητές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να δανειστούν για το σπίτι, αν χρειαστεί».....	96
Πίνακας 33. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Το σχολείο σας συμμετέχει σε ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα που επιτρέπουν τη δικτύωση με άλλες σχολικές μονάδες με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών (π.χ. Erasmus+, eTwinning κτλ.) ».....	97
Πίνακας 34. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « Ο/Η διευθυντής/τρια σας παρακινεί να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά προγράμματα ψηφιακής κατάρτισης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία».....	98
Πίνακας 35. Περιγραφικά Στατιστικά : Ψηφιακή Επένδυση.....	99
Πίνακας 36. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να δημιουργήσετε ψηφιακό υλικό για τους μαθητές σας σε διάφορες μορφές (βίντεο, εικόνα, ήχος, κείμενο κτλ.;)».....	99
Πίνακας 37. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να φιλτράρετε τα δεδομένα που αναζητάτε στο διαδίκτυο;» .....	100
Πίνακας 38. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τα ψηφιακά μέσα καθημερινά για την επικοινωνία σας;».....	101

Πίνακας 39. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό παρέχετε προστασία στις ψηφιακές σας συσκευές;».....	101
Πίνακας 40. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να κατανοήσετε και να επιλύσετε ένα τεχνικό πρόβλημα στη συσκευή σας;» .....	102
Πίνακας 41. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό αναζητάτε ευκαιρίες για να βελτιώσετε τις ενδεχόμενες αδυναμίες στις ψηφιακές σας δεξιότητες;» .	103
Πίνακας 42. Περιγραφικά Στατιστικά : Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών .....	103
Πίνακας 43. Έλεγχοι κανονικότητας Κατανομών: Επίπεδο σπουδών και Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών .....	104
Πίνακας 44. Συσχέτιση Spearman's rho : Επίπεδο σπουδών / Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών.....	105
Πίνακας 45. Έλεγχοι κανονικότητας κατανομών ψηφιακός μετασχηματισμός και διευθυντής ανά φύλο διευθυντή .....	106
Πίνακας 46. Περιγραφικά στατιστικά : Ψηφιακός μετασχηματισμός και φύλο της διεύθυνσης.....	106
Πίνακας 47. Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων ψηφιακός μετασχηματισμός και διευθυντής / φύλο διεύθυνσης. ....	107
Πίνακας 48. Περιγραφικά στατιστικά: Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών ανά εργασιακή σχέση και ηλικία.....	109
Πίνακας 49. Tests of between-subjects effects – 2way ANOVA.....	110
Πίνακας 50. Πολλαπλές Συγκρίσεις 2way ANOVA.....	111



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να προσεγγιστούν οι νέες τάσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία και συνολικά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μετά την πανδημία του κορονοϊού, μελετώντας παράλληλα τον ρόλο των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διάρκεια έντονων αλλαγών στο εκπαιδευτικό συγκείμενο από το ξέσπασμα της υγειονομικής κρίσης μέχρι τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Αναδεικνύεται η τάση ενίσχυσης του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων στη μετά Covid-19 εποχή, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία και διερευνάται ο βαθμός ψηφιακής επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό και στον τεχνολογικό εξοπλισμό στις σύγχρονες σχολικές μονάδες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω σύνταξης ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να το απαντήσουν μέσω μιας πρόσκλησης στις διευθύνσεις των ηλεκτρονικών τους ταχυδρομείων. Βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν οι συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας, οι Νέες Τεχνολογίες και τα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού, οι Νέες Τεχνολογίες και τα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, ο ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας, η ψηφιακή επένδυση και η ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 117 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία του νομού Λέσβου και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ακολουθούν τα γενικότερα συμπεράσματα και η συζήτηση με τις προτάσεις γύρω από τους κεντρικούς άξονες της παρούσας εργασίας.

Λέξεις – κλειδιά: *εκπαιδευτική διοίκηση – ηγεσία, Νέες Τεχνολογίες, ψηφιακός μετασχηματισμός, ψηφιακή επένδυση, ψηφιακή κατάρτιση.*

## Abstract

The present study attempts to approach the new trends in Educational Leadership and overall, at educational reality after the coronavirus pandemic, while studying the role of New Technologies during intense changes in the educational context from the outbreak of the Covid-19 crisis to the contemporary school reality. It highlights the tendency to enhance the digital transformation of school units in the post-Covid-19 era, the role of the school leader in this process and explores the degree of digital investment in human resources and technological equipment in contemporary school units.

The survey was conducted through the compilation of an online questionnaire and teacher candidates were invited to respond to it through an invitation to their email addresses. The main areas of the questionnaire were collaborative school leadership practices, New Technologies and communication channels between staff, New Technologies and communication channels between school and parents, digital transformation of the school unit, digital investment and digital training of teachers. The sample of the present study consisted of 117 Primary Education teachers from public schools in the prefecture of Lesvos and descriptive and inferential statistical analyses were conducted to analyse the results. After the analysis of the results, follow the general conclusions and the discussion with the recommendations around the main points of this study.

*Key – words: educational management - leadership, New Technologies, digital transformation, digital investment, digital training.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο των τελευταίων ετών και κάτω από τη σκιά της πανδημίας του Covid-19 σε κάθε τομέα του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί βίωσαν μια περίοδο μεγάλων και έντονων αλλαγών. Οι αλλαγές αυτές προέκυψαν ως συνέπεια της εμφάνισης και χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που έως ένα βαθμό επιταχύνθηκαν από το ξέσπασμα της κρίσης του κορονοϊού σε παγκόσμιο επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές/τριες ως οι κύριοι υπεύθυνοι/ες για τη διοίκηση και ηγεσία των σχολικών μονάδων άσκησαν συνεργατικές πρακτικές και μοντέλα ηγεσίας προκειμένου να ανταποκριθούν στα δεδομένα της υγειονομικής κρίσης και να διατηρήσουν τη συνέχεια της απρόσκοπτης λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Harris, 2020). Επίσης, εμφανίστηκε και προβλήθηκε ως αναγκαιότητα η τάση ενίσχυσης του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων μετά την εποχή του κορονοϊού και διερευνήθηκε ο ρόλος του διευθυντή/τριας στο συγκεκριμένο θέμα. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιάσει τις νέες τάσεις που επικρατούν στο ερευνητικό πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και να διερευνηθεί ο βαθμός ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων στην εποχή μετά την πανδημία του Covid-19.

Η παρούσα διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο Α' μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η θεωρητική μελέτη του θέματος, η οποία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια (1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup>).

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται αρχικά οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των όρων «διοίκηση» και «ηγεσία» και έπειτα γίνεται μια σύγκριση μεταξύ τους βασισμένη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και μια ιστορική ανασκόπηση της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας από τις διαχρονικές μέχρι τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, τελείται μια κατηγοριοποίηση των μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας και ειδικότερα γίνεται μια παρουσίαση των συναδελφικών μοντέλων διοίκησης και των χαρακτηριστικών ηγεσίας που αναδεικνύονται μέσα από αυτά. Το 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας εργασίας κλείνει με την ανάδειξη των πιο σύγχρονων και μοντέρνων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας τη δεδομένη στιγμή (συμμετοχική, καταναμημένη, ηγεσία του εκπαιδευτικού), καθώς και με μια σύντομη αναφορά στα σύγχρονα θέματα διοίκησης και ηγεσίας που απασχολούν σύσσωμους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στη μετά Covid-19 εποχή.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της κρίσης, οι τύποι των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και οι τρόποι διαχείρισης αυτών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των κρίσεων και στο τέλος του κεφαλαίου περιλαμβάνεται η περίπτωση της πανδημίας του Covid-19, οι επιπτώσεις της στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και παρουσιάζονται έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, σχετικές με τις προκλήσεις που αντιμετώπισε ο σχολικός ηγέτης και τον τρόπο δράσης του τη συγκεκριμένη περίοδο.

Το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο ξεκινάει με μια αναφορά στις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που πρέπει να κατέχει ένας σύγχρονος σχολικός ηγέτης και συνεχίζει με την έννοια της ψηφιακής ηγεσίας (Digital Leadership), τη συμβολή του σχολικού ηγέτη στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία του Covid-19 και τα κανάλια επικοινωνίας που χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη περίοδο. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στην έννοια του ψηφιακού μετασχηματισμού και στην τάση ενίσχυσής του στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όπως προέκυψε μετά την πανδημία του κορονοϊού, στην προσπάθεια για ψηφιακή επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και στον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων στη μετά Covid-19 εποχή και τέλος μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναδεικνύονται οι νέες τάσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία και πραγματικότητα με την αλλαγή των πρακτικών ηγεσίας και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ηγέτη.

Μετά το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο της θεωρητικής μελέτης, ακολουθεί το Β' μέρος της εργασίας που αποτελεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας και επιμερίζεται σε δύο κεφάλαια (4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup>). Αρχικά, στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο τονίζεται η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας και έπειτα παρατίθεται ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας και επισημαίνονται οι επιμέρους στόχοι, που αποτελούν συγχρόνως και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, στην τεχνική δειγματοληψίας και χορήγησης του ερωτηματολογίου και παρουσιάζεται το δείγμα της εργασίας με τη βοήθεια πινάκων και διαγραμμάτων.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Με τη χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος στις 32 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου,

χωρισμένες σε 6 θεματικούς άξονες και επίσης δίνονται οι απαντήσεις στα 9 ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί το 6<sup>ο</sup> και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, όπου συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα της συνολικής μελέτης και γίνεται μια αναφορά με ενδεικτικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία (ελληνική και ξενόγλωσση), στην οποία στηρίχθηκε ο ερευνητής για να ολοκληρώσει την παρούσα εργασία και η μελέτη κλείνει με 2 παραρτήματα. Το 1<sup>ο</sup> παράρτημα περιλαμβάνει τη συνοδευτική επιστολή που έστειλε ο ερευνητής σε όλα τα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου, προκειμένου να εισάγει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της έρευνας και να καταφέρει να συγκεντρώσει το δείγμα του και το 2<sup>ο</sup> παράρτημα εμπεριέχει το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας εργασίας (ερωτηματολόγιο).

## Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

#### 1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των όρων «διοίκηση», «ηγεσία» και «διεύθυνση»

Στις μέρες μας οι απαιτήσεις για τους δημόσιους και τους ιδιωτικούς οργανισμούς ολοένα και αυξάνονται. Η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος, η ποικιλομορφία του εργατικού δυναμικού, η παγκοσμιοποίηση και οι μεταβαλλόμενες εργασιακές σχέσεις δημιουργούν αβεβαιότητα και ανταγωνιστικότητα, αφού ο ρυθμός με τον οποίο εισάγονται οι καινοτομίες και συμβαίνουν οι αλλαγές είναι ασύλληπτος. Στην καθημερινή τους ζωή οι άνθρωποι έρχονται τακτικά σε επαφή με ποικίλους οργανισμούς όπως είναι τα νοσοκομεία, τα σχολεία, οι τράπεζες, οι εταιρείες εξυπηρέτησης πελατών, το προσωπικό σημαντικών βιομηχανικών επιχειρήσεων κτλ. Δε λείπουν οι φορές που οι ίδιοι προβαίνουν σε αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών και της συμπεριφοράς που έλαβαν. Συνεπώς, είναι διακριτό πως η λειτουργία, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του κάθε οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διοίκησής του.

Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο επικρατούν τρεις όροι που περιγράφουν τις λειτουργίες, που επιτελεί ένας διευθυντής σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τους όρους «διοίκηση», «ηγεσία» και «διεύθυνση» (Καλογιάννης, 2014). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επικρατήσει οι όροι «management», «leadership» και «administration» αντίστοιχα, απασχολώντας τους ερευνητές της διοικητικής επιστήμης. Ενώ στο παρελθόν, υπήρχε η τάση οι συγκεκριμένες έννοιες να θεωρούνται ταυτόσημες, στη σύγχρονη εποχή υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Πασιαρδής, 2004). Για παράδειγμα, κάποιοι θεωρητικοί όπως ο Σαΐτης (2008) και ο Κατσαρός (2008) θεωρούν πως ο όρος «administration» αποτελεί ένα υποσύνολο του όρου «management». Επίσης, το Βρετανικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Διοίκησης ορίζει την έννοια της «διεύθυνσης» ως κομμάτι της διοίκησης ενός γραφείου, μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού (Connolly, James & Fertig, 2019).

Αντίστοιχα, ο όρος «διοίκηση» ή «μάνατζμεντ» όπως έχει καθιερωθεί στην ελληνική γλώσσα από τον Μπουραντά (2015), σχετίζεται με την οργανωτική ιεραρχία, με αυτούς που

καταλαμβάνουν υψηλά ιεραρχικές θέσεις και κατέχουν μεγαλύτερη δύναμη και ευθύνες από όσους βρίσκονται χαμηλότερα. Η συγκεκριμένη όψη της διοίκησης έχει τις ρίζες της στη βεμπεριανή γραφειοκρατία, όπου τα άτομα που βρίσκονταν χαμηλά στην ιεραρχία παρακολουθούνταν και ελέγχονταν από τους ανωτέρους τους. Όπως συμβαίνει συνήθως σε όλα τα επιστημονικά πεδία, δεν υπάρχουν συμπεφωνημένοι ορισμοί για τη διοίκηση (μάνατζμεντ). Κατά τους Robbins, Coulter and DeCenzo (2016), η διοίκηση (μάνατζμεντ) είναι η διαδικασία διεκπεραίωσης των απαιτούμενων διεργασιών, αποτελεσματικά και μεθοδικά, μέσω άλλων ανθρώπων και σε συνεργασία με αυτούς. Στο ίδιο μήκος κύματος, διοίκηση (μάνατζμεντ) είναι η εργασία που γίνεται μαζί με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης αλλά και των μελών της (Montana & Charnov, 2004). Επίσης, κατά την Πετρίδου (2011) η διοίκηση (μάνατζμεντ) αποτελεί την πρακτική του να επιτυγχάνονται συγκεκριμένα αποτελέσματα μέσω της καθοδήγησης μιας ομάδας ανθρώπων. Αντίστοιχα, ένας διευθυντής (μάνατζερ) είναι ένα άτομο, το οποίο υποστηρίζει, επιβλέπει και είναι υπεύθυνο για την εργασία των άλλων (Schermerhorn, Ozborn, Uhl-Bien & Hunt 2012). Επιπλέον, ένας μάνατζερ είναι κάποιος που σχεδιάζει το πλάνο και τις διαδικασίες για να επιτύχει τους στόχους του οργανισμού (Kadioglu, Ates & Ak, 2016). Όπως συνεπάγεται από τους παραπάνω ορισμούς, η έννοια της διοίκησης αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία, με τους κατάλληλους συντονισμούς και συνδυασμούς μπορούμε να επιτύχουμε προκαθορισμένους στόχους (Hallinger & Kovacevic, 2022). Αναλύοντας κριτικά τους σχετικούς με τη «διοίκηση» ορισμούς, μπορούμε να συμπεράνουμε πως κατά τη λειτουργία της διοίκησης τα άτομα έρχονται σε επικοινωνία με άλλα άτομα του οργανισμού, συνεργάζονται μεταξύ τους και ο μάνατζερ τους καθοδηγεί για να επιτύχουν τους αρχικά προσχεδιασμένους στόχους. Επίσης, στο σημείο αυτό εντοπίζουμε και εισάγουμε δύο βασικές έννοιες, σχετικές με τη διοίκηση, την έννοια της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, με τη σωστή διεκπεραίωση όλων των εκτελεστικών λειτουργιών επιτυγχάνεται η αποδοτικότητα στον οργανισμό και με την κατάκτηση των συμφωνηθέντων σκοπών και στόχων ενισχύεται η αποτελεσματικότητά του. Στο ίδιο μήκος κύματος, η εκπαιδευτική διοίκηση εφαρμόζει τις διοικητικές διαδικασίες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Συμπερασματικά, στη διοίκηση των σχολικών μονάδων περιλαμβάνεται κάθε αναφορά στη λήψη των αποφάσεων, στη διεύθυνση, στον έλεγχο και στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών,

λειτουργικών και διοικητικών δραστηριοτήτων, που υλοποιεί ο μάνατζερ της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2012).

Στη συνέχεια, προκειμένου να γίνει κατανοητή πληρέστερα η έννοια της διοίκησης, είναι συνετό να αναφερθούν οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της : ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η ηγεσία και ο έλεγχος για να ακολουθήσει έπειτα η διεξοδική ανάλυση της σημαντικότερης από αυτές, η έννοια της ηγεσίας. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα χρόνων, αναπτύχθηκαν διάφοροι ορισμοί καλύπτοντας σημαντικές πτυχές της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, οι ήδη υπάρχοντες ορισμοί επιδέχονται κριτικής και επανερμηνείας, διότι στο σύγχρονο σχολικό συγκείμενο κάποιοι είναι πιο χρήσιμοι από άλλους και κατ' ουσία δεν υπάρχει ένας και μοναδικός σωστός ορισμός. Κατά τον Μπουραντά (2015), ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας ανθρώπων, ώστε πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Επίσης, σύμφωνα με τους Robbins et al. (2016), ηγεσία τελείται κατά την καθοδήγηση μιας ομάδας από ένα άτομο για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, το οποίο προσδιορίζεται ως το άτομο που μπορεί να επηρεάσει άλλους ανθρώπους, ενώ κατέχει παράλληλα διοικητική εξουσία. Στη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται να υπάρχει μια σύγκλιση και συμφωνία ορισμών της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στη διαδικασία του επηρεασμού μιας ομάδας ανθρώπων προς επίτευξη κοινών στόχων (Bush, 2008; Bush & Glover, 2014; Greenfield, 1995; Yukl & Chavez, 2002), η οποία αποδεικνύεται χρήσιμη στην ανάδειξη και στην παγίωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως διαδεδομένη πρακτική στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Στις νέες διαμορφούμενες καταστάσεις και στο μεταβαλλόμενο σχολικό συγκείμενο, όπου πλήθος ποικίλων αλλαγών κάνουν την εμφάνισή τους, όπως είναι οι τεχνολογικές, οι δημογραφικές, οι οικονομικές, οι μεταναστευτικές, οι πολιτικές, οι κοινωνικές και η περίπτωση της πανδημίας του Covid-19, δίνεται χώρος και δυνατότητα για τροποποιήσεις, επανερμηνείες και έναν νέο ορισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι βασικές έννοιες κλειδιά που στηρίζουν έναν νέο ορισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν να κάνουν με το νομικό πλαίσιο, τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, τους θεσμούς και την έννοια της δέσμευσης που πηγάζει από το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (James, Connolly & Hawkins, 2020). Συνεπώς, η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μια νόμιμη αλληλεπίδραση μελών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, που αποσκοπεί στην ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας με βάση τα πρωταρχικά



καθήκοντα του οργανισμού (James et al., 2020). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, ένας ηγέτης δύναται να κτίσει αφοσίωση και να εμπνεύσει το προσωπικό του, ώστε να οικοδομήσουν από κοινού το όραμα του οργανισμού.

## 1.2 Ηγεσία και διοίκηση: συμπληρωματικοί ή αντίθετοι όροι;

Ενώ κατά το παρελθόν τόσο η διοίκηση μιας ομάδας ανθρώπων, όσο και η στελέχωση ενός οργανισμού με ανθρώπινο δυναμικό ακολουθούσε μια τεύλορική, γραμμική αντίληψη, σήμερα το οργανωσιακό περιβάλλον του οργανισμού απαιτεί ποιοτικές διαδικασίες, ευελιξία και ταχύτητα αφομοίωσης και απόκρισης στις εκάστοτε εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές. Τρανταχτά παραδείγματα αιφνίδιων αλλαγών αποτελούν η πρόσφατη ενεργειακή κρίση, το πολεμικό πεδίο στην Ανατολική Ευρώπη, η οικονομική κρίση και η έκρηξη της πανδημίας του Covid-19, που επηρεάζουν συθέμελα το σύνολο των δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών. Συνεπώς, είναι επιτακτική περισσότερο από ποτέ η παρουσία ηγετικών μορφών σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό συγκείμενο η παρουσία ενός διευθυντή που δρα ως ηγέτης, βοηθάει το σύνολο του οργανισμού να αναπτύσσεται σταθερά και αξιόπιστα, επιδρώντας με τη σειρά του έμμεσα και μακροπρόθεσμα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά τον Fullan (2014), μόνο οι διευθυντές που είναι καταρτισμένοι αναλόγως μπορούν να εφαρμόσουν ποιοτικές διαδικασίες, που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από τη μεριά του, ο Bush (2008, 2020) τονίζει πως τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν άμεση σχέση με την ποιότητα της ηγεσίας και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν ανάγκη από ποιοτικούς και καταρτισμένους ηγέτες, εάν θέλουν να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση. Επίσης, οι Leithwood, Harris and Hopkins (2020) ισχυρίστηκαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο καθοριστικότερο παράγοντα μετά τη διδασκαλία, που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα και ότι η αποτυχία σχετίζεται συχνά με την ανεπαρκή ηγεσία.

Μέχρι πριν μερικά χρόνια ο ρόλος του διευθυντή περιοριζόταν κυρίως στην άσκηση των διοικητικών και εκτελεστικών του καθηκόντων, ενεργώντας ως ένας απλός δημόσιος υπάλληλος (Stein, 2016). Στη σημερινή πραγματικότητα η επέκταση του ρόλου του διευθυντή σε συνδυασμό με την αυξανόμενη πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος και την αναγνώριση της προετοιμασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καταδεικνύουν πως η θέση του διευθυντή αποτελεί μια

ειδική απασχόληση που απαιτεί χαρίσματα και άριστη κατάρτιση. Για παράδειγμα, στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαιδευτική ηγεσία και η προετοιμασία των διευθυντών - ηγετών αναγνωρίζεται ως κεντρικής σημασίας παράγοντας βελτίωσης και αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Γι' αυτόν τον λόγο εξετάζεται και παρέχεται ένα υψηλό ποσοστό αυτονομίας σε κάθε διευθυντή, προκειμένου να ασκήσει τις ηγετικές του ικανότητες, μέσω του κριτικού αναστοχασμού και της δημιουργικότητάς του (Woods, Roberts, Jarvis & Culshaw, 2021). Αντίστοιχα, το κινέζικο εκπαιδευτικό σύστημα μαζί με την τεχνολογική έκρηξη και τα πρώτα στοιχεία της παγκοσμιοποίησης από τα μέσα του περασμένου αιώνα, υπέστη αρκετές μεταρρυθμίσεις με τις δυτικές ιδέες και τα δυτικά μοντέλα να κάνουν την εμφάνισή τους. Ως αποτέλεσμα, ανάμεσα σε όλα τα άλλα, παρατηρείται μια προσήλωση στην προετοιμασία των ηγετών στα σχολεία και στα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Zhu & Caliskan, 2021).

Οι Everard, Morris & Wilson (2004) ισχυρίζονται πως η ηγεσία αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διοίκησης καταγράφοντας τις διαφορές μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης στον πίνακα που ακολουθεί.

Η ηγεσία ασχολείται με:	Η διοίκηση ασχολείται με:
Το όραμα	Την εφαρμογή
Τα στρατηγικά θέματα	Τα λειτουργικά θέματα
Τον μετασχηματισμό	Τη συναλλαγή
Τους ανθρώπους	Τα συστήματα
Το να γίνονται τα σωστά πράγματα	Το να γίνονται τα πράγματα σωστά

Πίνακας 1: Οι διαφορές ανάμεσα στη διοίκηση και στην ηγεσία

Πηγή: West – Burnham (1997) στο Everard, Morris & Wilson, *Effective School Management*.  
4<sup>th</sup> Edit., 2004:23, Paul Chapman Publishing.

Από τη δική του μεριά, ο Μπουραντάς (2015) ενισχύει την άποψη πως οι έννοιες της ηγεσίας και του ηγέτη δε συγχρονίζονται με εκείνες της διοίκησης και του μάνατζερ αντίστοιχα. Για περίπτωση, μπορεί κάποιο διοικητικό στέλεχος να κατέχει την ανάλογη θεσμική θέση, ωστόσο αυτό δεν είναι στοιχείο από μόνο του για να τον χαρακτηρίσει ως ηγέτη. Αντιθέτως, η άσκηση της ηγεσίας δύναται να τελεστεί και από άτομα που δεν έχουν διοικητικές θέσεις, όπως ένας

εκπαιδευτικός στη σχολική του μονάδα ή ο γονιός στην οικογένειά του. Συνεχίζοντας, αναφέρει επιπρόσθετα πως η έννοια της ηγεσίας είναι ευρύτερη του όρου της διοίκησης, καθώς ένας αποτελεσματικός ηγέτης κατέχει τα μυστικά της άσκησης διοίκησης. Στον παρακάτω πίνακα διακρίνεται κατά πόσο ένας διευθυντής μπορεί να διαθέτει πέρα από διοικητικές ικανότητες και ηγετικούς ρόλους, καθιστώντας εμφανή τόσο τη διαφορετικότητα των δύο εννοιών όσο και τη απαραίτητη συμπληρωματικότητα μεταξύ τους.

		Ηγέτης	
		Ναι	Όχι
Μάνατζερ	Ναι	Ιδανικός ηγέτης	Διαχειριστής καταστάσεων
	Όχι	Ουτοπιστής, οραματιστής	Ανίκανος

Πίνακας 2: Μάνατζερ και ηγέτης ως διαφορετικοί και συμπληρωματικοί όροι

Πηγή: Μπουραντάς, *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, 1<sup>η</sup> Έκδ., 2005:202, Εκδόσεις Κριτική.

Συνεπώς, για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού είναι απαραίτητο ο διευθυντής από τη μια μεριά να διαθέτει ηγετικές ικανότητες και να υλοποιεί ηγετικές πρακτικές, χωρίς ωστόσο να παραμελεί τα διοικητικά και τα εκτελεστικά του καθήκοντα. Άλλωστε, όπως τονίζουν οι James and Fertig (2017) η έννοια της ευθύνης για τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού

οργανισμού εμπεριέχεται σε μεγαλύτερο βαθμό στον όρο της εκπαιδευτικής διοίκησης παρά σε αυτόν της ηγεσίας, καθιστώντας τη διοίκηση απαραίτητη και ισομερούς σημασίας κατά την οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων.

### 1.3 Διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, οι μέθοδοι της παρατήρησης και του πειράματος κυριαρχούσαν με αποτέλεσμα να μεταφερθούν στο ευρύτερο πεδίο της διοίκησης, με απώτερο σκοπό την αντικατάσταση των ερασιτεχνικών και εμπειρικών προσεγγίσεων που επικρατούσαν μέχρι τότε με τον ορθό λόγο και τις ορθές πρακτικές (Πυργιωτάκης, 2016). Συνεπώς, αναζητήθηκε για κάθε διαδικασία και εργασία ο άριστος τρόπος εκτέλεσης και διεκπεραίωσης σε συνδυασμό με το διαθέσιμο χρόνο που υπήρχε. Η συγκεκριμένη διοικητική προσέγγιση μέσα από τον ορθό λόγο ονομάστηκε ως η επιστημονική – ορθολογική προσέγγιση και τα πιο ευρέως γνωστά μοντέλα που συνδέθηκαν με αυτή ήταν το Τείλοριανό και το Φορντικό (Μαυρικάκης, 2018).

Την ίδια ακριβώς περίοδο έκανε την εμφάνισή του το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης με τη σημαντικότερη συνεισφορά του να έγκειται στην ανάδειξη του ορθολογισμού μέσα από ένα πλαίσιο θεμελιωδών απρόσωπων κανόνων (Sager & Rosser, 2009). Το τυπικό – κανονιστικό πλαίσιο, σύμφωνα με το βεμπεριανό μοντέλο, καθόριζε την οργανωσιακή συμπεριφορά και συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με την ορθολογική διάσταση της διοίκησης (Μουζέλης, 2009). Ο στόχος του βεμπεριανού προτύπου οργάνωσης ήταν η διασφάλιση του αποτελέσματος με τις ανθρώπινες ανάγκες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα να τίθενται στο περιθώριο.

Κριτική στις αρχές της επιστημονικής διοίκησης ασκήθηκε από τη νεοκλασική σχολή διοίκησης, που αναπτύχθηκε μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και αμφισβήτησε την εργαλειακή αντιμετώπιση της ανθρώπινης εργασίας και τη μηχανιστική όψη των οργανισμών. Για πρώτη φορά εκείνη την εποχή επισημάνθηκε πως ο ανθρώπινος παράγοντας κατέχει τον πιο σημαντικό ρόλο σε έναν οργανισμό και δόθηκε έμφαση στη συναισθηματική διάσταση των μελών του οργανισμού (Μουζέλης, 2009). Η συγκεκριμένη ανθρωπιστική προσέγγιση της διοίκησης υιοθετήθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012) με τη γενικότερη τάση να υποστηρίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην άσκηση διοίκησης στα σχολεία, ωστόσο παρά την εμφανή

πρόοδο δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το πολύπλοκο εξωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, εμφανίζοντάς τον αποκομμένο από τις εξωτερικές αλλαγές που παρενοχλούσαν και εμπόδιζαν την αποτελεσματική του λειτουργία.

Σημαντική εξέλιξη στα ζητήματα της εκπαιδευτικής διοίκησης παρουσιάστηκε από το 1960 και μετά, με την κριτική που ασκήθηκε στον θετικισμό από τον Giddens (2013) και κυρίως με τη θεώρηση των σχολείων ως ανοιχτών συστημάτων, ικανών να αλληλοεπιδρούν και να μην αντιμετωπίζονται ως στατικοί και αποξενωμένοι οργανισμοί (Heck, 2015). Οι περεταίρω κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, προσφυγικές, δημογραφικές και τεχνολογικές εξελίξεις πυροδότησαν σε παγκόσμια κλίμακα ένα κίνημα από θεωρητικούς της εποχής όπως οι Egon Cuba, Robert Owen, James Lipman, Jacob Getzels, Andrew Halpin και Daniel Griffiths να δώσουν μέσα από το έργο τους μια κοινωνική και συμπεριφορική διάσταση στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Glass, 2004). Είναι φανερό, πως το επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης έχει διανύσει μια διαδρομή από τις κλειστές προς τις πιο σύνθετες και ανοιχτές προσεγγίσεις, φτάνοντας την προσοχή στις μέρες μας να είναι στραμμένη τόσο στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό μιας σχολικής μονάδας όσο και στις εξωγενείς αντιδράσεις (Pappa, 2021).

Οι πρώτες συστηματικές μελέτες στον χώρο της ηγεσίας επιχείρησαν να εστιάσουν στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών προκειμένου να τους διαχωρίσουν από τους μη ηγέτες (Robbins & Coulter, 2014). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που επισημάνθηκαν από το πλήθος των ερευνών ήταν η ικανότητα μάθησης, η κοινωνικοοικονομική θέση του ατόμου, οι κοινωνικές δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Πασιαρδής, 2004). Οι συγκεκριμένες μελέτες δε φαίνεται να πέτυχαν τον σκοπό τους, που ήταν η αποδελτίωση ενός πυρήνα προσωπικών χαρακτηριστικών και η συσχέτιση με την αποτελεσματική άσκηση εξουσίας. Ευρύτερες μελέτες, όπως ήταν αναμενόμενο αντιτάχθηκαν στις προηγούμενες παραθέτοντας ένα νέο πλέγμα θεωριών και στοχεύοντας στη διερεύνηση των ενεργειών, των στάσεων και της συμπεριφοράς των ηγετών για την αποφυγή συγκρούσεων απέναντι στις προκλήσεις του οργανισμού (Yukl, 2006). Ορισμένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα συμπεριφοράς που αναπτύχθηκαν εκείνη την περίοδο ήταν η θεωρία X και Y του McGregor, το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton και το μοντέλο εξουσίας και ελευθερίας των Tannenbaum & Schmidt. Ως αποτέλεσμα ο λόγος περί ηγεσίας μεταφέρθηκε από τις επιχειρήσεις και τους ιδιωτικούς οργανισμούς στους εκπαιδευτικούς και στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Χαρακτηριστικά είναι

τα παραδείγματα και οι χαρακτηρισμοί για τον εκάστοτε διευθυντή ως «αυστηρός», «χαλαρός», «δημοκρατικός», «αυταρχικός» κτλ.

Χαρακτηριστική ήταν η κριτική που αποδόθηκε στα παραπάνω συμπεριφορικά μοντέλα ηγεσίας, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, καθώς δεν υπήρξε συστηματική προσπάθεια για την ενσωμάτωση του κοινωνικού συγκειμένου στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν ανά πάσα στιγμή στον οργανισμό (Jones & George, 2016). Στο ίδιο μήκος κύματος, αναπτύχθηκαν αρκετές από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας υπογραμμίζοντας πως η οργανωσιακή συμπεριφορά μέσα σε έναν οργανισμό επηρεάζεται τόσο από τις εσωτερικές συνθήκες όσο και από τις εξωτερικές αλλαγές (Hersey & Blanchard, 1982; Schermerhorn et al., 2012; Thompson & Vecchio, 2009). Μέσα σε αυτό το κλίμα αναδείχθηκε ο ηγέτης ως ο πιο κρίσιμος παράγοντας άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας (Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2014) δίνοντας παράλληλα μεγάλη σημασία στο πλαίσιο, καθώς ενδεχόμενη μεταβολή του θα φέρει μεταβολή και στον ρόλο του ηγέτη.

Τα ζητήματα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας επηρεάστηκαν συθέμελα τα τελευταία χρόνια από τις έντονες εξελίξεις με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα την εξάπλωση της πανδημίας του Covid-19, το κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών και την αιφνίδια εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως φυσικό επακόλουθο ο διευθυντής έστρεψε το ενδιαφέρον του τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, αναζητώντας συνεργασίες, δικτυώνοντας τη σχολική του μονάδα με άλλες μονάδες και την τοπική κοινωνία και αναπτύσσοντας πολλαπλά και εναλλακτικά κανάλια επικοινωνίας. Επίσης, αναζήτησε και συμπεριέλαβε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως τους εκπαιδευτικούς, τον σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς, τους μαθητές, τους τοπικούς φορείς κτλ. στη διοίκηση του σχολείου πετυχαίνοντας μεγαλύτερη αυτονομία και αντιμετωπίζοντας την αβεβαιότητα και την οικονομική και όχι μόνο ρευστότητα που προκλήθηκε από τις αιφνίδιες αλλαγές της επικαιρότητας. Χαρακτηριστικές είναι οι μελέτες που κάνουν λόγο για μετασηματισμό του παραδοσιακού ρόλου του διευθυντή και των πρακτικών του, προβάλλοντας την εικόνα ενός δημοκρατικού, «ανοικτού», ευέλικτου, συνεργατικού, ομαδικού, συναδελφικού και προσιτού ηγέτη, αναδεικνύοντας σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας όπως το μετασηματιστικό (Wang, 2021), το συμμετοχικό (Benoliel & Barth, 2017), το κατανεμημένο (Diamond & Spillane, 2016; Printy & Liu, 2021) και το μοντέλο ηγεσίας του εκπαιδευτικού (Bush, 2020).

## 1.4 Κατηγοριοποίηση μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας

Παρά την αναρίθμητη βιβλιογραφία και τον μεγάλο αριθμό των μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας, αρκετοί συγγραφείς έχουν επιχειρήσει να ομαδοποιήσουν όλες αυτές τις ποικίλες θεωρήσεις. Ενδεικτικά, για να κατηγοριοποιήσουμε το πλήθος των μοντέλων θα αναφερθούμε στην τυπολογία που πρότειναν οι Bush and Glover (2003), όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Μοντέλα διοίκησης	Μοντέλα ηγεσίας
Τυπικό (Formal)	Διοικητικό (Managerial)
Συναδελφικό (Collegial)	Συμμετοχικό (Participative) Μετασχηματιστικό (Transformational) Διανεμητικό (Distributed)
Πολιτικό (Political)	Συναλλακτικό (Transactional)
Υποκειμενικό (Subjective)	Μεταμοντέρνο (Post-modern) Συναισθηματικό (Emotional)
Ασάφειας (Ambiguity)	Πιθανοτήτων (Contingency)
Κουλτούρας (Cultural)	Ηθικό (Moral) Διδακτικό (Instructional)

Πίνακας 3: Τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας

Πηγή: Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*. 4<sup>th</sup> Edt., 2011:36

Στη συνέχεια, οι Bush and Glover (2014) διαφοροποιήθηκαν και παρουσίασαν μια αναθεωρημένη εκδοχή του παραπάνω πίνακα. Στην νέα τυπολογία το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας τοποθετείται στα πολιτικά από τα συναδελφικά στα οποία ανήκε αρχικά και το διδακτικό μοντέλο ηγεσίας αντικαταστάθηκε από το μοντέλο ηγεσίας του εκπαιδευτικού.

Μοντέλα διοίκησης	Μοντέλα ηγεσίας
Τυπικό (Formal)	Διοικητικό (Managerial)
Συναδελφικό (Collegial)	Συμμετοχικό (Participative) Κατανεμημένο (Distributed) Εκπαιδευτικού (Teacher)
Πολιτικό (Political)	Συναλλακτικό (Transactional) Μετασχηματιστικό (Transformational)
Υποκειμενικό (Subjective)	Μεταμοντέρνο (Post-modern) Συναισθηματικό (Emotional)
Ασάφειας (Ambiguity)	Πιθανοτήτων (Contingency)
Κουλτούρας (Cultural)	Ηθικό (Moral)

Πίνακας 4: Αναθεωρημένη τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας

Πηγή: Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*. 5<sup>th</sup> Edt., 2020:30

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία μπορεί να παρατηρήσει κανείς ακόμη περισσότερες παραλλαγές της ορολογίας της ηγεσίας. Για παράδειγμα, ο Fullan (2017) χρησιμοποιεί τον όρο ανεξίτηλη ηγεσία (indelible leadership), οι Hargreaves, Boyle and Harris (2014) αναφέρονται στην ενθαρρυντική ηγεσία (uplifting leadership) και οι Judge and Robbins (2017) στη διαδικτυακή ηγεσία (online leadership). Σε κάθε περίπτωση, αυτό το οποίο μπορεί να κάνει τη διαφορά είναι η συμβολή του κάθε μοντέλου στην κατανόηση της ηγεσίας και στην καθημερινή πρακτική στο πλαίσιο του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και όχι οποιοσδήποτε νέος επιθετικός προσδιορισμός της ηγεσίας. Στη συνέχεια, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν κριτικά τα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης και τα αντίστοιχα μοντέλα ηγεσίας (συμμετοχικό, κατανεμημένο, ηγεσία του εκπαιδευτικού), σύμφωνα με την αναθεωρημένη τυπολογία του 4<sup>ου</sup> πίνακα.



## 1.5 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης και χαρακτηριστικά ηγεσίας

Αρχικά πρέπει να τονιστεί το γεγονός, πως τα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, οι διευθυντές αναζητούν και επιδιώκουν τη συναδελφικότητα (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Ο Bush (2020) από τη μεριά του τονίζει πως στα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης η εξουσία και η λήψη αποφάσεων διαμοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή σε όλα τα μέλη του οργανισμού, τα οποία θεωρούνται ότι κατανοούν με τον ίδιο τρόπο τους στόχους του οργανισμού. Επίσης, τα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης έχουν στενή σύνδεση με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Ράπτης, 2006), δικαιολογώντας σθεναρά το ενδιαφέρον που αναπτύσσεται τον τελευταίο καιρό για την κατανομημένη ηγεσία, τη συμμετοχική και την ηγεσία του εκπαιδευτικού. Τα χαρακτηριστικά των συναδελφικών μοντέλων διοίκησης, όπως παρουσιάζονται από τον Bush (2020), είναι τα ακόλουθα:

- Φαίνονται να είναι κατάλληλα για οργανισμούς, όπως είναι οι σχολικές μονάδες, καθώς διαθέτουν σημαντικό αριθμό επαγγελματικού προσωπικού.
- Προϋποθέτουν κοινές αξίες και κοινούς στόχους, οδηγώντας στην επιθυμία να λύνονται όλα τα προβλήματα μέσω της συμφωνίας.
- Θέτουν ως προαπαιτούμενο τη λήψη αποφάσεων με ομοφωνία παρά με σύγκρουση και διάσπαση.
- Εμφανίζονται κανονιστικά στην κατεύθυνσή τους.

Βάσει των παραπάνω χαρακτηριστικών, συμπεραίνουμε πως στα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης ο διευθυντής ενεργεί ως ηγέτης, ο οποίος εμφανίζεται ως μεσολαβητής και διευκολυντής των υποχρεωτικών διαδικασιών στο εσωτερικό του οργανισμού και είναι αξιόπιστος κατά την άσκηση ηγεσίας στο διδακτικό προσωπικό και στους εξωτερικούς συνδέσμους. Επίσης, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες του προσωπικού, ενθαρρύνει την προώθηση καινοτομιών, αναγνωρίζει την αξία των εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων, εμπλέκει τους συμμετέχοντες στη λήψη αποφάσεων και χρησιμοποιεί την εξουσία όχι προς επιβολή αλλά για να διευκολύνει την εκτέλεση όλων των απαραίτητων διεργασιών.

### 1.5.1 Συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership)

Τα τελευταία χρόνια, η συμμετοχική ηγεσία εμφανίζεται ως μια από τις σημαντικότερες τάσεις στο επιστημονικό και πρακτικό πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Είναι μια από τις χρησιμοποιούμενες μορφές ηγεσίας που εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σύμφωνα με τα δημοκρατικά ιδεώδη και εστιάζεται στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς (Nasser, 2019). Ο συγκεκριμένος τρόπος ηγεσίας συντίθεται από ένα μίγμα ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που επιστρατεύουν οι ηγέτες για να αλληλεπιδράσουν με το προσωπικό τους (Sebastian & Moon, 2018).

Επομένως, ο σχολικός ηγέτης αλληλεπιδρά με το προσωπικό του προκειμένου να υλοποιήσει σε συνεργασία τους κοινούς στόχους του οργανισμού όσο και να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τους ευελιξία και δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Ο Jozef (2017) επισημαίνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία, που περιλαμβάνει εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης με σκοπό τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και της εργασιακής τους απόδοσης. Εκτός, από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στη λήψη αποφάσεων δύναται να συμπεριλαμβάνονται και μέλη της τοπικής κοινότητας ή εκπρόσωποι από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Σε κάθε περίπτωση, στην περίπτωση της συμμετοχικής ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης λειτουργεί συμβουλευτικά και εκπαιδεύει τους εργαζόμενους του να αναπτύσσουν τις έννοιες της υπευθυνότητας και της ανάληψης πρωτοβουλιών.

Η παράλληλη συμμετοχή του σχολικού ηγέτη και των υφιστάμενων του κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων διασφαλίζει τη μεταξύ τους συνεργασία δίχως εμπόδια. Η κοινή σύμπραξη με τη σειρά της οδηγεί στην αφοσιωμένη εργασία, η οποία ενεργεί βοηθητικά στη συνειδητοποίηση των κοινών στόχων, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη και τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία η εγκαθίδρυση ενός φιλικού και συνεργατικού περιβάλλοντος εργασίας, το οποίο λειτουργεί ενισχυτικά παρέχοντας κίνητρα στο εκπαιδευτικό προσωπικό για την προώθηση νέων ιδεών και καινοτομιών με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Sagnak, 2016). Άλλη μια σημαντική παράμετρος της εφαρμογής της συμμετοχικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αποτελεί η σχέση της με την

εργασιακή ικανοποίηση και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι Benoliel and Barth (2017) στα αποτελέσματα που συνέλεξαν από την έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς στο Ισραήλ, κατέληξαν πως η παρουσία συμμετοχικών ηγετών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό λειτουργεί ενθαρρυντικά στο να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί εργασιακή ικανοποίηση από τη συναναστροφή τους με τον ηγέτη, αποφεύγοντας παράλληλα τις προστριβές και την εργασιακή εξουθένωση. Τέλος, ο Charman (2015) στο πλαίσιο του μοντέλου της συμμετοχικής ηγεσίας, έχει προσδιορίσει μια αλληλουχία συνεργατικής δραστηριότητας από την ένωση μέχρι τη συναδελφικότητα. Πιο αναλυτικά, το σχήμα του αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια ως εξής:

1. Ένωση (Association): αποτελεί το πρώτο στάδιο συνεργατικής δραστηριότητας.
2. Σύμπραξη (Cooperation): κατά το δεύτερο αυτό στάδιο υπάρχει περιορισμένο μοίρασμα πληροφοριών και υλικού.
3. Συνεργασία (Collaboration): το τρίτο στάδιο, όπου παρατηρείται μεγαλύτερη έκταση και εύρος συνεργατικών δραστηριοτήτων από το δεύτερο στάδιο.
4. Συναδελφικότητα (Collegiality): είναι η ανώτερη μορφή συνεργατικών δραστηριοτήτων που μπορεί να επιτευχθεί.

### 1.5.2 Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed Leadership)

Η κατανεμημένη/διανεμητική ηγεσία αντιπροσωπεύει μία από τις ιδέες με τη μεγαλύτερη επιρροή στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα και μάλιστα πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι αποτελεί την κυρίαρχη ιδέα για την ηγεσία τούτη τη στιγμή. Όπως είναι φυσικό, δεν υπάρχει ομοφωνία στον ορισμό της κατανεμημένης ηγεσίας (Cherkowski & Brown, 2013). Ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που έχουν αναπτυχθεί περιλαμβάνονται όροι όπως κοινή ηγεσία (Goksoy, 2016), δημοκρατική ηγεσία και ηγεσία ομάδας (Spillane, 2008) και αυθεντική ηγεσία (Fusco, O' Riordan & Palmer, 2015). Σύμφωνα με τους Harris and Spillane (2008), η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει ότι υπάρχουν πολλαπλοί ηγέτες και ότι οι ηγετικές

δραστηριότητες λαμβάνουν μέρος τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού. Επίσης, επισημαίνουν πως το συγκεκριμένο μοντέλο προσανατολίζεται στο σύνολο των αλληλεπιδράσεων παρά στις δράσεις αυτών που κατέχουν τυπικούς και άτυπους ηγετικούς ρόλους. Η εστίαση πρέπει να δοθεί στις αλληλεπιδράσεις τονίζουν στην έρευνά τους οι Ho and Ng (2017), παρά στις ατομικές δράσεις των εξουσιοδοτημένων ηγετών. Επιπλέον, η Harris (2014) δηλώνει πως η κατανομημένη ηγεσία επικεντρώνεται στο να συλλέξει και να εμπλέξει το σύνολο των εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων που υπάρχουν σε έναν οργανισμό και συνεπώς χαρακτηρίζεται ως μια μορφή συλλογικής εργασίας. Η κατανομημένη ηγεσία έχει να κάνει με την πρακτική, την εξάσκηση και την αλληλεπίδραση παρά με τους τυπικούς και επίσημους ανθρώπινους ρόλους (Irvine, 2021). Επιπρόσθετα, η Harris (2014) συνδυάζει την κατανομημένη ηγεσία με το διαθέσιμο κοινωνικό κεφάλαιο και μελετάει με ποιον τρόπο αυτή η σχέση μπορεί να οδηγήσει στη σχολική βελτίωση, στην οργανωσιακή ανάπτυξη και στην προώθηση καινοτομιών. Ακόμη υποστηρίζει ότι η οπτική της κατανομημένης ηγεσίας σχετίζεται με τη διάδοση του οράματος, την ευρύτερη αποστολή του σχολείου και την ανάπτυξη επαγγελματικής συνεργασίας και δικτύωσης του σχολείου με άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς.

Οι Denee and Thornton (2021) υποστηρίζουν στην έρευνά τους στη Νέα Ζηλανδία ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες μέσω της άσκησης κατανομημένης ηγεσίας συγκροτούν τη σύναψη σχέσεων με το προσωπικό τους, με κύριο βασικό χαρακτηριστικό την εμπιστοσύνη. Άλλη έρευνα στην Τουρκία από τον Ucar (2021), επισημαίνει την επίδραση της κατανομημένης ηγεσίας από τους σχολικούς ηγέτες στη δέσμευση του εργαζόμενου προσωπικού με τους στόχους και την κουλτούρα του οργανισμού. Επίσης, οι Coban and Atasoy (2020) αναλύουν στο ίδιο μήκος κύματος με τη Harris (2014) τον ρόλο της κατανομημένης ηγεσίας στην προώθηση της καινοτομίας μέσω της συνεργατικότητας και συναδελφικότητας μεταξύ του σχολικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, οι Ayrap and Akyurek (2021) κατά τη συστηματική και συγκεντρωτική ανασκόπηση των ερευνών της κατανομημένης ηγεσίας από το 2000 έως το 2020, επισημαίνουν την περίοπτη θέση του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία, γνωρίζοντας κατακόρυφη άνοδο από το 2015 και μετά και επιβεβαιώνοντας πως αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες εκφάνσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα από την εξελικτική της πορεία στο πέρασμα των χρόνων.

### 1.5.3 Ηγεσία του εκπαιδευτικού (Teacher Leadership)

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες πλήθος ερευνητών της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο μοντέλο της ηγεσίας του εκπαιδευτικού (Webber & Okoko, 2021). Η βιβλιογραφία που έχει αναπτυχθεί για το συγκεκριμένο μοντέλο περιέχει πολλαπλούς ορισμούς, με αρκετούς από αυτούς να χρήζουν περαιτέρω επεξήγησης (Campbell, Lieberman & Yashkina, 2015; Pangan & Lupton, 2015). Ωστόσο, χάρη στην ύπαρξη των πολλαπλών ορισμών έχουν καταφέρει να αναδυθούν τα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ηγετών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους (Dufour & Fullan, 2013) ο όρος ηγεσία του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς, των οποίων η επαγγελματική τους πρακτική περιλαμβάνει τρόπους άσκησης ηγεσίας τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Επιπλέον, οι Nguyen, Harris and Ng (2020) επεσήμαναν τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, όπως προσδιορίστηκαν από τη βιβλιογραφία τα οποία είναι: η επιρροή, η αμοιβαία συνεργασία και εμπιστοσύνη, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η εστίαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Περαιτέρω πηγές αναφέρουν έντονη επιθυμία για δομημένη επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες εστιασμένες σε εξειδικευμένες μαθησιακές ανάγκες (Webber, 2021). Επιπλέον, αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα του Akman (2021) ότι η ηγεσία του εκπαιδευτικού αποτελεί μια δημοφιλή πρακτική προς ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής απόδοσης του εκπαιδευτικού.

Από τη μεριά του ο Bush (2020) δηλώνει πως η ηγεσία του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την κατανομημένη ηγεσία. Τη θέση του Bush επιβεβαιώνει αρχικά η έρευνα των Pangan and Lupton (2015), οι οποίοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως άτυποι ηγέτες και έπειτα του Conway (2015), ο οποίος στη δική του έρευνα αναδεικνύει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται και εξελίσσονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όταν αυτοί μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης με όχημα τη συνεργασία.

Η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην κατανομημένη ηγεσία και στην ηγεσία του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν ηγετικές πρακτικές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού, αναπτύσσονται επαγγελματικά και εργάζονται με βάση κοινούς στόχους. Επίσης, η συμμετοχή τους στη λήψη

αποφάσεων και η ανάπτυξη του οράματος του οργανισμού και της σχολικής αποστολής επιβεβαιώνει τη συνεκτική σχέση που αναπτύσσεται με τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας. Είναι δύσκολο να φανταστούμε και να εφαρμόσουμε το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, εάν δεν έχουμε ηγέτες εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Η ηγεσία του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί ένα μοναχικό φαινόμενο αλλά υπόκειται στην έννοια των κοινών αξιών με την κατανεμημένη ηγεσία (Kahler-Viene, Conway & Andrews, 2021).

## 1.6 Σύγχρονα θέματα διοίκησης και ηγεσίας μετά την πανδημία του Covid-19

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί βίωσαν και βιώνουν ακόμη τις συνέπειες της πανδημίας του Covid-19. Οι περιορισμοί που επιβλήθηκαν στη δημόσια ζωή και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν άνευ προηγουμένου, με αποτέλεσμα οι σχολικοί ηγέτες να έχουν να αντιμετωπίσουν μια αιφνίδια και πρωτόγνωρη κρίση. Κατά τη Harris (2020), 1,6 εκατομμύρια μαθητές βρέθηκαν εκτός του φυσικού τους χώρου διδασκαλίας και η διδακτική διαδικασία σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από το σπίτι με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών.

Η ανατροπή των δεδομένων διατάραξε την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, αναστατώνοντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς με ποικίλους τρόπους. Πολλοί εκπαιδευτικοί βίωσαν έντονο άγχος, ψυχική κόπωση και πίεση, αρκετοί μαθητές αισθάνθηκαν απομόνωση και εμφάνισαν μειωμένη διάθεση για μάθηση, με τους διευθυντές των σχολείων να οδηγούνται πολλές φορές στο όριο, ως υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και τη σωστή χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στις σχολικές τους μονάδες. Συνάμα, όμως, αισθάνθηκαν την έντονη επιθυμία για συνεργασία και συναδελφικότητα.

Η πανδημία του Covid-19 διαμόρφωσε νέες καταστάσεις στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, προκαλώντας μια σειρά από ερωτήματα, που απαιτούν βαθύ στοχασμό όπως εάν έχουν διαφοροποιηθεί οι ηγετικές πρακτικές των διευθυντών με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, εάν είναι μια ευκαιρία για νέους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και προώθηση καινοτομιών ή αν απλά διανύουμε μια βραχυπρόθεσμη κρίση και σύντομα θα επανέλθουμε στη σχολική πραγματικότητα, όπως ίσχυε πριν την εξάπλωση του Covid-19.

Το σίγουρο είναι ότι διαπερνούμε μια περίοδο αβεβαιότητας και κρίσης που έφερε στην επιφάνεια σύγχρονα θέματα διοίκησης και ηγεσίας στο πλαίσιο ενός δημόσιου διαλόγου. Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθησιακές ανισότητες διευρύνθηκαν κατά πολύ, καθώς κατά τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδείχθηκε η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές των σχολείων (Coleman, 2021). Επίσης, όπως αναφέρει η Harris (2020), η ελλιπής τεχνολογική υποδομή στα σχολεία αποτέλεσε ένα θεμελιώδες ζήτημα που λαμβάνει παράλληλα πολιτική χροιά, καθώς σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό, σχετίζεται άμεσα με τις εφαρμόζουσες εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπλέον, άλλο ένα θέμα που εμφανίστηκε στο προσκήνιο έχει να κάνει με την αλλαγή των ηγετικών πρακτικών των διευθυντών των σχολείων κατά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών την περίοδο της πανδημίας του Covid-19. Κατά το κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών, δε σταμάτησε η εκπαιδευτική διαδικασία αλλά οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό συνεργάστηκαν, με τη σχολική ηγεσία να αποδεικνύεται το κλειδί της διδακτικής συνέχειας (Kafa, 2021). Σε αυτό το σημείο, ο σχολικός ηγέτης ασκώντας ηγετικές πρακτικές στο εσωτερικό μιας δεμένης ομάδας, κατόρθωσε να καθοδηγήσει το διδακτικό προσωπικό του, να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που προέκυψαν, να αποτελέσει τον σύνδεσμο με το εξωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού και να επιλύσει προβλήματα, δίνοντας τη σωστή κατεύθυνση στον οργανισμό (Drysdale & Gurr, 2020).

Τέλος, η δικτύωση τόσο μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα όσο και ανάμεσα στις σχολικές μονάδες ή μεταξύ σχολικών μονάδων και διάφορων τοπικών, εθνικών και υπερεθνικών φορέων (Ράπτης & Κουτσουράη, 2021) αποτελεί στην παρούσα στιγμή μια ανάγκη που οδηγεί την εκπαιδευτική ηγεσία σε συνεργατικές πρακτικές με τη χρήση δικτύων και των Νέων Τεχνολογιών. Πολλές φορές από το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 και μετά, οι ηγετικές πρακτικές ασκήθηκαν μέσω πλατφορμών και ψηφιακών καναλιών επικοινωνίας σε τηλεδιασκέψεις με τον σύλλογο διδασκόντων, σε συναντήσεις με τοπικούς φορείς ή με γονείς και σε υπηρεσιακά συμβούλια σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Στις σύγχρονες σχολικές μονάδες μετά την πανδημία του Covid-19 το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην αλλαγή των ηγετικών πρακτικών των διευθυντών στα σχολεία, μέσα από την ανάδειξη πολλαπλών εκπαιδευτικών ηγετών και στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, που μπορούν να οδηγήσουν στον ψηφιακό μετασχηματισμό μιας ολόκληρης σχολικής μονάδας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2° : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

### 2.1 Εννοιολογικός ορισμός της έννοιας της κρίσης

Πολύ συχνά οι διευθυντές των οργανισμών είναι αναγκασμένοι όχι μόνο να επιλύουν προβλήματα που διαρκώς προκύπτουν, αλλά και να διαχειρίζονται κρίσιμες και απρόβλεπτες καταστάσεις. Παραδείγματα απρόβλεπτων καταστάσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε καταστροφικές συνέπειες για το σύνολο ενός οργανισμού αποτελούν οι περιβαλλοντικές καταστροφές, οι πανδημίες, οι οικονομικές αρνητικές καταστάσεις, οι τρομοκρατικές ενέργειες κτλ. Όλες οι παραπάνω ενέργειες εμπεριέχουν το στοιχείο του απρόβλεπτου και αυτό είναι που μπορεί να μετατρέψει ένα περιβάλλον βεβαιότητας και ασφάλειας σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας και κινδύνου αντίστοιχα. Η αδυναμία εύρεσης μιας έγκαιρης και σωστής απόφασης για τη λύση του προβλήματος μπορεί να οδηγήσει τον οργανισμό σε καταστροφή.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να κάνουμε λόγο για την εμφάνιση της κρίσης, η οποία απαιτεί από τους διευθυντές των οργανισμών την ανάλογη διαχείριση. Σύμφωνα με τους Hutchins and Wang (2008), πέντε χαρακτηριστικά είναι ενσωματωμένα στην έννοια της κρίσης. Πιο αναλυτικά, αυτά είναι η τεχνολογία, η οργανωσιακή δομή, ο ανθρώπινος παράγοντας, η κουλτούρα και η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες δύναται να προκαλέσει την εμφάνιση κρίσης από μόνος του, συνεπώς αντιλαμβάνεται κανείς την ταυτόχρονη και πολυεπίπεδη επίδραση και των πέντε παραγόντων στο σύνολο ενός οργανισμού. Επίσης, οι Schermerhorn et al. (2012) ορίζουν την κρίση ως μια απρόβλεπτη κατάσταση που αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα μπορεί να οδηγήσει στην καταστροφή, ενώ ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι η κρίση έχει άμεση σύνδεση με απροσδόκητες δυσμενείς εξελίξεις που απαιτούν έγκαιρη παρέμβαση. Επιπλέον, οι Sandoval, Scott and Padilla (2009) υποστηρίζουν πως η κρίση αποτελεί ένα απροσδόκητο και ξαφνικό γεγονός, που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο σύνολο ανθρώπων με συνέπειες για την ψυχική τους υγεία και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Παρότι η κρίση χαρακτηρίζεται, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, από συγκεκριμένα διακριτά χαρακτηριστικά, δεν είναι μετρήσιμη ούτε χρονικά ούτε ποσοτικά με αποτέλεσμα να παράγεται μια νέα ασταθής κατάσταση, επικίνδυνη και δύσκολα ελεγχόμενη που απαιτεί άμεση αντιμετώπιση. Οι Teo, Lee and Lim (2017) εύλογα αναφέρουν ότι η κρίση μπορεί να



χαρακτηριστεί ως ένα συμβάν με πολλαπλές επιπτώσεις, υψηλό επίπεδο αβεβαιότητας και μεγάλη πίεση χρόνου.

## 2.2 Τύποι κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως ανοιχτά και συνεχώς μεταβαλλόμενα συστήματα δεν μπορούν να εξαιρεθούν από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που δημιουργούν οι κρίσεις. Μάλιστα η κρίση είναι πιθανό να έχει σημαντική επίδραση στη βιωσιμότητα του οργανισμού, με αρκετές από αυτές να συμβαίνουν δίχως προειδοποίηση, για την αντιμετώπιση των οποίων καλείται να αναλάβει άμεση και αποφασιστική δράση ο σχολικός ηγέτης. Οι κρίσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες, εκείνες που τις προκαλεί η ανθρώπινη ενέργεια και εκείνες που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα ή άλλους απροσπέλαστους παράγοντες (Charland et al., 2021). Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση ανήκουν οι κρίσεις που προκαλούνται από ρατσιστικά περιστατικά στον χώρο του σχολείου, καθώς εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αναφερόμαστε στις περιπτώσεις οικονομικής κρίσης, φυσικών καταστροφών η ξεσπάσματος πανδημιών, όπως του Covid-19.

Μία από τις βασικότερες διακρίσεις σχετίζεται με τη χρονική στιγμή εκδήλωσης μιας κρίσης. Στο σχολικό περιβάλλον γίνεται διάκριση μεταξύ εξελικτικών ή περιστασιακών κρίσεων, ορολογία που την αποδέχονται οι Saitis and Saiti (2018) και ο Κατσαρός (2008). Οι εξελικτικές κρίσεις συνδέονται με το πέρασμα από ένα στάδιο ωρίμανσης σε ένα άλλο στη ζωή ενός ατόμου και θεωρούνται προβλέψιμες και διαχειρίσιμες, διότι αναμένεται να συμβούν. Η Χατζηχρήστου (2012) από τη μεριά της, τις περιγράφει ως αναπτυξιακές καθώς αφορούν γεγονότα που διαδραματίζονται μεταξύ των αναπτυξιακών σταδίων των ατόμων. Αντιθέτως, οι περιστασιακές κρίσεις είναι δυσκολότερες στο να αντιμετωπιστούν εξαιτίας της απρόβλεπτης φύσης τους και της αστάθειας που τις χαρακτηρίζουν. Και οι δύο, ωστόσο, είναι υπαρκτές στο σχολικό συγκείμενο απειλώντας τη διατήρηση της ομαλής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Khrapov & Baeva, 2020).

Ακόμη μία σημαντική διάκριση είναι αυτή που οφείλεται σε γεγονότα που συμβαίνουν τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Για

παράδειγμα, μια κρίση εντός σχολικής μονάδας μπορεί να προκληθεί από δυστυχήματα με θύματα τους ίδιους τους μαθητές είτε να έχουμε απώλεια κάποιου εκπαιδευτικού ή γονέα λόγω σοβαρής ασθένειας, μια κατάσταση που επηρεάζει το σύνολο της σχολική κοινότητας προκαλώντας φόβο, δυστυχία, θλίψη και άγχος στο σύνολο των μελών του. Επίσης, η παρουσία μαθητών από πρόσφατα διαζευγμένους γονείς αποτελεί άλλη μία πηγή, από την οποία δύναται να προκληθεί κρίση και χρήζει ιδιαίτερης επιμέλειας και διαχείρισης. Για τα προαναφερθέντα περιστατικά που προκαλούνται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα συστηματικό πλάνο διαχείρισης κρίσεων σε συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό, όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί του οργανισμού (McCleary & Aspiranti, 2020). Χάρη στην κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση, τον πετυχημένο σχεδιασμό δράσεων και μεθόδων και τον σωστό προγραμματισμό, ο σχολικός ηγέτης αξιολογεί την ετοιμότητά του, ώστε να παρέμβει έγκαιρα και αποτελεσματικά.

Όσον αφορά τις κρίσεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού, μπορεί να οφείλονται σε ποικίλες διαστάσεις. Πιο αναλυτικά, η πολιτική/νομική, η κοινωνικό-πολιτισμική, η δημογραφική, η τεχνολογική, η οικονομική και η παγκόσμια διάσταση συγκαταλέγονται ανάμεσα σε εκείνες που δρουν στο εξωτερικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών και μπορούν να προκαλέσουν κρίση (Robbins et al., 2016). Συγκεκριμένα, η πληθώρα των νόμων και το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελούν δύο παράγοντες αποδιοργάνωσης κάθε σχολικής μονάδας. Επίσης, δεν μπορούμε να παραλείψουμε τις επιστημονικές ή τεχνολογικές καινοτομίες που σε συνδυασμό με τον πληθωρισμό, την ανεργία και τα χαμηλά εισοδήματα δημιουργούν ένα εκρηκτικό περιβάλλον. Πιο πρόσφατα, βιώσαμε το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών οργανισμών για εύλογο χρονικό διάστημα και βιώνουμε ακόμη τις επιπτώσεις του Covid-19 στο σύνολο της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, όπως επίσης την ευρύτερη πολιτική αστάθεια, την προσφυγική κρίση, τις τρομοκρατικές ενέργειες και τα δημογραφικά προβλήματα που με τη σειρά τους επιφέρουν ορατή μείωση στον αριθμό του μαθητικού πληθυσμού, δυσχεραίνοντας το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών ηγετών και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Aefsky, 2021).

### 2.3 Διαχείριση κρίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Η θεμελιώδης φύση των κρίσεων έγκειται στο γεγονός πως δεν μπορούν να προβλεφθούν με ακρίβεια. Διαφορετικοί τύποι κρίσεων απαιτούν προσανατολισμένες πολιτικές αντιμετώπισης στα σχολεία και συνδυαστικές ικανότητες, όπως γνώση χειρισμού των καταστάσεων και αποφασιστική λήψη αποφάσεων. Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής ομάδας από τον σχολικό ηγέτη, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους σχολικούς συμβούλους, τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους σχολικούς ψυχολόγους, οφείλουν να είναι άριστα προετοιμασμένα και να δρουν ως ομάδα. Σύμφωνα με τους Karasavidou and Alexopoulos (2019), η κρίση μπορεί να επιδεινωθεί όταν υπάρχει έλλειψη ετοιμότητας στα εμπλεκόμενα μέλη για να διαχειριστούν μια απρόσμενη κατάσταση. Άλλωστε το πρόσφατο ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19, έδειξε πως τα σχολεία διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο να παρέχουν μια σταθερότητα, ασφάλεια και υποστήριξη στους μαθητές, στο ανθρώπινο δυναμικό και στην ευρύτερη κοινωνία κατά τη διάρκεια εξέλιξης μιας κρίσης (Stone-Johnson & Weiner, 2020).

Ο Coombs (2014) υποστηρίζει πως η επικοινωνία αποτελεί την έννοια κλειδί για να αντιμετωπιστούν οι διάφοροι τύποι κρίσεων ή να ελαχιστοποιηθούν οι άμεσες αρνητικές επιπτώσεις και να διασφαλιστεί η ασφάλεια ενός οργανισμού. Επίσης, κατά τον Sandoval (2013) η αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον προϋποθέτει την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού με προγράμματα συμβουλευτικής και εκμάθησης πρακτικών άμεσης αντιμετώπισης μιας κατάστασης, όπως είναι η εκκένωση, ο αποκλεισμός κτλ. Κατά τον Brock (2013), κρίνεται απαραίτητη η σχεδίαση και η εφαρμογή πρωτοκόλλων διαχείρισης της κρίσης στις σχολικές κοινότητες, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν αναλυτικά όλες τις διαδικασίες και τις τεχνικές οικοδόμησης ανθεκτικότητας, ώστε να προστατευτεί η σχολική μονάδα από τις εξωτερικές απειλές (Elbedour, Alsubie, Al' Uqdah & Bawalsah, 2021).

Επίσης, κατά τον Dayton (2009) στη διαχείριση κρίσεων περιλαμβάνονται ορισμένα διακριτά χαρακτηριστικά όπως είναι το πλαίσιο, η ετοιμότητα, η λήψη αποφάσεων, οι συγκρούσεις αξιών και συμφερόντων, η διαχείριση των πληροφοριών, η αλληλουχία των γεγονότων και η ανατροφοδότηση. Τα συγκριμένα χαρακτηριστικά μπορούν να συσχετιστούν και να συνδεθούν με ξεχωριστές φάσεις δράσης και λήψης αποφάσεων που πρέπει να αναληφθούν από το ανθρώπινο δυναμικό κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Waller, Lei & Pratten, 2014).

Ωστόσο, παρά την αναγνωρισμένη σημασία της αποτελεσματικής και έγκαιρης διαχείρισης κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και την αυξανόμενη εμφάνιση κρίσιμων γεγονότων σε παγκόσμιο επίπεδο (Bobyleva & Sidorova, 2015; Saitis & Saiti, 2018), τα ελληνικά σχολεία και η ελληνική πολιτεία δε δείχνουν να ασχολούνται συστηματικά με το συγκεκριμένο θέμα (Karasavidou & Alexopoulos, 2019). Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που συμβαίνει αυτό, όπως το γεγονός πως οι υλικοτεχνικές υποδομές, οι σχολικές αυλές και τα σχολικά κτίρια έχουν κριθεί μη ικανοποιητικά (Saiti, Rapti & Mitsagas, 2018) ή δεν υπάρχουν οργανωμένα και επικαιροποιημένα σχέδια για τη διαχείριση κρίσιμων γεγονότων, εκτός από τις συνηθισμένες καταστροφές που είναι οι πλημμύρες και οι σεισμοί. Επιπλέον, οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων απουσιάζουν ή στην καλύτερη περίπτωση υπολειτουργούν (Debes, 2021). Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας μέχρι την εμφάνιση της πανδημίας του Covid-19 δεν παρείχε στις σχολικές μονάδες ολοκληρωμένα σχέδια διαχείρισης των σχολικών κρίσεων, με αποτέλεσμα το προσωπικό των σχολικών μονάδων να εμφανίζεται απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει την ποικιλία των κρίσιμων γεγονότων, καθώς οποιαδήποτε πρακτική άσκηση έλαβε μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν είτε αποσπασματική είτε ανύπαρκτη.

## 2.4 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων

Η παρουσία ενός ηγέτη κρίνεται απαραίτητη περισσότερο από ποτέ σε περιόδους κρίσης, όταν το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού επιζητά καθοδήγηση και βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων. Στην περίπτωση που ένα αιφνίδιο και αναπάντεχο γεγονός διαταράξει την κανονική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, το πρώτο άτομο που οφείλει να αναλάβει δράση είναι ο σχολικός ηγέτης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για κρίση (crisis), η οποία απαιτεί από τους/τις διευθυντές/τριες των εκπαιδευτικών οργανισμών τη διαχείρισή της (crisis management). Σύμφωνα με τον Ράπτη (2022), το ερώτημα που τίθεται στη συγκεκριμένη κατάσταση έχει να κάνει με τους τρόπους με τους οποίους ασκείται η ηγεσία στο πλαίσιο μιας κουλτούρας πολύπλοκης αλλαγής. Οι σχολικοί ηγέτες σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να κατανοήσουν και να διαχειριστούν την κρίση, διατηρώντας μια αίσθηση κανονικότητας (Kwatubana & Molaodi, 2021). Κατά την ενεργοποίηση ή την έναρξη της κρίσης ένα σχέδιο

διαχείρισης τίθεται σε εφαρμογή και οι σχολικοί ηγέτες αξιολογούν συνεχώς την αποτελεσματικότητά του, προσαρμόζοντας το ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας (Bishop, Fifolt, Peters, Gurley & Collins, 2015). Ένα από τα πιο αποτελεσματικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας κατά τη διαχείριση κρίσεων έχει να κάνει με τη συχνότητα με την οποία γίνονται οι επαφές. Οι σχολικοί ηγέτες έχουν το καθήκον να επικοινωνούν συχνά, δημιουργώντας πολλαπλούς δίαυλους επικοινωνίας με το προσωπικό τους για να ενισχύσουν την ενημέρωση, να προωθήσουν τη δέσμευση και να διασφαλίσουν στα μέλη της σχολικής κοινότητας αυτό που αναμένουν από εκείνα (Field, 2020).

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια κρίση οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες συλλέγουν πληροφορίες ως εισροές, οι οποίες θα βοηθήσουν στις στρατηγικές μετριασμού, προετοιμασίας, αντίδρασης και ανάκαμψης. Πιο αναλυτικά, πριν από ένα γεγονός ενεργοποίησης οι ηγέτες είναι συνετό να διαθέτουν την αντιληπτική ικανότητα για να προβλέπουν και να αξιολογούν το εύρος της κρίσης στο σύνολο του οργανισμού (Bishop et al., 2015). Επίσης, πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν την πιθανή αποτελεσματικότητα των διαφορετικών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων, όσο πιο αποδοτικά μπορούν. Η ανάπτυξη της αίσθησης οργανωτικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με τον ηγετικό τους ρόλο, τους επιτρέπει να διασφαλίζουν ότι τα μέλη της ομάδας είναι προετοιμασμένα για πιθανές κρίσεις. Καθώς αναδύεται μια κρίση, οι σχολικοί ηγέτες συχνά κατακλύζονται από πληροφορίες, συμπεριλαμβανομένων ανακριβών και ελλιπών, που πρέπει να υποβληθούν σε επεξεργασία και να αξιολογηθούν υπό το καθεστώς πίεσης χρόνου και άγχους (Qaralleh, 2021). Η αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών έχει κομβική σημασία, διότι με αυτόν τον τρόπο ο σχολικός ηγέτης αναγνωρίζει την περιοχή δράσης του. Μετά την κρίση, κρίνεται απαραίτητη η ανάλυση των αποφάσεων και της αποτελεσματικότητάς τους από τον σχολικό ηγέτη σε συνεργασία με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, ώστε να διορθωθούν μελλοντικά τυχόν παραλείψεις ή να αναθεωρηθούν οι μελλοντικοί σχεδιασμοί διαχείρισης κρίσεων (Grissom, Egalite & Lindsay, 2021). Είναι γεγονός, πως η ποιότητα των αποφάσεων των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της αντιμετώπισης μιας κρίσης επηρεάζει τη μακροπρόθεσμη ανάκαμψη του οργανισμού (Kennedy-Paine, Reeves & Brock, 2013). Συνεπώς, είναι απαραίτητο να διαθέτουν καθαρή κρίση, που να τους επιτρέπει να σκέφτονται σκόπιμα, προσεκτικά αλλά και να ανταποκρίνονται γρήγορα στις απειλές. Η ορθή κρίση των σχολικών ηγετών συνεπάγεται σαφήνεια και εμπιστοσύνη, θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες μπορεί να βασιστεί η σχολική κοινότητα (Likierman, 2020). Σύμφωνα με τους Lizzio and Wilson (2007), η

οικοδόμηση ορθής επαγγελματικής κρίσης από τον σχολικό ηγέτη διαδραματίζεται μέσω διαδικασιών αναστοχασμού πριν από την εμφάνιση συγκρούσεων ή κρίσεων, γεγονός που βοηθάει στην ανάληψη δράσης σε περιπτώσεις έκτακτων περιστατικών.

Επιπλέον, οι κρίσεις και η διαχείρισή τους απαιτούν από τον σχολικό ηγέτη να έχει αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Όπως το έθεσαν οι Fernandez and Shaw (2020), σε μια κρίση ίσως το πιο σημαντικό απ' όλα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η συναισθηματική σταθερότητα που θα επιτρέψουν στον ηγέτη να αφουγκραστεί όλες τις παραμέτρους της κατάστασης και να ενεργήσει αναλόγως. Η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών είναι κεντρικής σημασίας, διότι οι καταστάσεις κρίσης οδηγούν συχνά σε αυξημένο άγχος το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού ηγέτη (Grissom & Condon, 2021). Επομένως, οι ηγέτες οφείλουν να διατηρούν τον συναισθηματικό έλεγχο απέναντι στο άγχος, επειδή επηρεάζει την ορθή κρίση και τη σωστή λήψη αποφάσεων (Boin, Kuipers & Overdijk, 2013). Ταυτόχρονα, ο συναισθηματικά ευφυής σχολικός ηγέτης μπορεί να αναγνωρίσει το άγχος που κατακλύζει τα μέλη του οργανισμού και να τηρεί μια θετική, καθησυχαστική και θαρραλέα στάση καθ' όλη τη διάρκεια της κρίσης (Fernandez & Shaw, 2020). Προφανώς, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επενδύσουν σε δεξιότητες, όπως ο συναισθηματικός έλεγχος και η ενσυναίσθηση πριν την εμφάνιση μιας κρίσης. Ένας από τους πιο προσφιλείς τρόπους για να οικοδομήσουν συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ενεργητική ακρόαση, να λάβουν κριτική από τα μέλη του οργανισμού και να αναπτύξουν αυθεντικές και ειλικρινείς σχέσεις με τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό. Κατά τον Fullan (2007), η μακροπρόθεσμη επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητα των ηγετών να καλλιεργούν κοινότητες με ισχυρές σχέσεις τόσο εντός του σχολικού χώρου όσο και με τα εξωτερικά μέλη της σχολικής κοινότητας, που εργάζονται μαζί για την επίτευξη κοινών στόχων. Μόλις αναπτυχθούν αυτές οι ουσιαστικές σχέσεις, δημιουργείται χώρος στους σχολικούς ηγέτες για να προωθήσουν την ανθεκτικότητα και τη σταθερότητα, όταν προκύπτουν κρίσεις.

Ο Daniel (2020) τονίζει πως κατά τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των κρίσεων από τους σχολικούς ηγέτες είναι απαραίτητο να τηρούνται τα παρακάτω βήματα. Αρχικά, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αντιλαμβάνεται την κατάσταση κρίσης, στην οποία εισέρχεται η σχολική μονάδα και έπειτα να προβαίνει στη σωστή λήψη αποφάσεων και στην τεκμηρίωση αυτών. Τέλος,

κατά το τερματικό στάδιο της κρίσης, είναι συνετό να παρέχεται μια ανατροφοδότηση στα μέλη του οργανισμού και να διορθώνονται παραλείψεις και αρρυθμίες που μπορεί να επισημάνθηκαν.

Αναλύοντας κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη, που θεωρούνται ότι συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαχείριση των κρίσεων. Σύμφωνα με τους Hooge and Pont (2020), η προσαρμοστικότητα είναι ένα βασικό ζητούμενο της πτυχής της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών, οι οποίοι συνεχώς εξελίσσονται, μαθαίνουν και δουλεύουν σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα με διαφορετικούς κάθε φορά συνεργάτες. Επιπλέον, η ευελιξία τους βοηθάει να μένουν προσηλωμένοι, όσον αφορά την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού και την αποφυγή λάθος χειρισμών (Solvason & Kington, 2019). Ακόμη, οι Smith and Riley (2012) επισημαίνουν την ύπαρξη της δημιουργικής ευφυΐας που χαρακτηρίζει τους σχολικούς ηγέτες, οι οποίοι διαχειρίζονται αστάθμητους παράγοντες του περιβάλλοντος με καινοτόμους μεθόδους και ευέλικτα σχέδια δράσης. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι Harris and Jones (2020), οι ηγέτες πρέπει να επιδεικνύουν πνεύμα συνεργασίας και να καλλιεργούν τη συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των μελών του οργανισμού. Τέλος, σε περιόδους κρίσης και υψηλής αβεβαιότητας η ορθή χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σε συνδυασμό με την αποφασιστικότητα του σχολικού ηγέτη αποσοβούν τον κίνδυνο παραπληροφόρησης, ενισχύοντας την ανοικτή και αξιόπιστη επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας (Forster, Patlas & Lexa, 2020).

Συνοψίζοντας και προχωρώντας σε μια κριτική ανάλυση των δεδομένων που μας έδωσε η βιβλιογραφία, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το κλειδί της επιτυχημένης διαχείρισης κρίσεων σε μια σχολική μονάδα από τον διευθυντή, αποτελεί η εφαρμογή των μοντέλων της κατανεμημένης και συμμετοχικής ηγεσίας. Τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και οι αναπτυγμένες ικανότητές του συνδέονται με τη χρήση των δύο παραπάνω μοντέλων ηγεσίας. Κανείς σχολικός ηγέτης δεν μπορεί να διαχειριστεί μόνος του μια κρίση. Απεναντίας, διαμοιράζοντας αρμοδιότητες, ευθύνες και εμπλέκοντας όλα τα μέλη του οργανισμού στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων καταφέρνει να μετατρέπει το εκπαιδευτικό του προσωπικό σε ενεργούς ηγέτες, οι οποίοι δρουν υποστηρικτικά και συνεργατικά προς την επίτευξη κοινών στόχων. Η σχέση μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών που δρουν ως ηγέτες δεν είναι ανταγωνιστική, αλλά εμφανίζεται διαλεκτική και συνεργατική.

## 2.5 Ο αντίκτυπος της πανδημίας του Covid-19 στην εκπαίδευση

Η παγκόσμια πανδημία του Covid-19 δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό συγκείμενο, προκαλώντας πολλές ανακατατάξεις και ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλα τα επίπεδα (Hooge & Pont, 2020). Σε παγκόσμια κλίμακα τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα επηρεάστηκαν συθέμελα, καθώς ανατράπηκαν όλα τα δεδομένα που υπήρχαν με το άμεσο κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών και τη μετάβαση από τη διάζωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μία μετάβαση που πραγματοποιήθηκε σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα και δίχως την κατάλληλη προετοιμασία, γεγονός που φανερώνει τη δυσκολία του εγχειρήματος (Karakose, 2021).

Τα περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλίας άλλαξαν σε δραματικό βαθμό, εξαιτίας των στρατηγικών περιορισμών που υιοθετήθηκαν και επιβλήθηκαν από τις εθνικές κυβερνήσεις (Harris, 2020). Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2020), το 94% του μαθητικού πληθυσμού παγκοσμίως επηρεάστηκε από το ξαφνικό κλείσιμο των σχολείων σε όλες τις βαθμίδες. Η μαθησιακή διαδικασία δε σταμάτησε σε καμία περίπτωση, αλλά επανασχεδιάστηκε σε ένα νέο πλαίσιο με την προσπάθεια για ομαλή μετάβαση από τη διάζωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε αυτή τη νέα συγκυρία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τις διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, κάνοντας χρήση του υπολογιστή για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Luo et al., 2020). Κατά συνέπεια, όλα τα κράτη έδωσαν αυξημένη σημασία στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, προκειμένου να παρέχουν αποτελεσματική διδασκαλία από την πρώτη κιόλας μέρα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, οι χώρες έκαναν γοργά βήματα προς την εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση, αρχίζοντας να ενσωματώνουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα όλο και πιο συχνά μεθόδους εξ αποστάσεως μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης (Pokhrel & Chhetri, 2021). Σύντομα έγινε αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ανάπτυξη και η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών, ώστε να προσαρμοστούν στη νέα κανονικότητα (Tesar, 2020). Με άλλα λόγια, η πανδημία του Covid-19 αναδιαμόρφωσε ταχύτατα τον τρόπο εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς κινητοποίησε την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και τους σχολικούς οργανισμούς να υιοθετήσουν την επείγουσα διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως απάντηση στην κρίση του κορονοϊού. Τα εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης έπαιξαν



καθοριστικό ρόλο κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, βοηθώντας τα σχολεία και τα πανεπιστήμια να υποστηρίξουν τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Subedi, Nayaju & Shah, 2020). Επίσης, η ηλεκτρονική μάθηση διευκόλυνε την παρουσία μαθητών με ειδικές ανάγκες στα εικονικά περιβάλλοντα, απαιτώντας περιορισμένη κίνηση (Basilaia & Knavadze, 2020).

Ωστόσο, μπροστά στη νέα διαδικτυακή πραγματικότητα δεν έλειψαν οι προκλήσεις και οι δυσλειτουργίες που αναδείχθηκαν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Οι προκλήσεις που εντοπίστηκαν ευρέως στην ηλεκτρονική μάθηση σχετίζονται κυρίως με την προσβασιμότητα, την ευελιξία, την έλλειψη οικονομικών πόρων, την παιδαγωγική της μάθησης και τις μεθόδους διδασκαλίας (Murgatrottd, 2020). Για παράδειγμα, πολλές χώρες είχαν και συνεχίζουν να έχουν σημαντικά προβλήματα με τα αξιόπιστα δίκτυα σύνδεσης και την πρόσβαση των νοικοκυριών σε οικιακές συσκευές, ειδικά σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές. Επίσης, σε πολλά αναπτυσσόμενα κράτη η οικονομική κρίση δεν επέτρεψε σε αρκετές οικογένειες να αντέξουν τα οικονομικά βάρη του τεχνολογικού εξοπλισμού, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να μένουν αποκλεισμένοι από τη διαδικτυακή μάθηση. Ακόμη, η έλλειψη γονικής καθοδήγησης, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και ψηφιακής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτέλεσαν κομβικά ζητήματα που λειτούργησαν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Grytsenko, Borysenko, Sydorenko, Vashchuk & Valuiena, 2022). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα ήδη λαβωμένα από την οικονομική κρίση σχολεία με ελλιπή χρηματοδότηση και ανεπαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, είχαν να αντιμετωπίσουν επιπλέον την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Αναστασιάδης, 2020). Αναδύθηκαν στην επιφάνεια κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δεν είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο ή σε ψηφιακές συσκευές.

Αν και η πανδημία του Covid-19 δημιούργησε ολοφάνερες προκλήσεις, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, για τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς, τους μαθητές και τις εκάστοτε κυβερνήσεις από μια διαφορετική οπτική γωνία υπήρξαν αρκετές ευκαιρίες για νέους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς, ανάπτυξη πλούσιου ψηφιακού υλικού, ισχυροποίηση των δεσμών και της συνεργατικότητας και μετασχηματισμό στις ηγετικές πρακτικές και στον ρόλο του σχολικού ηγέτη (Pokhrel & Chhetri, 2021). Η εποχή του Covid-19 σε συνδυασμό με την ευρεία χρήση των Νέων Τεχνολογιών, εγκαθίδρυσε ασύγκριτες ευκαιρίες για συνεργασία, δημιουργικές

λύσεις και προθυμία να δοκιμαστούν νέες μέθοδοι και πρακτικές από τον σχολικό ηγέτη, καθώς όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του οργανισμού μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες και ένωσαν τις δυνάμεις τους μπροστά στην απρόσμενη υγειονομική κρίση (Doucet, Netolicky, Timmers & Tuscano, 2020).

## 2.6 Εκπαιδευτική ηγεσία και πανδημία Covid-19

Αναμφίβολα, η εκπαιδευτική ηγεσία σε περιόδους κρίσης διαφέρει από την ηγεσία που απαιτείται σε φυσιολογικές συνθήκες. Η πανδημία του Covid-19 εκδηλώθηκε ως πολύπλευρη κρίση, που έχει διαταράξει την κανονικότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμια κλίμακα με την παρουσία μιας εξαιρετικής ηγεσίας να φαντάζει πιο αναγκαία από ποτέ (Kwatubana & Molaodi, 2021). Η ηγεσία κατά τη διάρκεια του ξεσπάσματος της κρίσης του Covid-19 περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των γεγονότων καθώς αυτά εξελίσσονται, ενώ παράλληλα προσπαθεί να σταθεροποιήσει τον οργανισμό αναζητώντας και σχεδιάζοντας πέρα από την κρίση. Οι ανισότητες και οι προκλήσεις που αναδείχθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, έθεσαν σε δοκιμασία το έργο των σχολικών ηγετών και την ικανότητά τους να παραμείνουν ψύχραιμοι και συγκεντρωμένοι στα νέα δεδομένα που προέκυψαν (Giustiniano, Cunha, Simpson, Rego & Clegg, 2020).

Από την εμφάνιση της πανδημίας του Covid-19 και έπειτα, οι διευθυντές των σχολείων βιώνουν μια αγχωτική κατάσταση, καθώς καλούνται καθημερινά να ασκήσουν τα καθήκοντα και τις πρακτικές τους σε εξαιρετικά δυσμενείς και χαώδεις καταστάσεις. Οι Drysdale and Gurr (2020) παρουσίασαν πρόσφατα ένα πλαίσιο κατά τη διάρκεια αβέβαιων περιόδων και περιελάμβαναν τους εξής ακόλουθους τομείς: καθορισμός κατεύθυνσης, ανάπτυξη των μαθητών, πρόοδος του οργανισμού, ηγεσία του εαυτού, βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, κατανόηση του πλαισίου και επιρροή. Τα προαναφερθέντα θέματα θεωρούνται βασικές ικανότητες που χρειάζονται οι σχολικοί ηγέτες για να ανταποκριθούν σε περιόδους αβεβαιότητας (Drysdale & Gurr, 2017), ενώ τα περισσότερα από αυτά μπορούν να φανούν χρήσιμα κατά τη διάρκεια της τρέχουσας κρίσης του Covid-19.

Με την έναρξη αυτής της νέας δεκαετίας, η κρίση του κορονοϊού διατάραξε τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται οι μαθητές σε ολόκληρο τον κόσμο (Kafa & Pashiardis, 2020). Επίσης, με βάση την πρωτοφανή περίπτωση της πανδημίας η διδασκαλία και οι διδακτικές πρακτικές άλλαξαν δραματικά (Harris, 2020). Η πανδημία του Covid-19 άλλαξε εξ ολοκλήρου το εκπαιδευτικό τοπίο και προκάλεσε σύγχυση και αβεβαιότητα σε αρκετά απροετοίμαστα εκπαιδευτικά συστήματα που προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν την κρίση.

Ωστόσο, οι προκλήσεις για τους σχολικούς ηγέτες στη νέα εποχή που διανύουμε, συνεχώς πολλαπλασιάζονται και περιπλέκουν ακόμη πιο πολύ το ήδη σύνθετο έργο τους (Netolicky, 2020). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι οι σχολικοί ηγέτες είναι υποχρεωμένοι να διατηρούν την ηγετική τους δυναμική σε περιόδους αβεβαιότητας, συμπεριλαμβανομένου της περίπτωσης του Covid-19 και να έχουν μια σαφή στρατηγική και καθοδήγηση, προκειμένου να κατευθύνουν τους άλλους μέσα από την κρίση. Συνεπώς, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου αβεβαιότητας και κρίσης είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τον κομβικό ρόλο των σχολικών ηγετών στον συντονισμό του νέου πλαισίου ηλεκτρονικής μάθησης (Kafa, 2021).

Σύμφωνα με τους Hamilton, Kaufman and Diliberti (2020), στόχος των διευθυντών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, εξασφαλίζοντας παράλληλα την απρόσκοπτη πρόσβασή τους στη διαδικασία. Οι κύριες προκλήσεις που αναδύθηκαν για τους σχολικούς ηγέτες είχαν να κάνουν με την ψυχική υγεία και ευημερία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών του σχολείου, την αδυναμία ορισμένων οικογενειών και μαθητών να συμμετέχουν στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για οικονομικούς ή γεωγραφικούς λόγους, τον ελάχιστο χρόνο αντίδρασης από το ξέσπασμα της πανδημίας μέχρι το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, την αναγκαιότητα για αλλαγή στον τρόπο διοίκησης του οργανισμού και των ηγετικών πρακτικών που μέχρι πρότινος ασκούσαν και στους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Harris & Jones, 2020). Κατά τους Kiral and Basaran (2019), ο ρόλος των σχολικών ηγετών σε περιόδους κρίσης γίνεται ακόμη πιο σημαντικός και ουσιαστικός, διότι γνωρίζουν με ποιον τρόπο να εφαρμόζουν βέλτιστες πρακτικές στις σχολικές τους μονάδες, να διαχειρίζονται τα νέα δεδομένα και να λαμβάνουν γρήγορες και ορθές αποφάσεις.

Πλήθος ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύουν τον ουσιώδη και κομβικό ρόλο του διευθυντή - σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των κρίσεων, με τις πιο πρόσφατες από αυτές να

εστιάζονται στη διαχείριση της πανδημίας του Covid-19. Η αξία της συνεργασίας, της συλλογικής ηγεσίας και της κοινής εργασίας αναφέρεται σε αρκετές έρευνες, όπως αυτές των Solvason and Kington (2019) και των Hargreaves & O' Connor (2018). Οι Limberg, Tuazon and Romagnolo (2019) υποστήριξαν ότι οι διευθυντές κατά την περίοδο των κρίσεων είναι απαραίτητο να διαθέτουν και συμβουλευτικές ικανότητες, εκτός από διοικητικές, προκειμένου να σταθούν αρωγοί στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε μια άλλη έρευνα των Fernandez and Shaw (2020) τονίζεται ότι η σχολική ηγεσία κατά την πανδημία του Covid-19 προσανατολίζεται στην εύρεση οικονομικών πόρων για τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στις έρευνες των Harris (2020), Leithwood et al. (2020) και των Σαΐτη και Σαΐτη (2012) δόθηκε έμφαση στην επικοινωνία και στους τρόπους διάχυσης των επικοινωνιακών πρακτικών των διευθυντών με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη Σουηδία οι διευθυντές εμφάνιζαν ως κύριο θέμα απασχόλησής τους το άγχος των γονέων για το γεγονός που τα σχολεία παρέμειναν ανοιχτά, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες σκανδιναβικές χώρες (Ahlstrom, Leo, Norqvist & Isling, 2020). Σε μια ιδιότυπη έρευνα ο Gyang (2020) στη Νιγηρία εντόπισε διευθυντές με ελλείψεις δεξιότητες και κατάρτιση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αδυνατώντας να βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς κατά το κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Οι Adams, Cheah, Thien and Yusoff (2020) στη δική τους έρευνα για την εκπαιδευτική ηγεσία στη Νοτιοανατολική Ασία ισχυρίστηκαν πως το σημαντικότερο στοιχείο είναι η σύναψη θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας. Στην ίδια έρευνα, τονίζεται πως οι διευθυντές που άσκησαν καταναμημένη ηγεσία από την αρχή της πανδημίας και έπειτα, παρακίνησαν το εκπαιδευτικό προσωπικό να βελτιωθεί και διατήρησαν σταθερή και αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές. Τέλος, οι Beauchamp, Hulme, Clarke, Hamilton and Harvey (2021) σε μια εκτενή έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρουν πως οι διευθυντές κατά τη διάρκεια της κρίσης προσανατολίστηκαν στην ανάγκη δημιουργίας νέων μεθόδων διδασκαλίας.

Το έργο των σχολικών ηγετών ήταν ανέκαθεν πολυδιάστατο, ωστόσο στη σημερινή εποχή αντιμετωπίζουν τις πιο δύσκολες συνθήκες από οποιαδήποτε άλλη περίοδο της σύγχρονης ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 κατάφεραν και ανταποκρίθηκαν στην

πλειοψηφία τους στις προσδοκίες του αναδιαμορφωμένου ρόλου τους, χάρη στις ηγετικές πρακτικές που άσκησαν με αποτελεσματικό τρόπο. Γίνεται αντιληπτό, πως η πανδημία του Covid-19 με την παράλληλη χρήση και είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό συγκείμενο έχει αλλάξει ολόκληρη την αντίληψη για την εκπαίδευση, τη διοίκηση και την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Harris & Fullan, 2020).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

### 3.1 Σχολικός ηγέτης και δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα

Ο όρος δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα αναφέρθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '90 στις Η.Π.Α. και σχετιζόταν με την προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού για τα επαγγέλματα του μέλλοντος. Σύμφωνα με τους Ananiadou and Claro (2009), οι δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων που τους επιτρέπουν να είναι καλοί πολίτες και εξειδικευμένοι εργαζόμενοι, ώστε να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες παγκόσμιες συνθήκες ανά πάσα στιγμή. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναγνωρίζονται ως ένα όλο και πιο δημοφιλές θέμα τα τελευταία χρόνια και ειδικά μετά την έλευση του κορονοϊού, αξιολογούνται από την οπτική διάφορων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων.

Σε μια προσπάθεια σύνοψης και κατηγοριοποίησής τους έχει επικρατήσει διεθνώς ο όρος 4Cs (Collaboration, Communication, Creativity, Critical Thinking), ο οποίος αναφέρεται στις δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές, οι πολίτες και οι εργαζόμενοι σε κάθε πτυχή του ιδιωτικού και δημόσιου βίου τους (Pardede, 2020). Τα 4Cs αποτελούνται από την επικοινωνία, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Ωστόσο, πριν οι εκπαιδευόμενοι εφαρμόσουν τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, σκεπτόμενοι κριτικά και λαμβάνοντας στρατηγικές και στοχευμένες αποφάσεις. Για παράδειγμα, το βελτιωμένο και πιο πρόσφατο μοντέλο των Treffinger and Isaksen (2013) μας εισάγει στην αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση σύνθετων προβλημάτων, βασιζόμενο σε τέσσερις βασικούς άξονες: α) την κατανόηση της πρόκλησης, β) τη δημιουργία ιδεών, γ) την προετοιμασία για δράση και δ) τον σχεδιασμό της προσέγγισης. Επίσης, άλλη μια στρατηγική που μπορεί να αξιοποιηθεί για να κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους στη λύση σύνθετων προβλημάτων είναι η «IDEALS» (Facione, 2011). Κατά τη συγκεκριμένη στρατηγική, οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν να αναγνωρίσουν (identify), να προσδιορίσουν (identify), να απαριθμήσουν (enumerate), να αναλύσουν (analyse), να καταγράψουν σε λίστα (list) και να αυτοδιορθώσουν (self-correct) τα δεδομένα από μια μελέτη περίπτωσης που τους ανατίθενται στην έναρξη της διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη το εύρος και την ταχύτητα των τεχνολογικών εξελίξεων σε συνδυασμό με τη διάδοση της πανδημίας του Covid-19, οι ψηφιακές δεξιότητες αναδείχθηκαν ως αναγκαιότητα για το σύνολο των πολιτών και ειδικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στις σχολικές τους μονάδες. Πιο αναλυτικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συνθέσει το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, με έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση των Νέων Τεχνολογιών, αναφέροντας έξι άξονες δεξιοτήτων. Ειδικότερα, αναφέρεται στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, την αξιοποίηση των νέων ψηφιακών πόρων, τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, την προβολή στρατηγικών αξιολόγησης, την προώθηση της ενεργής εμπλοκής των εκπαιδευομένων και την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων τους (Guitert, Romeu & Baztan, 2021).

Όπως αναφέρουν οι Lasica, Meletiou–Mavrotheris and Katzis (2020), ένας από τους κομβικότερους παράγοντες στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι η σχολική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί ηγέτες στη σύγχρονη εκπαιδευτική επικαιρότητα πρέπει να προσπαθούν συνεχώς, ώστε να καλύπτουν κενά στις τεχνολογικές τους γνώσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες για να ηγηθούν της ψηφιακής ανάπτυξης στη σχολική τους μονάδα (Aksal, 2015). Ο Petersen (2014) στη δική του έρευνα υποστήριξε ότι οι διευθυντές των σχολείων έχουν αναλάβει με δική τους πρωτοβουλία να σχεδιάζουν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας τεχνολογία και να ασκούν ηγεσία μέσω ψηφιακών συσκευών. Στους παράγοντες εκσυγχρονισμού μιας σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνεται η αναδιαμόρφωση των σχολικών αιθουσών, των εργαστηρίων και των βιβλιοθηκών, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η παρότρυνση στους εκπαιδευτικούς από τον σχολικό ηγέτη, ώστε να εφαρμόζουν σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες, το σύγχρονο ψηφιακό υλικό και τις ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης και διδασκαλίας (Chappuis, S., Brookhart & Chappuis, J., 2021).

Συνεπώς, στη συγκεκριμένη συγκυρία των έντονων τεχνολογικών αλλαγών σε συνδυασμό με την παρουσία της υγειονομικής κρίσης είναι απαραίτητη η παρουσία ενός σχολικού ηγέτη, που σε αντίθεση με ένα παραδοσιακό διευθυντή, επικεντρώνεται στο ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας και στις διαδικασίες εξέλιξης και προόδου του οργανισμού, παρά στις διοικητικές διαδικασίες. Αναλυτικότερα, το σύνολο των ψηφιακών δεξιοτήτων των σχολικών ηγετών περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες όπως η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό,

η επιμέλεια για την ψηφιακή ταυτότητα της σχολικής μονάδας, η ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση αναδυόμενων τεχνολογιών στις σχολικές αίθουσες, η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα Νέων Τεχνολογιών και η υποστήριξη του εξοπλισμού του σχολείου με σύγχρονα εργαλεία (προτζέκτορες, laptops, διαδραστικούς πίνακες, tablets κτλ.) μέσα από συμμετοχές σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργασία με τους τοπικούς φορείς (Mensan & Anagun, 2022).

### 3.2 Ψηφιακή ηγεσία (Digital Leadership)

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και πιο συγκεκριμένα στον μικρόκοσμο μιας σχολικής μονάδας, αποτελούσε ανέκαθεν μια πρόκληση για τον εκάστοτε σχολικό ηγέτη. Ακόμη και πριν την εποχή του Covid-19, ο σχολικός ηγέτης ήταν επιφορτισμένος με μια σειρά από ευθύνες και αρμοδιότητες με κύριο σκοπό την προώθηση και τη σωστή χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Άλλωστε, εδώ και αρκετά χρόνια οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως πολύτιμο εργαλείο για τη διοικητική υποστήριξη τους (Seyal, 2012). Πιο αναλυτικά, ανάμεσα στα σχετικά διοικητικά καθήκοντα ενός διευθυντή σχολικής μονάδας περιλαμβάνονται η φροντίδα για τη σωστή χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους γονείς και το εκπαιδευτικό δυναμικό της μονάδας, η σύνταξη ηλεκτρονικών εγγράφων και ειδικών διαδικτυακών φορμών και η συνεργασία με τοπικούς φορείς και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για την εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων για την αναβάθμιση και συντήρηση του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012).

Κατά τον Gonzales (2019), η ψηφιακή ηγεσία είναι μια νέα μορφή ηγεσίας που συνδέει όλους τους διοικητικούς υπαλλήλους με την τεχνολογία. Ειδικότερα, η ψηφιακή ηγεσία περιλαμβάνει τη χρήση της τεράστιας εμβέλειας της τεχνολογίας, ιδίως των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, για τη βελτίωση της ζωής, της ευημερίας και τις συνθήκες της ζωής των άλλων (Couros, 2013). Επίσης, η ψηφιακή ηγεσία απαιτεί από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων την υιοθέτηση μιας κοινής νοοτροπίας για την προώθηση συνεργατικής κουλτούρας, η οποία



επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους μαθητές και εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με την τεχνολογία (Aksal, 2015). Για αυτές τις συστημικές αλλαγές στις παιδαγωγικές πρακτικές και στη διδασκαλία των μαθητών, θα πρέπει να οικοδομηθεί από τους ηγέτες της εκπαίδευσης ένα κοινό όραμα για τους τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Ellis, Lu & Fine-Cole, 2021). Αξιόλογες έρευνες αναφέρονται στο χτίσιμο και στην οικοδόμηση μιας ψηφιακής κουλτούρας από τους διευθυντές των σχολείων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη των αναγκών των σημερινών μαθητών (Aksal, 2015; Arokiasamy, Abdullah, Ahmad & Ismail, 2016).

Με την κοινωνία να εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις τεχνολογικές καινοτομίες, είναι αναπόφευκτο για τους σχολικούς ηγέτες να αξιοποιήσουν τη δύναμη των Νέων Τεχνολογιών για να συνθέσουν μια ουσιαστική, εμπνευσμένη και ελκυστική ψηφιακή κουλτούρα (Sheninger, 2017). Ωστόσο, η ενθάρρυνση των σχολικών ηγετών να αφομοιώσουν και να υιοθετήσουν τον ψηφιακό τους ρόλο απαιτεί εκ μέρους τους την καλλιέργεια νέων ευκαιριών υποστήριξης και εκμάθησης των Νέων Τεχνολογιών. Για παράδειγμα, αρκετές μελέτες αναφέρουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν αισθάνονταν ότι ήταν καλά προετοιμασμένοι και δεν είχαν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση για τον νέο τους ρόλο ως ψηφιακοί ηγέτες (Garcia & Abrego, 2014; Yu & Prince, 2016). Ο Sincar (2013) προσδιόρισε πέντε κύριες προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες και σχετίζονται με τη δυσκολία ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται στην έλλειψη τεχνολογικής κατάρτισης, στις αντιστάσεις στο εσωτερικό του οργανισμού, στην έλλειψη πόρων, στην απουσία ισότητας και στη γραφειοκρατία. Από τη δική του μεριά ο Gonzales (2019), όσον αφορά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες κατά την προσπάθεια ένταξης και χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό συγκείμενο, αναφέρθηκε στον προϋπολογισμό, στη διατήρηση της πρωτοβουλίας, στη διαπραγμάτευση και στον καθορισμό των προσδοκιών. Ακόμη ο Aksal (2015) στη δική του έρευνα, υποστηρίζει ότι οι σχολικοί ηγέτες βίωσαν περιορισμένες ευκαιρίες για να εφαρμόσουν την ψηφιακή ηγεσία στο σχολείο τους, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου που απαιτείται για τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης, των μη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων και της έλλειψης τεχνολογικής υποδομής σε συνδυασμό με τους οικονομικούς περιορισμούς για την αναβάθμιση της τρέχουσας τεχνολογικής υποδομής.

Σε κάθε περίπτωση, η άσκηση της ψηφιακής ηγεσίας για την επίτευξη αλλαγών και καινοτομιών με τη χρήση ψηφιακών συσκευών και εφαρμογών στον τομέα της εκπαίδευσης πριν την έλευση της πανδημίας του Covid-19, αποτέλεσε μιας πρώτης τάξεως απόπειρα ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων, με τις επόμενες απόπειρες να συνεχίζονται κατά το αιφνίδιο κλείσιμο των σχολείων και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hamzah, Nasir & Wahab, 2021). Παρά τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν πιο πάνω και τις αρκετές ελλείψεις, οι σχολικοί ηγέτες κατείχαν ήδη ένα τεχνολογικό υπόβαθρο και είχαν ασκήσει κατά διαστήματα ψηφιακή ηγεσία στις μονάδες τους, ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις ενήργησαν ως διαχειριστές και λιγότερο ως ηγέτες, μια κατάσταση που αναστράφηκε πλήρως, όταν ανέλαβαν την πλήρη ευθύνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μια δύσκολη περίοδο για την εκπαιδευτική κοινότητα (Philip & Gavrilova Aguilar, 2022).

### 3.3 Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία του Covid-19

Σε περιόδους κρίσης και απρόβλεπτων καταστάσεων οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν και να φέρουν εις πέρας δύσκολες καταστάσεις, προκειμένου να ενισχύσουν την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński & Mazza, 2020). Γενικότερα ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη μιας σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται κομβικός, καθώς είναι ο κύριος υπεύθυνος για την προώθηση των τεχνολογικών καινοτομιών, την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων και την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών (Τάτσιου, 2021). Επίσης, ο σχολικός ηγέτης μέσω του κατάλληλου στυλ ηγεσίας που επιλέγει να ακολουθήσει, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, να παρέχει κίνητρα συνεργασίας στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και να τους εμπλέξει με ενεργητικό τρόπο κατά τη λήψη αποφάσεων (Moreno & Gortazar, 2020).

Κατά τη διάρκεια του κλεισίματος όλων των εκπαιδευτικών οργανισμών σε παγκόσμια κλίμακα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε τη μοναδική δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικού έργου, συνθέτοντας μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις στην ατζέντα των

διευθυντών κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Εξαιτίας του αιφνιδιαστικού και αναγκαστικού χαρακτήρα της αλλαγής και της μετάβασης από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι απαιτήσεις που βάρυναν τους διευθυντές φάνηκαν αρχικά να είναι υπέρογκες (Vilchez, Kruse, Puffer & Dudovitz, 2021). Συνεπώς, οι διευθυντές-ηγέτες αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές μεθόδους επικοινωνίας με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών. Αυτό οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στους τρόπους συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς οι διευθυντές - ηγέτες συνηθισμένοι στην άμεση συνεργασία και επικοινωνία βρέθηκαν μπροστά σε μια ασυνήθιστη κατάσταση χωρικής απομάκρυνσης από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kuhfeld et al., 2020). Επίσης, κατά την προετοιμασία τους έπρεπε να ξεπεράσουν φόβους και εμπόδια και να αναβαθμίσουν τις δικές τους τεχνολογικές γνώσεις, ώστε να είναι σε θέση να μπορούν οι ίδιοι να επιμορφώνουν και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Asio & Bayucca, 2021). Δε σταμάτησαν όμως σε αυτό το σημείο, αλλά διευκόλυναν το έργο των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λύνοντας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας τυχόν προβλήματα που προκύπταν και έθεσαν τις βάσεις για την εξέλιξη του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης μελλοντικά (Saleem, Aslam, Yin & Rao, 2020). Επιπλέον, οι D' Auria and De Smet (2020) πρότειναν τρία πρότυπα συμπεριφοράς που μπορούν να βοηθήσουν τους εκάστοτε σχολικούς ηγέτες στη διαχείριση των καταστάσεων εντός και εκτός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε περίπτωση πανδημίας, όπως έγινε στην προκειμένη περίπτωση με την πανδημία του κορονοϊού. Ως πρώτο βήμα οι διευθυντές-ηγέτες πρέπει να κατανοήσουν ότι σε συνθήκες αλλαγής με υψηλό βαθμό αβεβαιότητας, η ταχεία και αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων απαιτεί τη χρήση ενός διοικητικού μοντέλου δικτύου ομάδων, οι οποίες ενώνονται και λειτουργούν σύμφωνα με έναν κοινό στόχο. Στη συνέχεια, τονίζουν πως σε περίπτωση πανδημιών οι διευθυντές - ηγέτες δεν μπορούν να βασίζονται στη διαίσθησή τους, αλλά να συλλέγουν και να αναλύουν συνεχώς τα δεδομένα και τις πληροφορίες. Όταν λάβουν μια απόφαση, προτείνεται να ενεργήσουν με αυτοπεποίθηση, η οποία θα ενισχύσει την εμπιστοσύνη μεταξύ του σχολικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, οι D' Auria and De Smet (2020) συμπληρώνουν πως όσους περισσότερους τρόπους επικοινωνίας διαθέτει ο σχολικός ηγέτης για να επικοινωνήσει με το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο αποτελεσματικός μπορεί να γίνει.

Στο ελληνικό συγκείμενο ο διευθυντής - ηγέτης κατέληξε να είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τη σωστή λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δίχως προηγούμενη και συστηματική επιμόρφωση. Ουσιαστικά, ανέλαβε ένα δυσβάσταχτο φορτίο από την κεντρική αρχή, η οποία τον όρισε ως οργανωτή ολόκληρης της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συντονιστή του εκπαιδευτικού προσωπικού, του μαθητικού δυναμικού και της γονικής κοινότητας (Τάτσης, 2021). Κατά τους Karasavidou and Alexopoulos (2019), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε φαίνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και πρωταγωνιστικό ρόλο στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και προτιμούν να περιμένουν την καθοδήγηση από τον σχολικό ηγέτη. Από την παραπάνω άποψη, συμπεραίνει κανείς ότι δεν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να δράσουν συλλογικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για διάφορους λόγους, γεγονός που δυσκόλεψε ακόμη περισσότερο το έργο των διευθυντών - ηγετών κατά τη διαχείριση της κρίσης του κορονοϊού στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ωστόσο, οι διευθυντές - ηγέτες κατάφεραν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα περισσότερα από τα θέματα που προέκυψαν, αποδεικνύοντας και επιβεβαιώνοντας τον ηγετικό τους ρόλο κατά τη διάρκεια κρίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Kaul et al., 2020). Για παράδειγμα, επαλήθευσαν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών για να μπορέσουν να συμμετάσχουν στην τηλεεκπαίδευση, εάν δηλαδή διαθέτουν τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό και στη συνέχεια τους επιμόρφωσαν σχετικά με τις διαδικασίες πρόσβασης στην πλατφόρμα Webex, η οποία χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο (Τάτσιου, Τάτσης, 2021). Επιπλέον, σε απόδειξη του πρωταγωνιστικού τους ρόλου κατά τη διάρκεια της πανδημίας διεξήγαγαν συλλόγους διδασκόντων σε εικονικά δωμάτια μέσω της χρήσης σύγχρονων ψηφιακών πλατφορμών, διαφύλαξαν τα προσωπικά δεδομένα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης και οικοδόμησαν δίκτυα επικοινωνίας με το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία εσωτερικά και εξωτερικά του οργανισμού. Καταλήγοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι διευθυντές - ηγέτες «έχτισαν» σταδιακά τη διαδικασία εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τα λιγοστά μέσα που διέθεταν, αλλάζοντας πρακτικές ηγεσίας, μεθόδους επικοινωνίας, στάσεις και τρόπο σκέψης, προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, που προκάλεσε η πανδημία του Covid-19.

### 3.4 Κανάλια επικοινωνίας από τον σχολικό ηγέτη εν μέσω της πανδημίας του Covid-19

Η έννοια της επικοινωνίας αναγνωρίζεται ως βασική κοινωνική δεξιότητα στην εποχή μας και αποτελεί βασικό εργαλείο, διαμέσου του οποίου μπορούν να οικοδομηθούν δημοκρατικά και δημιουργικά σχολεία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Raptou, Stamatias & Raptis, 2017). Διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ατζέντα ενός σχολικού ηγέτη, καθώς μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει τη σχολική μονάδα και τα ενδιαφερόμενα μέλη σε μια αμφίδρομη διαδικασία και αλληλεπίδραση (Harris, 2009). Όπως επίσης τονίζουν οι Mousena and Raptis (2020) στη μελέτη τους, οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενός σχολικού ηγέτη αποτελούν κομβικό παράγοντα για την εγκαθίδρυση θετικού και συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Εν μέσω της υγειονομικής κρίσης και της αιφνίδιας απόφασης από τα κυβερνητικά στελέχη σε παγκόσμια κλίμακα για το κλείσιμο όλων των σχολικών ομάδων, οι σχολικοί ηγέτες έπρεπε να δράσουν άμεσα και να βρουν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας για να συνδεθούν με το σύνολο των εμπλεκόμενων μελών εντός και εκτός του οργανισμού.

Οι Νέες Τεχνολογίες, μέσω του διαδικτύου και της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, tablets και smartphones κατάφεραν να καταστήσουν δυνατή και συνεχή την επικοινωνία μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των μελών του οργανισμού (O'Shea, Mou, Xu & Aikins, 2022). Η απρόσκοπτη επικοινωνία βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις αξιόπιστες πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης και στα ψηφιακά εργαλεία που επέτρεπαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, επικοινωνία και εργασία να συνεχιστούν σε εικονική μορφή (Toquero, 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι πιο πολυσύχναστες διαδικτυακές πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν παγκοσμίως ήταν οι Zoom, Canvas, Blackboard, Microsoft Teams, Tencent meeting και Bilibili (O'Shea et al., 2022), ενώ αντίστοιχα στο ελληνικό συγκείμενο τα λογισμικά τηλεδιάσκεψης με την πιο συχνή χρήση ήταν το Big Blue Button, το Zoom, η πλατφόρμα Cisco Webex, το Google hangouts και το Skype (Φεσάκης, Βολίκα & Τσιγάρος, σε έκδοση). Επίσης, οι κυρίαρχοι τρόποι επικοινωνίας και ενημέρωσης σε όλες τις σχολικές μονάδες ήταν τα ηλεκτρονικά μηνύματα και οι διαδικτυακοί τόποι των μονάδων.

Είναι γεγονός πως το σύνολο των σχολικών ηγετών εκμεταλλεύτηκε τις υποδομές επικοινωνίας, όπως το τηλέφωνο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τις πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις διαδικτυακές εφαρμογές σε smartphones και tablets

(Edmodo, Class Dojo, Google Tools κτλ.) για να παραμένουν συνδεδεμένοι με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς της σχολικής μονάδας.

Πριν το ξέσπασμα της πανδημίας υπήρχαν διάφορες ακαδημαϊκές συζητήσεις που αναδείχθηκαν από έρευνες, με σχετικό αντικείμενο για το εάν η σχολική ηγεσία σε έναν εικονικό κόσμο θα χρησιμοποιούσε τις ίδιες πρακτικές με τροποποιημένες επικοινωνιακές δεξιότητες ή εάν η περίπτωση θα απαιτούσε εντελώς διαφοροποιημένες ηγετικές πρακτικές (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006; Pulley & Sessa, 2001). Στα ευρήματα της έρευνας των O'Shea et al. (2022) στο Οντάριο του Καναδά πολλοί διευθυντές δήλωσαν ότι εφαρμόζουν παρόμοιες πρακτικές ηγεσίας, αν και τόσο ο τρόπος με τον οποίο τις εφαρμόζουν όσο και η φύση της εργασίας τους έχει αλλάξει. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία απάντησε πως έχει αλλάξει ελαφρώς ο κατάλογος των προτεραιοτήτων, όσον αφορά την κατανομή του χρόνου και τις διαδικτυακές πλατφόρμες διαμοιραζόμενων εγγραφών που πρέπει κάθε φορά να χρησιμοποιήσουν. Επιπλέον, δήλωσαν ότι ο ρόλος τους έχει επικεντρωθεί στην υποστήριξη των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβαση σε έναν διαφορετικό τρόπο σχολικής εκπαίδευσης και εξετάζουν καθημερινά θέματα όπως, η φυσική απόσταση μεταξύ των μελών του σχολείου, η καθιέρωση αποτελεσματικών στρατηγικών επικοινωνίας, η παρακίνηση του προσωπικού και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης.

Στην έρευνα των Saraih, Wong, Asimiran and Khambari (2022) σχετικά με τους σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας των διευθυντών στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Μαλαισίας, βρέθηκε ότι στην εποχή που ακολούθησε το κλείσιμο των σχολικών μονάδων οι διευθυντές χρησιμοποίησαν υβριδικούς τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των επίσημων συναντήσεων, της ομαδικής εργασίας, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των πλατφορμών τηλεδιάσκεψης για να συνδεθούν με το σύνολο των ενδιαφερόμενων και εμπλεκόμενων μελών μιας σχολικής μονάδας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι διευθυντές - ηγέτες αναγκάστηκαν να αλλάξουν τις ηγετικές τους πρακτικές κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού, να εγκαταλείψουν το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας και να διαφοροποιήσουν τους τρόπους επικοινωνίας και σύνδεσης με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στην πολύπλευρη κρίση που προκάλεσε η πανδημία του Covid-19 εν μέσω ποικίλων τεχνολογικών καινοτομιών.

### 3.5 Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας

Για αιώνες, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούσαν και συνεχίζουν να αποτελούν το επίκεντρο της διάχυσης της γνώσης και της πληροφορίας. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή η πρόσβαση στη γνώση και στην πληροφορία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο φυσικό χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά οι αναδυόμενες πληροφορίες μπορούν να ανακτηθούν από διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες, βάσεις δεδομένων ανοικτού κώδικα, φυλλομετρητές ιστού, ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και εφαρμογές (Alenezi, 2021).

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού των μεθόδων διδασκαλίας και επικοινωνίας στο σχολικό συγκείμενο διαδραμάτισε η πανδημία του κορονοϊού. Η μεταφορά από τη διά ζώσης εκπαίδευση στην ψηφιακή τάξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η δυνατότητα χρήσης και επεξεργασίας πολυμεσικού ψηφιακού περιεχομένου (κείμενο, ήχος, εικόνα, βίντεο κτλ.) αποτελεί ένα τρανταχτό παράδειγμα ψηφιακού μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός χρησιμοποιείται συχνά για να δηλώσει την τεχνολογία, την εταιρική κουλτούρα, την κοινωνία, τη δημιουργικότητα και τη διαχείριση της εξωστρέφειας στο επίπεδο ενός οργανισμού και είναι κάτι περισσότερο από την απλή υιοθέτηση των Νέων Τεχνολογιών (McDonald & Rowsell-Jones, 2012). Είναι γεγονός, πως η πρόκληση του ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση είχε ήδη κάνει την εμφάνισή της αρκετά χρόνια νωρίτερα από την πανδημία του κορονοϊού, ωστόσο η υγειονομική κρίση επιτάχυνε τη διαδικασία. Κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία, είναι απαραίτητο όλοι οι εμπλεκόμενοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να συνεργάζονται και να συνδέονται στην εργασία τους, μέσω των Νέων Τεχνολογιών (Norton, Shroff & Edwards, 2020). Η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό συγκείμενο ενισχύει την καινοτομία, ενώ οι ίδιες οι Νέες Τεχνολογίες ενεργούν ως βασικοί μηχανισμοί για τη δημιουργία ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων (Begicevic, Klacmer & Tomicic, 2020). Οι ενοποιημένες επικοινωνίες 4<sup>ης</sup> γενιάς όπως είναι οι κοινόχρηστοι χώροι εργασίας, τα διαδραστικά βίντεο, οι τηλεδιασκέψεις μέσω διαδικτύου και οι εικονικοί κόσμοι καθιστούν αναγκαίο τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη μετά Covid-19 εποχή.

Σύμφωνα με τους Power and Heavin (2018), η παρουσία αποτελεσματικής ηγεσίας, ο στρατηγικός σχεδιασμός και η συστηματική ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό

συγκείμενο, αποτελούν προϋποθέσεις για τον επιτυχημένο ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων. Οι Begicevic et al. (2020) αναφέρονται στην έρευνά τους στην έννοια της ψηφιακής ωριμότητας μιας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, στην ίδια έρευνα τονίζεται πως μια ψηφιακά ώριμη σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός με υψηλό επίπεδο ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών και χαρακτηρίζεται από συστηματοποιημένη και οργανωμένη προσέγγιση για τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία και στη μάθηση. Επιπλέον, προκειμένου να επιταχυνθεί η ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων στο μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο ψηφιακό συγκείμενο, το οποίο διάγουμε σε συνδυασμό με την παρουσία της κρίσης του κορονοϊού, είναι απαραίτητο να τεθούν μια σειρά από προτεραιότητες στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, για την πρακτική εφαρμογή πολλών από των οποίων είναι αρμόδιος ο εκάστοτε σχολικός ηγέτης (Eden, Burton-Jones, Cassey & Draheim, 2019).

Πιο αναλυτικά, ο σχολικός ηγέτης είναι άμεσα αρμόδιος για την ψηφιακή οργάνωση της σχολικής μονάδας, τον συντονισμό και τη δημιουργία ψηφιακών τάξεων και ιστοσελίδας του σχολείου, καθώς και εμμέσως λειτουργεί ως παρακινητής στη δημιουργία ψηφιακού υλικού από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και προώθησης του ψηφιακού γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας και δικτύωσης (Τάτσιου, 2021). Επίσης, ο σχολικός ηγέτης καθίσταται υπεύθυνος για την αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία και δικτύωση με το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, διατηρώντας ψηφιακά κανάλια επικοινωνίας, ψηφιακές πλατφόρμες και πολυμεσικές εφαρμογές (Burleigh, 2020). Για παράδειγμα, μέσω αυτών των καναλιών και πλατφορμών μπορούν να πραγματοποιηθούν ψηφιακές εκδηλώσεις, συνέδρια, ψηφιακές περιηγήσεις και εκδρομές, συνδέοντας όλα τα μέλη του οργανισμού στον ίδιο χρόνο ανεξαρτήτου τοποθεσίας.

Τέλος, αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι ότι κατά τη διαδικασία του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας, η κοινή κουλτούρα και το ομαδικό όραμα των μελών του οργανισμού, όσον αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, είναι τα βασικά στοιχεία που προωθούν τον μετασχηματισμό σε βαθύτερο επίπεδο και όχι η τεχνολογία αυτή καθ' αυτή, καθώς δίχως τη σωστή καθοδήγηση μιας ισχυρής σχολικής ηγεσίας και την ύπαρξη ομαδικής σύμπνοιας, το εγχείρημα του ψηφιακού μετασχηματισμού κινδυνεύει να μείνει αποτελεσματικά ανεφάρμοστο και ημιτελές (Demchenko, Gulieva, Larina & Simaeva, 2021).



### 3.6 Ψηφιακή επένδυση στη μετά Covid-19 εποχή

Είναι γεγονός πως, η πανδημία του Covid-19 έθεσε πρωτοφανείς προκλήσεις δίχως προηγούμενο σε όλους τους τύπους και τα επίπεδα μάθησης. Μια ολόκληρη γενιά εκπαιδευτικών και μαθητών βίωσαν την αιφνίδια διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαιτίας των μέτρων κοινωνικού αποκλεισμού και κοινωνικής αποστασιοποίησης που εφαρμόστηκαν σε όλη των Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο. Ουσιαστικά, έχουν περάσει λιγότερο από δύο χρόνια από τότε που τα σχολεία έκλεισαν σε περισσότερες από 190 χώρες, επηρεάζοντας το 90% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της UNESCO.

Ο κοινωνικοοικονομικός αντίκτυπος της πανδημίας του Covid-19 έγινε πιο έντονα αισθητός από τους πιο ευάλωτους μαθητές, ιδιαίτερα από εκείνους που ζουν σε συνθήκες φτώχειας δίχως να έχουν στην κατοχή τους ψηφιακές συσκευές και δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο ή από αυτούς που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές με έλλειψη μαθησιακού υλικού και σχολικών ειδών. Επιπλέον, πολλαπλές ήταν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν την τρέχουσα κρίση. Σύμφωνα με τους Psifidou, Sotomayor and Katsikis (2020), οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είχαν να κάνουν με βασικές ελλείψεις ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για αποτελεσματική χρήση των πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης, αδυναμίες πρόσβασης σε ψηφιακό εξοπλισμό και σύνδεσης στο διαδίκτυο, ανησυχίες για θέματα απορρήτου, πνευματικών δικαιωμάτων και προστασίας δεδομένων, καθώς επίσης και έλλειψη εμπειρίας στην παραγωγή ψηφιακού υλικού και σε αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεπώς, κάτω από αυτές τις συνθήκες η πανδημία του κορονοϊού ανέδειξε το ψηφιακό χάσμα, την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και την ελλιπή τεχνολογική υποδομή των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Το ψηφιακό χάσμα είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται ως κοινός όρος για τη δυνατότητα της πρόσβασης ή της έλλειψης αυτής, στις ψηφιακές τεχνολογίες. Στην έρευνα του Bray (2021) για το ψηφιακό χάσμα στις Η.Π.Α. τονίζεται πως ο όρος αναφέρεται στις ανισότητες μεταξύ ατόμων, νοικοκυριών και άλλων ομάδων διαφορετικών δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών επιπέδων, όσον αφορά την πρόσβαση στις Νέες Τεχνολογίες. Ενώ υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί για το ψηφιακό χάσμα ο van Dijk (2020a) προτείνει στο να γίνει

ο όρος κατανοητός ως μια διαίρεση μεταξύ των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στη χρήση των ψηφιακών μέσων και σε εκείνους που δεν έχουν. Ο van Dijk (2020b) σε μεταγενέστερη έρευνα τονίζει πως η έννοια του ψηφιακού χάσματος μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερα επίπεδα. Πιο αναλυτικά, το πρώτο επίπεδο αφορά την πρόσβαση στις Νέες Τεχνολογίες, το δεύτερο αναφέρεται στις ψηφιακές δεξιότητες των ατόμων, το τρίτο επίπεδο έχει να κάνει με τον αντίκτυπο που προκαλεί το ψηφιακό χάσμα στις επιδόσεις του ατόμου και το τέταρτο επίπεδο σχετίζεται με το ευρύτερο οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον του χρήστη.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μετά την πανδημία του Covid-19, είναι η αναγκαιότητα να υπάρξει ψηφιακή επένδυση σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με συστηματικό τρόπο (Suphakkico, 2022). Εάν οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να προσφέρουν ποιότητα στους μαθητές τους στο ψηφιακό πεδίο, τότε θα πρέπει να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες για να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά τις Νέες τεχνολογίες με σκοπό τη δημιουργία μιας ελκυστικής μαθησιακής ατμόσφαιρας για όλους τους συμμετέχοντες. Η ψηφιακή επένδυση στους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση σε μαθητές και γονείς αποτελεί τον πυρήνα του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας. Ο αποτελεσματικός ψηφιακός γραμματισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνδυασμό με τις συντονισμένες προσπάθειες για ενίσχυση και επικαιροποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί το κλειδί για την ψηφιακή ενίσχυση των σχολείων σε περιόδους κρίσης.

Όταν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετώπισαν το εκτεταμένο κλείσιμο λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνώρισε την ψηφιακή κατάρτιση στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους ως κινητήρια δύναμη σε όλα τα επίπεδα (Council of the European Union, 2020a). Επίσης, το Ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης (2021 – 2027) καθορίζει ένα μακροπρόθεσμο στρατηγικό όραμα με προώθηση της ανάπτυξης ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων και ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων πολιτικής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το ευρωπαϊκό ίδρυμα Cedefop με έδρα τη Θεσσαλονίκη διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους μέσω σεμιναρίων, εργαστηρίων και προγραμμάτων κατάρτισης στον ελληνικό χώρο, αναδεικνύοντας την υποστήριξη της χάραξης ανάλογων πολιτικών στην Ευρώπη (Psifidou

& Grm, 2022). Σκοπός της συγκεκριμένης πολιτικής είναι η προώθηση της αριστείας για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ψηφιακά περιβάλλοντα (π.χ. εικονική πραγματικότητα, τεχνητή νοημοσύνη, αναδυόμενες τεχνολογίες κτλ.) σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ψηφιακών εξελίξεων στις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.

Τέλος, σύμφωνα με τους δείκτες ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας για το 2022 οι κατηγορίες ψηφιακών δεξιοτήτων για τους Ευρωπαίους πολίτες και κατ' επέκταση για το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό των σχολικών μονάδων περιλαμβάνουν την ψηφιακή επεξεργασία των δεδομένων, την ψηφιακή επικοινωνία και συνεργασία, τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, την ασφάλεια και την επίλυση προβλημάτων (Digital Economy and Society Index, 2022).

### 3.7 Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολικού ηγέτη και των πρακτικών ηγεσίας: νέες τάσεις στη μετά Covid-19 εποχή

Πριν την πανδημία του Covid-19, ο κυρίαρχος τύπος ηγεσίας στα σχολεία θα μπορούσε να περιγραφεί ως παραδοσιακός, καθώς βασική αποστολή ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ήταν η διοίκηση της μονάδας και η διεκπεραίωση των καθηκόντων του, με κύριο σκοπό την επιδίωξη ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Harris, 2020). Για πολλές δεκαετίες οι ηγετικές πρακτικές δεν είχαν αλλάξει σχεδόν καθόλου, καθώς ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ήταν συνδεδεμένος με τη χρήση εξουσίας, συνοδευόμενος από διαχειριστικές ευθύνες και την επαγγελματική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Harris, 2020). Η πανδημία του Covid-19 άλλαξε δραματικά τις αντιλήψεις για την ηγεσία και τις πρακτικές της.

Οι σχολικοί ηγέτες συνέχισαν να ηγούνται στα σχολεία τους, ωστόσο με ένα διαφορετικό τρόπο αυτή τη φορά. Συνεπώς, αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στα δεδομένα της νέας κρίσης της πανδημίας του Covid-19 και να αλλάξουν τις ηγετικές τους πρακτικές και συμπεριφορές. Σύμφωνα με τον Soleman (2020), υπήρχε μέχρι πρότινος η τάση για αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης και της κατανομής αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και γονείς, ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων και από κοινού με τον σχολικό ηγέτη. Άλλωστε, όπως

υποστηρίζει ο Μπουραντάς (2015) είναι αναγκαίο μια σχολική μονάδα να μη λειτουργεί με συγκεντρωτικό τρόπο αλλά να συμβάλλει στην προώθηση μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και στην παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών. Κατά τη διάρκεια της κρίσης του Covid-19 οι σχολικοί ηγέτες οικοδόμησαν ένα σύνολο δικτύων και πρακτικών δικτύωσης, επηρεάζοντας και ασκώντας ηγεσία μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες. Πιο αναλυτικά, άσκησαν ηγεσία από τον φορητό τους υπολογιστή με τη συμμετοχή των γονέων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των ομάδων υποστήριξης.

Κατά τους Leithwood et al. (2020), οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες οικοδομούν θετικές κουλτούρες και συμβάλλουν στην ενίσχυση του επαγγελματικού ταλέντου, των ικανοτήτων και των γνώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου σε έναν ψηφιακό κόσμο απαιτεί πρόσθετη προσπάθεια για να παραμείνει κανείς συνδεδεμένος με το σύνολο των μελών του οργανισμού. Στην ουσία πρόκειται για ένα ανεξάντλητο και αδιάκοπο έργο ηγεσίας, που κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 έγινε ακόμη πιο απαιτητικό και επίπονο.

Είναι γεγονός, πως οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίθηκαν θετικά στην κρίση που προκάλεσε η πανδημία του κορονοϊού στη σχολική πραγματικότητα, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση δε σταμάτησαν ποτέ, οι πόρτες των σχολείων παρέμειναν ανοιχτές και οι ηγέτες των σχολείων ήταν απασχολημένοι με την προετοιμασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Harris, 2020). Με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την πανδημία του Covid-19 σε ημερήσια διάταξη, οι πρακτικές ηγεσίες που χρησιμοποιούνταν μέχρι τότε από τους σχολικούς ηγέτες μετασηματίστηκαν, καθώς ήρθαν στην επικαιρότητα σύγχρονες μορφές και τύποι ηγεσίας, δημιουργώντας παράλληλα την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ηγέτη από την πανδημία του κορονοϊού μέχρι τις μέρες μας.

Έχει προταθεί ότι σε περιόδους προκλήσεων και κρίσεων, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να εγκαθιδρύουν και να διατηρούν μια κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, που περιλαμβάνει τη χρήση συνδεδεμένων δικτύων μεταξύ των ανθρώπων (Hooge & Pont, 2020). Η παγκόσμια ανταπόκριση στην πανδημία του Covid-19 είχε αναμφίβολα ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό των νέων δικτύων και πρακτικών δικτύωσης. Στις μέρες μας οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν τα εμπλεκόμενα μέλη του οργανισμού και ασκούν ηγεσία μέσω πολλαπλών πλατφορμών, τηλεδιασκέψεων, φόρουμ και δικτύων. Συνεπώς, η συγκεκριμένη

δικτυωμένη πρακτική, από ανάγκη απέναντι στο πολύπλοκο και μεταβαλλόμενο πλαίσιο, έγινε η πιο δημοφιλής πρακτική ηγεσίας, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευρέως κατανοητή και εγγενώς συνεργατική και συμμετοχική (Harris & Jones, 2020). Η κατανοητή ηγεσία στην πράξη σημαίνει ουσιαστικά την αποδυνάμωση της παραδοσιακής ηγεσίας και των τυπικών της ρόλων και τον μετασχηματισμό προς μια πιο επίπεδη, πιο αποκεντρωμένη και δικτυωμένη κουλτούρα ηγεσίας (Harris, 2011, 2013, 2020). Συγκεκριμένα, η κατανοητή ηγεσία ασχολείται με τις αλληλεπιδράσεις του ηγέτη και όχι με τις δράσεις του, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού, γεγονός που αντανακλά τη νέα πραγματικότητα από την πανδημία του κορονοϊού και έπειτα για όσους ασκούν ηγεσία (Denee & Thornton, 2021). Επίσης, κατά την Azorin (2020) η κατανοητή ηγεσία αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων και όχι τον έλεγχο από τον ηγέτη, στηριζόμενη στην κινητοποίηση των μελών ενός οργανισμού για να ηγηθούν μέσω της συλλογικής δέσμευσης και δράσης. Στην ουσία, η κατανοητή ηγεσία απομακρύνει την εστίαση από τις δράσεις των μεμονωμένων ηγετών, εστιάζοντας στις κοινές δραστηριότητες και πρακτικές (Azorin, 2020).

Οι σχολικοί ηγέτες μπορεί να μη βλέπουν τους εαυτούς τους διαφορετικά την περίοδο της κρίσης του κορονοϊού, ωστόσο η συμπεριφορά τους και οι πρακτικές ηγεσίας έχουν αλλάξει ριζικά, ουσιαστικά έχουν μετασχηματιστεί. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Azorin (2020), το παραδοσιακό μοντέλο σχολικής ηγεσίας στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαφανίστηκε με την εμφάνιση της πανδημίας του Covid-19. Συνεχίζει αναφέροντας πως η σχολική ηγεσία μετατοπίζεται πλέον προς παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεργατικού χαρακτήρα και κατασκευής δικτύων, όπως είναι τα μοντέλα της συνεργατικής, της κατανοητής και της ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Είναι ευδιάκριτο, πως οι σχολικοί ηγέτες ηγούνται πλέον σε μια σχολική πραγματικότητα, όπου η επαφή και η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο τείνει να ελαττωθεί, χωρίς να υπάρχει η δέσμευση και η εγγύηση ότι θα επιστρέψει σύντομα. Εάν οι σχολικοί οργανισμοί επιστρέψουν και πάλι στην κανονική τους λειτουργία, όπως λειτουργούσαν πριν την υγειονομική κρίση, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αποδεχθούν ότι οι Νέες Τεχνολογίες έχουν μεταβάλει στην αλλαγή των τρόπων διδασκαλίας και μάθησης στο σύνολό της (Hargreaves, 2020).

Γενικότερα, υπάρχουν ενδείξεις που υποδεικνύουν ότι η κατασκευή δικτύων από τον σχολικό ηγέτη, βοηθάει στη συμμετοχή όλων και περισσότερων μελών στις ηγετικές πρακτικές και

στη λήψη αποφάσεων, αυξάνοντας την ηγετική ικανότητα ενός σχολικού οργανισμού στο σύνολό του (Azorin, Harris & Jones, 2020). Στο σημείο αυτό, αποδεικνύεται η στενή και διαλεκτική σχέση μεταξύ της συμμετοχικής, της κατανεμημένης και της ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Στην ουσία, η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η αλληλεπίδραση που ανέπτυξαν με τη σχολική ηγεσία κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της κρίσης του κορονοϊού, τους βοήθησε να ενισχύσουν τα ηγετικά τους χαρακτηριστικά και να ενεργήσουν ως ηγέτες στις ψηφιακές τάξεις διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Netolicky (2020), η ηγεσία των εκπαιδευτικών αφορά την επιρροή και τον αντίκτυπο μέσω της δράσης, παρά τα ανατιθέμενα διοικητικά καθήκοντα ή προδιαγεγραμμένους ρόλους, καθώς οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για να βρουν μαθησιακές λύσεις για τους μαθητές τους μέσα στις παραμέτρους των ιδιαίτερων εθνικών και τοπικών σχολικών πλαισίων και της τάξης.

Στην έρευνα των Harris and Jones (2020) τονίζεται ότι οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας έχουν αλλάξει δραματικά και ο ρόλος της έχει επαναπροσδιοριστεί, ίσως και μη αναστρέψιμα, εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Είναι γεγονός, πως τα περισσότερα προγράμματα προετοιμασίας και κατάρτισης των σχολικών ηγετών πριν την πανδημία του Covid-19 είναι πιθανό να μην ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στις μέρες μας. Θα είναι λάθος, όπως αναφέρουν οι Harris and Jones (2020) να προβούμε σε μια απλή αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων κατάρτισης, διότι μεγάλο μέρος αυτής της κατάρτισης μπορεί να μην είναι πλέον κατάλληλο και συμβατό με τους σύγχρονους σκοπούς της εκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι συνετό τα νέα προγράμματα κατάρτισης της σχολικής ηγεσίας να περιλαμβάνουν πλήρως και επαρκώς τις ηγετικές δεξιότητες, πρακτικές και συμπεριφορές που είναι κατάλληλες για το τρέχον και συνεχιζόμενο πλαίσιο της πανδημίας του Covid-19.

Επιπλέον, η διαχείριση των συναισθηματικών αντιδράσεων των εμπλεκόμενων μελών και η ικανότητα συνεκτίμησης των καταστάσεων υπάγονται ανάμεσα στα πρωταρχικά μελήματα για όλους τους ηγέτες των σχολείων σε όλα τα επίπεδα (Leithwood et al., 2020). Ακόμη, προχωρώντας προς τα εμπρός, πρέπει οι σχολικοί ηγέτες να είναι τεχνολογικά έμπειροι και ενημερωμένοι, όσον αφορά τις μοναδικές δυνατότητες χρήσης των Νέων Τεχνολογιών. Η πανδημία του Covid-19 δημιούργησε, εκτός των άλλων, τεράστιο καιροσκοπισμό με την πίεση να αγοραστούν τεχνολογικά προϊόντα από τους σχολικούς ηγέτες για να δώσουν λύση σε σύγχρονα προβλήματα (Hargreaves, 2020). Επιπλέον, η Harris (2020) τονίζει πως η πανδημία ανέδειξε το ψηφιακό χάσμα

τόσο στα νοικοκυριά όσο και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με την ελλιπή τεχνολογική υποδομή και την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και στους σχολικούς ηγέτες να γίνεται εμφανής περισσότερο από ποτέ. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί, είναι ότι οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι διορατικοί, όσον αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τα προϊόντα που αγοράζουν για να καταφέρουν να επιτύχουν μια ισορροπία μεταξύ τεχνολογικών μέσων και παιδαγωγικών μεθόδων στο σχολικό οργανισμό. Ο συνδυασμός σύγχρονων παιδαγωγικών και βιωματικών μεθόδων και τεχνολογικών μέσων αποτελεί το κλειδί της αποτελεσματικής διδασκαλίας και ηγεσίας που θα κάνει τη διαφορά. Ανάμεσα σε όλα τα άλλα, όπως συνεχίζουν να αναφέρουν οι Harris and Jones (2020) στην έρευνα τους, προστίθενται η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων στους σχολικούς οργανισμούς από τους διευθυντές των σχολείων και η σφυρηλάτηση ισχυρότερων δεσμών με τους γονείς, την τοπική κοινότητα και τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση πολλών ζητημάτων που προέκυψαν από την κρίση του κορονοϊού, ειδικά όσον αφορά τους ευάλωτους, περιθωριοποιημένους και απομονωμένους μαθητές.

Είναι φανερό πως από απόλυτη ανάγκη, παρά από μεθοδικό σχεδιασμό, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι πλέον συνεργατική, συμμετοχική, κατανοητή και συμβάλλει έμμεσα στη διαμόρφωση ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς (Azorin et al., 2020). Το να θεωρηθεί πως οι τρέχουσες πρακτικές ηγεσίας αποτελούν κάποια προσωρινή και γρήγορη λύση, μέχρι να επανέλθει η κανονική λειτουργία, λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας για να ηγηθούμε διαφορετικά και πιο αποτελεσματικά (Zhao, 2020). Πριν από δύο και πλέον δεκαετίες ο Andy Hargreaves και ο Michael Fullan προκάλεσαν τους σχολικούς ηγέτες με το ερώτημα: «Τι αξίζει πλέον για να αγωνιστούμε εκεί έξω;». Το συγκεκριμένο ερώτημα δεν θα μπορούσε να είναι πιο καίριο και επίκαιρο από ποτέ. Υπάρχουν τρεις σύγχρονες τάσεις αναφορικά με το μέλλον της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη μετά Covid-19 εποχή. Η Harris (2020) και η Netolicky (2020) αναφέρουν πως η μία τάση πιέζει για επιστροφή στην κανονικότητα και στο «παλιό» μοντέλο λειτουργίας, όπως ήταν πριν την πανδημία του Covid-19. Αυτές οι φωνές επιθυμούν να αναβαθμίσουν ή να συνδυάσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές της σημερινής κρίσης, πίσω στην προηγούμενη κανονικότητα. Από την άλλη μεριά, υπάρχει δημόσιος λόγος για τη δημιουργία μίας «νέας κανονικότητας», μιας επαναθεμελίωσης και αναπροσαρμογής, όπου θα δημιουργηθεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης και ηγεσίας, εναρμονισμένο με τις απαιτήσεις των επειγουσών αναγκών και εκάστοτε κρίσεων. Τέλος, σύμφωνα με τη Harris (2020) διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες κινούνται ανάμεσα στις δύο τάσεις, αναδεικνύοντας μια νέα προοπτική μετά την πανδημία

του Covid-19. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ίδια στη μελέτη της, αυτό που χρειάζεται στην παρούσα φάση είναι ένα μοντέλο που να ενσωματώνει τα καλύτερα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της διά ζώσης μάθησης, ένα νέο υβριδικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, το νέο αυτό υβριδικό μοντέλο πρέπει να είναι προσανατολισμένο προς την ψηφιακή τεχνολογία, ενισχύοντας και συνδέοντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με την ψηφιακή μάθηση και επιταχύνοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων (Harris, 2020). Η ηλεκτρονική μάθηση έγινε μέρος ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης σε ασυνήθιστες συνθήκες και επί του παρόντος πολλές αίθουσες διδασκαλίας είναι πλέον υβριδικές (Carvalho & Hares, 2020).

Ένα νέο κεφάλαιο στην εκπαιδευτική ηγεσία γράφεται και βρίσκεται σε εξέλιξη, εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Επί της ουσίας αναδύεται μια μεταβαλλόμενη τάξη ηγεσίας που είναι περισσότερο κατανομημένη, συμμετοχική και δικτυωμένη, που δεν έχει εθνικά πρότυπα, διατάξεις, ρουμπρίκες και κατευθυντήριες γραμμές (Brown, O' Hara, McNamara, Skerritt & Shevlin, 2021). Η πανδημία του κορονοϊού υπήρξε ένας μεγάλος ισοπεδωτικός παράγοντας και οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας είναι αναμφίβολα αλλαγμένες στις μέρες μας και μεταβαλλόμενες από εδώ και στο εξής. Τεράστιες προκλήσεις στέκονται ακόμη μπροστά μας, καθώς η παγκόσμια υγειονομική κρίση απέχει ακόμη κατά πολύ από το να τελειώσει και οι σχολικοί ηγέτες έχουν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην ασφαλή διέλευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από το μονοπάτι των πολυπληθών αλλαγών στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών.



## Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 προκάλεσε αναταράξεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και άλλαξε δραματικά τους τρόπους διδασκαλίας, μάθησης, ηγεσίας και επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Όπως τονίζουν οι Harris & Jones (2020) στην έρευνά τους, οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας έχουν αλλάξει δραματικά, ίσως και μη αναστρέψιμα εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Κύριο συμπέρασμα αποτελεί το γεγονός, πως οι σχολικοί ηγέτες στράφηκαν προς πιο συνεργατικές μορφές και πρακτικές ηγεσίας, προκειμένου να ανταποκριθούν στην εποχή της κρίσης (Harris, 2020; Netolicky, 2020).

Επίσης, οι O' Shea et al., (2022) στη δική τους μελέτη αναφέρονται στη χρήση ψηφιακών μέσων και των Νέων Τεχνολογιών για την επικοινωνία τόσο ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και μεταξύ σχολείου και γονέων. Στην ουσία οι διευθυντές αξιοποίησαν ένα πλήθος ψηφιακών εργαλείων, εφαρμογών, πλατφορμών και εφαρμογών προκειμένου να οικοδομήσουν δίκτυα επικοινωνίας με το προσωπικό τους και τους γονείς. Στην έρευνα των Saraih et al., (2022) που ακολούθησε το κλείσιμο των σχολικών μονάδων βρέθηκε ότι οι διευθυντές κάνουν χρήση ενός υβριδικού μοντέλου επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των επίσημων συναντήσεων, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των διαδικτυακών πλατφορμών.

Για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Στη μετά Covid-19 εποχή, είναι συνετό οι σχολικοί ηγέτες να επικεντρωθούν σε συνεργατικές πρακτικές ηγεσίας και οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να εφαρμοστούν οι Νέες Τεχνολογίες στο σχολείο και στην τάξη. Επίσης, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με επίκαιρες γνώσεις, που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν την κοινωνία στο μέλλον (Jones, 2020). Από κοινού σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν και να προωθούν τεχνολογικές καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία στο

πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων. Άλλωστε όπως ανέδειξαν αρκετές έρευνες ο ρόλος του διευθυντή αναδεικνύεται κομβικός στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας (Power & Heavin, 2018; Eden et al., 2019).

Η υγειονομική κρίση ανέδειξε στην επιφάνεια κρίσιμα θέματα όπως το ψηφιακό χάσμα, την έλλειψη των ψηφιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και την ελλιπή τεχνολογική υποδομή των σχολικών μονάδων και παράλληλα συνέδεσε όλα τα μέλη του οργανισμού σε δίκτυα μέσω των Νέων Τεχνολογιών (Psifidou et al., 2020; Suphakitco, 2022). Η ανάγκη για στροφή προς τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων στην εποχή μετά την πανδημία του Covid-19 κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να απομακρυνθούμε από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και ηγεσίας που στο σύγχρονο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο δεν προάγουν την καινοτομία και την εξέλιξη. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έρχεται να προστεθεί η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς διερευνά τη νέα τάση στη σχολική πραγματικότητα στη σημερινή εποχή μετά την πανδημία του Covid-19. Η μελέτη της νέας τάσης στο εκπαιδευτικό συγκείμενο μετά την υγειονομική κρίση του κορονοϊού, μπορεί να αποτελέσει οδηγό μελέτης και αφόρμηση χάραξης νέας στρατηγικής από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μέσα σε ένα ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο.

#### 4.2 Βασικός σκοπός, επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα επιστημονική μελέτη στηρίζεται στις αρχές της ποσοτικής έρευνας. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των δηλώσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου αναφορικά με την αλλαγή των πρακτικών σχολικής ηγεσίας και την τάση για ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όπως προέκυψε μετά την πανδημία του Covid-19.

Πιο αναλυτικά επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας, οι οποίοι αποτελούν συνάμα και τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι:

- Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες συνεργατικές πρακτικές ηγεσίας;
- Σε ποιο βαθμό παρατηρείται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ του συνόλου των μελών του προσωπικού;
- Σε ποιο βαθμό παρατηρείται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων;
- Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/τρια συνεισφέρει στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον βαθμό ψηφιακής επένδυσης στις σύγχρονες σχολικές μονάδες;
- Ποιος είναι ο βαθμός ψηφιακής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ψηφιακής κατάρτισής τους;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το φύλο της Διεύθυνσης, σχετικά με τον ρόλο της στον ψηφιακό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εργασιακή σχέση και την ηλικία ως προς τον βαθμό της ψηφιακής τους κατάρτισης;

### 4.3 Εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου 32 ερωτήσεων. Τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια είναι αρκετά δημοφιλή, διότι συνδυάζουν την ταχύτητα με το πολύ μικρό έως μηδαμινό κόστος. Επίσης, μπορούν να διανεμηθούν με τη μορφή αρχείου κειμένου επισυναπτόμενο σε διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), μέσω μιας ιστοσελίδας, μέσω κοινωνικής δικτύωσης κτλ. Στα πλεονεκτήματα των διαδικτυακών ερωτηματολογίων εντάσσεται το γεγονός πως οι

απαντήσεις των ερωτώμενων αποθηκεύονται αυτόματα σε μια βάση δεδομένων και μπορούν να ανακτηθούν ανά πάσα στιγμή από τον ερευνητή. Χάρη σε αυτά τα χαρακτηριστικά, ο ερευνητής μπορεί να παρακολουθεί ταυτόχρονα τη ροή των απαντήσεων και επιπλέον εξασφαλίζει πολύτιμο χρόνο κατά τη συλλογή τους.

Πριν τη σχεδίαση του ερωτηματολογίου στο Google Forms, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή των στοιχείων του σε 12 εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο ερευνητής. Σύμφωνα με τους Borapai, Singh and Kathuria (2018), η πιλοτική εφαρμογή ενός ερωτηματολογίου έχει ως σκοπό την αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του. Πιο αναλυτικά, προσανατολίζεται στον έλεγχο περιττών ή δυσνόητων ερωτήσεων, στον υπολογισμό της χρονικής διάρκειας για την ολοκλήρωσή του, στην αύξηση της πρακτικότητας του, στην εξάλειψη αδυναμιών στη διατύπωση των ερωτήσεων κτλ. Μετά το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στη φόρμα της Google και μετατράπηκε σε διαδικτυακό με σκοπό να είναι πρακτικό και ελκυστικό στο σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών. Στη συνέχεια, δοκιμάστηκε πιλοτικά και η ψηφιακή του έκδοση, καθώς δόθηκε προς συμπλήρωση σε δύο συναδέλφους του ερευνητή, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός λειτουργικότητάς του.

Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αποτελείται από 32 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωρίζεται σε δύο μέρη. Μετά την παρουσίαση των εισαγωγικών στοιχείων όπως είναι ο φορέας πραγματοποίησης της έρευνας (ΠΜΣ Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου), ο σκοπός της έρευνας, η διασφάλιση της διακριτικότητας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων των ερωτώμενων, οι οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και οι ευχαριστίες από τον ερευνητή στα άτομα που θα το συμπληρώσουν, ακολουθεί το Α' μέρος του ερωτηματολογίου. Στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν 6 ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος που αναφέρονται στο φύλο (άνδρας – γυναίκα), στην ηλικία (σε τέσσερις κατηγορίες: μέχρι 29 έτη, από 30 – 39 έτη, από 40 – 49 έτη και από 50 και άνω έτη), στο επίπεδο σπουδών (σε τέσσερις κατηγορίες, όπου με υπόδειξη ο/η ερωτώμενος/η συμπληρώνει τον ανώτερο τίτλο: Πρώτο πτυχίο, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), στο φύλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας (άντρας διευθυντής – γυναίκα διευθύντρια), στην εργασιακή σχέση (μόνιμος/η – αναπληρωτής/τρια) και στα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (σε πέντε κατηγορίες: 0 – 5 έτη, 6 – 10 έτη, 11 – 15 έτη, 16 – 20 έτη και από 21 και άνω έτη). Πριν τη διεξαγωγή του Β' μέρους του ερωτηματολογίου δίνεται ο ορισμός της έννοιας του ψηφιακού μετασχηματισμού, όπως προέκυψε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο θεωρητικό μέρος της παρούσας

εργασίας. Το Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 26 ερωτήσεις χωρισμένες σε 6 θεματικούς άξονες (1. συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας, 2. Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού, 3. Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, 4. Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας, 5. Ψηφιακή επένδυση, 6. Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση), οι οποίες απαντώνται με τη χρήση της διαβαθμισμένης κλίμακας Likert. Επιλέχθηκε η κλίμακα Likert να είναι πεντάβαθμη (1 έως 5), όπου για τους πρώτους πέντε θεματικούς άξονες το 1 αντιστοιχεί με «ποτέ», το 2 με «σπάνια», το 3 με «μερικές φορές», το 4 με «συχνά» και το 5 με «πάντα/σχεδόν πάντα». Πριν τις ερωτήσεις του τελευταίου θεματικού άξονα (6. Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση), ο ερευνητής αλλάζει την κλίμακα, όπου το 1 να αντιστοιχεί με «καθόλου», το 2 με «λίγο», το 3 με «αρκετά», το 4 με «πολύ» και το 5 με «πάρα πολύ». Πιο συγκεκριμένα, οι 26 ερωτήσεις του Β΄ μέρους σχετίζονται με τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

1. Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας (ερωτήσεις 7, 8, 9 και 10).
2. Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού (ερωτήσεις 11, 12, 13 και 14).
3. Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων (ερωτήσεις 15, 16, 17 και 18).
4. Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 19, 20, 21 και 22).
5. Ψηφιακή επένδυση (ερωτήσεις 23, 24, 25 και 26).
6. Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση (ερωτήσεις 27, 28, 29, 30, 31 και 32).

#### 4.4 Τεχνική δειγματοληψίας και χορήγησης του ερωτηματολογίου

Η έρευνα που διεξήχθη αποτελεί μια έρευνα πεδίου μικρής κλίμακας με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μιας ορισμένης περιοχής. Στη συγκεκριμένη μελέτη ακολουθήθηκε η τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία είναι μια δειγματοληπτική μέθοδος που επιτρέπει την επιβεβαιωτική ανάλυση των στατιστικών συμπερασμάτων και μειώνει την προκατάληψη των ερωτώμενων. Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, κατόπιν επικοινωνίας με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του συγκεκριμένου

νομού προωθήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα δημόσια σχολεία του νομού Λέσβου και στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών. Κατά την ίδια περίοδο ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων του νομού Λέσβου, προκειμένου να διασφαλίσει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, επισυνάφθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών μια σελίδα URL, όπου ο ερευνητής προέτρεπε τους υποψήφιους να συμμετέχουν και να συμπληρώσουν το επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο. Μετά τη συλλογή των απαντήσεων, διάρκειας επτά ημερών, χρησιμοποιήθηκε αρχικά η φόρμα της Google για να συλλεχθούν τα δεδομένα, έπειτα αποθηκεύτηκαν σε ένα φύλλο Excel και στο τέλος μεταφέρθηκαν σε μια βάση δεδομένων προς ανάλυση, κάνοντας χρήση του λογισμικού IBM-SPSSv.29.

#### 4.5 Περιγραφή του δείγματος

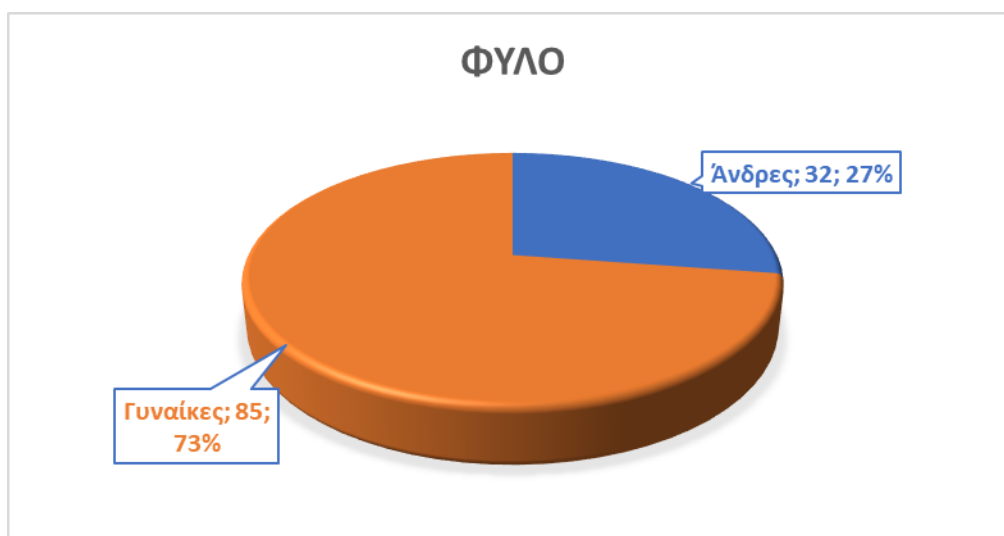
Το δείγμα (N) αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία και είναι ένα τυχαίο δείγμα, που επιλέχθηκε από έναν πληθυσμό, τα μέλη του οποίου είχαν τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν. Συνολικά διανεμήθηκαν 270 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 117, τα οποία αποτελούν και το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής στους πίνακες 5 έως 10 τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στους πίνακες για κάθε δημογραφικό στοιχείο είναι η συχνότητα, το ποσοστό και το αθροιστικό ποσοστό.

Το σύνολο του δείγματος αποτελείται από 117 μονάδες ελεγχόμενου πληθυσμού όπου όλες απέδωσαν έγκυρες τιμές στο δημογραφικό ερώτημα αναφορικά με το φύλο τους. Το 27,4% (N=32) του δείγματος αποτελείται από άνδρες ενώ το 72,6% (N=85) από γυναίκες (Πίνακας 2). Συνεπώς, τη μεγάλη πλειοψηφία στο δείγμα διακρίνεται να έχουν οι γυναίκες έναντι των ανδρών.

ΦΥΛΟ			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρες	32	27,4	27,4
Γυναίκες	85	72,6	100
Σύνολο	117	100	

Πίνακας 5. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το φύλο

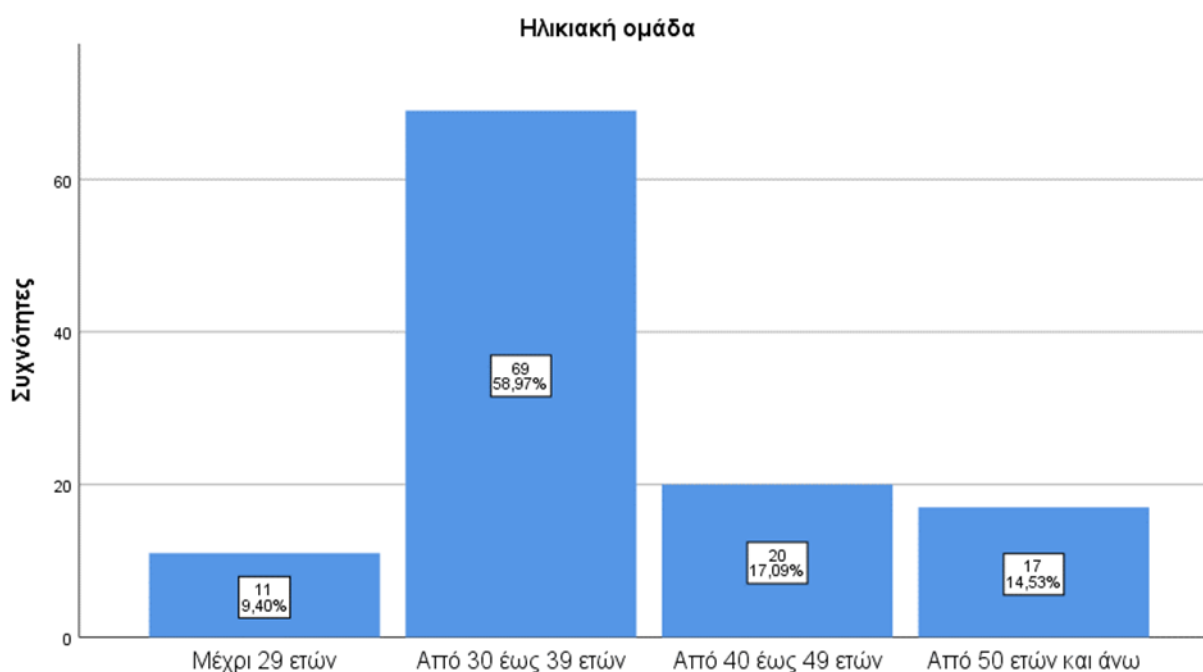


Γράφημα 1. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το φύλο

Οι 117 μονάδες του ελεγχόμενου πληθυσμού απέδωσαν έγκυρες τιμές στο δημογραφικό ερώτημα αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα, στην οποία ανήκουν. Το 59% ( $N=69$ ) του δείγματος αποτελείται από συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας από 30 έως 39 ετών, το 17,1% ( $N=20$ ) από συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας από 40 έως 49 ετών, το 14,5% ( $N=17$ ) από συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας πενήντα ετών και άνω και το 9,4% ( $N=11$ ) από συμμετέχοντες/ουσες ηλικίας μικρότερης ή ίση των 29 ετών (Πίνακας 6). Συνεπώς, έξι στους/στις δέκα συμμετέχοντες/ουσες είναι από 30 έως 39 ετών, ενώ το ηλικιακό εύρος από 30 έως 49 αφορά το 76,1% των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή παραπάνω από τρεις στους/στις τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

<b>ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μέχρι 29 ετών	11	9,4	9,4
Από 30 έως 39 ετών	69	59,0	68,4
Από 40 έως 49 ετών	20	17,1	85,5
Από 50 ετών και άνω	17	14,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

Πίνακας 6. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς την ηλικιακή ομάδα



Γράφημα 2. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς την ηλικιακή ομάδα

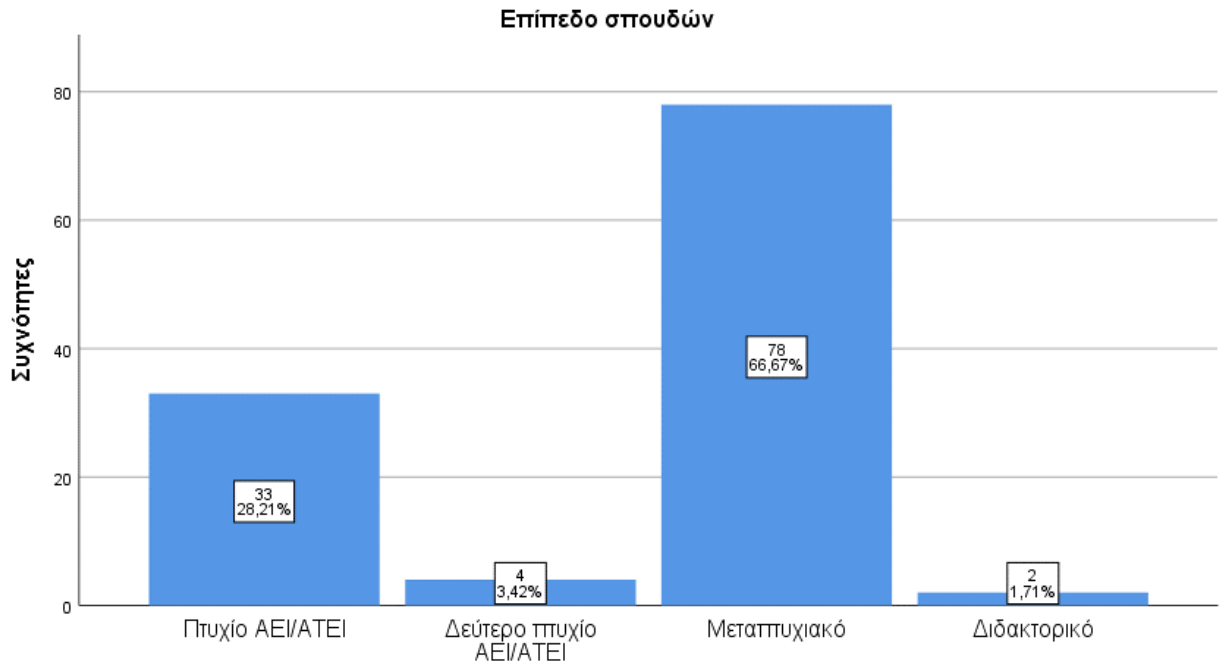
Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, επίσης όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες απέδωσαν έγκυρες τιμές απόκρισης με το 66,7% ( $N=78$ ) να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 28,2% ( $N=33$ ) να είναι πτυχιούχοι ενός πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 3,4% ( $N=4$ ) να είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος είναι το 1,7% ( $N=2$ ) του δείγματος (Πίνακας 7).



## ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	33	28,2	28,2
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	4	3,4	31,6
Μεταπτυχιακό	78	66,7	98,3
Διδακτορικό	2	1,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

Πίνακας 7. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

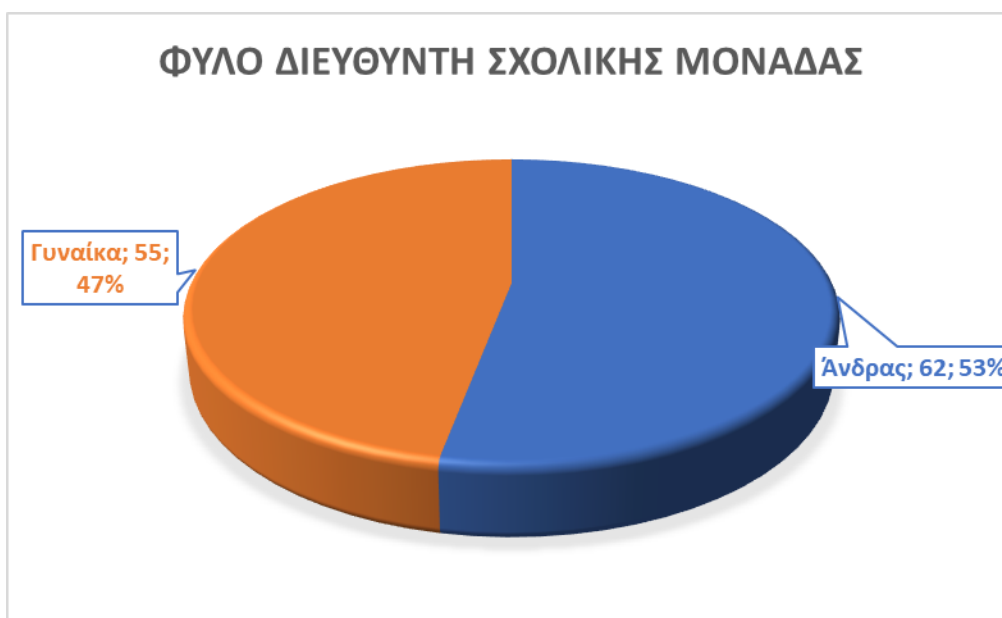


Γράφημα 3. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ζητήθηκε να δηλώσουν το φύλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν. Σε ποσοστό 53% ( $N=62$ ) οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ήταν άνδρες, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες εμφανίζονται σε ποσοστό 47% ( $N=55$ ). Συνεπώς, διακρίνεται ισορροπία ανάμεσα στο φύλο των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων (Πίνακας 8).

<b>ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	62	53	53
Γυναίκα	55	47	100
Σύνολο	117	100	

Πίνακας 8. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς το φύλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας



Γράφημα 4. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς το φύλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες αποκρίθηκαν έγκυρα στο ερώτημα της εργασιακής σχέσης με το 70,1% ( $N=80$ ) να δηλώνουν μόνιμοι/ες, ενώ το 29,9% ( $N=35$ ) να είναι αναπληρωτές/τριες. Συνεπώς, διακρίνεται σαφή πλειοψηφία των μόνιμων εκπαιδευτικών στο δείγμα μας (Πίνακας 9).

<b>ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μόνιμος/η	82	70,1	70,1
Αναπληρωτής/τρια	35	29,9	100
Σύνολο	117	100	

*Πίνακας 9. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την εργασιακή σχέση*

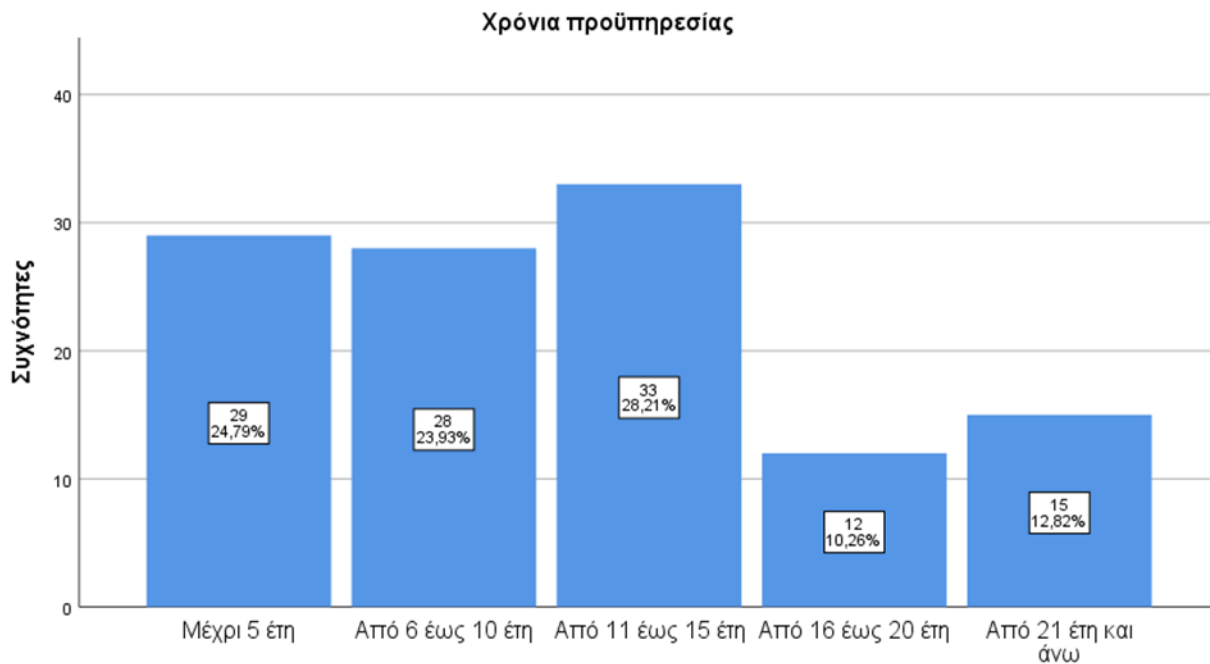


*Γράφημα 5. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς την εργασιακή σχέση*

Αναφορικά με την προϋπηρεσία στο δείγμα, αυτή φαίνεται ισορροπημένη μέχρι τα 15 έτη προϋπηρεσίας, αφού το 28,2% ( $N=33$ ) έχει από 11 έως 15 έτη, το 24,8% ( $N=29$ ) έχει μέχρι πέντε έτη και το 23,9% ( $N=28$ ) από έξι έως δέκα έτη. Μικρότερα ποσοστά έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες με προϋπηρεσία 16 έως 20 έτη (10,3% ,  $N=12$ ) και αυτοί με προϋπηρεσία 21 ετών και άνω (12,8% ,  $N=15$ ).

<b>ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μέχρι 5 έτη	29	24,8	24,8
Από 6 έως 10 έτη	28	23,9	48,7
Από 11 έως 15 έτη	33	28,2	76,9
Από 16 έως 20 έτη	12	10,3	87,2
Από 21 έτη και άνω	15	12,8	100
Σύνολο	117	100	

Πίνακας 10. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας



Γράφημα 5. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 5.1 Περιγραφική στατιστική παρουσίαση

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση που ακολουθεί, αποτελείται από την ανάλυση 32 ερωτήσεων από 6 κύριους θεματικούς άξονες της παρούσας εργασίας, όπως αυτές έχουν συμπεριληφθεί στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των απαντήσεων.

#### 5.1.1 Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας

Ο 1<sup>ος</sup> θεματικός άξονας «Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας» περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7,8,9 και 10 του ερωτηματολογίου.

<b>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	2	1,7	1,7
Σπάνια	5	4,3	6,0
Μερικές φορές	9	7,7	13,7
Συχνά	36	30,8	44,4
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	65	55,6	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 11. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια σας εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων».*

Από τα δεδομένα του πίνακα 11 διαφαίνεται πως μόλις 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,7%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια δεν τους εμπλέκει «ποτέ» στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης, 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,3%) δήλωσαν «σπάνια», 9 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7,7%) αποκρίθηκαν «μερικές φορές», 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,8%) δήλωσαν «συχνά» και τέλος 65 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 55,65), δηλαδή πάνω από το μισό δείγμα, απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα», γεγονός που φανερώνει πως η πλειοψηφία

των εκπαιδευτικών του δείγματος μας συμπεριλαμβάνεται ενεργά με πρωτοβουλία του/της διευθυντή/τριας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

---

### ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	4	3,4	3,4
Σπάνια	3	2,6	6,0
Μερικές φορές	15	12,8	18,8
Συχνά	45	38,5	57,3
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	50	42,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

---

*Πίνακας 12. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας».*

Από τα στοιχεία του πίνακα 12, φαίνεται πως από τις δηλώσεις 117 εκπαιδευτικών οι 4 (ποσοστό 3,4%) απάντησαν «ποτέ» στη συγκεκριμένη δήλωση, 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,6%) δήλωσαν «σπάνια», 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12,8%) απάντησαν «μερικές φορές», 45 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38,5%) δήλωσαν «συχνά» και 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42,7%) απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τις απαντήσεις στη συγκεκριμένη δήλωση, συμπεραίνεται πως ο/η διευθυντής/τρια ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών σε μεγάλο βαθμό από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά τη διαδικασία λήψης προβλημάτων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

**ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	4	3,4	3,4
Σπάνια	4	3,4	6,8
Μερικές φορές	17	14,5	21,4
Συχνά	47	40,2	61,5
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	45	38,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 13. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Υπάρχει η τάση για προώθηση δράσεων από τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής σας μονάδας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό».*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 13, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3,4%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής τους μονάδας δεν προωθεί «ποτέ» δράσεις σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, άλλοι 4 εκπαιδευτικοί με το ίδιο ποσοστό (3,4%) δήλωσαν πως αυτό γίνεται «σπάνια», 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,5%) απάντησαν «μερικές φορές», 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40,2%) δήλωσαν «συχνά» και 45 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38,5%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στη συγκεκριμένη δήλωση, συμπεραίνεται πως ο/η διευθυντής/τρια στην εποχή μετά την πανδημία του Covid-19 έχει την τάση να προωθεί συνεργατικές δράσεις στη σχολική μονάδα σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

## ΧΑΡΑΞΗ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	8	6,8	6,9
Σπάνια	19	16,2	23,3
Μερικές φορές	19	16,2	39,7
Συχνά	47	40,2	80,2
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	23	19,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 14. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια συνεργάζεται μαζί σας, όσον αφορά τη χάραξη της ψηφιακής στρατηγικής του σχολείου».*

Στον παραπάνω πίνακα 14, 8 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,8%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τριας της σχολικής τους μονάδας δεν τους εμπλέκει «ποτέ» στη χάραξη της ψηφιακής στρατηγικής του σχολείου, 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,2%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», άλλοι 19 εκπαιδευτικοί με το ίδιο ποσοστό (16,1%) απάντησαν «μερικές φορές», 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40,2%) δήλωσαν «συχνά» και 23 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 19,7%) απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Μελετώντας το σύνολο των συχνοτήτων και τα αντίστοιχα ποσοστά, διαφαίνεται ότι ο/η διευθυντής/τρια στην εποχή μετά τον κορονοϊό συνεργάζεται συχνά με τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τη χάραξη της ψηφιακής στρατηγικής του σχολείου.

**1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας;

Ο βαθμός που αποδίδει ο/η κάθε συμμετέχοντα/ουσα στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών σχολικής ηγεσίας στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, είναι ο μέσος όρος των κωδικοποιήσεων των αποκρίσεων στις τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (7,8,9 και 10). Οι κωδικοποιήσεις ήταν 1:ποτέ, 2:σπάνια, 3:μερικές φορές, 4:συχνά, 5:πάντα/σχεδόν πάντα. Συνεπώς ο ελάχιστος βαθμός που θα μπορούσε να εξαχθεί είναι 1, απαντώντας δηλαδή 1 (ποτέ) σε όλες τις δηλώσεις, ενώ ο μεγαλύτερος είναι πέντε, απαντώντας δηλαδή 5 (πάντα/σχεδόν πάντα). Οι μεγαλύτερες τιμές υποδεικνύουν υψηλότερο βαθμό συνεργατικών πρακτικών.



### ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,00	5,00	4,01	0,86

Πίνακας 15. Περιγραφικά Στατιστικά : Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 15, ο γενικός μέσος βαθμός εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών σχολικής ηγεσίας στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι υψηλός αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5, ο μέσος βαθμός συνεργατικών πρακτικών σχολικής ηγεσίας φτάνει το 4,01 ( $SD=0,86$ ). Σημειωτέων δε, ότι ο βαθμός μεταβλητότητας ( $cv$ ) φτάνει το  $(0,86/4,01)=0,214$  ή 21,4% και υποδεικνύει μια ανομοιογένεια (δηλαδή διαφοροποίηση) των αποκρίσεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών αλλά αρκετά χαμηλής έντασης. Συνεπώς και αναφορικά με το ερώτημα, παρατηρείται σε υψηλό βαθμό η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών σχολικής ηγεσίας στις σύγχρονες σχολικές μονάδες μετά την εποχή του κορονοϊού, ενώ μικρή, ωστόσο υπαρκτή, είναι η διαφοροποίηση των απόψεων επί του θέματος μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών.

#### 5.1.2 Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού

Ο 2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας «Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού» περιλαμβάνει τις δηλώσεις 11,12,13 και 14 του ερωτηματολογίου.

### ΧΡΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟΥ (EMAIL)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	5	4,3	4,3
Σπάνια	2	1,7	6,0
Μερικές φορές	2	1,7	7,7
Συχνά	17	14,5	22,2
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	91	77,8	100,0
Σύνολο	117	100,0	

Πίνακας 16. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/τρια κάνει χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) για να ενημερώσει το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας για υπηρεσιακά και διοικητικά θέματα».

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών του δείγματος μας στον πίνακα 16, 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,3%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια δεν κάνει «ποτέ» χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) για να ενημερώσει το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας για υπηρεσιακά και διοικητικά θέματα, 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,7%) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», άλλοι 2 εκπαιδευτικοί με το ίδιο ποσοστό (1,7%) απάντησαν «μερικές φορές», ενώ 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,5%) δήλωσαν «συχνά» και 91 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 77,8%) απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη συγκεκριμένη δήλωση διαφαίνεται πως ο/η διευθυντής/τρια σε πολύ μεγάλο βαθμό κάνει χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) για να ενημερώσει το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας για υπηρεσιακά και διοικητικά θέματα.

#### **ΧΡΗΣΗ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	7	6,0	6,0
Σπάνια	10	8,5	14,5
Μερικές φορές	13	11,1	25,6
Συχνά	31	26,5	52,1
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	56	47,9	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 17. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο μας κάνουμε χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Viber, Messenger κτλ.) για να επικοινωνήσουμε».*

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 17, 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6%) απάντησαν ότι στο σχολείο τους δεν κάνουν «ποτέ» χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Viber, Messenger για να επικοινωνήσουν, 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,5%) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,1%) απάντησαν «μερικές φορές», 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,5%) δήλωσαν «συχνά» και 56 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 47,9%) απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από το σύνολο των απαντήσεων διαφαίνεται πως τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές τους μονάδες, κάνουν χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Viber, Messenger κτλ.) σε υψηλό βαθμό για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

---

**ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	4	3,4	3,4
Σπάνια	6	5,1	8,5
Μερικές φορές	27	23,1	31,6
Συχνά	30	25,6	57,3
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	50	42,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 18. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια σας ενημερώνει με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για επιμορφωτικά σεμινάρια, που αφορούν την προώθηση τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 18, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3,4%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια δεν τους ενημερώνει «ποτέ» με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για επιμορφωτικά σεμινάρια, που αφορούν την προώθηση τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, 6 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,1%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 27 εκπαιδευτικοί (23,1%) δήλωσαν «μερικές φορές», 30 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 25,6%) απάντησαν «συχνά» και 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42,7%) αποκρίθηκαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη δήλωση και τα αντίστοιχα ποσοστά, διαφαίνεται πως ο/η διευθυντής/τρια έχει την τάση σε μεγάλο βαθμό να ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για επιμορφωτικά σεμινάρια, που αφορούν την προώθηση τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

---

**ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΛΑΤΦΟΡΜΩΝ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	19	16,2	16,2
Σπάνια	16	13,7	29,9
Μερικές φορές	27	23,1	53,0
Συχνά	31	26,5	79,5
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	24	20,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 19. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στη σχολική σας μονάδα κάνετε χρήση των ψηφιακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης (π.χ. Zoom, Skype, Webex, BigBlueButton κτλ.) για να συμμετέχετε σε διαδικτυακές ομαδικές διασκέψεις».*

Από τον παραπάνω πίνακα 19, διαπιστώνεται πως 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,2%) απάντησαν πως στη σχολική τους μονάδα δεν κάνουν «ποτέ» χρήση των ψηφιακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης (Zoom, Skype, Webex, BigBlueButton κτλ.) για να συμμετέχουν σε ομαδικές διαδικτυακές διασκέψεις, 16 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,7%) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 27 εκπαιδευτικοί (23,1%) απάντησαν «μερικές φορές», 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,5%) αποκρίθηκαν «συχνά» και 24 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,5%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι στην εποχή μετά την πανδημία του κορονοϊού εξακολουθεί να γίνεται συχνή χρήση των ψηφιακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης για συμμετοχή σε ομαδικές διαδικτυακές διασκέψεις. Ωστόσο, αυτό δε συμβαίνει με την ίδια συχνότητα που γινόταν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ωστόσο είναι ανάμεσα στους εναλλακτικούς τρόπους ομαδικής διάσκεψης σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, κατά τη διάρκεια άσημων καιρικών συνθηκών, απρόβλεπτων καταστάσεων και σε σχολεία απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών.

**2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:** Σε ποιο βαθμό παρατηρείται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ του συνόλου των μελών του προσωπικού;

**ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΝΑΛΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ  
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ**

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,75	5,00	3,96	0,78

*Πίνακας 20. Περιγραφικά Στατιστικά : Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 20, ο γενικός μέσος βαθμός αξιολόγησης της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ του συνόλου των μελών του προσωπικού, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι υψηλός, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5, ο μέσος βαθμός αξιολόγησης της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ του συνόλου των μελών του προσωπικού φτάνει το 3,96 ( $SD=0,78$ ). Ο βαθμός μεταβλητότητας ( $cv$ ) φτάνει το  $(0,78/3,96)=0,192$  ή 19,2% και υποδεικνύει μια ανομοιογένεια (δηλαδή διαφοροποίηση) των αποκρίσεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών αλλά αρκετά χαμηλής έντασης.

Συνεπώς και αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ του συνόλου των μελών του προσωπικού στις σύγχρονες σχολικές μονάδες που απασχολούνται ενώ μικρή, ωστόσο υπαρκτή, είναι η διαφοροποίηση των απόψεων επί του θέματος μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών.

### 5.1.3 Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων

Ο 3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας «Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων» περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 15,16,17 και 18 του ερωτηματολογίου.

---

**ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ – ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	8	6,8	6,8
Σπάνια	11	9,4	16,2
Μερικές φορές	28	23,9	40,2
Συχνά	44	37,6	77,8
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	26	22,2	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 21. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Η επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των γονέων γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων».*

Από τα δεδομένα του πίνακα 21, διαφαίνεται ότι 8 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,8%) απάντησαν πως «ποτέ» η επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των γονέων δε γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,4%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει «σπάνια», 28 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 23,9%) απάντησαν «μερικές φορές», 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 37,6%) αποκρίθηκαν «συχνά» και 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22,2%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τα παραπάνω στοιχεία, διαπιστώνεται ότι συχνά γίνεται αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου και στους γονείς για τη μεταξύ τους επικοινωνία.

---

**ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	6	5,1	5,1
Σπάνια	14	12,0	17,1
Μερικές φορές	33	28,2	45,3
Συχνά	46	39,3	84,6
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	18	15,4	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 22. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων».*

Από τα δεδομένα του πίνακα 22, διαπιστώνεται ότι 6 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,1%) δήλωσαν πως η επικοινωνία ανάμεσα σε εκείνους και στους γονείς δε γίνεται «ποτέ» με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, 14 εκπαιδευτικοί (12%) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 28,2%) απάντησαν «μερικές φορές», 46 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39,3%) αποκρίθηκαν «συχνά» και 18 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,4%) απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Συνεπώς, προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν «μερικές φορές» και «συχνά» στη δήλωση πως η επικοινωνία ανάμεσα σε εκείνους και στους γονείς γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

### ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕΣΩ ΙΣΤΟΤΟΠΟΥ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	8	6,8	6,8
Σπάνια	17	14,5	21,4
Μερικές φορές	25	21,4	42,7
Συχνά	38	32,5	75,2
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	29	24,8	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 23. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Οι γονείς ενημερώνονται για τις επικείμενες εκδηλώσεις και δραστηριότητες από τον ιστότοπο του σχολείου σας».*

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 23, 8 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,8%) απάντησαν πως οι γονείς δεν ενημερώνονται «ποτέ» για τις επικείμενες εκδηλώσεις και δραστηριότητες από τον ιστότοπο του σχολείου, 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,5%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει «σπάνια», 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,4%) απάντησαν «μερικές φορές», 38 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,5%) δήλωσαν «συχνά» και 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 24,8%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τη συχνότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και τα αντίστοιχα ποσοστά, διαπιστώνεται ότι οι γονείς ενημερώνονται συχνά μέσω του ιστότοπου του σχολείου για τις επικείμενες εκδηλώσεις και δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος, ωστόσο υπάρχει και μια αξιοπρόσεκτη διασπορά στις απαντήσεις «μερικές φορές» και «πάντα/σχεδόν πάντα».

**ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑ ΗΜΕΡΙΔΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	39	33,3	33,3
Σπάνια	41	35,0	68,4
Μερικές φορές	25	21,4	89,7
Συχνά	10	8,5	98,3
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	2	1,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 24. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε διενεργεί ημερίδες, σχετικά με την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων, σε συνεργασία με τον Δήμο και τους τοπικούς φορείς».*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 24, 39 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,3%) δήλωσαν πως στη σχολική τους μονάδα δεν διοργανώνονται «ποτέ» ημερίδες, σχετικά με την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων, σε συνεργασία με τον Δήμο και τους τοπικούς φορείς και 41 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 35%) απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «σπάνια». Σε συνέχεια της ανάλυσης, 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,4%) απάντησαν «μερικές φορές», 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,5%) δήλωσαν «συχνά» και μόλις 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,7%) απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Διαπιστώνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων στη συγκεκριμένη δήλωση απάντησαν «ποτέ», «σπάνια» και «μερικές φορές» αντικατοπτρίζοντας την ανάγκη για διενέργεια περισσότερων ημερίδων και σε συχνότερο χρονικό διάστημα, όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα.



**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:** Σε ποιο βαθμό παρατηρείται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων;

---

**ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΝΑΛΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ  
ΓΟΝΕΩΝ**

---

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1	4,75	3,18	0,76

*Πίνακας 25. Περιγραφικά Στατιστικά : Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων*

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 25, ο γενικός μέσος βαθμός αξιολόγησης της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μέτριος, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5, ο μέσος βαθμός αξιολόγησης των ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων φτάνει το 3,18 ( $SD=0,76$ ). Ο βαθμός μεταβλητότητας ( $cv$ ) φτάνει το  $(0,76/3,18)=0,239$  ή 23,9% και υποδεικνύει ανομοιογένεια (δηλαδή διαφοροποίηση) των αποκρίσεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών αλλά χαμηλής έντασης.

Συνεπώς και αναφορικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε μέτριο βαθμό την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων στις σχολικές μονάδες που απασχολούνται ενώ μικρή, ωστόσο υπαρκτή, είναι η διαφοροποίηση των απόψεων επί του θέματος μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών.

#### 5.1.4 Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας

Ο 4<sup>ος</sup> θεματικός άξονας «Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας» αποτελείται από τις δηλώσεις 19,20,21 και 22 του ερωτηματολογίου.

<b>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΨΗΦΙΑΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	18	15,4	15,4
Σπάνια	22	18,8	34,2
Μερικές φορές	36	30,8	65,0
Συχνά	31	26,5	91,5
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	10	8,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 26. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/τρια συνεργάζεται μαζί σας για την ψηφιακή οργάνωση του σχολείου σας (π.χ. ψηφιακές τάξεις, ιστολόγιο, on line βιβλιοθήκες, αποθετήρια με ψηφιακό περιεχόμενο κτλ.)».*

Από τα δεδομένα του πίνακα 26, διαπιστώνεται ότι 18 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,4%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια δε συνεργάζεται «ποτέ» μαζί τους για την ψηφιακή οργάνωση του σχολείου (π.χ. ψηφιακές τάξεις, on line βιβλιοθήκες, αποθετήρια με ψηφιακό περιεχόμενο κτλ.), 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18,8%) απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει «σπάνια», 36 εκπαιδευτικοί (30,8%) απάντησαν «μερικές φορές», 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,5%) δήλωσαν «συχνά» και 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,5%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνεται, πως η πλειοψηφία των απαντήσεων δήλωσε πως ο/η διευθυντής/τρια συνεργάζεται μαζί τους «μερικές φορές» και «συχνά», όσον αφορά την ψηφιακή οργάνωση του σχολείου.

---

**ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	3	2,6	2,6
Σπάνια	10	8,5	11,1
Μερικές φορές	27	23,1	34,2
Συχνά	46	39,3	73,5
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	31	26,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 27. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στη σχολική σας μονάδα αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία οι δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες (π.χ. διαδραστικοί πίνακες, laptops, τρισδιάστατοι εκτυπωτές, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, drones κτλ.)».*

Αναλύοντας τις δηλώσεις των ερωτώμενων στον πίνακα 27, διαπιστώνεται ότι 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,6%) δήλωσαν πως στη σχολική τους μονάδα δεν αξιοποιούνται «ποτέ» κατά τη διδασκαλία οι δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες (π.χ. διαδραστικοί πίνακες, laptops, τρισδιάστατοι εκτυπωτές, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, drones κτλ.), 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,5%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 27 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 23,1%) απάντησαν «μερικές φορές», 46 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39,3%) δήλωσαν «συχνά» και 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,5%) απάντησαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Παρατηρείται πως η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη δήλωση «συχνά», με τις απαντήσεις «μερικές φορές» και «πάντα/σχεδόν πάντα» να λαμβάνουν αξιοσημείωτο ποσοστό κατά την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα.

**ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΓΙΑ ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	7	6,0	6,0
Σπάνια	24	20,5	26,5
Μερικές φορές	39	33,3	59,8
Συχνά	33	28,2	88,0
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	14	12,0	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 28. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/ντρια χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για δικτύωση και συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες».*

Από τα δεδομένα του πίνακα 28, διαπιστώνεται πως 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6%) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/τρια δε χρησιμοποιεί «ποτέ» τις Νέες Τεχνολογίες για δικτύωση και συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, 24 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,5%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 39 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,3%) δήλωσαν «μερικές φορές», 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 28,2%) απάντησαν «συχνά» και 14 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Με βάση τις δηλώσεις των ερωτώμενων, διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία από αυτούς απάντησαν πως ο/η διευθυντής/τρια χρησιμοποιεί «μερικές φορές» τις Νέες Τεχνολογίες για δικτύωση και συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες και ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό της τάξης του 28,2% απάντησε πως αυτό γίνεται «συχνά».

**ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΓΙΑ ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΜΕ ΤΟΠΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΑΤΥΠΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	19	16,2	16,2
Σπάνια	38	32,5	48,7
Μερικές φορές	34	29,1	77,8
Συχνά	17	14,5	92,3
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	9	7,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 29. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Ο/Η διευθυντής/ντρια κάνει χρήση των Νέων Τεχνολογιών για δικτύωση με τοπικούς φορείς άτυπης εκπαίδευσης και προβολή αντίστοιχων εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου (π.χ. ψηφιακά μουσεία, ψηφιακές συναυλίες, ψηφιακές ξεναγήσεις κτλ.)».*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 29, 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,2%) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/τρια δεν κάνει «ποτέ» χρήση των Νέων Τεχνολογιών για να δικτυωθεί με τοπικούς φορείς άτυπης εκπαίδευσης και δεν προβάλλονται «ποτέ» αντίστοιχες εκδηλώσεις στον χώρο του σχολείου (π.χ. ψηφιακά μουσεία, ψηφιακές συναυλίες, ψηφιακές ξεναγήσεις κτλ.), 38 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,5%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 34 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,1%) δήλωσαν «μερικές φορές», 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,5%) απάντησαν «συχνά» και 9 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7,7%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από τις αντίστοιχες δηλώσεις των εκπαιδευτικών, συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία αυτών πιστεύει πως είτε «σπάνια» είτε «μερικές φορές» ο/η διευθυντής/τρια κάνει χρήση των Νέων Τεχνολογιών για να δικτυωθεί με τοπικούς φορείς άτυπης εκπαίδευσης με προβολή αντίστοιχων εκδηλώσεων στον χώρο του σχολείου, όπως είναι οι ψηφιακές συναυλίες, οι ξεναγήσεις, τα ψηφιακά μουσεία κτλ.

**4<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:** Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/τρια συνεισφέρει στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας;

**ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,00	5,00	3,14	0,87

Πίνακας 30. Περιγραφικά Στατιστικά : Ψηφιακός μετασχηματισμός σχολικής μονάδας και διευθυντής.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 30, ο γενικός μέσος βαθμός αξιολόγησης της συνεισφοράς του/της διευθυντή/τριας στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μέτριος, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5, ο μέσος βαθμός αξιολόγησης της συνεισφοράς φτάνει το 3,14 ( $SD=0,87$ ). Ο βαθμός μεταβλητότητας (cv) φτάνει το  $(0,87/3,14)=0,2770$  ή 27,7% και υποδεικνύει ανομοιογένεια (δηλαδή διαφοροποίηση) των αποκρίσεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών πολύ μέτριας έντασης. Συνεπώς, υπάρχει μέτρια αξιολόγηση από πλευράς εκπαιδευτικών για τη συνεισφορά του διευθυντή στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, επίσης πολύ μέτριο είναι και το επίπεδο, κατά το οποίο υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών επί του θέματος.

### 5.1.5 Ψηφιακή επένδυση

Ο 5<sup>ος</sup> θεματικός άξονας «Ψηφιακή επένδυση» περιλαμβάνει τις δηλώσεις 23,24,25 και 26 του ερωτηματολογίου.

---

**ΔΙΑΘΕΣΙΜΕΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	10	8,5	8,5
Σπάνια	30	25,6	34,2
Μερικές φορές	35	29,9	64,1
Συχνά	27	23,1	87,2
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	15	12,8	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 31. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο σας υπάρχουν διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν, όταν χρειάζεται».*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 31, 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,5%) δήλωσαν ότι στο σχολείο τους δεν υπάρχουν «ποτέ» διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν, όταν χρειάζεται. Σε συνέχεια της ανάλυσης των δηλώσεων, 30 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 25,6%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 35 εκπαιδευτικοί (29,9%) δήλωσαν «μερικές φορές», 27 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 23,1%) απάντησαν «συχνά» και 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12,8%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από την ανάλυση των δηλώσεων, προκύπτει ότι υπάρχει μοιρασμένο ποσοστό απαντήσεων ανάμεσα στις δηλώσεις «σπάνια» (25,6%), «μερικές φορές» (29,9%) και «συχνά» (23,1%), όσον αφορά τη διαθεσιμότητα των ψηφιακών συσκευών στον χώρο του σχολείου και στη χρήση τους από τους μαθητές.

**ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΦΟΡΗΤΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	40	34,2	34,2
Σπάνια	35	29,9	64,1
Μερικές φορές	19	16,2	80,3
Συχνά	13	11,1	91,5
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	10	8,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 32. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Στο σχολείο σας υπάρχουν διαθέσιμες φορητές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να δανειστούν για το σπίτι, αν χρειαστεί».*

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 32, 40 εκπαιδευτικοί (34,2%) δήλωσαν πως στο σχολείο τους δεν υπάρχουν «ποτέ» διαθέσιμες φορητές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να δανειστούν για το σπίτι, αν χρειαστεί. Σε συνέχεια της ανάλυσης, 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,9%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,2%) δήλωσαν «μερικές φορές», 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,1%) απάντησαν «συχνά» και 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,5%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Από την ανάλυση των δηλώσεων και των αντίστοιχων ποσοστών προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως είτε «ποτέ» είτε «σπάνια» υπάρχει διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών στο σχολείο, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να δανειστούν στο σπίτι, αν χρειαστεί.



**ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΑ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΣΩ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ποτέ	35	29,9	29,9
Σπάνια	25	21,4	51,3
Μερικές φορές	29	24,8	76,1
Συχνά	17	14,5	90,6
Πάντα/Σχεδόν Πάντα	11	9,4	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 33. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: «Το σχολείο σας συμμετέχει σε ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα που επιτρέπουν τη δικτύωση με άλλες σχολικές μονάδες με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών (π.χ. Erasmus+, eTwinning κτλ.)».*

Με τη βοήθεια του πίνακα 33, προκύπτει ότι 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,9%) δήλωσαν πως το σχολείο τους δε συμμετέχει «ποτέ» σε ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα που επιτρέπουν τη δικτύωση με άλλες σχολικές μονάδες με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών (π.χ. Erasmus+, eTwinning κτλ.), 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,4%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 24,8%) δήλωσαν «μερικές φορές», 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,5%) απάντησαν «συχνά» και 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,4%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Σε συνέχεια της ανάλυσης, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των δηλώσεων των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση εστιάζεται στις δηλώσεις «ποτέ» (29,9%), «σπάνια» (21,4%) και «μερικές φορές» (24,8%), όσον αφορά τη συμμετοχή του σχολείου τους σε ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών.

---

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	11	9,4	9,4
Σπάνια	19	16,2	25,6
Μερικές φορές	37	31,6	57,3
Συχνά	24	20,5	77,8
Πάντα/Σχεδόν	26	22,2	100,0
Πάντα			
Σύνολο	117	100,0	

---

*Πίνακας 34. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη δήλωση: « Ο/Η διευθυντής/τρια σας παρακινεί να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά προγράμματα ψηφιακής κατάρτισης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία».*

Από τα δεδομένα του πίνακα 34, διαπιστώνεται ότι 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,4%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια δεν τους παρακινεί ποτέ να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ψηφιακής κατάρτισης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,2%) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει «σπάνια», 37 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,6%) δήλωσαν «μερικές φορές», 24 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,5%) απάντησαν «συχνά» και 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22,2%) δήλωσαν «πάντα/σχεδόν πάντα». Σε συνέχεια της ανάλυσης, προκύπτει πως η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών εστιάζεται στη δήλωση «μερικές φορές», όσον αφορά την παρότρυνση από τον/την διευθυντή/τρια προς τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ψηφιακής κατάρτισης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον βαθμό ψηφιακής επένδυσης στις σύγχρονες σχολικές μονάδες;

<b>ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΕΝΔΥΣΗ</b>				
N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,00	5,00	2,79	0,89

*Πίνακας 35. Περιγραφικά Στατιστικά : Ψηφιακή Επένδυση*

Κάτω του μετρίου είναι το γενικό επίπεδο με το οποίο αξιολογείται ο βαθμός ψηφιακής επένδυσης στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ( $M=2,79$   $SD=0,89$ ). Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μέτριας έντασης ( $cv=31,9\%$ ). Γενικά υπάρχει δυσαρέσκεια στο δείγμα των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον αριθμό διαθέσιμων ψηφιακών συσκευών στα σχολεία αλλά και σε επίπεδο διασύνδεσης με λοιπές σχολικές μονάδες μέσω ευρωπαϊκών και εθνικών προγραμμάτων με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών.

#### 5.1.6 Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση

Ο 6<sup>ος</sup> θεματικός άξονας «Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση» περιλαμβάνει τις δηλώσεις 27,28,29,30,31 και 32 του ερωτηματολογίου.

<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	3	2,6	2,6
Λίγο	6	5,1	7,7
Αρκετά	35	29,9	37,6
Πολύ	47	40,2	77,8
Πάρα πολύ	26	22,2	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 36. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να δημιουργήσετε ψηφιακό υλικό για τους μαθητές σας σε διάφορες μορφές (βίντεο, εικόνα, ήχος, κείμενο κτλ.;)».*

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα 36, 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,6%) δήλωσαν πως δεν έχουν «καθόλου» την ικανότητα να δημιουργήσουν ψηφιακό υλικό για τους μαθητές τους σε διάφορες μορφές (βίντεο, εικόνα, ήχος, κείμενο κτλ.), 6 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,1%) απάντησαν «λίγο», 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,9%) δήλωσαν «αρκετά», 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40,2%) απάντησαν «πολύ» και 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22,2%) δήλωσαν «πάρα πολύ». Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μπορούν σε μεγάλο βαθμό να δημιουργήσουν ψηφιακό υλικό για τους μαθητές τους.

#### **ΦΙΛΤΡΑΡΙΣΜΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	2	1,7	1,7
Λίγο	4	3,4	5,1
Αρκετά	29	24,8	29,9
Πολύ	47	40,2	70,1
Πάρα πολύ	35	29,9	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 37. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να φιλτράρετε τα δεδομένα που αναζητάτε στο διαδίκτυο;»*

Από τα δεδομένα του πίνακα 37, προκύπτει ότι 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,7%) δεν έχουν «καθόλου» την ικανότητα να φιλτράρουν τα δεδομένα, που αναζητούν στο διαδίκτυο, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3,4%) δήλωσαν «λίγο», 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 24,8%) απάντησαν «αρκετά», 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40,25) δήλωσαν «πολύ» και 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,9%) απάντησαν «πάρα πολύ». Από την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία από αυτούς έχει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα να φιλτράρει τα δεδομένα που αναζητάει στο διαδίκτυο.

---

**ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	1	0,9	0,9
Λίγο	2	1,7	2,6
Αρκετά	16	13,7	16,2
Πολύ	34	29,1	45,3
Πάρα πολύ	64	54,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

---

*Πίνακας 38. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τα ψηφιακά μέσα καθημερινά για την επικοινωνία σας;»*

Από τα δεδομένα του πίνακα 38, διαπιστώνεται πως 1 εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,9%) δε χρησιμοποιεί «καθόλου» τα ψηφιακά μέσα στην καθημερινή επικοινωνία του, 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,7%) δήλωσαν πως τα χρησιμοποιούν «λίγο», 16 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,7%) δήλωσαν «αρκετά», 34 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,1%) απάντησαν «πολύ» και 64 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 54,7%) δήλωσαν «πάρα πολύ». Γίνεται αντιληπτό, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ψηφιακά μέσα στην καθημερινή επικοινωνία.

---

**ΒΑΘΜΟΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΣΕ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ**

---

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	5	4,3	4,3
Λίγο	9	7,7	12,0
Αρκετά	34	29,1	41,0
Πολύ	39	33,3	74,4
Πάρα πολύ	30	25,6	100,0
Σύνολο	117	100,0	

---

*Πίνακας 39. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό παρέχετε προστασία στις ψηφιακές σας συσκευές;»*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 39, 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,3%) δήλωσαν πως δεν παρέχουν «καθόλου» προστασία στις ψηφιακές τους συσκευές, 9 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7,7%) απάντησαν «λίγο», 34 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,1%) απάντησαν «αρκετά», 39 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,3%) δήλωσαν «πολύ» και 30 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 25,6%) απάντησαν «πάρα πολύ». Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, συνάγεται πως η πλειοψηφία εστιάζεται στις δηλώσεις «πολύ», «αρκετά» και «πάρα πολύ», όσον αφορά την ικανότητά τους να παρέχουν προστασία στις ψηφιακές τους συσκευές.

#### ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	6	5,1	5,1
Λίγο	21	17,9	23,1
Αρκετά	47	40,2	63,2
Πολύ	26	22,2	85,5
Πάρα πολύ	17	14,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

*Πίνακας 40. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να κατανοήσετε και να επιλύσετε ένα τεχνικό πρόβλημα στη συσκευή σας;»*

Από τα δεδομένα του πίνακα 40, διαπιστώνεται πως 6 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,1%) δεν έχουν «καθόλου» την ικανότητα να κατανοήσουν και να επιλύσουν ένα τεχνικό πρόβλημα στη συσκευή τους, 21 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,9%) δήλωσαν «λίγο», 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40,2%) απάντησαν «αρκετά», 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22,2%) δήλωσαν «πολύ» και 17 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πάρα πολύ». Από τις συχνότητες των απαντήσεων και τα αντίστοιχα ποσοστά, συμπεραίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μπορεί να κατανοήσει και να επιλύσει σε ικανοποιητικό βαθμό ένα τεχνικό πρόβλημα στη συσκευή τους στην εποχή μετά την πανδημία του κορονοϊού.

## ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Λίγο	13	11,1	11,1
Αρκετά	39	33,3	44,4
Πολύ	39	33,3	77,8
Πάρα πολύ	26	22,2	100,0
Σύνολο	117	100,0	

Πίνακας 41. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό αναζητάτε ευκαιρίες για να βελτιώσετε τις ενδεχόμενες αδυναμίες στις ψηφιακές σας δεξιότητες;»

Από τα δεδομένα του πίνακα 41, συνάγεται ότι 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,1%) αναζητούν «λίγο» την ευκαιρία για να βελτιώσουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες στις ψηφιακές τους δεξιότητες, 39 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,3%) απάντησαν «αρκετά», ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (ποσοστό 33,3%) απάντησε «πολύ» και 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22,2%) απάντησαν «πάρα πολύ». Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες σχολικές μονάδες την εποχή μετά την πανδημία του Covid-19 αναζητούν σε ικανοποιητικό βαθμό ευκαιρίες για να βελτιώσουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες στις ψηφιακές τους δεξιότητες.

**6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Ποιος είναι ο βαθμός ψηφιακής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα;

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,50	5,00	3,77	0,75

Πίνακας 42. Περιγραφικά Στατιστικά : Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών

Αρκετά άνω του μετρίου έως πολύ καλό είναι το γενικό επίπεδο, με το οποίο αξιολογείται η ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εποχή μετά την πανδημία του κορονοϊού, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων ( $M=3,77$  ,  $SD=0,75$ ) (Πίνακας 42). Επίσης, η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι χαμηλής έντασης ( $CV=19,9\%$ ).

## 5.2 Επαγωγική στατιστική παρουσίαση

**7<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:** Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ψηφιακής κατάρτισής τους;

Αρχικά, εφαρμόζουμε έλεγχο κανονικότητας των δύο κατανομών (Πίνακας 43).

	<b>ΕΛΕΓΧΟΙ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ</b>					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Επίπεδο σπουδών	0,420	117	0,000	0,644	117	0,000
Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών	0,100	117	0,006	0,960	117	0,001

a. Lilliefors Significance Correction

*Πίνακας 43. Έλεγχοι κανονικότητας Κατανομών: Επίπεδο σπουδών και Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 43, η κανονικότητα απορρίπτεται και για τις δύο κατανομές και στα δύο τεστ, αφού  $p < 0,05$ . Ασφαλώς και τα δυο τεστ είναι πολύ ευαίσθητα στα μεγάλα δείγματα και απορρίπτουν εύκολα την κανονικότητα αλλά ακόμη και με την επισκόπηση των ιστογραμμάτων καταλήγουμε στη μη κανονικότητα, δηλαδή οι κατανομές δεν προσεγγίζουν την κανονική κατανομή. Συνεπώς, εφαρμόζουμε μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης, όπως είναι ο έλεγχος συσχέτισης Spearman (Spearman's rho).



**ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ SPEARMAN'S RHO : ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ / ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

		Επίπεδο σπουδών	Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών
Επίπεδο σπουδών	rho	1,000	0,228*
	p	.	0,013
	N	117	117
Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών	rho	0,228*	1,000
	p	0,013	.
	N	117	117

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*Πίνακας 44. Συσχέτιση Spearman's rho : Επίπεδο σπουδών / Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών*

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 44, υπάρχει σημαντική αλλά πολύ μικρής έντασης θετική σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και του βαθμού ψηφιακής κατάρτισής τους,  $rho(117)=0,228$ ,  $p=0,013$ , σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ . Δηλαδή σε πολύ μικρό βαθμό τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης συνοδεύονται και από υψηλότερο βαθμό ψηφιακής κατάρτισης.

**8<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:** Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το φύλο της Διεύθυνσης, σχετικά με τον ρόλο της στον ψηφιακό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας;

**Μεταβλητές:**

A) Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Διευθυντής/ντρια. Η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 19, 20, 21 και 22 που αναφέρονται στον/στην διευθυντή/ντρια, όπως άλλωστε έχουμε αναφέρει στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα. Ουσιαστικά, είναι μια κατανομή των μέσων όρων των κωδικοποιήσεων των δηλώσεων του κάθε συμμετέχοντα.

B) Ανεξάρτητη μεταβλητή: Φύλο Διευθυντή/τριας. (Ερώτηση 4 στο ερωτηματολόγιο: «4. Φύλο του/της διευθυντή/τριας στη σχολική σας μονάδα»).

**ΕΛΕΓΧΟΙ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ  
ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

Φύλο του/της διευθυντή/τριας στη σχολική σας μονάδα	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Άνδρας	0,113	62	0,049	0,977	62	0,283
Γυναίκα	0,106	55	0,184	0,971	55	0,205

a. Lilliefors Significance Correction

*Πίνακας 45. Ελεγχοι κανονικότητας κατανομών ψηφιακός μετασχηματισμός και διευθυντής ανά φύλο διευθυντή*

Συνεπώς, έχουμε δύο κατανομές τιμών, η μία κατανομή αφορά την αξιολόγηση του ρόλου του άντρα διευθυντή στον ψηφιακό μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας και η άλλη αφορά την αξιολόγηση του ρόλου της γυναίκας διευθύντριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας. Το στατιστικό τεστ αφορά έλεγχο ισότητας τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων και κατά συνέπεια ή θα διενεργηθεί παραμετρικό τεστ δηλαδή t-test ή σε περίπτωση μη κανονικότητας των κατανομών, θα διενεργηθεί μη παραμετρικό αντίστοιχο, U test (Mann-Whitney U test). Όπως φαίνεται από τον πίνακα 45, στην περίπτωση που το ένα τεστ απορρίπτει οριακά την κανονικότητα και το άλλο όχι, προτείνουμε την εφαρμογή παραμετρικού τεστ (δηλαδή t-test), αναφορικά με το φύλο της Διεύθυνσης.

**ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ: ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ  
ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ**

Φύλο του/της διευθυντή/τριας στη σχολική σας μονάδα		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ψηφιακός	Άνδρας	62	2,95	0,95	0,12
Μετασχηματισμός	Γυναίκα	55	2,91	0,99	0,13

*Πίνακας 46. Περιγραφικά στατιστικά : Ψηφιακός μετασχηματισμός και φύλο της διεύθυνσης*

Σε αυτό το σημείο διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις.

**Μηδενική υπόθεση (H<sub>0</sub>):** Ο ψηφιακός μετασχηματισμός των σχολείων με άνδρες διευθυντές δε διαφέρει από τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολείων με γυναίκες διευθύντριες.

**Εναλλακτική υπόθεση (H<sub>1</sub>):** Ο ψηφιακός μετασχηματισμός των σχολείων με άνδρες διευθυντές διαφέρει από τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολείων με γυναίκες διευθύντριες.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 46, η αξιολόγηση του ρόλου του άντρα διευθυντή στον ψηφιακό μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας έχει μέση τιμή 2,95 ( $SD=0,95$ ), ενώ η αξιολόγηση του ρόλου μιας γυναίκας διευθύντριας έχει μέση τιμή 2,91 ( $SD=0,99$ ). Η διαφορά του 0,04 δεν προβλέπεται να είναι σημαντική, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 47.

ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ: ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ									
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
Ψηφιακός	Equal variances assumed	0,012	0,91	0,211	15,00	0,84	0,04	0,18	-0,32 0,39
Μετασχηματισμός	Equal variances not assumed			0,211	12,01	0,84	0,04	0,18	-0,32 0,39
και Διευθυντής	assumed								

Πίνακας 47. Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων ψηφιακός μετασχηματισμός και διευθυντής / φύλο διεύθυνσης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 47, η ισότητα των διακυμάνσεων των δύο κατανομών δεν απορρίπτεται,  $F=0,012$ ,  $p=0,91$ . Οι μέσες τιμές της αξιολόγησης του ρόλου του/της διευθυντή/τριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας δε διαφέρουν στη βάση του φύλου του διευθυντή,  $t(115)=0,21$ ,  $p=0,84$ . Συνεπώς, απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση (H1) και δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (H0), όπου ο ψηφιακός μετασχηματισμός των σχολείων με άνδρες διευθυντές δε διαφέρει από τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολείων με γυναίκες διευθύντριες. Με άλλα λόγια, ο βαθμός αξιολόγησης του ρόλου του/της διευθυντή/τριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων δε σχετίζεται με το φύλο της διεύθυνσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και συνάγεται πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον ρόλο του φύλου της Διεύθυνσης στον ψηφιακό μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας

**9<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εργασιακή σχέση και την ηλικία ως προς τον βαθμό της ψηφιακής τους κατάρτισης;

Ελέγχεται η επίδραση της ηλικίας και της εργασιακής σχέσης, καθώς και η αλληλεπίδραση της εργασιακής σχέσης και της ηλικίας στον βαθμό αυτοαξιολόγησης της ψηφιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

2-way ANOVA (Ανάλυση Διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης, Σχεδιασμός 2x4)

Ανεξάρτητη Μεταβλητή 1: Εργασιακή σχέση (Δίτιμη κατηγορική: Μόνιμος, Αναπληρωτής)

Ανεξάρτητη Μεταβλητή 2: Ηλικία (Διατακτική κατηγορική 4<sup>ων</sup> επιπέδων)

Εξαρτημένη: Ψηφιακή Κατάρτιση (Ποσοτική συνεχής)

**ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ: ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ**

Dependent Variable: Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών

5. Εργασιακή σχέση	2. Ηλικιακή ομάδα	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	N
Μόνιμος/η	Από 30 έως 39 ετών	3,80	0,61	49
	Από 40 έως 49 ετών	3,92	0,82	16
	Από 50 ετών και άνω	3,16	1,02	17
	Total	3,69	0,79	82
Αναπληρωτής/τρια	Μέχρι 29 ετών	3,97	0,40	11
	Από 30 έως 39 ετών	3,95	0,72	20
	Από 40 έως 49 ετών	3,88	0,67	4
	Total	3,95	0,62	35
Total	Μέχρι 29 ετών	3,97	0,40	11
	Από 30 έως 39 ετών	3,85	0,64	69
	Από 40 έως 49 ετών	3,91	0,77	20
	Από 50 ετών και άνω	3,16	1,02	17
	Total	3,77	0,75	117

*Πίνακας 48. Περιγραφικά στατιστικά: Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών ανά εργασιακή σχέση και ηλικία.*

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 48, οι μέσοι όροι όλων των υποομάδων κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνεται μια πιο χαμηλή γενική αυτοαξιολόγηση για τους μόνιμους άνω των 50 ετών, ενώ όλοι οι υπόλοιποι κινούνται στα ίδια επίπεδα. Ωστόσο, αυτή η συγκεκριμένη ομάδα (μόνιμοι άνω των 50) έχει και τη μεγαλύτερη μεταβλητότητα (δηλαδή τα σκορ της αξιολόγησης διαφέρουν πιο πολύ μεταξύ των ατόμων της ομάδας, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες).

### TESTS OF BETWEEN-SUBJECTS EFFECTS

Dependent Variable: Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών

Source	Type III		Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
	Sum of Squares	df				
Corrected Model	7,918 <sup>a</sup>	5	1,584	3,050	0,013	0,121
Intercept	956,138	1	956,138	1841,427	0,000	0,943
Εργασιακή Σχέση	0,029	1	0,029	0,056	0,813	0,001
Ηλικία	6,269	3	2,090	4,025	0,009	0,098
Εργασιακή Σχέση * Ηλικία	0,093	1	0,093	0,180	0,673	0,002
Error	57,635	111	0,519			
Total	1726,528	117				
Corrected Total	65,553	116				

a. R Squared = 0,121 (Adjusted R Squared = 0,081)

*Πίνακας 49. Tests of between-subjects effects – 2way ANOVA*

Πολύ σημαντικά είναι τα δεδομένα του πίνακα 49, όπου η ηλικία εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική ως παράγοντας επίδρασης επί της αυτοαξιολόγησης της ψηφιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών,  $F(3, 111)= 4,025, p=0,009, \eta_p^2 = 0,098$ . Ωστόσο, το μέγεθος της επίδρασης είναι μικρό όπως μαρτυρά και ο συντελεστής  $\eta_p^2$ . Από την άλλη μεριά, η εργασιακή σχέση δεν είναι στατιστικώς σημαντική (δηλαδή δεν επιδρά σημαντικά στη μεταβλητότητα των τιμών της εξαρτημένης),  $F(1, 111)= 0,056, p=0,813, \eta_p^2 = 0,001$ . Η αλληλεπίδραση Εργασιακή Σχέση \* Ηλικία δεν είναι επίσης στατιστικώς σημαντική  $F(1, 111)= 0,180, p=0,673, \eta_p^2 = 0,002$ . Όπως διαπιστώνεται από τον συντελεστή  $\eta_p^2$  της αλληλεπίδρασης εργασιακής σχέσης και ηλικίας, η επίδραση είναι τόσο ελάχιστη, σχεδόν μηδενική και συνεπώς δεν είναι σημαντική ( $p=0,673$ ).

**ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ**

Dependent Variable: Ψηφιακή Κατάρτιση εκπαιδευτικών

Tukey HSD

		Mean		95% Confidence Interval		
(I) 2. Ηλικιακή ομάδα	(J) 2. Ηλικιακή ομάδα	Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Μέχρι 29 ετών	Από 30 έως 39 ετών	0,12	0,23	0,95	-0,49	0,73
	Από 40 έως 49 ετών	0,06	0,27	1,00	-0,64	0,77
	Από 50 ετών και άνω	0,81*	0,28	0,02	0,09	1,54
Από 30 έως 39 ετών	Μέχρι 29 ετών	-0,12	0,23	0,95	-0,73	0,49
	Από 40 έως 49 ετών	-0,06	0,18	0,99	-0,54	0,41
	Από 50 ετών και άνω	0,69*	0,20	0,00	0,18	1,20
Από 40 έως 49 ετών	Μέχρι 29 ετών	-0,06	0,27	1,00	-0,77	0,64
	Από 30 έως 39 ετών	0,06	0,18	0,99	-0,41	0,54
	Από 50 ετών και άνω	0,75*	0,24	0,01	0,13	1,37
Από 50 ετών και άνω	Μέχρι 29 ετών*	-0,81	0,28	0,02	-1,54	-0,09
	Από 30 έως 39 ετών*	-0,69	0,20	0,00	-1,20	-0,18
	Από 40 έως 49 ετών*	-0,75	0,24	0,01	-1,37	-0,13

Based on observed means.

The error term is Mean Square (Error) = 0,519.

\*. The mean difference is significant at the 0,05 level.

*Πίνακας 50. Πολλαπλές Συγκρίσεις 2way ANOVA*

Τι σημαίνει όμως πρακτικά ότι η ηλικία είναι στατιστικώς σημαντική;

Από τα δεδομένα του πίνακα 50, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 50 ετών αξιολογούν σημαντικά χαμηλότερα την ψηφιακή τους κατάρτιση συγκριτικά με τους μέχρι 29 ετών, ( $p=0,02$ ), συγκριτικά με τους από 30 έως 39 ετών, ( $p<0,01$ ) και τέλος συγκριτικά με τους από 40 έως 49 ετών, ( $p=0,01$ ).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1 Συμπεράσματα

Μέσω της στατιστικής ανάλυσης, όπως παρουσιάστηκε στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο, έγινε μια προσπάθεια στο να δοθούν απαντήσεις στα βασικότερα ζητήματα, σχετικά με την αλλαγή των πρακτικών της σχολικής ηγεσίας και την τάση για ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων, όπως προέκυψε στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μετά την πανδημία του κορονοϊού.

Μελετώντας τα δημογραφικά στοιχεία, συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα του δείγματος έναντι των ανδρών εκπαιδευτικών στην παρούσα εργασία. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα, 6 στους/στις 10 συμμετέχοντες/ουσες είναι από 30 έως 39 ετών και 3 στους/στις 4 συμμετέχοντες/ουσες ανήκουν στο ηλικιακό εύρος από 30 έως 49 έτη. Η πλειονότητα του δείγματος έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές σε ποσοστό 66,7%, ενώ μοιρασμένο εμφανίζεται το ποσοστό ανάμεσα στο φύλο της διεύθυνσης με τους άνδρες διευθυντές να προηγούνται με πολύ μικρό ποσοστό 53% έναντι των γυναικών διευθυντριών 47%. Επίσης, σχετικά με την εργασιακή σχέση, οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί αποτελούν σαφή πλειοψηφία στο δείγμα της παρούσας μελέτης με 70,1% έναντι των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών που εμφανίζονται σε ποσοστό της τάξης του 29,9%. Τέλος, αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα ποσοστά φαίνονται ισορροπημένα μέχρι τα 15 έτη προϋπηρεσίας, ενώ μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες με προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη και από 21 έτη και άνω.

Όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στις δηλώσεις που αφορούν τον 1<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της παρούσας εργασίας «Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας», οι μισοί και παραπάνω (ποσοστό 55,6%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης, ένα συγκεντρωτικό ποσοστό της τάξεως του 81,2% απάντησαν ότι ο/η διευθυντής/τρια τους ενθαρρύνει «συχνά» και «πάντα/σχεδόν πάντα» στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, 92 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 78,7%) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/τρια έχει την τάση να προωθεί δράσεις σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και αντίστοιχα 70

εκπαιδευτικοί (ποσοστό 59,9%) εξέφρασαν την άποψη ότι ο/η διευθυντής/τρια συνεργάζεται σε μεγάλο βαθμό με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσον αφορά τη χάραξη της ψηφιακής στρατηγικής του σχολείου. Τα ευρήματα που αφορούν τον 1<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της παρούσας εργασίας «Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας» έρχονται να επιβεβαιώσουν τις έρευνες των Harris (2020), Netolicky (2020) και Harris and Jones (2020), αναφορικά με την αλλαγή των πρακτικών σχολικής ηγεσίας και την στροφή προς πιο συνεργατικά και ευέλικτα μοντέλα ηγεσίας. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Harris and Jones (2020) οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας έχουν αλλάξει δραματικά και εμφανίζονται δράσεις περισσότερο συνεργατικές, αποκεντρωμένες και προσανατολισμένες στα πρόσωπα και όχι στις διαδικασίες σε μια σχολική μονάδα. Η Azorin (2020) έρχεται να συμπληρώσει την παραπάνω θέση, υποστηρίζοντας ότι η κατασκευή συνεργατικών δικτύων και η εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων ηγεσίας, όπως είναι το καταναμημένο και το συμμετοχικό, αποτέλεσε μια αναγκαιότητα την εποχή του ξεσπάσματος της πανδημίας. Παρατηρούμε πως η τάση για συνεργασία από τους/τις διευθυντές/τριες είναι εμφανής και μετά την εποχή του κορονοϊού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, στοιχείο που μπορεί να κριθεί ως απόλυτα θετικό, αν αναλογιστούμε τη σημασία της έννοιας της συνεργασίας και την αναγκαιότητα αυτής σε ανοικτούς οργανισμούς και συνεχώς μεταβαλλόμενους, όπως είναι οι σχολικές μονάδες στη μετά Covid-19 εποχή.

Μελετώντας τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αναφορικά με τον 2<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της εργασίας «Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού», διαπιστώνεται ότι 91 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 77,8%) δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/τρια κάνει «πάντα/σχεδόν πάντα» χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για να τους ενημερώσει για υπηρεσιακά και διοικητικά θέματα. Στη συνέχεια των δηλώσεων των εκπαιδευτικών παρατηρείται, ότι 87 εκπαιδευτικοί συνολικά (συγκεντρωτικό ποσοστό 74,4%) απάντησαν πως στις σχολικές τους μονάδες χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Viber, Messenger κτλ.) για να επικοινωνήσουν. Επίσης, 80 εκπαιδευτικοί συνολικά (αντίστοιχο ποσοστό 68,3%) απάντησαν ότι ο/η διευθυντής/τρια τους ενημερώνει με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για επιμορφωτικά σεμινάρια, που αφορούν την προώθηση τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης στη μετά Covid-19 εποχή, όπου παρατηρείται η τάση χρήσης αντίστοιχων πλατφορμών (Zoom, Skype, Webex, BigBlueButton κτλ.) σε ικανοποιητική συχνότητα (20,5% «πάντα/σχεδόν πάντα», 23,1% «μερικές φορές», 26,5%

«συχνά») γεγονός που φανερώνει τη συνέχεια στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών από τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό και μετά την πανδημία του κορονοϊού για τη μεταξύ τους επικοινωνία. Τα ευρήματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τον 2<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της εργασίας «Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού» έρχονται να υποστηρίξουν αυτά που παραθέτουν οι O' Shea et al. (2022) και οι Saraih et al. (2022) στις έρευνές τους, τονίζοντας πως οι διευθυντές/τριες στη μετά Covid-19 εποχή έχουν αλλάξει κατά πολύ τους παραδοσιακούς τρόπους με τους οποίους επικοινωνούσαν με το εκπαιδευτικό προσωπικό, χρησιμοποιώντας υβριδικούς τρόπους επικοινωνίας με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, ειδικά σε περιπτώσεις έκτακτων αναγκών όπως είναι οι άσχημες καιρικές συνθήκες, οι πανδημίες, η χωρική απομάκρυνση σε γεωγραφικά δύσβατες περιοχές κτλ.

Όπως αναλύθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον 3<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της παρούσας εργασίας «Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων», 72 εκπαιδευτικοί (συγκεντρωτικό ποσοστό 61,5%) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/τρια κάνει χρήση των ψηφιακών μέσων είτε «μερικές φορές» είτε σε μεγαλύτερο ποσοστό «συχνά» για να επικοινωνήσει με τους γονείς. Επιπλέον, 46 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39,3%) απάντησαν πως χρησιμοποιούν «συχνά» τα ψηφιακά μέσα για τη μεταξύ τους επικοινωνία με τους γονείς και συνολικά 67 από αυτούς (συγκεντρωτικό ποσοστό 57,3%) δήλωσαν ότι οι γονείς ενημερώνονται από «συχνά» έως «πάντα/σχεδόν πάντα» από τον ιστότοπο του σχολείου για τις επικείμενες εκδηλώσεις και δραστηριότητες. Τέλος, συνολικά 80 εκπαιδευτικοί (συγκεντρωτικό ποσοστό 68,3%) δήλωσαν πως στη σχολική τους μονάδα διοργανώνονται από «σπάνια» έως «ποτέ» ημερίδες, σχετικά με την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων, σε συνεργασία με τον Δήμο και τους τοπικούς φορείς. Τα ευρήματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον 3<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της εργασίας «Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων» αποδεικνύουν πως υπάρχει μέτριος βαθμός αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς στην εποχή μετά την πανδημία του κορονοϊού για την επικοινωνία τους με τους γονείς. Η συγκεκριμένη διαπίστωση αναδεικνύει ερωτήματα, αναφορικά με την ψηφιακή επάρκεια των γονέων στην τωρινή πραγματικότητα μετά την πανδημία του κορονοϊού και τον βαθμό, στον οποίο είναι εξοικειωμένοι με τον συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, ενώ παράλληλα απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό οι ενημερωτικές δράσεις από το σχολείο, σε συνεργασία με τον

Δήμο και τους τοπικούς φορείς, με στόχο την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων.

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, όσον αφορά τον 4<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της εργασίας «Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας», 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,5%) και 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,8%) δήλωσαν ότι ο/η διευθυντής/τρια συνεργάζεται μαζί τους «συχνά» και «μερικές φορές» αντίστοιχα, σχετικά με την ψηφιακή οργάνωση του σχολείου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά της τάξεως του 39,3% και του 26,5% δήλωσαν ότι στις σχολικές τους μονάδες αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία «πάντα/σχεδόν πάντα» και «συχνά» αντίστοιχα, οι δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες (διαδραστικοί πίνακες, laptops, τρισδιάστατοι εκτυπωτές, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, drones κτλ.). Επιπλέον, 28,2% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως ο/η διευθυντής/τρια χρησιμοποιεί «συχνά» τις Νέες Τεχνολογίες για δικτύωση και συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 33,3%, δηλαδή 1 στους 3, δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει «μερικές φορές». Στην τελευταία δήλωση του συγκεκριμένου θεματικού άξονα, διαπιστώθηκε ότι το 32,5% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής τους μονάδας κάνει «σπάνια» χρήση των Νέων Τεχνολογιών για να δικτυωθεί με τοπικούς φορείς άτυπης εκπαίδευσης και αντίστοιχα «σπάνια» είναι και η προβολή αντίστοιχων εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου (ψηφιακά μουσεία, ψηφιακές συναυλίες, ψηφιακές ξεναγήσεις κτλ.), ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 29,1% δήλωσε πως αυτό συμβαίνει «μερικές φορές». Από τα ευρήματα των απαντήσεων των ερωτώμενων, σχετικά με τον 4<sup>ο</sup> θεματικό άξονα «Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας» διαπιστώνεται πως ο βαθμός αξιολόγησης της συνεισφοράς του/της διευθυντή/τριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας είναι μέτριος. Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζουν τον κομβικό του ρόλο του/της διευθυντή/τριας στην ενίσχυση και στην τάση προς ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων, όπως τονίζεται και στις έρευνες των Burleigh (2020) και Power and Heavin (2018), ωστόσο για να επιτευχθεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός στο σύνολό του σε υψηλό βαθμό είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την κοινή κουλτούρα και το ομαδικό όραμα των μελών του οργανισμού (Demchenko et al., 2021). Σε κάθε περίπτωση, η συνεισφορά ενός/μιας διευθυντή/τριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τον προσωπικό βαθμό ψηφιακών δεξιοτήτων που έχει αναπτύξει.

Σχετικά με τον 5<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της εργασίας «Ψηφιακή επένδυση», η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ένα συγκεντρωτικό ποσοστό της τάξεως του 55,5% υποδεικνύει ότι στις σύγχρονες σχολικές μονάδες υπάρχουν από «σπάνια» έως «μερικές φορές» διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν, όταν χρειάζεται. Στην επόμενη δήλωση, σχετικά με τη διαθεσιμότητα των φορητών συσκευών που μπορούν να δανειστούν οι μαθητές/τριες στο σπίτι, αν χρειαστεί, η πλειονότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών συγκεντρώνεται στις δηλώσεις «ποτέ» (ποσοστό 34,2%) και «σπάνια» (ποσοστό 29,9%). Επίσης, 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,9%) και 25 από αυτούς (ποσοστό 21,4%) δήλωσαν πως η σχολική τους μονάδα δε συμμετέχει «ποτέ» και συμμετέχει «σπάνια» αντίστοιχα, σε ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα, που επιτρέπουν τη δικτύωση με άλλες σχολικές μονάδες με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών (Erasmus+, eTwinning κτλ.). Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (31,6%) δήλωσε πως ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής τους μονάδας «σπάνια» τους παρακινεί να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ψηφιακής κατάρτισης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμπεραίνεται πως το γενικό επίπεδο με το οποίο αξιολογείται η ψηφιακή επένδυση στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι κάτω του μετρίου και διαφαίνεται πως υπάρχει μη ικανοποίηση στις τάξεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχετικό διαθέσιμο ψηφιακό υλικό στις σχολικές μονάδες και τη συμμετοχή και δικτύωση του σχολείου σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στην έρευνα του Suphakkico (2022), αυτό που πρέπει να ενισχυθεί στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μετά την πανδημία του Covid-19, όπως διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, είναι η αναγκαιότητα να υπάρξει ψηφιακή επένδυση σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με συστηματικό τρόπο και η παράλληλη ενίσχυση των σχολικών μονάδων με άρτιο τεχνολογικό εξοπλισμό και ψηφιακές συσκευές. Ο συνδυασμός ψηφιακής επένδυσης στο ανθρώπινο προσωπικό και στον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων αποτελεί σημαντική παράμετρο για την προώθηση του ψηφιακού μετασχηματισμού στις σχολικές μονάδες στη μετά Covid-19 εποχή.

Αναφορικά με τον 6<sup>ο</sup> θεματικό άξονα της εργασίας «Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση», 40,2% των εκπαιδευτικών απάντησαν «πολύ» στη δήλωση που αναφέρεται στην ικανότητα δημιουργίας ψηφιακού υλικού για τους μαθητές τους σε διάφορες μορφές (βίντεο, εικόνα, ήχος, κείμενο κτλ.). Επίσης, η πλειοψηφία αυτών σε ποσοστό 40,2% υποστήριξε ότι έχει

την ικανότητα σε μεγάλο βαθμό να φιλτράρει τα δεδομένα που αναζητάει στο διαδίκτυο και πάνω από τους μισούς (54,7%) δήλωσαν πως χρησιμοποιούν «πάρα πολύ» τα ψηφιακά μέσα καθημερινά για την επικοινωνία τους. Σχετικά με τον βαθμό παροχής προστασίας στις ψηφιακές συσκευές η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών συγκεντρώνεται στις δηλώσεις «αρκετά» (29,1%) και «πολύ» (33,3%). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους και σε ποσοστό 40,1% φαίνεται να έχουν την ικανότητα να κατανοούν «αρκετά» και να επιλύουν τεχνικά προβλήματα και τέλος σε ποσοστό της τάξεως του 33,3% αναζητούν ευκαιρίες σε μεγάλο βαθμό για να βελτιώσουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες στις ψηφιακές τους δεξιότητες. Τα ευρήματα από τις απαντήσεις του δείγματος δείχνουν πως το γενικό επίπεδο με το οποίο αξιολογείται η ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων είναι σε επίπεδο που χαρακτηρίζεται άνω του μετρίου έως πολύ καλό. Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα έχουν αναπτυγμένες τις ψηφιακές τους δεξιότητες σε αρκετά καλό επίπεδο και είναι εξοικειωμένοι σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και ψηφιακών συσκευών στην επικοινωνία και στην εργασία τους. Άλλωστε μετά το ξαφνικό και απρόσμενο κλείσιμο των σχολικών μονάδων από την πανδημία του κορονοϊού, σκοπός του συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η ανάδειξη και η υποστήριξη της χάραξης ανάλογων πολιτικών στην Ευρώπη (Psifidou & Grm, 2022). Απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης πολιτικής είναι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ψηφιακά περιβάλλοντα (π.χ. εικονική πραγματικότητα, τεχνητή νοημοσύνη, αναδύομενες τεχνολογίες κτλ.) σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ψηφιακών εξελίξεων στις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.

Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα της επαγωγικής στατιστικής διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική, αλλά μικρής έντασης συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ψηφιακής τους κατάρτισης. Ειδικότερα, αυτό που συμπεραίνεται είναι ότι σε μικρό βαθμό τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης συνοδεύονται και από υψηλότερο επίπεδο ψηφιακής κατάρτισης. Επίσης, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το φύλο της Διεύθυνσης του σχολείου, σχετικά με τον ρόλο του στον ψηφιακό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο βαθμός αξιολόγησης του ρόλου του/της διευθυντή/τριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας δε σχετίζεται με το φύλο. Τέλος, στη συγκεκριμένη μελέτη αναδείχθηκε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την εργασιακή σχέση (μόνιμος/η – αναπληρωτής/τρια) ως προς τον

βαθμό της ψηφιακής τους κατάρτισης. Ωστόσο, αυτό που διαπιστώθηκε και αξίζει να τονιστεί είναι ότι η ηλικία εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική ως παράγοντας επίδρασης επί της αυτοαξιολόγησης της ψηφιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και συνάγεται από τα ευρήματα ότι οι άνω των 50 ετών αξιολογούν σημαντικά χαμηλότερα την ψηφιακή τους κατάρτιση συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (μέχρι 29 ετών, από 30 έως 39 ετών, από 40 έως 49 ετών).

## 6.2 Προτάσεις

Μερικές ενδεικτικές προτάσεις που μπορούν να διατυπωθούν, όσον αφορά την περαιτέρω μελέτη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα είναι οι εξής:

1. Να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα με χρήση του ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενός μεγάλου αστικού κέντρου.
2. Να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα με χρήση του ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα των πληθυσμών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα.
3. Να διενεργηθεί συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα.
4. Να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα με πληθυσμό αναφοράς μόνο τους/τις διευθυντές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα.
5. Να πραγματοποιηθούν μεικτές έρευνες, ποιοτικές και ποσοτικές, όσον αφορά το εξεταζόμενο θέμα σε διευθυντές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλήνιο επίπεδο.
6. Ανάλυση πρωτοβουλιών από τον Δήμο και τους τοπικούς φορείς σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες για τη διενέργεια ημερίδων με σκοπό την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων.

7. Ενίσχυση της ψηφιακής επένδυσης από την πολιτεία σε όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με άρτια εξοπλισμένο τεχνολογικό υλικό, επάρκεια στη διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών και πρόσβαση σε υψηλής ταχύτητας διαδικτυακές συνδέσεις (π.χ. ευρυζωνικό διαδίκτυο κτλ.).



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορονοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 28-45.
- Μουζέλης, Ν. (2009) *Οργάνωση και Γραφειοκρατία: Ανάλυση των σύγχρονων θεωριών*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. *Αθήνα: Κριτική*.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). Μάνατζμεντ Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο–Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Μέθοδοι–Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες. *Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος. Mullins, LJ (2015) Μάνατζμεντ και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Management. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2016) Το ποσοτικό και ποιοτικό παράδειγμα έρευνας: από τη συναίνεση στη συναίρεση; στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Θεοφιλίδης, Χ. (επιμ.). Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. 181-210. Αθήνα: Πεδίο.
- Ράπτης, Ν. (2006). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας (Διδακτορική Διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/15655>
- Ράπτης, Ν. (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management*. Εκδόσεις Γκόννη. Αθήνα.
- Ράπτης, Ν., & Κουτσουράη, Σ.Α. (2021). Σχολική Αυτονομία και εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός. Στο: Ν. Ράπτης, Ε. Μουσένα, & Μ. Κουρουτσίδου, (επιμ), Ηγεσία και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Διάδραση, 195-228.
- Ράπτης, Ν. & Ψαράς, Χ. (2015). Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαΐτης, Χρ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. & Σαΐτη, Α. (2012) Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. (Σεπτέμβριος, 2020).Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση και Κατάρτιση. <https://education.ec.europa.eu/el/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Τάτσης, Ι. (2021). Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην οργάνωση και υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό*

*Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 342-351.  
<https://doi.org/10.12681/online-edu.3244>

Τάτσιου, Έ. (2021). Οργάνωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Ο πολύπλευρος ρόλος του διευθυντή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Θράκης την περίοδο του COVID-19. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 363-372. <https://doi.org/10.12681/online-edu.3246>

Φεσάκης, Γ., Βολίκα, Σ., Τσιγάρος, Θ. (σε έκδοση). Ζητήματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού για Έκτακτη – Επείγουσα Διαδικτυακή Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Covid-19 στο Α., Κοντάκος και Φ., Καλαβάσης, (Επιμ.), Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τομ. 12<sup>ος</sup>, Εκδόσεις Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Αθήνα.

## Ξενόγλωσση

Adams, D., Cheah, K. S., Thien, L. M., & Md Yusoff, N. N. (2021). Leading schools through the COVID-19 crisis in a South-East Asian country. *Management in Education*.  
<https://doi.org/10.1177/08920206211037738>

Aefsky, F. (Ed.). (2021). *Issues of Educational Leadership: Crisis Management During Challenging Times*. Rowman & Littlefield.

Ahlstrom, B., Leo, U., Norqvist, L., & Isling, P. P. (2020). School leadership as (un) usual. Insights from principals in Sweden during a pandemic. *International studies in educational administration*, 48(2), 35-41.

- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744.
- Aksal, F. A. (2015). Are headmasters digital leaders in school culture?40(182).
- Alenezi, M. (2021). Deep dive into digital transformation in higher education institutions. *Education Sciences*, 11(12), 770. <https://doi.org/10.3390/educsci11120770>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJI)*. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arokiasamy, A. R. A., Abdullah, A. G. K., Ahmad, M. Z., & Ismail, A. (2016). Transformational leadership of school principals and organizational health of primary school teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 151-157. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.124>
- Asio, J. M. R., & A Bayucca, S. (2021). Spearheading education during the COVID-19 rife: Administrators' level of digital competence and schools' readiness on distance learning. *Asio, JMR, & Bayucca, SA (2021). Spearheading education during the COVID-19 rife: Administrators' level of digital competence and schools' readiness on distance learning. Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), 19-26. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2021364728>
- Aypay, A., & Akyurek, M. I. (2021). A Systematic Review of Distributed Leadership Research from 2000 to 2020. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 5.
- Azorin, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Azorin, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).

- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021). 'People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375-392. <https://doi.org/10.1177/1741143220987841>
- Begicevic Redep, N., Klacmer Calopa, M., & Tomicic Pupek, K. (2020). The Challenge of Digital Transformation in European Education Systems. *Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education*.
- Benoiel, P., & Barth, A. (2017). The implications of the school's cultural attributes in the relationships between participative leadership and teacher job satisfaction and burnout. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0116>
- Bishop, W. E., Fifolt, M., Peters, G. B., Gurley, K., Collins, L. (2015). Perceptions and experiences of K-12 educational leaders in response to the 27 April 2011 tornadoes. *School Leadership & Management*, 35(2), 215–234. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1041487>
- Bobyleva, A., & Sidorova, A. (2015). Crisis management in higher education in Russia. *Internationalisation in Higher Education: Management of Higher Education and Research*, 3(1), 23-35.
- Boin, A., Kuipers, S., Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79–9. <https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805241>
- Boparai, J. K., Singh, S., & Kathuria, P. (2018). How to design and validate a questionnaire: a guide. *Current clinical pharmacology*, 13(4), 210-215.
- Bray, J. B. (2021). Digital Divide: How Technology Access Impacts Community Colleges across the United States during a Pandemic. *Association of Community College Trustees*.
- Brock, S. E. (2013). Preparing for the school crisis response. In J. Sandoval (Ed.), *Crisis counseling, intervention, and prevention in schools* (3rd ed., pp. 19–30). New York: Routledge.

- Brown, M., O'Hara, J., McNamara, G., Skerritt, C., & Shevlin, P. (2021). Global messages from the edge of Europe the cause and effect of leadership and planning strategies during the COVID-19 pandemic. *Irish Educational Studies*, 40(2), 151-159. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1915837>
- Burleigh, C. (2020). Education Leaders' Perceptions of Faculty Ethical Decision-Making: Awareness, Learning, and Change. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(1), 365-376.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288. <https://doi.org/10.1177/1741143207087777>
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management* (4η εκδ.). London: SAGE.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership & Management* (5th ed.). London: SAGE.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2015). Teachers leading educational improvements: Developing teachers' leadership, improving practices, and collaborating to share knowledge. *Leading and Managing*, 21(2), 90-105.
- Carvalho, S., & Hares, S. (2020). Six ways COVID-19 will shape the future of education. *Center for Global Development*.
- Chapman, C. (2015). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Education Management Administration and Leadership*, 43 (1), 46-60. <https://doi.org/10.1177/1741143213494883>
- Charland, P., Deslandes Martineau, M., Gadais, T., Arvisais, O., Turgeon, N., Vinuesa, V., & Cyr, S. (2021). Curriculum response to the crisis. *Prospects*, 51(1), 313-330.

- Cherkowski, S., & Brown, W. (2013). Towards Distributed Leadership as Standards-Based Practice in British Columbia. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 23-46.
- Coban, Ö., & Atasoy, R. (2020). Relationship between Distributed Leadership, Teacher Collaboration and Organizational Innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911.
- Coleman, V. (2021). Digital Divide in UK Education during COVID-19 Pandemic: Literature Review. Research Report. *Cambridge Assessment*.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Conway, J.M. (2015). Sustainable leadership for sustainable school outcomes: Focusing on the capacity building of school leadership. *Leading and Managing*, 21(2), 29-45.
- Coombs, W. T. (2014). *Ongoing crisis communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Council of the European Union (2020a). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future*.
- Couros, G. (2013). Digital leadership defined. The Principle of Change Blog.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- D'Auria, G., & De Smet, A. (2020). Leadership in a crisis: Responding to the coronavirus outbreak and future challenges. *Psychology*, 22(2), 273-287.
- Dayton, B.W. (2009). Crisis Management. *International Encyclopedia of Peace*.
- Debes, G. (2021). Teachers' Perception of Crisis Management in Schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 638-652.
- Demchenko, M. V., Gulieva, M. E., Larina, T. V., & Simaeva, E. P. (2021). Digital Transformation of Legal Education: Problems, Risks and Prospects. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 297-307.

- Denee, R., & Thornton, K. (2021). Distributed leadership in ECE: perceptions and practices. *Early Years*, 41(2-3), 128-143. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1539702>
- Digital Economy and Society Index (2022). [The Digital Economy and Society Index \(DESI\) | Shaping Europe's digital future \(europa.eu\)](#)
- Diamond, J. & Spillane, J. (2016) School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective, *Management in Education*. 30, 4, 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure). Work of Education International and UNESCO.
- Drysdale, L., & Gurr, D. (2017). Leadership in uncertain times. *International Studies in educational administration*, 45(2), 131-159.
- Drysdale, L., & Gurr, D. (2020). Leadership in uncertain times. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 131-158.
- Dufour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last: Systemic PLCs at work* (Bloomington, IN: Solution Tree Press).
- Eden, R., Burton-Jones, A., Casey, V., & Draheim, M. (2019). Digital transformation requires workforce transformation. *MIS Quarterly Executive*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.17705/2msqe.00005>
- Elbedour, S., Alsubie, F., Al 'Uqdah, S. N., & Bawalsah, J. A. (2021). School crisis management planning. *Children & Schools*, 42(4), 208-215. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa021>
- Ellis, M. L., Lu, Y. H., & Fine-Cole, B. (2021). Digital learning for North Carolina educational leaders. *TechTrends*, 65(5), 696-712.



- Everard, B., Morris, G. and Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, (4th ed.) SAGE London.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2007(1), 1-23.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45.  
<https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Field, K. (2020). Lessons from campuses that closed after natural disasters. *The Chronicle of Higher Education*.
- Forster, B. B., Patlas, M. N. & Lexa, F. J. (2020). Crisis Leadership During and Following COVID-19. *Canadian Association of Radiologists Journal*, 71 (4), 421- 422.  
<https://doi.org/10.1177/0846537120926752>
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three keys to maximizing Impact*. San Francisco, JOSSEY-BASS.
- Fullan, M. (2017). *Indelible Leadership. Always Leave Them Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fusco, T., O’Riordan, S., & Palmer, S. (2015). Authentic leaders are...Conscious, competent, confident, and congruent: A grounded theory of group coaching and authentic leadership development. *International Coaching and Psychology Review*, 10(2), 131–148.
- Garcia, A., & Abrego, C. (2014). Vital Skills of the Elementary Principal as a Technology Leader. *E Journal of Organizational Learning & Leadership*, 12(1).
- Giddens, A. (2013). *Politics, sociology and social theory: encounters with classical and contemporary social thought*. John Wiley & Sons.
- Giustiniano, L., e Cunha, M. P., Simpson, A. V., Rego, A., & Clegg, S. (2020). Resilient leadership as paradox work: notes from COVID-19. *Management and Organization Review*, 16(5), 971-975. <https://doi.org/10.1017/mor.2020.57>

- Glass, T. (2004). Introduction: A New Profession and a New Textbook Literature στο Glass, T., Mason, R., Eaton, W., Parker, J. & Carver, F. (ed.) *The History of Educational Administration Viewed through its Textbooks*. 1-11. Oxford: Scarecrow Education.
- Goksoy, S. (2016). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 295-312.
- Gonzales, M. M. (2019). School technology leadership vision and challenges. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 1–12. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2019-0075>
- Greenfield Jr, W. D. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X95031001005>
- Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315-324. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023112>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*.
- Grytsenko, I., Borysenko, N., Sydorenko, N., Vashchuk, V., & Valuieva, I. (2022). Higher education institution: Distance learning and modern communicative opportunities. *Review of Education*, 10(1), e3318. <https://doi.org/10.1002/rev3.3318>
- Guitert, M., Romeu, T., & Baztan, P. (2021). The digital competence framework for primary and secondary schools in Europe. *European Journal of Education*, 56(1), 133-149. <https://doi.org/10.1111/ejed.12430>
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.  
<https://doi.org/10.1080/13632430600886921>
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2020). Leadership for challenging times. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 24-30.
- Gyang, T. S. (2020). Educational leadership response to the COVID-19 pandemic crisis in Nigeria. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 73-79.

- Hallinger, P., & Kovacevic, J. (2022). Mapping the intellectual lineage of educational management, administration and leadership, 1972–2020. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 192-216. <https://doi.org/10.1177/17411432211006093>
- Hamilton, L. S., Kaufman, J. H., & Diliberti, M. K. (2020). Teaching and leading through a pandemic. Key findings from the American educator panels spring 2020 COVID-19 surveys.
- Hamzah, N. H., Nasir, M. K. M., & Wahab, J. A. (2021). The Effects of Principals' Digital Leadership on Teachers' Digital Teaching during the COVID-19 Pandemic in Malaysia. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(2), 216-221.
- Hargreaves, A. (2020). What's next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and opportunities. *The Conversation*, 16.
- Hargreaves, A., Boyle, A. & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership. How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. JOSSEY-BASS.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: Different perspectives. *Studies in Educational Leadership* (Vol. 7). London: Springer.
- Harris, A. (2011), Distributed leadership: implications for the role of the principal, *The Journal of Management Development*, Vol. 31 No. 1, pp. 7-17.
- Harris, A. (2013), *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*, Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Harris, A. (2020). COVID-19–school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

- Harris, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 2056-9548.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Heck, R. (2015) Organizational theory and the study of educational leadership and school improvement: Some reflections. *Journal of Organizational Theory in Education* 1(1), 58-67.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982) *Management of organizational behaviour*, 4th ed. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Ho, J., & Ng, D. (2017). Tensions in distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 233–254.
- Hooge, E., & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European Journal of Education*, 55(2), 135. <https://doi.org/10.1111%2Fejed.12397>
- Hutchins, H. M., & Wang, J. (2008). Organizational crisis management and human resource development: A review of the literature and implications to HRD research and practice. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3), 310-330.  
<https://doi.org/10.1177/1523422308316183>
- Irvine, J. (2021). Distributed Leadership in Practice: A Modified Delphi Method Study. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25.
- James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Leadership*.  
<https://doi.org/10.1177/1741143217745880>

- James, C., Connolly, M., & Hawkins, M. (2020). Reconceptualising and redefining educational leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 618-635. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591520>
- Jones, D. (2020). The Impact of COVID-19 on Young Children, Families, and Teachers. *Defending the Early Years*.
- Jones, G. & George, J. (2016) Contemporary Management. Ninth Edition. New York: McGraw Hill.
- Jozef, M. (2017). Contradictions in practicing distributed leadership in public primary schools in New South Wales (Australia) and Slovakia. *School Leadership & Management*, 37(3), 234-253. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293632>
- Judge, T. A., & Robbins, S. P. (2017). *Essentials of organizational behaviour*. Pearson Education (us).
- Kadioglu, S., Ates, H. K., & Ak, G. K. (2015). An investigation into the discipline approaches of school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 567-582. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279068>
- Kafa, A. (2021). Advancing school leadership in times of uncertainty: The case of the global pandemic crisis. *Leading and Managing*, 27(1), 37-50.
- Kafa, A., & Pashiardis, P. (2020). Coping with the global pandemic COVID-19 through the lenses of the Cyprus education system. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 42-48.
- Kahler-Viene, N., CONWAY, J., & Andrews, D. (2021). Exploring the concept of teacher leadership through a document analysis in the Australian context. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 200-239.
- Karakose, T. (2021). The impact of the COVID-19 epidemic on higher education: Opportunities and implications for policy and practice. *Educational Process: International Journal*, 10(1), 7-12.

- Karasavidou, E. & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84.
- Khrapov, S. A., & Baeva, L. V. (2020). Cognitive risks of education digitalization: crisis transformation of student consciousness and the problem of forming safe communicative-educational environment. In *International scientific conference "Digitalization of education: history, trends and prospects" (DETP 2020)* (pp. 1-6). Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200509.001>
- Kiral, E., & Basaran, R. (2019). Academic leadership. In *Vocational identity and career construction in education* (pp. 238-257). IGI Global.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Kwatubana, S., & Molaodi, V. (2021). Leadership Styles That Would Enable School Leaders to Support the Wellbeing of Teachers during COVID-19. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Lasica, I. E., Meletiou-Mavrotheris, M., & Katzis, K. (2020). Augmented reality in lower secondary education: A teacher professional development program in Cyprus and Greece. *Education Sciences*, 10(4), 121.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Likierman, A. (2020). The elements of good judgment. *Harvard Business Review*, 98(1), 102-111. <https://hbr.org/2020/01/the-elements-of-good-judgment>
- Lizzio, A., Wilson, K. (2007). Developing critical professional judgement: The efficacy of a self-managed reflective process. *Studies in Continuing Education*, 29(3), 277-293. <https://doi.org/10.1080/01580370701419189>

- Luo, J., Rajendra, J., Roberts, M., Rapallo, N., Khan, F., Mardon, A. & Mardon, C. (2020). Education During COVID-19. Edmonton: Golden Meteorite Press Book.
- McCleary, D. F., & Aspiranti, K. B. (2020). Development and Reliability of the Comprehensive Crisis Plan Checklist. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1155-1170. <https://doi.org/10.1002/pits.20533>
- McDonald, M. P., & Rowsell-Jones, A. (2012). The Digital Edge: Exploiting Information & Technology for Business Advantage, Gartner. *Inc, Stamford*.
- Mensan, N. Ö., & Anagun, S. S. (2022). Primary School Teachers' Perceptions of Digital Culture. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 397-410.
- Montana, J. P. & Charnov, H. B. (2004). *Management*. Athens.
- Moreno J.M., Gortazar L., (2020). Schools 'readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. The World Bank.
- Mousena, E., & Raptis, N. (2020). Beyond teaching: School climate and communication in the educational context. In *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. Intech Open.
- Murgatroid, S. (2020). COVID-19 and Online learning, Alberta, Canada.
- Nasser, F. M. A. (2019). The Application Degree of Participative School Leaderships at Al-Ihsa Governorate and Its Correlation with Teachers' Professional Development. *International Education Studies*, 12(12), 101-112.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Research in Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>

- Norton, A., Shroff, S., & Edwards, N. (2020). *Digital Transformation: An Enterprise Architecture Perspective*. *Publish Nation Limited: London, UK*.
- O'Shea, M., Mou, L., Xu, L., & Aikins, R. (2022). Communicating COVID-19: Analysing Higher Education Institutional Responses in Canada, China, and the USA. *Higher Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00276-y>
- Pangan, C.H., & Lupton, A. (2015). First-year teachers: New and ready to lead! In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 120-131). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- Papa, R. (2021). *The Oxford Encyclopaedia of Educational Administration*. Oxford University Press. 198 Madison Avenue, New York, NY 10016.
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning. *Journal of English Teaching*, 6(1), 71-85.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2014) Successful school leadership in Rural Contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*. 39, 5, 436-553. <https://doi.org/10.1177/1741143211408449>
- Petersen, A. L. (2014). Teachers' perceptions of principals' ICT leadership. *Contemporary Educational Technology*, 5(4), 302-315.
- Philip, J., & Gavrilova Aguilar, M. (2022). Student perceptions of leadership skills necessary for digital transformation. *Journal of Education for Business*, 97(2), 86-98. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1890540>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Power, D. J., & Heavin, C. (2018). *Data-Based Decision Making and Digital Transformation: Nine Laws for Success*. Business Expert Press.



- Printy, S., & Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational administration quarterly*, 57(2), 290-325. <https://doi.org/10.1177/0013161X20926548>
- Psifidou, I., & Grm, S. P. (2022). VET Teachers and Trainers' Competence in Creating Inclusion and Excellence: European Policy Agenda, Approaches and Challenges. *Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation*, 95-115. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-6474-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-16-6474-8_7)
- Psifidou, I., Sotomayor, J., & Katsikis, I. (2020, July). Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe. In *1st online international educational conference from the 20th to the 21st century in 15 days: The sudden transition of educational practices to digital environments, Views-Perceptions-Scenarios-Perspectives-Suggestions*.
- Pulley, M. L., & Sessa, V. I. (2001). E-leadership: tackling complex challenges. *Industrial and Commercial Training*. <https://doi.org/10.1108/00197850110405379>
- Qaralleh, T. J. (2021). The role of school leaders in promoting community partnership. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 7(1), 124-133.
- Raptou, E., Stamatis, P. J., & Raptis, N. (2017). Communication as an educational skill in school units of the 21st century: survey research. *Asian Education Studies*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.20849/aes.v2i2.153>
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Coulter, M. K. (2016). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications*.
- Robbins S. & Coulter M. (2014) *Management*. Twelfth Edition. Global Edition. Harlow Essex: Pearson.
- Sandoval, J. (2013). *Crisis counseling, intervention, and prevention in schools* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Sandoval, J., Scott, A. N., & Padilla, I. (2009). Crisis counseling: An overview. *Psychology in the Schools*, 46(3), 246-256. <https://doi.org/10.1002/pits.20370>

- Sager, F., & Rosser, C. (2009). Weber, Wilson, and Hegel: Theories of modern bureaucracy. *Public Administration Review*, 69(6), 1136-1147.
- <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02071.x>
- Sagnak, M. (2016). Participative leadership and change-oriented organizational citizenship: The mediating effect of intrinsic motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62).
- Saiti, A., Rapti, A., & Mitsagas, A. (2018). Views of teachers on crisis management at primary schools in the Region of Crete.
- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H. B., & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8), 3390.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Berlin, Germany: Springer International Publishing.
- Saraih, E. F., Wong, S. L., Asimiran, S., & Khambari, M. N. M. (2022). Contemporary communication conduit among exemplar school principals in Malaysian schools. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 1-23.
- <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00179-x>
- Schermerhorn, J., Osborn, R., Uhl-Bien, M. & Hunt, J. (2012). *Organisational Behaviour*. Twelfth Edition. International Student Version. John Wiley & Sons. Asia.
- Sebastian, J., & Moon, J. M. (2017). Gender Differences in Participatory Leadership: An Examination of Principals' Time Spent Working with Others. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(8), n8.
- Seyal, A. (2012). A preliminary study of school administrators' use of information & communication technologies: Bruneian perspective. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1), 29-45.
- Sheninger, E. C. (2017). *Learning transformed: 8 keys to designing tomorrow's schools, today*. ASCD.

- Sincar, M. (2013). Challenges school principals facing in the context of technology leadership. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1273-1284.
- Soleman, H. A. (2020). COVID-19 as the catalyst of E-leadership and ICT implementation in Israeli Arab sector elementary schools. *Journal of Education and Culture Studies*, 4(2), 90.
- Solvason, C., & Kington, A. (2019). Collaborations: providing emotional support to senior leaders. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2019-0010>
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stein, L. (2016). Schools Need Leaders-Not Managers: It's Time for a Paradigm Shift. *Journal of Leadership Education*, 15(2).
- Stone-Johnson, C. & Weiner, J.M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0020>
- Subedi, S., Nayaju, S., Subedi, S., Shah, S. K., & Shah, J. M. (2020). Impact of E-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. *International Journal of Science and Healthcare Research*, 5(3), 68-76.
- Suphakicco, P. S. (2022). The Trends of Education after the COVID-19 Situation in Thailand. *Education Quarterly Reviews*, 5(2).
- Teo, W. L., Lee, M., & Lim, W.-S. (2017). The relational activation of resilience model: How leadership activates resilience in an organizational crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 25 (3), 136–147. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12179>
- Tesar, M. (2020). Towards a post-Covid-19 ‘new normality?’: Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556-559. <https://doi.org/10.1177/1478210320935671>

- Thompson, G. & Vecchio, R. (2009) Situational Leadership Theory: A Test of Three Versions. *The Leadership Quarterly*, 20, 5, 837-848. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.014>
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2013). Teaching and Applying Creative Problem Solving: Implications for At-Risk Students. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(1), 87-97.
- Ucar, R. (2021). The Effect of School Principals' Distributed Leadership Behaviours on Teachers' Organizational Commitment. *International Education Studies*, 14(5), 19-30.
- Van Dijk, J. (2020a). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020). Closing the digital divide: The role of digital technologies on social development, well-being of all and the approach of the Covid-19 pandemic. In *Virtual Expert Group UN Meeting on "Socially just transition towards sustainable development: The role of digital technologies on social development and well-being of all*.
- Vilchez, J. A., Kruse, J., Puffer, M., & Dudovitz, R. N. (2021). Teachers and school health leaders' perspectives on distance learning physical education during the COVID-19 pandemic. *Journal of School Health*, 91(7), 541-549. <https://doi.org/10.1111/josh.13030>
- Waller, M.J., Lei, Z. & Pratten, R. (2014). Focusing on Teams in Crisis Management Education: An Integration and Simulation – Based Approach. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 208-221. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0337>
- Wang, S. (2021). How Does Principals' Transformational Leadership Impact Students' Modernity? A Multiple Mediating Model. *Education and Urban Society*, 53(4), 425-445. <https://doi.org/10.1177/0013124520931955>
- Webber, C. F. (2021). The need for cross-cultural exploration of teacher leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 17-49. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.2>

- Webber, C. F., & Okoko, J. M. (2021). Exploring teacher leadership across cultures: Introduction to teacher leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.1>
- Woods, P. A., Roberts, A., Jarvis, J., & Culshaw, S. (2021). Autonomy, leadership and leadership development in England's school system. *School Leadership & Management*, 41(1-2), 73-92. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811661>
- Yukl, G., & Chavez, C. (2002). Influence tactics and leader effectiveness. *Leadership*, 1(1), 139-165.
- Yukl, G. (2006) *Leadership in Organization*, 6th Edition, New Jersey: Pearson Education.
- Yu, C., & Prince, D. L. (2016). Aspiring school administrators' perceived ability to meet technology standards and technological needs for professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(4), 239–257. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1215168>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1), 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- Zhu, C., & Caliskan, A. (2021). Educational Leadership in Chinese Higher Education. *Chinese Education & Society*, 54(5-6), 161-170. <https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1990616>



Πανεπιστήμιο Αιγαίου / Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού  
Π.Μ.Σ.: «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην αλλαγή των πρακτικών της σχολικής ηγεσίας και στην τάση για ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων, όπως προέκυψε στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μετά την πανδημία του κορονοϊού και διασφαλίζει την ιδιωτικότητα και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των ερωτώμενων.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς σκοπούς και ευχαρίστως να σας κοινοποιηθούν, εφόσον το επιθυμείτε. Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Ο μεταπτυχιακός φοιτητής

Νικόλαος Ψύρρας

psemnem21040@aegean.gr

**Ερωτηματολόγιο**

**Α΄ Μέρος**

**Δημογραφικά στοιχεία**

**1. Φύλο**

- Άντρας
- Γυναίκα

**2. Ηλικιακή ομάδα**

- Έως 29 ετών
- Από 30 έως 39 ετών
- Από 40 έως 49 ετών
- Από 50 ετών και άνω

**3. Επίπεδο σπουδών**

- Πτυχίο ΑΕΙ/ ΑΤΕΙ
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

**4. Φύλο του/της διευθυντή/τριας στη σχολική σας μονάδα**

- Άνδρας
- Γυναίκα

**5. Εργασιακή σχέση**

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

## **6. Χρόνια προϋπηρεσίας**

- Έως 5 έτη
- Από 6 έως 10 έτη
- Από 11 έως 15 έτη
- Από 16 έως 20 έτη
- Από 21 έτη και άνω

Πριν τη διεξαγωγή του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί η έννοια του **ψηφιακού μετασχηματισμού**. Ειδικότερα, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αναφέρεται στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών για τον μετασχηματισμό επιχειρήσεων, οργανισμών και υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού σε μια σχολική μονάδα, είναι αναγκαίο όλοι οι εμπλεκόμενοι στον οργανισμό να συνεργάζονται και να συνδέονται στην εργασία τους μέσω των Νέων Τεχνολογιών (Norton, Shroff & Edwards, 2020).

## **Β΄ Μέρος**

### **Ερωτήσεις έρευνας**

#### **Σύγχρονη σχολική πραγματικότητα**

Στις παρακάτω ερωτήσεις που ακολουθούν, καλείστε να διατυπώσετε την άποψή σας, βαθμολογώντας σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου:

**1= ποτέ**

**2= σπάνια**

**3= μερικές φορές**

**4= συχνά**

**5= πάντα/σχεδόν πάντα**



### **Συνεργατικές πρακτικές ηγεσίας**

7. Ο/Η διευθυντής/ντρια σας εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.
8. Ο/Η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.
9. Υπάρχει η τάση για προώθηση δράσεων από τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής σας μονάδας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό.
10. Ο/Η διευθυντής/τρια συνεργάζεται μαζί σας, όσον αφορά τη χάραξη της ψηφιακής στρατηγικής του σχολείου.

### **Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού**

11. Στο σχολείο μας ο/η διευθυντής/ντρια κάνει χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) για να επικοινωνήσει και να ενημερώσει το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας για υπηρεσιακά και διοικητικά θέματα.
12. Στο σχολείο μας κάνουμε χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνήσουμε (π.χ. Viber, Messenger κτλ.).
13. Ο/Η διευθυντής/ντρια σας ενημερώνει με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για επιμορφωτικά σεμινάρια, που αφορούν την προώθηση τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
14. Στη σχολική σας μονάδα κάνετε χρήση των ψηφιακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης (π.χ. Zoom, Skype, Webex, BigBlueButton κτλ.) για να συμμετέχετε σε διαδικτυακές ομαδικές διασκέψεις.

### **Νέες Τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων**

15. Η επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των γονέων γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.
16. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων γίνεται με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

17. Οι γονείς ενημερώνονται για τις επικείμενες εκδηλώσεις και δραστηριότητες από τον ιστότοπο του σχολείου σας.
18. Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε διενεργεί ημερίδες, σχετικά με την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων σε συνεργασία με τον Δήμο και τους τοπικούς φορείς.

### **Ψηφιακός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας**

19. Ο/Η διευθυντής/ντρια συνεργάζεται μαζί σας για την ψηφιακή οργάνωση του σχολείου σας (π.χ. ψηφιακές τάξεις, ιστολόγιο, on line βιβλιοθήκες, αποθετήρια με ψηφιακό περιεχόμενο κτλ.).
20. Στη σχολική σας μονάδα αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία οι δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες (π.χ. διαδραστικοί πίνακες, laptops, τρισδιάστατοι εκτυπωτές, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, drones κτλ.).
21. Ο/Η διευθυντής/ντρια χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για δικτύωση και συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες.
22. Ο/Η διευθυντής/ντρια κάνει χρήση των Νέων Τεχνολογιών για δικτύωση με τοπικούς φορείς άτυπης εκπαίδευσης και προβολή αντίστοιχων εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου (π.χ. ψηφιακά μουσεία, ψηφιακές συναυλίες, ψηφιακές ξεναγήσεις κτλ.).

### **Ψηφιακή επένδυση**

23. Στο σχολείο σας υπάρχουν διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν, όταν χρειάζεται.
24. Στο σχολείο σας υπάρχουν διαθέσιμες φορητές συσκευές, τις οποίες οι μαθητές/τριες μπορούν να δανειστούν για το σπίτι, αν χρειαστεί.
25. Το σχολείο σας συμμετέχει σε ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα που επιτρέπουν τη δικτύωση με άλλες σχολικές μονάδες, με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών (Erasmus +, eTwinning κτλ.).
26. Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας παρακινεί να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά προγράμματα ψηφιακής κατάρτισης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών.

Στις επόμενες ερωτήσεις, καλείστε να διατυπώσετε την άποψή σας, βαθμολογώντας σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου:

**1=καθόλου**

**2=λίγο**

**3=αρκετά**

**4=πολύ**

**5=πάρα πολύ**

### **Εκπαιδευτικοί και ψηφιακή κατάρτιση**

27. Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να δημιουργήσετε ψηφιακό υλικό για τους μαθητές σας σε διάφορες μορφές (βίντεο, εικόνα, ήχος, κείμενο κτλ.).
28. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να φιλτράρετε τα δεδομένα που αναζητάτε στο διαδίκτυο;
29. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τα ψηφιακά μέσα καθημερινά για την επικοινωνία σας;
30. Σε ποιο βαθμό παρέχετε προστασία στις ψηφιακές σας συσκευές;
31. Σε ποιο βαθμό έχετε την ικανότητα να κατανοήσετε και να επιλύσετε ένα τεχνικό πρόβλημα στη συσκευή σας;
32. Σε ποιο βαθμό αναζητάτε ευκαιρίες για να βελτιώσετε τις ενδεχόμενες αδυναμίες στις ψηφιακές σας δεξιότητες;