

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΤΠΕ) ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ STRAUSS ΚΑΙ CORBIN**

ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΚΟΛΛΙΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
ΣΑΪΤΗ ANNA**

ΒΟΛΟΣ 2007



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 5405/1
Ημερ. Εισ.: 19-06-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.334
ΠΑΠ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΤΠΕ) ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ STRAUSS ΚΑΙ CORBIN**

ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΚΟΛΛΙΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
ΣΑΪΤΗ ANNA**

ΒΟΛΟΣ 2007

Περίληψη

Αν και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι πλέον, ευρέως, διαθέσιμες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φαίνεται ότι δεν έχουν ενσωματωθεί όσο αναμενόταν στη διδακτική και μαθησιακή πρακτική. Ένας ισχυρός παράγοντας που συντελεί στην κατάσταση αυτή, στον οποίο, όμως, δεν έχει δοθεί η δέουσα προσοχή, είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας, είναι η ποιοτική διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο.

Για τη μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας κατά Strauss και Corbin. Το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα διευθυντές, διαφόρων τύπων, σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν επτά κατηγορίες σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών για τις ΤΠΕ στο σχολείο. Σύμφωνα με αυτές, οι διευθυντές αν και αναγνωρίζουν την ανάγκη για τεχνολογικό αλφαριθμητισμό όλων των μελών της σχολικής μονάδας και τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διοίκηση του σχολείου, δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται το νέο μαθησιακό-παιδαγωγικό περιβάλλον που δημιουργείται με τη χρήση των ΤΠΕ. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές θεωρούν σημαντικό το ρόλο τους για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως ως προς την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού, παρόλο που εκφράζουν «αδυναμία» στην προσπάθεια ανανέωσης και αλλαγής της γενικότερης κουλτούρας του σχολείου.

Περιεχόμενα

	Σελίδα
1. Εισαγωγή	4
1.1. Οι ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία	6
1.2. Δημιουργία ενός νέου μαθησιακού – παιδαγωγικού περιβάλλοντος	8
1.3. Ιστορική αναδρομή εισαγωγής της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	9
1.4. Οι ΤΠΕ στη διοικητική υποστήριξη του σχολείου	12
1.5. Οι ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο του 2006	14
1.6. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ	16
1.7. Ο ρόλος του διευθυντή στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο	19
2. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	22
3. Μεθοδολογία έρευνας	25
3.1. Το δείγμα της έρευνας	26
3.2. Ερευνητικά εργαλεία	30
3.3. Η διεξαγωγή της έρευνας	34
3.4. Ανάλυση δεδομένων	35
4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	38
5. Συζήτηση	55
6. Βιβλιογραφία	66
7. Παράρτημα	72

1. Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, η εξάπλωση του Διαδικτύου και των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) δημιούργησε πρωτόγνωρες δυνατότητες πρόσβασης σε πληροφορίες και πόρους. Μεταμόρφωσε τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, τον τρόπο λειτουργίας των βιομηχανιών, τον τρόπο επαφής των κυβερνήσεων με τους πολίτες και, σε σημαντικό βαθμό, τον τρόπο μάθησης.

Οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνώρισαν πλήρως το σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ΤΠΕ στη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους χαρακτηρίστηκε ως κορυφαία προτεραιότητα της συνολικής στρατηγικής eEurope.

Η εξοικείωση με τις ΤΠΕ, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός και η ανάπτυξη διαχρονικών δεξιοτήτων στις ΤΠΕ θεωρούνται σήμερα τμήμα του πυρήνα της βασικής εκπαίδευσης, αντίστοιχης σπουδαιότητας με την ανάγνωση και τη γραφή (ΥΠΕΠΘ, 2000). Η πορεία προς την Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚτΠ) εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ο χώρος της εκπαίδευσης έχει μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής με τις ΤΠΕ. Από τη μια πλευρά, η απόκτηση από τους μαθητές των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων στις ΤΠΕ αποτελεί το βασικότερο εχέγγυο για την ομαλή μετάβαση σε μια ΚτΠ χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, από την άλλη, οι νέες τεχνολογίες παρέχουν σημαντικές δυνατότητες για αλλαγή και βελτίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής πρακτικής. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, όχι μόνο για τη δική τους προετοιμασία και εξέλιξη, αλλά κυρίως για την αποτελεσματική υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών, ώστε να μπορούν να μάθουν με τη βοήθεια των νέων περιβαλλόντων μέσω ενεργητικής συμμετοχής τους σε κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Σήμερα, ενώ παρατηρείται σημαντική αύξηση υπολογιστών και εκπαιδευτικών λογισμικών καθώς και σύνδεση με το διαδίκτυο στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και περισσότερο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ακόμη σοβαρά εμπόδια στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη διδακτική

και μαθησιακή διαδικασία (Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004). Αυτό σημαίνει ότι η δικτύωση των σχολείων και ο εξοπλισμός τους με υπολογιστές θα πρέπει να συνοδεύεται αναγκαστικά τόσο από μια παιδαγωγική στρατηγική αξιοποίησης όσο και πρόβλεψης πόρων και διοικητικών μέτρων όπως έρευνες, κίνητρα και προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, συμμετοχή και διαφάνεια, που είναι απαραίτητα για την οργανική ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, είναι φανερό, ότι η ένταξη και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Ελληνική Εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο έργο. Αν και η Εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα στην Ελλάδα, από την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από αυτή των Ελληνικών Κυβερνήσεων, αλλά και από πιέσεις κοινωνικών ή και συνδικαλιστικών φορέων, οι ενδιαμέσοι κεντρικοί «παράγοντες», Στελέχη της Εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές και Προϊστάμενοι Διευθύνσεων, διευθυντές σχολικών μονάδων) και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πάντα ισχυρό ρόλο και ευθύνες (Δημητρακοπούλου, 2003). Ιδιαίτερα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας για να υπάρχει αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτείται σωστή οργάνωση και κατάλληλος συντονισμός της σχολικής κοινότητας με τη συμμετοχή όλων των μελών της, συνεχής ενεργοποίηση και υποστήριξη στη λήψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Στην προσπάθεια, αυτή, καταλυτικός είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων, τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή, αναδεικνύουν τον διευθυντή ως παράγοντα - κλειδί για την προώθηση των αλλαγών στα σχολεία (Fullan, 1996, Sarason, 1996, Evans, 1996, Hallinger & Heck, 1996, Hall & Hord, 2001). Συνεπώς, οι διευθυντές οφείλουν να αναλάβουν την ευθύνη για την προώθηση της σχολικής αλλαγής μέσω της χρήσης των ΤΠΕ καθώς και να λάβουν τις δύσκολες αποφάσεις που αφορούν στην ενσωμάτωσή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη διοίκηση του σχολείου (Schiller, 2003).

Τα παραπάνω αποτέλεσαν μέρος του προβληματισμού που διέπει την παρούσα εργασία. Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο. Στο πρώτο μέρος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, το οποίο συνιστά τη θεωρητική θεμελίωση της εργασίας, εξετάζεται η έννοια των ΤΠΕ, τα πρότυπα που χρησιμοποιούνται διεθνώς για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς

και η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου μαθησιακού – παιδαγωγικού περιβάλλοντος με τη χρήση των ΤΠΕ. Επίσης, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της εισαγωγής των ΤΠΕ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λεπτομερή αναφορά στις διοικητικές εργασίες του σχολείου που διεκπεραιώνονται με τη βοήθεια του υπολογιστή. Στη συνέχεια, παραθέτουμε επισκόπηση της βιβλιογραφίας και παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων από την Ελλάδα και το εξωτερικό σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο και ειδικότερα τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ καθώς και τη σημασία του ρόλου του διευθυντή για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την προβληματική της έρευνας, δηλαδή αιτιολογείται η αναγκαιότητά της και διατυπώνεται ο γενικός σκοπός της.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το οποίο αποτελεί τον κύριο κορμό της εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας κατά Strauss και Corbin που ακολουθείται στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται, το δείγμα και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με την ερμηνεία των ευρημάτων, τα συμπεράσματα που προκύπτουν και τη διατύπωση προτάσεων σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής στην επιτυχή εφαρμογή των ΤΠΕ στο σχολείο.

1.1. Οι ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Με τον όρο νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) εννοούμε τις τεχνολογίες, τις λύσεις, και τις εφαρμογές που αναπτύσσονται στις διάφορες οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες με τη σύγκλιση των τεχνολογιών της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των πολυμέσων (στατική και κινούμενη εικόνα)¹. Οι ΤΠΕ αποτελούν, επομένως, τη σύγχρονη Πληροφορική που είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη και χρήση του υπολογιστή ως ένα μετα-μέσο που επιτρέπει την επεξεργασία, την αποθήκευση και διάδοση κάθε μορφής πληροφορίας και

¹ Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη (Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης) (2001). «Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική Εκπαίδευση – Η Ευρωπαϊκή και Διεθνής πραγματικότητα». ΙΜΛ: Αθήνα.

προσφέρουν νέες προοπτικές επικοινωνίας και πληροφόρησης ενσωματώνοντας τις δυνατότητες των τηλεπικοινωνιών (Σολομωνίδου, 2001).

Υπάρχουν τρία πρότυπα διεθνώς για τη χρήση των ΤΠΕ και ειδικότερα των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1992, Scaife & Wellington, 1993, αναφορά στη Σολομωνίδου, 2001):

- Απομονωμένη τεχνική προσέγγιση. Βασική επιδίωξη του προτύπου αυτού είναι η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στους υπολογιστές και η διδασκαλία του προγραμματισμού. Η πληροφορική στα πλαίσια αυτά θεωρείται ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο και στη βιβλιογραφία η προσέγγιση αυτή απαντάται, επίσης, με τον όρο τεχνοκεντρική ή κάθετη προσέγγιση.
- Πραγματολογική προσέγγιση. Το πρότυπο αυτό, χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής και την προοδευτική ένταξη της χρήσης των νέων τεχνολογιών ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Ο υπολογιστής και οι ΤΠΕ είναι αντικείμενο μελέτης και χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικές πηγές που βρίσκουν εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Στη βιβλιογραφία συναντάται και με τον όρο «εφικτή-μικτή» ή «μεταβατική» προσέγγιση γιατί αποτελεί μια ενδιάμεση και συμβιβαστική λύση μέχρι την πλήρη ένταξη των τεχνολογιών σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Ολοκληρωμένη προσέγγιση. Το πρότυπο αυτό είναι το πιο πρόσφατο και χαρακτηρίζεται από το ότι η διδασκαλία της χρήσης των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος ως έκφραση μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης. Αποδίδεται επίσης με τον όρο οριζόντια ή ολιστική προσέγγιση. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης πιστεύουν ότι η ένταξη και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος και όχι η πληροφορική σε ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, μπορεί να βοηθήσει την ουσιαστική και από κοινού δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις τόσο στην επιλογή της γνώσης και της διδακτικής πρακτικής όσο και στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και στην υλικοτεχνική υποδομή (Κόμης, 2004).

1.2. Δημιουργία ενός νέου μαθησιακού – παιδαγωγικού περιβάλλοντος

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά απλώς τη χρήση ενός τεχνολογικά προηγμένου εργαλείου και ενός ακόμη συμβατικού μέσου διδασκαλίας, αλλά προϋποθέτει ουσιαστικότερες αλλαγές στη φύση της παραδοσιακής διδασκαλίας και στη σχολική κουλτούρα της μάθησης, οι οποίες είναι δυνατόν να επιφέρουν θετικά και επιθυμητά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία, στο ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου γενικότερα.

Συνεπώς, η λειτουργική ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση απαιτεί τη δημιουργία ενός νέου μαθησιακού-παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Το νέο μαθησιακό περιβάλλον είναι μαθητοκεντρικό και χρησιμοποιεί το συνεργατικό – συλλογικό μοντέλο εργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες. Η γνώση οικοδομείται από τους ίδιους τους μαθητές και δεν μεταφέρεται από το διδάσκοντα. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (ερευνούν, συλλέγουν, καταγράφουν και αναλύουν πληροφορίες), εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, αλληλεπιδρούν και καθοδηγούνται από το διδάσκοντα (Τζιμογιάννης, 2001). Σύμφωνα με τη Σολομωνίδου (2001), το νέο μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται, αλλάζει τόσο το ρόλο του μαθητή, που από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργός παράγοντας της μάθησής του, όσο και το ρόλο του εκπαιδευτικού, που από μοναδικός πομπός και πηγή της πληροφορίας και της γνώσης, μετατρέπεται σε οργανωτή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, σε βοηθό, συντονιστή των μαθητών και διαμεσολαβητή της διαδικασίας της οικοδόμησης της γνώσης από μέρους τους. Η αλλαγή, όμως, του ρόλου του εκπαιδευτικού απαιτεί την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωσή του και τη συνεχή υποστήριξή του από τον διευθυντή του σχολείου.

Πόσο εύκολη ή και εφικτή είναι, όμως, η δημιουργία ενός νέου μαθησιακού-παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο ελληνικό σχολείο; Ο Τζιμογιάννης (2001) επισημαίνει ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα στο Ενιαίο Λύκειο, είναι κυρίαρχες οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα αναφέρει ότι:

1. Η διδασκαλία είναι μετωπική, με στόχο τη μεταφορά γνώσεων από το διδάσκοντα προς τους μαθητές. Οι φροντιστηριακές προσεγγίσεις και νοοτροπίες κυριαρχούν, ενώ απουσιάζουν δραστηριότητες αυθεντικού

- χαρακτήρα που θα ευνοούν τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, την οικοδόμηση των νέων γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.
2. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διδακτικές μεθόδους που εστιάζουν στην εκπλήρωση αυστηρά προσδιορισμένων διδακτικών στόχων. Το μαθησιακό αποτέλεσμα διαπιστώνεται από το βαθμό, στον οποίο οι μαθητές μπορούν να ανακαλούν γνώσεις σε εξετάσεις συμβατικού τύπου. Δεν διερευνάται κατά πόσο οι απαντήσεις των μαθητών βασίζονται στην απομνημόνευση ή αναδεικνύονται από τη βαθύτερη κατανόηση και την εφαρμογή δεξιοτήτων.
 3. Η ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία δεν ευνοεί διαθεματικές προσεγγίσεις και παραμένει επικεντρωμένη στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Η προσέγγιση, αυτή, ευνοείται σε μεγάλο βαθμό από αντιλήψεις που διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύονται ακόμη περισσότερο από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Το γενικότερο πλαίσιο δεν ευνοεί τη διάχυση των ΤΠΕ σε όλο το φάσμα του Προγράμματος Σπουδών.

1.3. Ιστορική αναδρομή εισαγωγής της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η εισαγωγή της πληροφορικής στην ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε την περίοδο 1983-1985 καταρχήν από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια με τη δημιουργία κλάδου πληροφορικής. Στη συνέχεια, από το 1992, επεκτάθηκε στα γυμνάσια όπου και ολοκληρώθηκε μετά από μερικά χρόνια, ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Από το 1998, προχώρησε στο Ενιαίο Λύκειο, ως ένα ξεχωριστό μάθημα της τεχνολογικής κατεύθυνσης στην τρίτη λυκείου και ως επιλεγόμενο μάθημα για όλες τις τάξεις του λυκείου. Τέλος, πιο πρόσφατα, επεκτάθηκε και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την καθιέρωση ενός ενδεικτικού προγράμματος σπουδών και τον εξοπλισμό μέρους των σχολείων με υπολογιστές.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί, ότι την περίοδο που ξεκίνησε η ένταξη των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υιοθετήθηκε η διεθνώς καθιερωμένη πρακτική της προκαταρκτικής πειραματικής φάσης και στη συνέχεια της γενίκευσης και της καθολικής εφαρμογής, με αποτέλεσμα η «ντε φάκτο» καθιέρωση ενός μοντέλου που

αφορά σε ένα μάθημα γενικών γνώσεων αλφαριθμητισμού στους υπολογιστές και όχι ενός μοντέλου όπου οι ΤΠΕ θεωρούνται ως μέσο στήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόμης, 2004).

Η διδασκαλία της πληροφορικής, όμως, δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα μάθημα επαγγελματικής κατάρτισης (Γρηγοριάδου, 2003). Στη γενική εκπαίδευση, οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ και να είναι σε θέση να τις αξιοποιούν με ορθολογικό τρόπο επιλύοντας απλά προβλήματα ή κάνοντας επεξεργασίες πληροφορίας.

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, ένα Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) Πληροφορικής, θεσμοθετήθηκε, για πρώτη φορά, το 1998, και τροποποιήθηκε, ελαφρώς, την περίοδο 2001-2003, με την εφαρμογή του Διαθεματικού Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), χωρίς ωστόσο να αλλάξει στη βασική του φιλοσοφία. Το πλαίσιο αυτό δίνει απαντήσεις σε κύρια θέματα που αφορούν στην ένταξη των ΤΠΕ σε όλο το φάσμα του ελληνικού σχολικού συστήματος όπως γενικό πλαίσιο, προγράμματα σπουδών, μεθοδολογία διδασκαλίας, προδιαγραφές σχολικών εργαστηρίων κ.α.

Στην πρώτη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο το πραγματολογικό μοντέλο ένταξης με εμφανή στοιχεία, όμως, και του τεχνοκεντρικού μοντέλου. Το μάθημα της Πληροφορικής διδάσκεται μία ώρα εβδομαδιαίως και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου από καθηγητές Πληροφορικής των κλάδων ΠΕ19 και ΠΕ20 - απόφοιτοι ΑΕΙ και ΤΕΙ αντίστοιχα. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, ο σκοπός του μαθήματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις που άπτονται της ανάπτυξης μιας διαχρονικής κουλτούρας πάνω στις βασικές έννοιες της πληροφορικής και των ΤΠΕ, να αναπτύξουν δεξιότητες και εμπειρίες με τα πληροφοριακά μέσα και να ευαισθητοποιηθούν και να κρίνουν τις επιπτώσεις των ΤΠΕ στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Για την επίτευξη του σκοπού προτείνονται τρεις άξονες: γνωρίζω – επικοινωνώ με τον υπολογιστή, χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας, ανακάλυψης και δημιουργίας και τέλος ο υπολογιστής στο σχολείο και την κοινωνία. Παρατηρείται ότι ο άξονας ελέγχω – προγραμματίζω τον υπολογιστή που υπήρχε στο πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με το ΕΠΠΣ του 1998, απουσιάζει πλέον από το νέο πρόγραμμα σπουδών.

Στο ίδιο πρίσμα, αυτό της πραγματολογικής προσέγγισης κινείται και το πλαίσιο προγράμματος σπουδών Πληροφορικής για το Ενιαίο Λύκειο, στο οποίο δεν έχουν επέλθει αλλαγές μετά την καθιέρωσή του, το 1998. Το μάθημα της Πληροφορικής διδάσκεται ως επιλεγόμενο μάθημα γενικής παιδείας, δύο ώρες εβδομαδιαίως, από τους αντίστοιχους καθηγητές της Πληροφορικής (ΠΕ19, ΠΕ20) και στις τρεις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου. Ο γενικός σκοπός του μαθήματος είναι παρόμοιος με αυτόν του Γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως εργαλείων μάθησης και σκέψης και στον προβληματισμό πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά, ηθικά και πολιτισμικά ζητήματα που τίθενται από την εισβολή των ΤΠΕ στη ζωή των ανθρώπων. Η υλοποίηση του σκοπού βασίζεται σε τρεις άξονες: ο κόσμος της πληροφορικής, διερευνώ – δημιουργώ – ανακαλύπτω και πληροφορική και σύγχρονος κόσμος.

Τέλος, στην τεχνολογική κατεύθυνση του κύκλου «Πληροφορικής και Υπηρεσιών» του Ενιαίου Λυκείου, καθώς και στον κλάδο «Πληροφορικής και Δικτύων Η/Υ» των Τεχνολογικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) ακολουθείται καθαρά το τεχνοκεντρικό μοντέλο που θεωρεί την πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και σχετίζεται άμεσα με το μελλοντικό επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών.

Στο τέλος αυτής της σύντομης ιστορικής αναδρομής της πληροφορικής και των ΤΠΕ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε σε δύο πολύ σημαντικά προγράμματα, που στόχευαν στην ένταξη των ΤΠΕ σε όλο το φάσμα της ελληνικής εκπαίδευσης, στην «Οδύσσεια» και την «Κοινωνία της Πληροφορίας».

Η «Οδύσσεια», που ξεκίνησε το 1997 και ολοκληρώθηκε το 2002, ήταν το πρώτο ολοκληρωμένο πιλοτικό πρόγραμμα ευρείας κλίμακας και διάρκειας, με στόχο την ένταξη και την αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην καθημερινή σχολική δραστηριότητα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα 19 έργα της «Οδύσσειας» περιελάμβαναν ανάπτυξη υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής στα σχολεία, κατάλληλη εκπαίδευση επιμορφωτών και επιμόρφωση καθηγητών όλων των ειδικοτήτων και ανάπτυξη λογισμικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Το έργο αυτό έχει παρουσιάσει σημαντικά ερευνητικά

αποτελέσματα σχετικά με τη στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες καθώς και σημαντική παραγωγή υλικού.

Η μεγαλύτερη, όμως, προσπάθεια για την ένταξη των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υλοποιείται στα πλαίσια του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» (ΚτΠ). Το πρόγραμμα αυτό δομείται πάνω σε τέσσερις άξονες:

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

Ειδικότερα, στον τομέα της επιμόρφωσης το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιεί την Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση». Στόχος είναι η επιμόρφωση 76.000 εκπαιδευτικών των ελληνικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση των ΤΠΕ, προκειμένου αυτές να αξιοποιηθούν στην τάξη.

1.4. Οι ΤΠΕ στη διοικητική υποστήριξη του σχολείου

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διοικητική υποστήριξη των σχολείων. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ραγδαία αύξηση των διοικητικών εργασιών που διεκπεραιώνονται με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ιδιαίτερα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σημαντικότερες, από τις εργασίες, αυτές, είναι οι εξής (ΕΠΕ, 2004.):

- Σύνταξη εγγράφων. Αφορά στη σύνταξη υπηρεσιακών εγγράφων (διαβιβαστικά, δελτία κίνησης, δελτία παρακολούθησης ύλης, καταστάσεις ή πίνακες στοιχείων, κ.α.) αξιοποιώντας εφαρμογές επεξεργασίας κειμένου (π.χ. MS Word) και λογιστικών φύλλων (π.χ. MS Excel).

- Συμπλήρωση φορμών μέσω διαδικτύου. Αφορά στη συγκέντρωση και αποστολή στοιχείων των σχολικών μονάδων προς διάφορες υπηρεσίες μέσα από τη συμπλήρωση ειδικών φορμών στο Διαδίκτυο (π.χ. καταστάσεις ΙΚΑ, στατιστικά στοιχεία, κλπ).
- Διαχείριση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σχολικής μονάδας. Αφορά στην καθημερινή παρακολούθηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου και έχει σα σκοπό την ενημέρωση της διοίκησης και του συλλόγου των καθηγητών. Θα πρέπει να επισημανθεί, ότι ο όγκος των ηλεκτρονικών μηνυμάτων που λαμβάνουν καθημερινά τα σχολεία αυξάνει συνεχώς και έχει ήδη αντικαταστήσει ένα μέρος από τη συμβατική αλληλογραφία των σχολείων.
- Μηχανογράφηση. Αφορά στην ηλεκτρονική διαχείριση πληροφοριών του σχολείου, η οποία γίνεται με τη χρήση εξειδικευμένων εφαρμογών λογισμικού (π.χ. ΝΕΣΤΩΡ, δ-βάση της εταιρείας ΕΠΑΦΟΣ και παλαιότερα το ΑΝΤΙΝΟΟΣ). Η εργασία αυτή περιλαμβάνει την καταχώρηση των σταθερών στοιχείων μαθητών και καθηγητών, την οργάνωσή τους σε τάξεις και τμήματα, την καταχώρηση των βαθμολογιών, των απουσιών κ.α. Επίσης περιλαμβάνει την εκτύπωση Ελέγχων Επίδοσης, Βεβαιώσεων Πρόσβασης, Απολυτήριων και άλλων εγγράφων καθώς και ποικίλων καταστάσεων με διάφορα στοιχεία (αναλυτικά και συγκεντρωτικά) των μαθητών του σχολείου.
- Φροντίδα για την καλή λειτουργία του εξοπλισμού πληροφορικής. Αφορά στη φροντίδα για την καλή λειτουργία των υπολογιστών και των περιφερειακών τους (π.χ. εκτυπωτών, modem, αποκωδικοποιητών κλπ) που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση του σχολείου (εξοπλισμός πληροφορικής στο γραφείο της Γραμματείας, του Διευθυντού, του Συλλόγου Καθηγητών, του Συστήματος Λήψης Θεμάτων Πανελλαδικών Εξετάσεων-VBI κ.α.). Η φροντίδα αυτή περιλαμβάνει τις καθημερινές ενέργειες που αφορούν στις ρυθμίσεις του υλικού και του λογισμικού, την επικοινωνία με τους αρμόδιους τεχνικούς (Κέντρο ΠΛΗNET, εταιρείες πληροφορικής με σύμβαση συντήρησης του εξοπλισμού, κ.α.) για την επίλυση τεχνικών προβλημάτων και την επισκευή βλαβών, την αγορά αναλωσίμων όπως CD, δισκέτες, μελάνια και toner εκτυπωτών, κ.α.

1.5. Οι ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο του 2006

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πραγματοποίησε, την άνοιξη του 2006, μελέτη στην οποία συμμετείχαν τα 25 κράτη-μέλη της ΕΕ, η Νορβηγία και η Ισλανδία, με θέμα τη «Συγκριτική ανάλυση για την πρόσβαση και χρήση των ΤΠΕ στα ευρωπαϊκά σχολεία του 2006». Η μελέτη περιλαμβάνει δύο έρευνες: η μια καλύπτει πάνω από 10.000 διευθυντές σχολείων και η άλλη αφορά στη χρήση των ΤΠΕ από περισσότερους από 20.000 εκπαιδευτικούς².

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, που δημοσιεύθηκε τον Σεπτέμβριο του 2006, το 96% των σχολείων της Ευρώπης έχει σήμερα πρόσβαση στο Διαδίκτυο και το 67% έχει ήδη ευρυζωνική σύνδεση. Παρόλα αυτά, η ευρυζωνική υλοποίηση εξακολουθεί να ποικίλλει σημαντικά στα σχολεία της Ευρώπης. Πιο συγκεκριμένα, το 90% περίπου των σχολείων στις Σκανδιναβικές χώρες, τις Κάτω Χώρες, την Εσθονία και τη Μάλτα διαθέτει ευρυζωνική σύνδεση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ελλάδα, την Πολωνία, την Κύπρο και τη Λιθουανία είναι κάτω από 35%.

Ο αριθμός των μαθητών που χρησιμοποιούν υπολογιστές συνδεδεμένους με το Διαδίκτυο κυμαίνεται από 3.8-5.5 στη Δανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και το Λουξεμβούργο, σε περίπου 19 στη Λετονία, τη Λιθουανία, την Πολωνία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα.

Αναφορικά με τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, παρατηρείται ότι περίπου το 90% των εκπαιδευτικών της Ευρώπης χρησιμοποιεί τους υπολογιστές ή το Διαδίκτυο για την προετοιμασία των μαθημάτων. Το 74% τους χρησιμοποιεί ως διδακτικό εργαλείο, ενώ και αυτό το ποσοστό ποικίλλει σημαντικά: από 96% στο Ηνωμένο Βασίλειο και 95% στη Δανία μέχρι 36% στην Ελλάδα και 35% στη Λετονία. Το 80% των ευρωπαίων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι όταν χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές και το Διαδίκτυο μέσα στην τάξη, οι μαθητές προσέχουν και ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα και ότι έχουν σημαντικά μαθησιακά οφέλη. Ο κύριος λόγος για τον οποίο δεν γίνεται χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως δηλώνει περίπου το 50% των εκπαιδευτικών που δεν τις

² Η μελέτη περιλαμβάνει συνοπτική παρουσίαση για κάθε χώρα και μια τελική έκθεση και είναι διαθέσιμη στις ακόλουθες ιστοσελίδες:

http://ec.europa.eu/.../benchmarking/index_en.htm

http://ec.europa.eu/.../itemlongdetail.cfm?item_id=2888

χρησιμοποιεί, είναι η έλλειψη υπολογιστών, καθώς και οι ισχυρισμοί ότι ορισμένα θέματα δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν με τους υπολογιστές (24%). Τέλος, το 75% θεωρεί ότι πρέπει να αναβαθμιστεί η τεχνική υποστήριξη και συντήρηση του τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται, συνοπτικά, τα ευρήματα της ίδιας μελέτης που αφορούν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Σύμφωνα με την έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 500 διευθυντές σχολείων και 1000 εκπαιδευτικοί, τα ελληνικά σχολεία είναι σήμερα εξοπλισμένα με υπολογιστές και σύνδεση στο Διαδίκτυο και η χρήση τους βελτιώνεται σταθερά. Εντούτοις, υπάρχει σημαντικό περιθώριο για βελτίωση όσον αφορά στο επίπεδο του εξοπλισμού (βλ. Παρ. Πίνακας 1). Το ποσοστό χρήσης του διαδικτύου μέσω ευρυζωνικής σύνδεσης ανέρχεται μόλις στο 13%. Με το ποσοστό αυτό η Ελλάδα κατέχει την τελευταία θέση μεταξύ των 27 χωρών που συμμετέχουν στην έρευνα (βλ. Παρ. Πίνακας 2).

Σχετικά με το εάν γίνεται χρήση των ΤΠΕ από του έλληνες εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται ότι μόνο το 36% των εκπαιδευτικών έχει χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή στη διδασκαλία τους τελευταίους 12 μήνες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, με κάποιες αποκλίσεις στις δύο βαθμίδες και τους αντίστοιχους τύπους σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές των Ενιαίων Λυκείων και των ΤΕΕ χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη σε ποσοστό 44% και 58% αντίστοιχα, ενώ τα ποσοστά είναι χαμηλότερα για τους καθηγητές του Γυμνασίου (38%) και τους δασκάλους (33%) (βλ. Παρ. Πίνακας 3). Με αυτό το πολύ χαμηλό ποσοστό, η Ελλάδα βρίσκεται στην προτελευταία θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Οι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία αναφέρουν, κυρίως, τρεις λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό: το 50% των εκπαιδευτικών θεωρεί την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία τους ως σημαντικό εμπόδιο, το 32% εκφράζει την άποψη ότι στερούνται των απαραίτητων δεξιοτήτων για να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές στη διδακτική πράξη και το 22% υποστηρίζει ότι το αντικείμενο της διδασκαλία τους δεν προσφέρεται για να διδαχθεί με τη χρήση υπολογιστή (βλ. Παρ. Πίνακας 4).

Παρόλα αυτά, σχεδόν όλοι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι είναι πεπεισμένοι για τα οφέλη από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Μόνο το 1% του διδακτικού προσωπικού πιστεύει ότι οι υπολογιστές και το διαδίκτυο δεν θα πρέπει να

χρησιμοποιούνται στα σχολεία. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί, παρόλο που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, ελάχιστα, στη διδασκαλία τους, έχουν θετικές στάσεις ως προς τις διαφορετικές εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Έτσι, το 62% θεωρεί ότι οι ΤΠΕ θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την εξάσκηση των μαθητών στα διάφορα μαθήματα, το 70% πιστεύει ότι η χρήση των ΤΠΕ επιτρέπει την αυτενέργεια των μαθητών στην αναζήτηση και την ανάκτηση των πληροφοριών και το 76% ότι βοηθά στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. (βλ. Παρ. Πίνακας 5)

Τέλος, η ίδια μελέτη επισημαίνει ότι «η Ελλάδα έχει πολύ δρόμο να διανύσει προκειμένου να προσεγγίσει τα επίπεδα χρήσης των άλλων δυτικοευρωπαϊκών χωρών ακόμη και των νέων μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

1.6. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας δεν είναι μόνο ο κορμός της Κοινωνίας της Πληροφορίας, αλλά και ένα σημαντικό καταλυτικό χαρακτήρα εργαλείο για την εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Pelgrum, 2001). Αν δεχθούμε την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι φορείς της εκπαιδευτικής καινοτομίας τότε αυτοί είναι εκείνοι που θα καθορίσουν την υιοθέτηση, την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο σχολείο. Συνεπώς, αν οι ΤΠΕ πρόκειται να ενσωματωθούν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία ώστε να αναπτύξουν δικές τους δεξιότητες, να ανακαλύψουν πώς οι Η/Υ μπορούν να βοηθήσουν τη δική τους μάθηση, όπως και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Selinger, 2001).

Σήμερα, παρότι η πλειονότητα των σχολείων διαθέτει υπολογιστές, σύνδεση με το διαδίκτυο, εκπαιδευτικό λογισμικό και άλλες υποδομές, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Yildirim, 2000, Zhao & Cziko, 2001). Σε πολλές περιπτώσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητες χρήσης των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων παραμένουν ακόμη εμπόδιο στην αποδοχή και ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Dexter, Anderson, & Becker 1999, Pelgrum, 2001). Για να έχει πιθανότητα επιτυχίας κάθε αλλαγή, κάθε καινοτομία που εισάγεται, είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η

προϋπάρχουσα κατάρτιση των διδασκόντων, οι στάσεις και πεποιθήσεις τους, η εμπεδωμένη καθημερινή διδακτική τους πρακτική (Fullan, 1993, Karavas-Doukas, 1998, αναφορά στο Κουτσογιάννης, 2002). Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ είναι καθοριστικοί παράγοντες για την αποδοχή και ενσωμάτωσή τους στο σχολείο.

Στην ελληνική πραγματικότητα, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν γενικά θετικές στάσεις σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν τη δυναμική και τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία (Τσολακίδης, 1998, Εμβαλώτης και Τζιμογιάννης, 1999, Κυνηγός, Καραγεώργος, Βαβουράκη και Γαβρήλης, 2000, Πολίτης, Ρούσσο, Καραμάνης και Τσαούσης, 2000, Καρτσιώτης, 2003, Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004, Κονιδάρη, 2005, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006). Παρ' όλα αυτά, ένας σημαντικός αριθμός καθηγητών εμφανίζονται επιφυλακτικοί σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Η επιφυλακτικότητά τους προκύπτει από το φόβο και την ανασφάλεια που νιώθουν για το αν θα καταφέρουν εύκολα να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες στις ΤΠΕ, για το αν θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και από το ότι οι μαθητές τους έχουν περισσότερο αναπτυγμένες δεξιότητες στις ΤΠΕ από τους ίδιους (Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004). Ενώ, ο Παναγιωτακόπουλος (1998), επισημαίνει, την ύπαρξη «κομπιουτεροφοβίας» και άγχους απέναντι στο ενδεχόμενο απαξίωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού και διείσδυσης των υπολογιστών στη διδασκαλία.

Επίσης, η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους σε ότι αφορά τις υπολογιστικές γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους σχετικά με το χειρισμό των υπολογιστών, του διαδικτύου και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ο κυριότερος λόγος μη χρησιμοποίησης του εργαστηρίου του «Οδυσσέα» στη διδακτική πράξη, από τους επιμορφωθέντες καθηγητές, ενώ έπονται η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών της ειδικότητάς τους και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για την προετοιμασία του μαθήματος (Πολίτης, κ.α., 2000). Τέλος, η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία προκαλεί δυσκολίες στους καθηγητές λόγω μη επαρκούς χρόνου διδασκαλίας, προβλημάτων τεχνικής φύσεως και έλλειψης χρόνου για προετοιμασία (Κυνηγός, κ.α., 2000).

Επιπρόσθετα, από έρευνες προκύπτει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση εξαρτώνται σημαντικά από την ικανοποίησή τους από την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση των αντικειμένων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την παραδοσιακή διδασκαλία είναι περισσότερο θετικοί στο να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004). Η πλειονότητα των καθηγητών εκτιμά, ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία αλλάζει τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Έτσι, οι καθηγητές με τη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη φαίνεται ότι στρέφονται περισσότερο στο ρόλο του συντονιστή και αυτού που ενθαρρύνει τη διαμόρφωση ενός δημιουργικού και διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης, παρά στον παραδοσιακό ρόλο της μετάδοσης γνώσεων και του ελέγχου της αφομοίωσής τους (Κυνηγός, κ.α., 2000). Οι περισσότεροι, όμως, θεωρούν ότι η εισαγωγή και η χρήση των νέων τεχνολογιών θα αναβαθμίσει σημαντικά το ρόλο τους και θα βελτιώσει τη διοίκηση του σχολείου (Κυνηγός, κ.α., 2000).

Άλλη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στις ΤΠΕ στα πλαίσια του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης, είχαν ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσουν εργαλεία των ΤΠΕ με στόχο να βελτιώσουν το έργο τους, αλλά είχαν την τάση να προσαρμόσουν τις ΤΠΕ στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (Demetriadis, Barbas, Molohides, Palaiogeorgiou, Psillos, Vlahavas, Tsoukalas & Pompotis, 2003). Κοινή συνιστώσα όμως όλων των προηγούμενων ερευνών αποτελεί η παραδοχή ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των υπολογιστών στη διδακτική πράξη, προϋποθέτει τη διερεύνηση και αναδιαμόρφωση των γενικότερων στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και το ρόλο τους σ' αυτήν (Κονιδάρη, 2005).

Συνεπώς, η επιμόρφωση των εν ενεργεία και των μελλοντικών εκπαιδευτικών, σχετικά με την ενσωμάτωση του νέου μέσου στο ελληνικό σχολείο, εκτός του ότι κρίνεται απαραίτητη, οφείλει να έχει έναν σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό, αποφεύγοντας τις αδυναμίες των προγραμμάτων επιμόρφωσης γενικού χαρακτήρα στους Η/Υ. Το δύσκολο εγχείρημα στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών δεν είναι η απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων αλλά το να αλλάξουν παιδαγωγικές αντιλήψεις και να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση (Vosniadou & Kollias, 2001). Προς την κατεύθυνση αυτή, θα βοηθούσε η

δημιουργία ενός επιμορφωτικού δικτύου σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο για τη διαρκή στήριξη των εκπαιδευτικών. Ανταλλαγές απόψεων σε forums, ενδοσχολική επιμόρφωση και επιμόρφωση από απόσταση με σχέδια μαθημάτων και άλλο υποστηρικτικό υλικό, από ειδικές εκπαιδευτικές πύλες, τεχνική κάλυψη σε όλη την επικράτεια και σε διαρκή βάση, μηχανισμός συνεχούς υποστήριξης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση του σχολείου, είναι κάποιες από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που εκτιμούν ότι θα τόνωναν το ενδιαφέρον τους για τις ΤΠΕ.

1.7. Ο ρόλος του διευθυντή στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο

Αν και οι ΤΠΕ είναι ευρέως διαθέσιμες στα σχολεία φαίνεται ότι δεν έχουν ενσωματωθεί όσο αναμενόταν στη διδακτική και μαθησιακή πρακτική. Ένας ισχυρός παράγοντας που συντελεί στην κατάσταση αυτή, στον οποίο, όμως, δεν έχει δοθεί η δέουσα προσοχή, είναι ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Perry και Aregado (2001) «η διεύθυνση-ηγεσία για την τεχνολογική αλλαγή αρχίζει παρά τελειώνει όταν η τεχνολογία φθάνει στα σχολεία». Παρόλα αυτά, πολύ λίγα είναι γνωστά για τις απόψεις, τις αντιλήψεις των διευθυντών ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο και κατά πόσο αυτές επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έρευνα του Schiller (1997) σχετικά με το ρόλο των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην ολοκλήρωση της νέας τεχνολογίας στην Αυστραλία, έδειξε ότι η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία θεωρείται από τους διευθυντές πολύ σύνθετη και γεμάτη δυσκολίες. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι διευθυντές ανησυχούν ως προς την πρόσβαση και τη συντήρηση του κατάλληλου υλικού και λογισμικού, νιώθουν ανασφάλεια ως προς την προσωπική χρήση του υπολογιστή, αδυναμία να προωθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα για το εκπαιδευτικό προσωπικό και να αντιμετωπίσουν τις διαδικασίες στρατηγικού σχεδιασμού που απαιτούνται για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διαδικασία της μάθησης, της διδασκαλίας και της διοίκησης του σχολείου. Επίσης, άλλη έρευνα του ίδιου ερευνητή που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Νέας

Νότιας Ουαλίας στην Αυστραλία, έδειξε σημαντικές αποκλίσεις στον τρόπο που οι διευθυντές χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες αυτών (Schiller, 2003).

Άλλες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι διαφορές στις παιδαγωγικές πρακτικές με τις ΤΠΕ εξαρτώνται έντονα από το όραμα των εκπαιδευτικών ηγετών για τις ΤΠΕ και από το πώς κατανοούν το ρόλο των νέων τεχνολογιών στην παιδαγωγική πράξη (Yuen, Law & Wong, 2003). Οι Anderson και Dexter (2000), στη μελέτη τους για το αντίκτυπο που έχει η ηγεσία στην τεχνολογική ολοκλήρωση των σχολείων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και η υποδομή είναι σημαντική, η ηγεσία είναι το κρίσιμο στοιχείο στην καθιέρωση της τεχνολογίας ως μέρος της σχολικής κουλτούρας. Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σαράντα δημόσια σχολεία του Οχάιο, διαπίστωσε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής του σχολείου και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση της Νέας Τεχνολογίας ως εκπαιδευτικού εργαλείου (Hughes & Zachariah, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που είχαν δημοκρατικούς ηγέτες – διευθυντές είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από εκείνους που είχαν αυταρχικούς ηγέτες. Τέλος, ερευνητικές μελέτες των Otto και Albion προσδιόρισαν τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη – διευθυντή στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Otto & Albion, 2002) και πως οι προσωπικές τους πεποιθήσεις μειώνουν την ικανότητά τους να υποστηρίξουν τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη χρήση των νέων τεχνολογιών (Otto & Albion, 2004).

Ο Becker (2000) εξέτασε το επιχείρημα του Cuban ότι οι υπολογιστές δεν συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία μιας μελέτης τεσσάρων χιλιάδων δασκάλων σε χίλια εκατό σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι υπολογιστές δεν άλλαξαν τη διδακτική πρακτική της πλειονότητας των δασκάλων, αλλά σε περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι είχαν επαρκείς γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, είχαν ελευθερία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, διέθεταν πρόσβαση σε εξοπλισμό και είχαν κονστρουκτιβιστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι υπολογιστές αποδείχθηκαν πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Συνεπώς, όταν επικρατούν οι κατάλληλες συνθήκες, οι ΤΠΕ μπορεί να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη διαμόρφωση, όμως, αυτών των συνθηκών σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής

του σχολείου. Στη Μ. Βρετανία, το Εθνικό Πλαίσιο για τη Μάθηση (National Grid for Learning (NGfL)) έχει αναγνωρίσει ότι η επίτευξη του μακροπρόθεσμου στόχου για ολοκλήρωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί αλλαγή κουλτούρας στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία προσεγγίζουν τις Νέες Τεχνολογίες η οποία θα επιφέρει αλλαγή και στον ρόλο των διευθυντών – ηγετών των σχολείων (Selwyn, 2000).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τριάντα εννέα γυμνάσια, δεκαεπτά λύκεια και τέσσερα ΤΕΕ της Βόρειας Ελλάδας, στα πλαίσια του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τις ΤΠΕ, οι συντονιστές επιμόρφωσης επεσήμαναν ότι ο ρόλος του διευθυντή των σχολείων ήταν πολύ σημαντικός ως προς την υλοποίηση του προγράμματος (Demetriadis et al., 2003). Οι διευθυντές με θετική στάση σχετικά με το πρόγραμμα, μεσολαβούσαν και έδιναν λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν (π.χ. διέθεταν τον απαιτούμενο χρόνο για την πραγματοποίηση των μαθημάτων επιμόρφωσης, ενθάρρυναν τους καθηγητές να τα παρακολουθούν). Σε αντίθεση, ορισμένοι διευθυντές επιδείκνυαν μια γραφειοκρατική στάση ως προς τη διαχείριση των πόρων του σχολείου, ιδιαίτερα, ως προς τη διαθεσιμότητα των σχολικών εργαστηρίων και γενικά δεν είχαν τη θέληση να βοηθήσουν και να διευκολύνουν το έργο των επιμορφωτών. Οι διευθυντές των γυμνασίων και λυκείων με εμπειρία σε άλλα καινοτόμα προγράμματα προσέφεραν τη μεγαλύτερη υποστήριξη στους επιμορφωτές και στο σύνολο του προγράμματος, ενώ οι διευθυντές των λυκείων εμφανίστηκαν απρόθυμοι κυρίως από φόβο να μη διαταραχθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και η προετοιμασία των μαθητών για τις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Η Yee (2000) μελέτησε τις εμπειρίες των διευθυντών σε δέκα σχολεία του Καναδά, της Νέας Ζηλανδίας και των Ηνωμένων Πολιτειών στα οποία έχουν ενσωματωθεί οι ΤΠΕ και πρότεινε οκτώ κατηγορίες για την ηγεσία των ΤΠΕ (ICT leadership) με βάση τα εξής:

- «δίκαιη παροχή» (equitable providing): ο διευθυντής παρέχει τον απαραίτητο εξοπλισμό, τον χρόνο και την τεχνική υποστήριξη «δίκαια» σε όλους του εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- «όραμα που εστιάζει στη μάθηση» (learning-focused envisioning): ο διευθυντής δημιουργεί το όραμα του σχολείου για την ένταξη των ΤΠΕ στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών.

- «τολμηρή μάθηση» (adventurous learning): ο διευθυντής γίνεται και ο ίδιος μαθητής. Πειραματίζεται μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με τις νέες τεχνολογίες και με τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους.
- «υπομονετική διδασκαλία» (patient teaching): ο διευθυντής είναι ο ίδιος "καλός και υπομονετικός δάσκαλος" για τους μαθητές, το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς. Ενθαρρύνει το προσωπικό να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τη χρήση των ΤΠΕ που θα βοηθήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- «προστατευτική διευκόλυνση» (protective enabling): ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχική ηγεσία και παράλληλα υπερασπίζεται το όραμα του σχολείου για τις ΤΠΕ όταν αυτό απειλείται από το γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- «συνεχή επίβλεψη» (constant monitoring): ο διευθυντής επιβλέπει εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους σύμφωνα με το όραμα του σχολείου.
- «επιχειρηματικό δίκτυο» (entrepreneurial networking): ο διευθυντής είναι ικανός να συνεργάζεται με τους διάφορους φορείς για να εξασφαλίζει τους πόρους που απαιτούνται για τον τεχνολογικό εξοπλισμό.
- «προσεκτική πρόκληση» (careful challenging): ο διευθυντής είναι ο ίδιος καινοτόμος παιδαγωγός, δέχεται τις προκλήσεις, ρισκάρει αλλά με προσοχή για να μη συγκρουστεί με το εκπαιδευτικό κατεστημένο.

Οι περισσότεροι διευθυντές, όμως, δεν έχουν προετοιμαστεί για το ρόλο τους ως ηγέτες «της τεχνολογίας» (technology leaders) και δεν είχαν την ευκαιρία στην επαγγελματική τους καριέρα ως εκπαιδευτικοί, να αποκτήσουν σημαντική εμπειρία στην αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας στη διδακτική πράξη (Schiller, 2003).

2. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η έρευνα σχετικά με το ρόλο των διευθυντών ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ περιορισμένη. Αντίθετα, υπάρχει εκτενής ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων, τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή, στην οποία, ο διευθυντής αναδεικνύεται ως παράγοντας - κλειδί για την προώθηση των

αλλαγών στα σχολεία (Fullan, 1996, Sarason, 1996, Evans, 1996, Hallinger & Heck, 1996, Hall & Hord, 2001). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών και επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές (Hall & Hord, 1987). Αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004). Η διαδικασία της αλλαγής που ακολουθούν οι διευθυντές έχει μεγαλύτερη επίδραση στην επιτυχία ή αποτυχία της καινοτομίας από την ίδια την καινοτομία (Sarason, 1996). Οι διευθυντές βρίσκονται στο κέντρο αυτής της διαδικασίας. Αυτό δε σημαίνει ότι μπορούν να εγγυηθούν ότι η αλλαγή θα επιτευχθεί αλλά μπορούν να την αποτρέψουν εάν δεν ακολουθήσουν μια αποτελεσματική διαδικασία (Evans, 1996, Fullan, 1999). Συνεπώς, ως ηγέτες της ανάπτυξης του σχολείου στην οποία εντάσσεται και η ολοκληρωμένη χρήση των ΤΠΕ, οι διευθυντές οφείλουν να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, να είναι οι ίδιοι εξοικειωμένοι και επαρκώς καταρτισμένοι με τη χρήση τους και να είναι ικανοί να δημιουργήσουν το κατάλληλο σχολικό κλίμα – σχολική κουλτούρα η οποία θα ενθαρρύνει την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη διοίκηση (Schiller, 2003).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι όλες, σχεδόν, οι έρευνες που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες, προέρχονται από τις αγγλοσαξονικές χώρες που έχουν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Λαΐνας, 2000, Σαΐτης, 2002). Στα συστήματα, αυτά, ο ρόλος του διευθυντή διαφέρει σημαντικά από τον αντίστοιχο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι υπεύθυνος και ελεύθερος να διαμορφώνει και να διαπλάθει μεθόδους διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, καθώς και θέματα σχετικά με το υλικό, την πειθαρχία και την εξεύρεση προσωπικού (Σαΐτης, 2002). Συνεπώς, έχει την ελευθερία να αποφασίζει πως θα λειτουργεί το σχολείο του.

Πόσο εύκολο, όμως, είναι ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου να λειτουργήσει ως ηγέτης και ειδικότερα ως ηγέτης «της τεχνολογίας» στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από, κατά βάση, συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο, ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως γραφειοκρατικός, διαχειριστικός και εκτελεστικός. Ο ρόλος του περιορίζεται βασικά σε μια διαρκή προσπάθεια να διαβαστεί και να ερμηνευθεί ο νόμος, κάτι που δεν του αφήνει άλλο χώρο και χρόνο για τις εκπαιδευτικές του ευθύνες

ή την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Λαΐνας, 2000). Το σχολείο, όμως χρειάζεται ηγέτη και όχι απλό διεκπεραιωτή των διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων (Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης, 2000). Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι η άσκηση ηγετικού ρόλου από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

Στον ελλαδικό χώρο, οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο μελετούν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τους τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η διοίκηση του σχολείου στη διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Η Δημητρακοπούλου (2003), επισημαίνει ότι για να αναδειχθούν οι πρωτοβουλίες των διδασκόντων και για να υπάρχει πραγματικά μια αξιοποίηση των ΤΠΕ στη συνολική εκπαιδευτική λειτουργία της σχολικής μονάδας απαιτείται η οργανωμένη ενεργοποίηση όλων των μελών της και καταλήγει, στο ότι ο συντονιστικός ρόλος των διευθυντών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος στην προσπάθεια αυτή. Ενώ, η Βοσνιάδου (2002) διαπιστώνει ότι η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτεί τοπικές αλλαγές που αφορούν α) στη βασική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, β) στην υποστήριξη της χρήσης των ΤΠΕ από τη διοίκηση του σχολείου και ιδιαίτερα τον διευθυντή, και γ) στη συνεχή αναβάθμιση του εξοπλισμού των σχολείων και ιδιαίτερα στην κατάλληλη τεχνική υποστήριξη του σχολείου.

Η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας πηγάζει από την έλλειψη ελληνικών ερευνών και την περιορισμένη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων ως προς την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο, παρόλο που ο ρόλος τους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την τεχνολογική ολοκλήρωση των σχολείων. Προσπαθούμε να κατανοήσουμε το πώς βιώνουν οι διευθυντές τις ΤΠΕ στο σχολείο μέσα από τα δικά τους «μάτια» και τις δικές τους αντιλήψεις λαμβάνοντας υπόψη και το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν και ενεργούν.

Συνοψίζοντας, ο σκοπός της εργασίας είναι η σε βάθος διερεύνηση και όχι η απλή περιγραφή και καταγραφή των απόψεων, των αντιλήψεων των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η φύση του θέματος της εργασίας αλλά και η περιορισμένη διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία γύρω από αυτό, καθόρισε σε μεγάλο βαθμό και τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε. Επιλέχθηκε η ποιοτική διερεύνηση μολονότι συχνά αμφισβητείται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Πολλοί προκρίνουν τις ποσοτικές μεθόδους και τη χρήση στατιστικών κριτηρίων, θεωρώντας ότι αποτελούν τον πιο ασφαλή τρόπο επαλήθευσης των υποθέσεών τους. Πράγματι, δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει ότι σε έρευνες που αποσκοπούν στη «χαρτογράφηση» ενός πεδίου, οι ποσοτικές μέθοδοι είναι απαραίτητες. Ωστόσο, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές όταν μελετώνται χαρακτηριστικά τα οποία σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται με τη συγκρότηση της ταυτότητας του υποκειμένου και τις επιρροές των κοινωνικών δομών. Με τις ποιοτικές μεθόδους μπορεί κανείς να αναλύσει σε βάθος ένα φαινόμενο και όχι μόνο να το περιγράψει. Εξάλλου, όλες, γενικά, οι ποιοτικές μέθοδοι, επιτρέπουν τη λεπτομερειακή και σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή (Κυριαζή, 2002). Ο ερευνητής βλέπει και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και τις αντιλήψεις των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τον Ragin (1994), «οι ποιοτικές μέθοδοι αποτελούν μεγεθυντικό φακό για τα υπό έρευνα στοιχεία, καθώς μέσω αυτών επιδιώκεται η όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη και λεπτομερειακή περιγραφή των περιπτώσεων» (Κυριαζή, 2002).

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε η ποιοτική διερεύνηση κατά τη μεθοδολογία της «θεμελιωμένης θεωρίας»³ σύμφωνα με τους Strauss και Corbin. Οι Strauss και Corbin (1998), όταν χρησιμοποιούν τον όρο «θεμελιωμένη θεωρία» (grounded theory) εννοούν «τη θεωρία που αναδύεται - παράγεται από τα δεδομένα τα οποία έχουν συγκεντρωθεί και αναλυθεί με συστηματικό τρόπο κατά τη διαδικασία της έρευνας. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, «η συλλογή των δεδομένων, η ανάλυσή τους και η τελική θεωρία συνδέονται στενά μεταξύ τους. Ο ερευνητής δεν αρχίζει την έρευνα έχοντας στο μυαλό του μια «ξεκάθαρη θεωρία», (εκτός και αν ο σκοπός του είναι να επεξεργαστεί και να επεκτείνει μια υπάρχουσα θεωρία), αλλά ξεκινά από μια περιοχή

³ Η προσέγγιση της «θεμελιωμένης Θεωρίας» αναπτύχθηκε αρχικά στο πλαίσιο του κλασσικού έργου των Glaser & Strauss(1967), *The Discovery of Grounded Theory*

μελέτης και αφήνει τη θεωρία να αναδυθεί από τα δεδομένα» (Strauss και Corbin, 1998). Η προϋπάρχουσα θεωρητική γνώση αξιοποιείται μόνο ως μέσο ευαισθητοποίησης για την καθοδήγηση του ερευνητή κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, καθώς και κατά τη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων (Κυριαζή, 2002). Η θεωρία, δηλαδή, γεννιέται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της έρευνας και θεμελιώνεται προοδευτικά στα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή αλληλεπίδραση συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Χαρακτηριστικό της θεμελιωμένης θεωρίας είναι ότι είναι «ρευστή και ευμετάβλητη» κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι σχετικές θεωρίες, καθώς αναπτύσσονται, έχουν προσωρινό και δοκιμαστικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, κάθε «νέα περίπτωση εξετάζεται για το βαθμό που ταιριάζει ή δεν ταιριάζει ή για το πώς θα ήταν δυνατόν να ταιριάζει με τη θεωρία» (Strauss & Corbin, 1994, αναφορά στην Κυριαζή, 2002). Βασική παραδοχή αυτής της στρατηγικής είναι ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν καταστάσεις και γεγονότα και συνεπώς αυτά τα πολλαπλά ερμηνευτικά σχήματα θα πρέπει να ενσωματώνονται στις εννοιολογικές κατηγορίες του ερευνητή (Κυριαζή, 2002).

Οι ερευνητές που ακολουθούν την προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας δεν αρκούνται μόνο στην ανάδειξη της φωνής και των υποκειμενικών νοημάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα αλλά, λαμβάνοντάς τα σοβαρά υπόψη, προχωρούν σε παραπέρα θεωρητικές τοποθετήσεις, αναπαραστάσεις και ερμηνείες (Ιωσηφίδης, 2003). Συνεπώς, η στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν και να προσφέρει μεγαλύτερο βάθος στην ανάλυση του εξεταζόμενου προβλήματος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Goulding (2002) «οι ερευνητές συνήθως υιοθετούν τη θεμελιωμένη θεωρία όταν το θέμα που τους ενδιαφέρει έχει, σχετικά, αγνοηθεί από τη βιβλιογραφία ή στο οποίο έχει δοθεί μόνο επιφανειακή προσοχή».

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Η επιλογή του δείγματος δε

στηρίχθηκε στη λογική της στατιστικής και των πιθανοτήτων, δηλαδή της δειγματοληψίας που εφαρμόζεται για την παραγωγή δειγμάτων που θα είναι αντιπροσωπευτικά από εμπειρική άποψη, αλλά σε μια μορφή θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling).

Η θεωρητική δειγματοληψία αποτελεί μια τεχνική επιλογής περιπτώσεων που πρώτοι εισηγήθηκαν οι Glaser & Strauss (1967), την οποία χρησιμοποιούν και οι Strauss και Corbin (1998) στο πλαίσιο της μεθοδολογικής τους στρατηγικής. Με βάση τη θεωρητική δειγματοληψία η επιλογή των περιπτώσεων γίνεται σταδιακά και παράλληλα με τη διαδικασία επεξεργασίας του υλικού, την οποία μάλιστα προϋποθέτει. Η επιλογή των πρώτων περιπτώσεων δεν γίνεται στη βάση προ-διατυπωμένων υποθέσεων, αλλά με κριτήριο στοιχεία που προέρχονται από την έρευνα πεδίου ή τη θεωρητική προπαρασκευή. Η επεξεργασία των πρώτων αυτών περιπτώσεων αναδεικνύει τα θεωρητικά εκείνα κριτήρια που θα αποτελέσουν τη βάση για τη συλλογή των επομένων. Η θεωρητική δειγματοληψία βασίζεται στη συνεχή συγκριτική μέθοδο (constant comparison method) (Mason, 2003). Ο ερευνητής αναζητά περιπτώσεις επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση ή την ελαχιστοποίηση των διαφορών ως προς εκείνα τα χαρακτηριστικά τους που παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον. Επιχειρείται έτσι με τη σύγκριση και την αντιπαράθεση των περιπτώσεων να προσδιοριστούν όσο το δυνατόν καλύτερα και να έχουν μεγαλύτερη ισχύ οι θεωρητικές κατηγορίες που αναπτύσσονται. Η συλλογή των περιπτώσεων σταματά, όταν επέλθει ο "θεωρητικός κορεσμός" (theoretical saturation), όταν δηλαδή οι πρόσθετες περιπτώσεις που συλλέγονται δεν εμπλουτίζουν τις υπάρχουσες υποθέσεις και κατηγορίες και δεν παρέχουν καινούργια στοιχεία (Strauss και Corbin, 1998).

Όπως επισημαίνει η Mason (2003), «η θεωρητική δειγματοληψία, στη γενικότερή της μορφή, είναι η διαδικασία που αφορά στην επιλογή ομάδων ή κατηγοριών προς μελέτη με κριτήριο τη σχετικότητά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα, τη θεωρητική προσέγγιση και το αναλυτικό πλαίσιο, την αναλυτική πρακτική και κυρίως την εξήγηση που οι ερευνητές αναπτύσσουν». Συνεπώς, η θεωρητική δειγματοληψία έχει σχέση με τη δόμηση ενός δείγματος, σημαντικού από θεωρητική άποψη, επειδή συγκεντρώνει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή κριτήρια που διευκολύνουν τον ερευνητή στην ανάπτυξη της θεωρίας και τον έλεγχο της θεωρίας και της εξήγησης στην οποία στοχεύει.

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή του δείγματος, πραγματοποιήθηκε με βάση τα εξής κριτήρια:

- *Φύλο*: Επιλέχθηκαν δέκα άνδρες και δύο γυναίκες. Η αναλογία αυτή προτιμήθηκε δεδομένου ότι και στο σύνολο των εβδομήντα ένα διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού, μόνο οι δεκαπέντε είναι γυναίκες.
- *Τύπος και βαθμίδα σχολείου* : Δεδομένου ότι το κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις απόψεις των διευθυντών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έγινε προσπάθεια να καλυφθούν και οι δύο βαθμίδες, Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Ανώτερη Γενική και Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τους αντίστοιχους τύπους σχολείων Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο και Τεχνολογικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν πέντε (5) διευθυντές Γυμνασίων, τέσσερις (4) Ενιαίων Λυκείων και τρεις (3) Τεχνολογικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.- ΕΠΑΛ⁴).
- *Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση*: Η μεγάλη ή μικρή προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση αποτέλεσε ένα ακόμη κριτήριο στην επιλογή των περιπτώσεων. Αναζητήθηκαν περιπτώσεις διευθυντών με προϋπηρεσία τουλάχιστον δύο ετών, τα τελευταία χρόνια, σε θέσεις διευθυντικών στελεχών (διευθυντές εκπαίδευσης, προϊστάμενοι γραφείων και διευθυντές σχολείων). Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν τέσσερις διευθυντές με προϋπηρεσία από δύο έως πέντε έτη, έξι διευθυντές από έξι έως δέκα έτη και δύο από περισσότερα από έντεκα έτη. Τέλος, σε μία μόνο περίπτωση, ο διευθυντής έχει διατελέσει και προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης για έξι χρόνια από τα συνολικά δεκαοκτώ που κατέχει διευθυντική θέση.
- *Εμπειρία χρήσης υπολογιστή*: Επειδή ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το πώς βιώνουν οι διευθυντές την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, κρίθηκε σκόπιμο να αναζητηθούν περιπτώσεις διευθυντών με διαφορετικές εμπειρίες ως προς τη χρήση υπολογιστή, την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες και την χρησιμοποίησή τους στη διδακτική πράξη. Έτσι, επιλέχθηκαν τρεις διευθυντές με ελάχιστες γνώσεις χρήσης υπολογιστή, τέσσερις διευθυντές με αρκετή εμπειρία στη χρήση υπολογιστή και πέντε διευθυντές με μεγάλη εμπειρία. Στην τελευταία περίπτωση ανήκουν και δύο διευθυντές, με πολλές γνώσεις

⁴ Σύμφωνα με το άρθρο 8 του νόμου 3475/2006 (ΦΕΚ 146 Α/13-7-2006) «*Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», τα ΤΕΕ μετατρέπονται σταδιακά σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) από το σχολικό έτος 2006-2007

προγραμματισμού και υλικού υπολογιστών, οι οποίοι ασχολούνται με τους υπολογιστές πολλά χρόνια, πολύ πριν το μάθημα της πληροφορικής εισαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα απόκτησης βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ, ενώ μόνο δύο διευθυντές έχουν χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας.

Τέλος, στο επιλεγμένο δείγμα εντοπίζεται μια ομοιογένεια ως προς την εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία: Όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές του δείγματος είχαν τουλάχιστον είκοσι χρόνια εκπαιδευτικής και διδακτικής εμπειρίας, με μέσο όρο τα 30 έτη. Η μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία που παρατηρείται, δικαιολογείται από το γεγονός ότι η εκπαιδευτική υπηρεσία και διδακτική εμπειρία, εκτός του ότι είναι το μοναδικό απαραίτητο προσόν για τη διεκδίκηση της θέσης του διευθυντή, μοριοδοτείται, επιπλέον, στη διαδικασία της επιλογής⁵ (βλ. σχετικά τον παρακάτω πίνακα των δημογραφικών στοιχείων).

Πίνακας 1 - Δημογραφικά στοιχεία

	Σύνολο	Γυμνάσιο	Ενιαίο Λύκειο	ΤΕΕ - ΕΠΑΛ
Φύλο				
Άνδρες	10	4	3	3
Γυναίκες	2	1	1	0
Εκπαιδευτική – διδακτική εμπειρία				
20-25 έτη	2			
26-29 έτη	4			
30-35 έτη	6			

⁵ Π.Δ. 25/2002 «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών» (Φ.Ε.Κ 20 τ.Α/7-2-2002)

Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση				
2-5 έτη	4			
6-10 έτη	6			
11-15 έτη	1			
16-20 έτη	1			
Γνώσεις Η/Υ				
Ελάχιστες	3			
Αρκετές	4			
Πολύ καλές	3			
Άριστες	2			
Επιμόρφωση σε Η/Υ			Είδος επιμόρφωσης	
Ναι	12		ΠΕΚ	3
Όχι	0		ΚτΠ	12
			Άλλη	6
Χρήση των ΤΠΕ στη διδασκτική πράξη				
Ναι	2			
Όχι	10			

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η «ποιοτική συνέντευξη», ως μέθοδος άντλησης του ποιοτικού υλικού, η οποία, αναφέρεται συνήθως στις σε βάθος συνεντεύξεις, στις ημιδομημένες ή στις χαλαρά δομημένες μορφές συνέντευξης (Mason, 2003).

Η ποιοτική συνέντευξη στηρίζεται σε κάποιες γενικές ερωτήσεις και θέματα που έχει προσδιορίσει εκ των προτέρων ο ερευνητής, και με βάση, αυτά, προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο. Στην ουσία είναι «συζητήσεις με κάποιο σκοπό» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Burgess (1984). Ο συνεντευκτής καθοδηγεί διακριτικά τη συζήτηση, αλλά ο κύριος ομιλητής παραμένει ο ερωτώμενος. Οι ερωτήσεις δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά, ούτε τίθενται όλες, ή με τον ίδιο τρόπο σε κάθε συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής προσαρμόζει, αλλάζει τη μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Αυτή η μορφή της συνέντευξης επιτρέπει στον ερωτώμενο να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, καθώς περιγράφει ελεύθερα τις εμπειρίες του, αναφέρεται σε καταστάσεις και γεγονότα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για εκείνον και εκφράζει γενικά τις απόψεις του, ενώ ο ερευνητής παρεμβαίνει με κατάλληλες ερωτήσεις, όπου χρειάζεται, για να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες ή να προκαλέσει άλλο θέμα συζήτησης που το θεωρεί πιο σημαντικό για την έρευνα (Κυριαζή, 2002).

Δεδομένου ότι η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας που ακολουθήσαμε, δεν αποσκοπεί στον έλεγχο μιας θεωρίας αλλά στην ανάδειξη της θεωρίας από τα δεδομένα, αυτό το ανοιχτό, μη τυποποιημένο, ευέλικτο σχήμα της συνέντευξης, κρίθηκε πιο κατάλληλο. Επιπλέον, επιτρέπει την άντληση πληροφορίας και δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη θεμάτων που δεν έχουν προσδιοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003)

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, χρησιμοποιήθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής των ποιοτικών δεδομένων. Αυτός ο τύπος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003).

Μετά την επιλογή της συνέντευξης, ως κύριου μέσου συλλογής πληροφοριών στην έρευνά μας, προσπαθήσαμε να τηρήσουμε τις παρακάτω τρεις προϋποθέσεις, προκειμένου να εξασφαλίσουμε τη συλλογή και συναγωγή έγκυρων δεδομένων και αποτελεσμάτων: (α) αυτός που παίρνει τη συνέντευξη να είναι άγνωστος σε εκείνον που δίνει τη συνέντευξη. (β) να διασφαλίζεται η ανωνυμία εκείνου που δίνει τη

συνέντευξη και (γ) αυτός που παίρνει τη συνέντευξη να είναι επιδέξιος στη δημιουργία αρμονικών ανθρώπινων σχέσεων, να ξέρει να δείχνει την πλήρη αμεροληψία του και να διατηρεί σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ατμόσφαιρα άνεσης και εμπιστοσύνης (Βάμβουκας, 2000).

Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο να σημειωθεί, ότι στην κριτική του για τη συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας, ο Kitwood (1977) εστιάζει την προσοχή στη σύγκρουση που προκαλείται ανάμεσα στις παραδοσιακές έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Όταν επιτυγχάνεται αυξημένη αξιοπιστία της συνέντευξης με μεγαλύτερο έλεγχο των στοιχείων της, αυτό συμβαίνει, ισχυρίζεται, με το κόστος της μειωμένης της εγκυρότητας. Εξηγεί:

«Ανάλογα με την έκταση στην οποία η «αξιοπιστία» αυξάνεται με την ορθολογιστική οργάνωση, η «εγκυρότητα» θα μειώνεται. Γιατί ο κύριος σκοπός της χρήσης της συνέντευξης στην έρευνα είναι ότι θεωρείται πως σε μία διαπροσωπική συνάντηση οι άνθρωποι είναι πιθανότερο να αποκαλύψουν πλευρές του εαυτού τους, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τις αξίες τους, από ό,τι θα το έκαναν σε λιγότερο ανθρώπινες συνθήκες. Τουλάχιστον για ορισμένους σκοπούς, είναι απαραίτητο να προκαλείται ένα είδος συζήτησης στο οποίο ο «ερωτώμενος» θα αισθάνεται άνετα. Με άλλα λόγια, το ξεχωριστό ανθρώπινο στοιχείο της συνέντευξης είναι απαραίτητο για την «εγκυρότητά» της. Όσο περισσότερο ο συνεντευκτής γίνεται ορθολογιστής, υπολογιστής και αποστασιοποιημένος, τόσο είναι λιγότερο πιθανό να εκληφθεί η συνέντευξη ως μία φιλική συναλλαγή και τόσο πιθανότερο είναι η απάντηση να είναι πιο υπολογισμένη.

Όταν ισχύει οποιαδήποτε από τις δύο αντιλήψεις για τη συνέντευξη που περιγράφηκαν πιο πάνω, ο Kitwood υποδεικνύει ότι η λύση στο πρόβλημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μπορεί να βρίσκεται προς την κατεύθυνση ενός «συνετού συμβιβασμού». Σύμφωνα με την τρίτη αντίληψη, όμως, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα γίνονται «περιττές έννοιες», γιατί «κάθε διαπροσωπική κατάσταση θεωρείται αξιόπιστη, ανεξάρτητα αν συμφωνεί ή όχι με τις προσδοκίες, ανεξάρτητα αν συνεπάγεται ή όχι υψηλό βαθμό επικοινωνίας και ανεξάρτητα αν οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται κεφάτοι ή θλιμμένοι» (Kitwood, 1977, αναφορά στους Cohen & Manion, 1994).

Μετά την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου, δημιουργήθηκε ένα σχέδιο – πλαίσιο ημιδομημένης συνέντευξης, το οποίο, αρχικά, δοκιμάστηκε σε δύο διευθυντές Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου, αντίστοιχα, του νομού Λάρισας. Αποτέλεσμα της δοκιμαστικής αυτής εφαρμογής ήταν η εξακρίβωση των αδυναμιών του σχεδίου, η διόρθωση και βελτίωση του, καθώς και η προσθήκη ερωτημάτων που επισημάνθηκαν από τους διευθυντές, και τα οποία κρίθηκαν σημαντικά για τη συλλογή των απαραίτητων, για την έρευνα, δεδομένων.

Κάθε πλαίσιο συνέντευξης αποτελείται από επτά βασικές θεματικές (άξονες). Η πρώτη θεματική αφορά στις προσωπικές απόψεις των διευθυντών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες γενικά στην κοινωνία και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Μέσω των ερωτήσεων αυτής της θεματικής, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί τι πραγματικά πιστεύουν για τις ΤΠΕ, πώς αντιλαμβάνονται τις νέες τεχνολογίες στα πλαίσια της διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής και πως θεωρούν ότι μπορούν να αξιοποιηθούν και να ενσωματωθούν στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη δεύτερη θεματική προσπαθούμε να διαπιστώσουμε εάν οι προσωπικές τους αντιλήψεις που εκφράστηκαν στην πρώτη θεματική συμβαδίζουν με το «τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο». Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις σχετίζονται με το εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, τι είδους εμπόδια συναντούν στην προσπάθειά τους αυτή και εάν δημιουργούνται προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις. Η τρίτη θεματική αφορά στη σκιαγράφηση του ρόλου του διευθυντή ως προς την προώθηση των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα. Τα ερωτήματα που τίθενται προσπαθούν να διερευνήσουν τόσο τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με το ρόλο και τις ευθύνες που έχουν ως διευθυντές όσο και να καταγράψουν συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες προβαίνουν προκειμένου να πετύχουν τους σκοπούς τους όπως παρακίνηση διδακτικού προσωπικού, διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, εξασφάλιση απαιτούμενων πόρων για αγορά και ανανέωση εξοπλισμού. Στην τέταρτη θεματική εξετάζονται οι αντιλήψεις που έχουν για τη στάση του ΥΠΕΠΘ απέναντι στις νέες τεχνολογίες και κυρίως τι αναμένει το ΥΠΕΠΘ από αυτούς και τι είδους βοήθεια τους παρέχει. Με την πέμπτη θεματική εξετάζονται οι απόψεις τους για τη δικτύωση και την τεχνολογική ολοκλήρωση των σχολείων. Η έκτη θεματική περιστρέφεται γύρω από τη χρήση της νέας τεχνολογίας στο διοικητικό έργο του σχολείου. Προσπαθούμε να διερευνήσουμε εάν και κατά πόσο αξιοποιείται ο υπολογιστής για τις διοικητικές εργασίες του

σχολείου, από ποιον ή ποιους χρησιμοποιείται και εάν επιβαρύνει ή διευκολύνει τη διοίκηση του σχολείου. Τέλος, η έβδομη θεματική αφορά σε βιογραφικά – δημογραφικά - στατιστικά στοιχεία όπως χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση, γνώσεις χρήσης Η/Υ, επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες και διδακτική εμπειρία με τη χρήση των ΤΠΕ.

3.3. Η διεξαγωγή της έρευνας

Το χρονικό διάστημα που διεξήχθη η έρευνα και πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 2006 και κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια τριάντα με σαράντα λεπτά.

Βασική αρχή σε όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν ότι η συμμετοχή του ερωτώμενου θα ήταν επιθυμητή κι από τον ίδιο και ότι η διεξαγωγή της συνέντευξης δε θα προκαλούσε αναστάτωση στο πρόγραμμά του. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε δεκαέξι σχολεία της περιοχής. Όπως ήταν αναμενόμενο, η διαδικασία προσέγγισης του υποκειμένου δεν ήταν μια καθόλου απλή υπόθεση και οδηγούσε συχνά σε χρονοτριβές. Οι διευθυντές ενημερώθηκαν για το θέμα της ερευνητικής εργασίας, τη σημασία που αυτή έχει για την κατανόηση επιμέρους ζητημάτων της εκπαίδευσης καθώς και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των πληροφοριών, στην προκειμένη περίπτωση, η συνέντευξη. Οι δώδεκα από τους δεκαέξι διευθυντές συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να παραχωρήσουν συνέντευξη και στη συνέχεια καθορίστηκε η ημέρα και η ώρα της συνάντησης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο γραφείο του εκάστοτε διευθυντή κατά τη διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Προτιμήθηκε αυτός ο χώρος γιατί ήταν από πρακτική άποψη πιο βολικός για τον ερωτώμενο κι επιπλέον ο χώρος ήταν οικείος προς αυτόν, οπότε μειωνόταν το άγχος που ενδεχομένως να προκαλούσε η παραχώρηση συνέντευξης. Σε πέντε περιπτώσεις έγινε χρήση μαγνητοφώνου με τη σύμφωνη γνώμη των ερωτώμενων, ενώ στις υπόλοιπες καταγράφονταν οι απαντήσεις – σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και ολοκληρώνονταν μετά το τέλος της.

Η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν συγκεκριμένη και ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα να απαντά ελεύθερα και χωρίς διακοπή, ιδιαίτερα μάλιστα αν απαντούσε

και σε ερωτήσεις που επρόκειτο να τεθούν στη συνέχεια. Κατά την πραγματοποίηση της συνέντευξης γινόταν προσπάθεια να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου – διευθυντή, ώστε η συνέντευξη να εξελιχθεί σε μια φιλική συζήτηση. Για το λόγο αυτό, υπήρχε από την αρχή η διαβεβαίωση στο διευθυντή ότι η συζήτηση θα έμενε ανώνυμη.

Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας που συνοψίζονται στις εξής:

- Υπήρχε αρκετή απροθυμία από την πλευρά των διευθυντών να συμμετάσχουν στην έρευνα επικαλούμενοι είτε έλλειψη χρόνου, είτε άρνηση να παραχωρήσουν τη συνέντευξη, είτε άγνοια του εξεταζόμενου θέματος.
- Υπήρχε δυσκολία στην εξεύρεση κατάλληλης ημέρας και ώρας για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων λόγω φόρτου εργασίας των διευθυντών. Σε πολλές περιπτώσεις αναβλήθηκε η προγραμματισμένη συνάντηση λόγω έκτακτων προβλημάτων που είχαν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές στα σχολεία τους. Η κατάσταση επιδεινώθηκε με την πραγματοποίηση καταλήψεων στα περισσότερα σχολεία το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Οκτωβρίου.
- Ορισμένοι διευθυντές έθεσαν σαν όρο για να συμμετάσχουν στη συνέντευξη τη μη καταγραφή της συζήτησης σε μαγνητόφωνο, ενώ άλλοι δεν ήταν διατεθειμένοι να διαθέσουν περισσότερα από τριάντα λεπτά.
- Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σε αρκετές περιπτώσεις, υπήρχαν ενδιάμεσες διακοπές λόγω τηλεφωνικών κλήσεων που αποσπούσαν την προσοχή των διευθυντών και διατάρασσαν τον ειρμό των σκέψεών τους.

Τέλος, σε τέσσερις περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε και δεύτερη συνάντηση με τους διευθυντές των σχολείων για επιπλέον διευκρινίσεις σε κάποια ερωτήματα και συλλογή πρόσθετων πληροφοριών απαραίτητων στην ανάλυση των δεδομένων.

3.4 Ανάλυση δεδομένων

Στην ανάλυση δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας κατά Strauss και Corbin, όπως αναφέρθηκε, η οποία αποτελεί, εκτός από μέθοδο ερευνητικής προσέγγισης και τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Η ανάλυση των

δεδομένων που έχουν συλλεχθεί στην έρευνα αναφέρεται ως κωδικοποίηση (coding). Στις αρχικές φάσεις της ανάλυσης η κωδικοποίηση είναι σε μεγάλο βαθμό περιγραφική. Όσο προχωρά η ανάλυση ο ερευνητής σταδιακά αναγνωρίζει κατηγορίες υψηλότερης τάξης οι οποίες περιλαμβάνουν με συστηματικό τρόπο κατηγορίες κατώτερης τάξης. Οι κατηγορίες σύμφωνα με τη θεμελιωμένη θεωρία αναδύονται από τα δεδομένα, δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες και εξελίσσονται σε όλη τη διαδικασία της έρευνας. Οι κατηγορίες σύμφωνα με τους Strauss & Corbin (1994) θεωρείται ότι πηγάζουν (Αυδή, 2002):

- από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων
- από την κοινή λογική του αναλυτή-ερευνητή
- από τη βιβλιογραφία γύρω από το εξεταζόμενο θέμα

Η διαδικασία της κωδικοποίησης μπορεί να διακριθεί σε τρεις φάσεις: ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση. Οι τρεις αυτές φάσεις, στάδια δεν πρέπει να προσεγγίζονται σα ξεχωριστές διαδικασίες αλλά να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα ή σε συνδυασμό. Και στις τρεις φάσεις κύρια αναλυτικά εργαλεία είναι η χρήση των ερωτήσεων στα δεδομένα (the use of questioning) (ποιος, πότε, γιατί, πού, πώς, με τι αποτέλεσμα κλπ) και η χρήση των συγκρίσεων των δεδομένων (the use of making comparisons). Οι συνεχείς συγκρίσεις στα δεδομένα είναι βασικής σημασίας για την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες και τη δημιουργία νέων κατηγοριών (Strauss & Corbin, 1998).

▪ **Ανοιχτή κωδικοποίηση (open coding):** Με την ανοιχτή κωδικοποίηση συνδέονται τα αρχικά δεδομένα με συγκεκριμένες ιδέες και έννοιες που έχουν ερμηνευτικό και θεωρητικό χαρακτήρα και δημιουργούνται οι αρχικές κατηγορίες. Αυτή η αρχική κωδικοποίηση του ποιοτικού υλικού εστιάζει περισσότερο στα δεδομένα εκείνα που παρουσιάζουν αυξημένο ερμηνευτικό ενδιαφέρον, αναδεικνύουν σχέσεις ή συμβάλλουν στην κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου. Ανάλογα με το ερευνητικό εγχείρημα και με τη λεπτομέρεια που θέλει να προσδώσει ο αναλυτής στη διαδικασία μπορεί να παραχθεί περιορισμένος ή πιο εκτεταμένος αριθμός κωδικού (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, ανάλογα με τις απαιτήσεις της ανάλυσης η κωδικοποίηση μπορεί να γίνει ανά γραμμή – σειρά κειμένου (line by line), ανά φράση, ανά παράγραφο ή ανά κείμενο. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η αρχική ανοιχτή κωδικοποίηση έγινε ανά σειρά (line by line) και τέθηκαν κάποιες βασικές ερωτήσεις στα δεδομένα όπως:

- Τι διαδικασία εξελίσσεται στα δεδομένα που εξετάζουμε;
- Τι σκέφτονται οι συμμετέχοντες, πώς αισθάνονται και πώς αντιδρούν όσο εμπλέκονται στη διαδικασία;
- Πότε, πώς και γιατί αλλάζει αυτή η διαδικασία;
- Ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της διαδικασίας;

Ο σκοπός των ερωτήσεων αυτών δεν είναι μόνο περιγραφικός αλλά και αναλυτικός-ερμηνευτικός.

▪ Αξονική κωδικοποίηση (axial coding): Ο βασικός σκοπός της αξονικής κωδικοποίησης είναι η βελτίωση και η κατηγοριοποίηση των κωδικών και των κατηγοριών που προέκυψαν από την ανοιχτή κωδικοποίηση. Οι κατηγορίες που έχουν ήδη εμφανιστεί, συσχετίζονται μεταξύ τους και επιλέγονται εκείνες που κρίνεται ότι είναι οι σημαντικότερες και οι πιο ουσιαστικές για την εξέλιξη της αναλυτικής διαδικασίας και συνεπώς χρήζουν περαιτέρω επεξεργασίας. Σε αυτές τις κατηγορίες κωδικοποιούνται σε περισσότερο βάθος και πιο εκτεταμένα τα δεδομένα, ώστε να εντοπιστούν συσχετίσεις, αιτιακές σχέσεις, αλληλο-αποκλίσεις ή επικαλύψεις που θα οδηγήσουν στην ερμηνεία και στη θεωρία.

▪ Επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding): Η διαδικασία αυτή είναι πιο κλειστή, κατευθυνόμενη και οδηγεί στη δημιουργία κατηγοριών ανώτερης τάξης, εστιάζεται δηλαδή στο εννοιολογικό επίπεδο (Ιωσηφίδης, 2003). Ο σκοπός της κωδικοποίησης αυτής είναι ο προσδιορισμός των κεντρικών κατηγοριών (core categories ή central categories) στις οποίες στοχεύει η ανάλυση των δεδομένων και στις οποίες υπάγονται ή με τις οποίες συνδέονται με διάφορους τρόπους οι άλλες κατηγορίες που έχουν σχηματιστεί κατά τη διαδικασία της ανοιχτής και της αξονικής κωδικοποίησης. Ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρει ότι «ο σχηματισμός κεντρικών εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες αποδίδεται άμεσα ή έμμεσα σχεδόν το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων, είναι αποφασιστικό βήμα για την επιτυχή συνέχιση και ολοκλήρωση της ανάλυσης και της ανάπτυξης ενός θεωρητικού μοντέλου που να αντιστοιχεί στα δεδομένα αυτά και στα φαινόμενα που ερευνώνται».

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα, λοιπόν, με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων κατά τη μεθοδολογία των Strauss και Corbin που ακολουθήσαμε στην παρούσα εργασία, από τα δεδομένα των πρώτων συνεντεύξεων, δημιουργήσαμε κάποιες αρχικές κατηγορίες. Στην πορεία, όμως, με τη συλλογή και άλλων δεδομένων και της ταξινόμησης του υλικού των συνεντεύξεων είχαμε την ευκαιρία να αναθεωρούμε και να αναδιαμορφώνουμε τόσο τις κατηγορίες όσο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα μέσα από την αλληλεπίδραση των δεδομένων της έρευνάς μας. Βασική επιδίωξή μας κατά τη φάση αυτή ήταν η δημιουργία τόσων και τέτοιων κατηγοριών και υποκατηγοριών που να εντάσσονται σε αυτές όλα τα δεδομένα της έρευνας (σημείο κορεσμού). Μετά το σημείο κορεσμού συγκρίναμε τις κατηγορίες μεταξύ τους, εντοπίζοντας τα κοινά τους στοιχεία και αφαιρώντας σταδιακά το υλικό η απουσία του οποίου δε θα αλλοίωνε ουσιαστικά το περιεχόμενο του ερευνητικού υλικού. Έτσι, καταλήξαμε στις παρακάτω επτά κατηγορίες, με τις αντίστοιχες υποκατηγορίες:

1. «Δε νοείται να μη γνωρίζει κάποιος σήμερα για τις ΤΠΕ»
2. «είναι δικαιολογημένο να δίνονται πολλά χρήματα για τις ΤΠΕ από το ΥΠΕΠΘ και μάλιστα δε δίνονται αρκετά»
3. «οι ΤΠΕ είναι πολύ μεγάλη διευκόλυνση για το διοικητικό έργο του σχολείου»
4. «είναι καλό να υπάρχουν σελίδες των σχολείων στο διαδίκτυο»
5. «Ο καθηγητής της Πληροφορικής είναι υπεύθυνος για...»
6. «Οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα, αλλά...»
 - 6.1. «έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής»
 - 6.2. «ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών»
 - 6.3. «περιορισμένο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών»
 - 6.3.1. «κάλυψη ύλης για Ενιαία Λύκεια»
 - 6.3.2. «χρόνια υπηρεσίας»
7. «Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο»
 - 7.1. «αδυναμία διευθυντών»
 - 7.2. «Διευθυντής ΤΕΕ»
 - 7.3. «Διευθυντής Γυμνασίου»

Στη συνέχεια, ακολουθεί λεπτομερή παρουσίαση των αποτελεσμάτων της κάθε κατηγορίας:

1 «Δε νοείται να μη γνωρίζει κάποιος σήμερα για τις ΤΠΕ»

Η κατηγορία, αυτή, αναφέρεται στη σημασία που δίνουν οι διευθυντές στις ΤΠΕ σε σχέση με τη χρησιμότητά τους στη ζωή των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι όλοι οι διευθυντές αποδέχονται την άποψη ότι ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός και η ανάπτυξη δεξιοτήτων στις ΤΠΕ πρέπει να αποτελεί μέρος της βασικής εκπαίδευσης των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών μιας τεχνολογικά προηγμένης κοινωνίας. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Δεν θα πρέπει οι μαθητές να μείνουν ηλεκτρονικά αναλφάβητοι.»

«Σήμερα, όποιος δε γνωρίζει τη χρήση των ΤΠΕ θεωρείται ηλεκτρονικά αναλφάβητος, όπως ήταν παλαιότερα εκείνος που δε γνώριζε ανάγνωση και γραφή.»

«... είναι απαραίτητο να γνωρίζουν όλοι οι μαθητές τη χρήση υπολογιστή, γιατί αλλιώς θα θεωρούνται τεχνολογικά αναλφάβητοι, είναι απαραίτητο εφόδιο για τη ζωή τους.» και

«...στη σημερινή εποχή δεν μπορούμε να μένουμε αμέτοχοι των τεχνολογικών εξελίξεων και το σχολείο θα πρέπει πάντα να συμβαδίζει με την εποχή του.»

Επίσης, τρεις από τους δώδεκα διευθυντές, αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα που έχουν οι νέες τεχνολογίες και κυρίως η χρήση του υπολογιστή όχι μόνο στην καθημερινή αλλά και στη μετέπειτα επαγγελματική ζωή των μαθητών.

Ένας διευθυντής ΤΕΕ αναφέρει:

«...οι Νέες Τεχνολογίες είναι το παρόν αλλά και το μέλλον. Δε νοείται σήμερα ένας άνθρωπος να μην γνωρίζει από χρήση υπολογιστή για τις καθημερινές του εργασίες. Ειδικά οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τη χρήση τους, απαραίτητο εφόδιο και για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.»

Επομένως, οι ανάγκες της αγοράς εργασίας λόγω διείσδυσης των ΤΠΕ σε πολλά επαγγέλματα (αλλά και η εμφάνιση νέων επαγγελμάτων σχετικά με αυτές) καθιστούν τις βασικές γνώσεις χρήσης υπολογιστή απαραίτητες για το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια ενός διευθυντή Ενιαίου Λυκείου:

«Όλοι οι μαθητές τελειώνοντας το σχολείο θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του υπολογιστή, για να βρεις οποιαδήποτε εργασία θα πρέπει να γνωρίζεις τουλάχιστον να γράφεις ένα κείμενο και να στέλνεις ένα e-mail.»

Τέλος, δύο διευθυντές επισημαίνουν ότι ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός, αν και καίριας σημασίας, δεν έχει επιτευχθεί στην Ελλάδα και ότι υπήρξε ολιγωρία από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας.

«Δεν θα πρέπει οι μαθητές να είναι ηλεκτρονικά αναλφάβητοι αν και τα στατιστικά δείχνουν ότι είμαστε πολύ πίσω στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες.»

διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

«Οι ΝΤ και οι υπολογιστές είναι ότι καλύτερο μπορούσε να συμβεί στο σχολείο αν και έχουμε καθυστερήσει πάρα πολύ. Θα έπρεπε το μάθημα της πληροφορικής να είχε εισαχθεί νωρίτερα στα σχολεία και μάλιστα να γινόταν και στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού έτσι ώστε οι μαθητές στο γυμνάσιο να ήξεραν να χειρίζονται τον υπολογιστή. Επίσης, το μάθημα είναι μονόωρο στο γυμνάσιο με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χρόνος για εξάσκηση των μαθητών.»

διευθυντής Γυμνασίου

II *«είναι δικαιολογημένο να δίνονται πολλά χρήματα για τις ΤΠΕ από το ΥΠΕΠΘ και μάλιστα δε δίνονται αρκετά»*

Η κατηγορία αυτή αφορά στη χρηματοδότηση των ΤΠΕ από το ΥΠΕΠΘ ως βασικής προϋπόθεσης για την ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διευθυντές πιστεύουν ότι το Υπουργείο θα πρέπει να είναι ο κύριος χρηματοδότης για τον υλικοτεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων και διαπιστώνουν ότι τα χρήματα που διατίθενται δεν επαρκούν για την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών των νέων τεχνολογιών, γιατί *«ο εξοπλισμός είναι πολυδάπανος...»* και *«...η τεχνολογία είναι ακριβή και συνεχώς αλλάζει...»*.

Επίσης, τέσσερις διευθυντές επισημαίνουν ότι η χρηματοδότηση δεν είναι συνεχιζόμενη και ότι το Υπουργείο προσφέρει τα μέσα μόνο στο αρχικό στάδιο της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών και όχι για την επιτυχή ολοκλήρωση τους στα σχολεία. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«δε νομίζω ότι το υπουργείο διαθέτει αρκετά (χρήματα) για τις νέες τεχνολογίες. Ότι κάναμε, κάναμε, δηλαδή το εργαστήριο της πληροφορικής και τίποτα περισσότερο», «Δυστυχώς, όμως, το Υπουργείο στέλνει τα μηχανήματα και στη συνέχεια δεν τα συντηρεί και δεν τα ανανεώνει», «(τα χρήματα) δίνονται στην αρχή που*

υλοποιείται κάθε καινούριο πρόγραμμα και μετά δεν υπάρχει συνέχεια...», «Θα έπρεπε (το Υπουργείο) να συνεχίσει την επιμόρφωση των καθηγητών και κατά ειδικότητες».

Σχετικά με το εάν θα μπορούσε η ίδια η σχολική μονάδα, αυτόνομα, να προβεί σε κάποιες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλιστούν οι απαιτούμενοι πόροι για αγορά ή και ανανέωση εξοπλισμού, οι διευθυντές θεωρούν ότι δύσκολα κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί γιατί: *«τα χρήματα είναι ορισμένα μέσω της σχολικής επιτροπής και θα πρέπει να καλυφθούν όλες οι ανάγκες του σχολείου», «μπορούν να διατεθούν κάποια χρήματα (από τη σχολική επιτροπή) για επισκευές και αγορά ανταλλακτικών για τους ήδη υπάρχοντες υπολογιστές».* Παρ' όλα αυτά σε δύο περιπτώσεις, οι διευθυντές εξασφάλισαν επιπλέον, σημαντική, χρηματοδότηση μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν (π.χ. Comenius και Leonardo), ενώ σε μία μόνο περίπτωση ο διευθυντής συνεργάστηκε με την τοπική αυτοδιοίκηση και εξασφάλισε τα χρήματα για τη δημιουργία καινούριου εργαστηρίου στο σχολείο του.

«οι ΤΠΕ είναι πολύ μεγάλη διευκόλυνση για το διοικητικό έργο του σχολείου»

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη σημασία των νέων τεχνολογιών στην οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου. Όλοι οι διευθυντές συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η μηχανοργάνωση των σχολείων γιατί πιστεύουν ότι πολύπλοκες και χρονοβόρες διοικητικές εργασίες γίνονται αυτόματα και σε λιγότερο χρόνο. Έτσι, σε όλα τα σχολεία του δείγματος χρησιμοποιείται κάποιο ειδικό λογισμικό. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι το λογισμικό ΝΕΣΤΩΡ όπως και το σύστημα VBI έχει εισαχθεί με απόφαση του ΥΠΕΠΘ στα Ενιαία Λύκεια από το 1999 και διευκολύνει το έργο των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Τα λογισμικά που αναφέρονται από τους διευθυντές όπως δ-βάση και Νέστωρ της εταιρείας ΕΠΑΦΟΣ και το παλαιότερο ANTIΝΟΟΣ, χρησιμοποιούνται κυρίως για καταχώρηση βαθμολογίας και εξαγωγή αποτελεσμάτων και βεβαιώσεων σπουδών-απολυτηρίων, στατιστικά μαθητών και λιγότερο για τη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος και μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Επίσης, γίνεται χρήση κάποιων επεξεργαστών κειμένου και λογιστικών φύλλων για τη γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου (σύνταξη διαφόρων εγγράφων και διαβιβαστικών, μισθοδοτικές καταστάσεις και βεβαιώσεις αποδοχών του εκπαιδευτικού προσωπικού). Τέλος, το ηλεκτρονικό

ταχυδρομείο χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση για την επικοινωνία της σχολικής μονάδας με τα Γραφεία, τις Διευθύνσεις και το Υπουργείο Παιδείας, ενώ ο παγκόσμιος ιστός χρησιμεύει στην γρήγορη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορα προγράμματα που υλοποιούνται μέσω της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στα οποία μπορεί να συμμετέχει το σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών:

«...στη γραμματειακή υποστήριξη είναι φοβερή διευκόλυνση. Όλα γίνονται πολύ γρήγορα, δεν χρειάζεται να ψάχνω καρτέλες για να βρω τις πληροφορίες που χρειάζομαι...»

Διευθυντής Γυμνασίου

«...στο διοικητικό έργο όλα γίνονται πιο απλά και πιο γρήγορα. Πατάω ένα κουμπί και βλέπω αμέσως όλη την εικόνα του σχολείου, δεν χρειάζεται να ψάχνω καρτέλες και φακέλους...»

Διευθύντρια Γυμνασίου

«... βοηθάει στη λειτουργία του σχολείου, ...ακόμα και εάν δεν το είχε επιβάλλει το ΥΠΕΠΘ για τις εξετάσεις, θα επεδίωκα να εξασφάλιζα κάποιο πρόγραμμα, γιατί διευκολύνει πάρα πολύ τις διοικητικές εργασίες «λύνει τα χέρια», εξοικονομώ χρόνο.»

Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

«...με τα e-mails, επικοινωνούμε καλύτερα με τη διεύθυνση και το Υπουργείο, έχουμε γρήγορη ενημέρωση για πολλά εκπαιδευτικά θέματα, προλαβαίνουμε ημερομηνίες για διάφορα προγράμματα που πριν δεν ξέραμε καν ότι υπήρχαν...»

Διευθυντής ΤΕΕ

Σχετικά με το ποιος χρησιμοποιεί περισσότερο τη νέα τεχνολογία στο διοικητικό έργο, από τα λεγόμενα των διευθυντών, προκύπτει ότι ο κύριος υπεύθυνος είναι ο καθηγητής της πληροφορικής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ενώ οι ίδιοι και κάποιοι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων με πολύ καλές γνώσεις υπολογιστή, κάνουν μια πιο περιορισμένη χρήση. Επίσης, σε δύο περιπτώσεις οι αντίστοιχοι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι «επιβαρύνεται το έργο του καθηγητή της πληροφορικής και με διοικητικές εργασίες» ο οποίος όμως έχει, ήδη, και άλλες εργασίες τεχνικής φύσεως όπως για παράδειγμα ρυθμίσεις υλικού και λογισμικού, αντιμετώπιση βλαβών, πέρα από τις διδακτικές του υποχρεώσεις.

«είναι καλό να υπάρχουν σελίδες των σχολείων στο διαδίκτυο»

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τις υπηρεσίες του διαδικτύου, καθώς και κατά πόσο οι μαθητές και οι καθηγητές έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε αυτές. Εκτός από την υπηρεσία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που, όπως, αναφέρθηκε, χρησιμοποιείται από όλα τα σχολεία, στα πλαίσια της υποστήριξης του διοικητικού τους έργου για την επικοινωνία με τις Διευθύνσεις και το Υπουργείο, όλοι οι διευθυντές δίνουν μεγάλη σημασία στη δημιουργία και δημοσίευση της ιστοσελίδας του σχολείου τους στο διαδίκτυο. Επτά από τα δώδεκα σχολεία έχουν ήδη δημοσιευμένη τη σελίδα του σχολείου τους, ενώ, οι διευθυντές των υπολοίπων, δηλώνουν ότι είναι στα άμεσα σχέδιά τους. Οι διευθυντές, πιστεύουν ότι η ιστοσελίδα του σχολείου είναι προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και του σχολείου γενικότερα. Θεωρούν ότι συμβάλλει:

- Στην προβολή του σχολείου (εννέα απαντήσεις), αποσπάσματα συνεντεύξεων:
«δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και στους γονείς να δουν τι δουλειά γίνεται στο σχολείο...»
«... (μέσω της σελίδας) δίνεται το αποτύπωμα του σχολείου...» και
«...προβάλλεται το έργο του σχολείου, οι δραστηριότητες των μαθητών, οι συμμετοχές μας σε διάφορα προγράμματα και τα βραβεία που έχουμε πάρει...»
- Στην επικοινωνία του σχολείου με άλλα σχολεία (επτά απαντήσεις) αποσπάσματα συνεντεύξεων:
«...θα πρέπει να έχουν όλα τα σχολεία (σελίδα) γιατί έτσι μπορούν να επικοινωνούν οι μαθητές με μαθητές άλλων σχολείων...» και
«...επικοινωνούν και ανταλλάσσουν πληροφορίες με μαθητές άλλων σχολείων ...»
- Στη συνεργασία των μαθητών (πέντε απαντήσεις), αποσπάσματα συνεντεύξεων:
«...βοηθά τους μαθητές γιατί μαθαίνουν να συνεργάζονται..» και
« ... οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να δουλεύουν σε ομάδες...»
- Προβολή των προσωπικών απόψεων και των εργασιών των μαθητών (τέσσερις απαντήσεις), αποσπάσματα συνεντεύξεων:
«... (οι μαθητές) μαθαίνουν να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις...» και
«Μέσω της σελίδας παρουσιάζεται το σχολείο, ...καθώς και οι προσωπικές σελίδες των μαθητών και οι εργασίες τους...»

- Ενεργοποίηση των μαθητών για τα κοινά του σχολείου (δύο απαντήσεις), απόσπασμα συνέντευξης:

«...πόλος έλξης των μαθητών για να ενδιαφερθούν για τα κοινά του σχολείου...»

Παρόλη τη θετική στάση των διευθυντών σχετικά με το διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του, διαπιστώνεται δυσκολία πρόσβασης, τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών, εξαιτίας του ελλιπούς εξοπλισμού αλλά και της κτιριακής υποδομής των σχολείων. Όπως αναφέρει ένας διευθυντής Ενιαίου Λυκείου *«και να είχαμε τους υπολογιστές δε θα ξέραμε που να τους βάλουμε γιατί δεν υπάρχει ελεύθερη αίθουσα στο σχολείο»*. Πιο συγκεκριμένα σε όλα τα σχολεία οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο στο εργαστήριο της πληροφορικής την ώρα του μαθήματος και σε τέσσερις περιπτώσεις στο χώρο της βιβλιοθήκης όπου υπάρχει ένας υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, πάντα, όμως, με την επίβλεψη του καθηγητή. Εξαίρεση, αποτελεί η περίπτωση του διευθυντή του ΤΕΕ, όπου, στο σχολείο του οι μαθητές με δική τους ευθύνη μπορούν να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές και το διαδίκτυο. Σε πέντε από τα δώδεκα σχολεία, υπάρχει, συνδεδεμένος στο διαδίκτυο, υπολογιστής στην αίθουσα των καθηγητών, όπου όμως γίνεται περιορισμένη χρήση από αυτούς.

«Ο καθηγητής της Πληροφορικής είναι υπεύθυνος για...»

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στη σημασία που δίνουν οι διευθυντές στο ρόλο του καθηγητή της πληροφορικής για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο και στις απαιτήσεις που έχουν από αυτόν. Όπως έχει ήδη επισημανθεί ο καθηγητής της πληροφορικής, πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα αναλαμβάνει σχεδόν εξ' ολοκλήρου τη διοικητική υποστήριξη του σχολείου με τη χρήση του υπολογιστή. Επίσης, αναμένεται να βοηθά, να ενημερώνει και να υποστηρίζει τόσο τους συναδέλφους του όσο και το διευθυντή του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων υποστηρίζουν: *«οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατάλληλη επιμόρφωση και νιώθουν εξαρτημένοι από τον καθηγητή της πληροφορικής»*, *«υπάρχει πολύ καλό κλίμα μεταξύ των καθηγητών των διαφόρων ειδικοτήτων και του καθηγητή της πληροφορικής...»*, *«δεν έχουν υπάρξει προβλήματα, αλληλοβοηθούνται...»*, *«συνεργάζονται άψογα με τον καθηγητή της πληροφορικής»* *«(οι συνάδελφοι) δεν έχουν προβλήματα με τον καθηγητή της πληροφορικής ούτε και καμιά ιδιαίτερη συνεργασία»* *«συνήθως ρωτάω τους συναδέλφους της πληροφορικής που είναι το αντικείμενό*

τους και ενημερώνομαι και εγώ». Τέλος, για ορισμένους διευθυντές το προσωπικό ενδιαφέρον και η προθυμία που δείχνουν οι καθηγητές της πληροφορικής είναι σημαντικά, αν όχι, απαραίτητα για την υλοποίηση της τεχνολογικής ολοκλήρωσης στα σχολεία. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν για την δημιουργία της ιστοσελίδας του σχολείου τους: «απαιτεί κόπο, (η κατασκευή ιστοσελίδας), ο καθηγητής της πληροφορικής πρέπει να ασχοληθεί πολλές ώρες με αυτό», «από πέρυσι έχουμε ιστοσελίδα με πρωτοβουλία, προσωπικό ενδιαφέρον του καθηγητή της πληροφορικής», «η σελίδα έχει υλοποιηθεί κυρίως από τον καθηγητή της πληροφορικής». Σε μία μόνο περίπτωση ένας διευθυντής γυμνασίου επισημαίνει ότι ο καθηγητής της πληροφορικής θα πρέπει να είναι ο συντονιστής αυτών των προσπαθειών και όχι ο κύριος ή και ο μοναδικός υπεύθυνος για την υλοποίησή τους. Διαπιστώνει: «συνήθως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σελίδα πρέπει να είναι έργο του καθηγητή της πληροφορικής..., αλλά πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών και των μαθητών και το γενικότερο συντονισμό από τεχνικής πλευράς να τον έχει ο καθηγητής της πληροφορικής»

«Οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα, αλλά...»

Αυτή η κατηγορία αφορά στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία καθώς και στα εμπόδια που δυσχεραίνουν τις προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού για χρήση αυτού του εργαλείου. Όλοι οι διευθυντές συμφωνούν ότι οι ΤΠΕ μπορούν και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε όλα τα μαθήματα και όχι μόνο σε γνωστικό αντικείμενο στο μάθημα της πληροφορικής. Αρκετοί θεωρούν ότι «οι ΤΠΕ είναι ένα εργαλείο με πολλές δυνατότητες» που επιτρέπει το μετασχηματισμό της διδακτικής πρακτικής προς πιο μαθητοκεντρικές, ενεργητικές, διερευνητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω τοποθετήσεις των διευθυντών:

«...μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα, βοηθάει πολύ τους μαθητές, μαθαίνουν να συνεργάζονται, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες και προβληματίζονται.»

Διευθυντής ΤΕΕ

«...οι μαθητές μαθαίνουν να δουλεύουν μόνοι τους ή σε ομάδες να ανακαλύπτουν καινούρια πράγματα, έχουν πρόσβαση σε πλήθος πληροφοριών, μαθαίνουν να αξιολογούν τις πληροφορίες. Το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον γιατί συμμετέχουν και οι ίδιοι οι μαθητές, δεν ακούν μόνο την παράδοση από τον καθηγητή.»

Διευθυντής Γυμνασίου

«Πιστεύω, ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν και να καταλάβουν καλύτερα τη διδακτέα ύλη και να συμμετέχουν και οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία.»

Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

«Στη διδακτική πράξη, οι υπολογιστές βοηθούν στη συνεργασία των μαθητών, μαθαίνουν να δουλεύουν σε ομάδες ακολουθώντας τις οδηγίες του καθηγητή αλλά και να αυτενεργούν.»

Διευθύντρια Γυμνασίου

Σε μία μόνο περίπτωση, ένας διευθυντής Ενιαίου Λυκείου εκφράζει τους προβληματισμούς σε περίπτωση που δεν γίνεται σωστή χρήση της νέας τεχνολογίας και αναφέρει ότι *«...μπορεί να διαταραχθεί η τάξη του σχολείου και οι μαθητές να θεωρήσουν το μάθημα σαν την «ώρα του παιδιού» και σαν παιχνίδι».*

Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι διευθυντές αναφέρουν ότι μόνο ένας μικρός αριθμός του διδακτικού προσωπικού του σχολείου τους χρησιμοποιεί τη νέα τεχνολογία στη διδασκαλία του. Σα βασικότερο λόγο οι διευθυντές των Γυμνασίων και Λυκείων αναφέρουν την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή. Στα περισσότερα Γυμνάσια και Λύκεια υπάρχει μόνο ένα εργαστήριο πληροφορικής στο οποίο σχεδόν όλες οι διδακτικές ώρες του ωρολογίου προγράμματος καλύπτονται από τα μαθήματα της «πληροφορικής». Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις διευθυντών Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων: *«...υπάρχει ενδιαφέρον από κάποιους συναδέλφους αλλά δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, υπάρχει μόνο ένα εργαστήριο...», «...δεν υπάρχει ελεύθερο εργαστήριο...», «... από τις 35 ώρες της εβδομάδας, οι 32 είναι για το μάθημα της πληροφορικής, οπότε είναι πολύ δύσκολο να χρησιμοποιηθεί από κάποιον άλλο συνάδελφο», «...δεν υπάρχει υποδομή..., θα έπρεπε να υπάρχει υπολογιστής στο κάθε τμήμα...», «...δεν υπάρχουν αίθουσες, projectors...»*

Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι στα ΤΕΕ δεν υπάρχει έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στα ΤΕΕ (πρώην Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια) η πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο ή ως κλάδος πληροφορικής έχει εισαχθεί ήδη από το 1983. Επομένως, υπάρχουν τα

εργαστήρια και αρκεί η ανανέωση του υλικού και του λογισμικού. Ένας διευθυντής ΤΕΕ αναφέρει: «υπάρχουν τρία εργαστήρια πληροφορικής, οπότε δεν υπάρχει πρόβλημα με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Όποιος συνάδελφος θέλει μπορεί να τα χρησιμοποιήσει...» ενώ κάποιος άλλος επισημαίνει ότι «Υπάρχουν τέσσερα εργαστήρια πληροφορικής με υπολογιστές τελευταίας τεχνολογίας, με βιντεοπροβολέα και σύνδεση στο διαδίκτυο και μπορούν να χρησιμοποιούνται από όλες τους καθηγητές τις ώρες που είναι ελεύθερα από τα μαθήματα των ειδικοτήτων...»

Ένας άλλος σημαντικός λόγος, για την περιορισμένη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, σύμφωνα με ορισμένους διευθυντές, είναι η ελλιπής επιμόρφωση κατάρτιση των εκπαιδευτικών και το μειωμένο ενδιαφέρον από την πλευρά τους.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επισημανθεί ότι, εκτός από ένα, όλα τα υπόλοιπα σχολεία είχαν λειτουργήσει στο παρελθόν σαν Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) της στα πλαίσια του προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» και ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών, είχαν επιμορφωθεί σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά αναφέρουν ότι: «...(οι καθηγητές) δεν έχουν κατάλληλη επιμόρφωση...», «...ελλιπής η επιμόρφωση των καθηγητών...», «...δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και φοβούνται...». Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι γίνεται πολύ συχνή χρήση της φράσης «κατάλληλη επιμόρφωση», χωρίς όμως να προσδιορίζεται το είδος της επιμόρφωσης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί. Δεν αναφέρεται, δηλαδή, εάν πρόκειται για επιμόρφωση ως προς την απόκτηση βασικών γνώσεων ως προς τη χρήση των ΤΠΕ ή για επιμόρφωση ως προς την απόκτηση νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και δεξιοτήτων αξιοποίησης και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Επίσης, η κύρια χρήση των ΤΠΕ αφορά στην προετοιμασία του μαθήματος, στην επίδειξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην αναζήτηση πληροφοριών, σχετικών με τη διδακτική ενότητα, μέσω του διαδικτύου, ενώ δεν αναφέρεται χρήση κάποιου εκπαιδευτικού λογισμικού ως διδακτικού μέσου. Οι καθηγητές της Φυσικής, είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν περισσότερο τις νέες τεχνολογίες. Οι διευθυντές αναφέρουν:

«Δέκα από τους 30 καθηγητές του σχολείου έχουν πολύ καλές γνώσεις χρήσης Η/Υ και κυρίως τον χρησιμοποιούν στο σπίτι για την προετοιμασία των μαθημάτων τους (σημειώσεις, διαγωνίσματα).»

Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

«Ο καθηγητής της Φυσικής πηγαίνει στο εργαστήριο της πληροφορικής κάποιες φορές και χρησιμοποιεί κάποια προγράμματα για να δείξει με πιο παραστατικό τρόπο κάποια φαινόμενα.»

Διευθυντής Γυμνασίου

«... και οι κλασικές ειδικότητες κυρίως οι Φιλολόγοι και οι Φυσικοί χρησιμοποιούν τις ΝΤ. Συνήθως αναθέτουν στους μαθητές να ψάξουν για πληροφορίες ή να φτιάξουν μια εργασία στον υπολογιστή σε σχέση με το μάθημα που έχουν και από ότι λένε οι συνάδελφοι, οι μαθητές δείχνουν ασυνήθιστη προθυμία.»

Διευθνήτης ΤΕΕ

«Οι καθηγητές κυρίως της Φυσικής, Χημείας και Ξένων γλωσσών χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, ... γνωρίζουν οι ίδιοι από νέες τεχνολογίες, έχουν επιμορφωθεί αλλά και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι ίδιοι, ασχολούνται και το ψάχνουν μόνοι τους.. υπάρχουν και κάποια CD που έχουν σταλεί από το ΥΠΕΠΘ για κάποια μαθήματα...»

Διευθνήτρια Γυμνασίου

«Κάποια dvd και ο βιντεοπροβολέας χρησιμοποιούνται από κάποιους καθηγητές του σχολείου....»

Διευθυντής Γυμνασίου

Το περιορισμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών καταγράφεται κυρίως από τους διευθυντές των Ενιαίων Λυκείων και δικαιολογείται από τη δομή και τους στόχους του Ενιαίου Λυκείου. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα συνεντεύξεων:

« (η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη), θα μπορούσε να συμβεί σε άλλου τύπου Λύκειο, όπως συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και στην Αμερική... οι καθηγητές τρέχουν να προλάβουν την ύλη, οι μαθητές, ειδικά της Β' και Γ' Λυκείου ενδιαφέρονται μόνο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ... Στο Λύκειο είναι λίγο δύσκολο να εφαρμοστούν, περισσότερη δουλειά μπορεί να γίνει στο Γυμνάσιο όπου δεν υπάρχει η πίεση των εξετάσεων....»

Διευθνήτρια Ενιαίου Λυκείου

«Επιπλέον, υπάρχει και το πρόβλημα της κάλυψης της ύλης από τους εκπαιδευτικούς για τις πανελλαδικές, οπότε δεν μένει και πολύς χρόνος για αξιοποίηση των ΝΤ.»

Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

«Επίσης, οι καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων δε δείχνουν και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις νέες τεχνολογίες, δεν γνωρίζουν πώς να τις χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους και έχουν και το άγχος να καλύψουν την ύλη. Ειδικότερα οι καθηγητές της Γ' Λυκείου χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για τις σημειώσεις για τα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά»

Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

Επίσης, προκύπτει ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος για ενασχόληση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες καθώς και η δυσκολία εφαρμογής τους στη διδασκαλία σχετίζεται με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Ένας διευθυντής Γυμνασίου αναφέρει: *«Οι καθηγητές του σχολείου μας είναι μεγάλοι σε ηλικία, με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, προτιμούν τον παλιό παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας...ενώ οι νεότεροι συνάδελφοι είναι αλήθεια ότι δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να εφαρμόσουν νέες μεθόδους και να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ»*, ενώ κάποιος άλλος διευθυντής Γυμνασίου συμπληρώνει ότι: *«στα κεντρικά σχολεία, όπως το δικό μας, οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν τριάντα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας και δεν έχουν εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες, δύσκολα θα τις χρησιμοποιούσαν στην τάξη, ...χρειάζεται να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να αλλάξουν τις παιδαγωγικές του μεθόδους..»*

«Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο»

Η κατηγορία αυτή αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο τους και τις ευθύνες τους ως προς την προώθηση των ΤΠΕ στα σχολεία τους. Όλοι οι διευθυντές του δείγματος συμφωνούν ότι η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη της νέας τεχνολογίας στο σχολείο και στην αλλαγή της κουλτούρας που επικρατεί σε αυτό. Ως βασική τους ευθύνη θεωρούν την ενθάρρυνση και την παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ακολουθεί η επίλυση πρακτικών προβλημάτων όπως η διάθεση των απαιτούμενων πόρων για αγορά και ανανέωση εξοπλισμού.

Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία του ρόλου τους, εκφράζουν «αδυναμία» στο να προωθήσουν τα πιστεύω τους και να αλλάξουν τη

γενικότερη νοοτροπία του σχολείου τους. Η αδυναμία αυτή, προκύπτει από τις εκφράσεις που χρησιμοποιούν στις απαντήσεις τους, όπως «θέλω... αλλά δεν μπορώ...», «προσπαθώ όσο μπορώ...». και τις γενικές-θεωρητικές προτάσεις που αναφέρουν «ο διευθυντής θα πρέπει να...». Επίσης, δικαιολογούν τη συμπεριφορά τους λόγω των συνθηκών που επικρατούν στη σχολική μονάδα (έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, το αναλυτικό πρόγραμμα για τα Ενιαία Λύκεια, περιορισμένο ενδιαφέρον από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού, ανυπαρξία επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης προσωπικού). Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Πιστεύω ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή για την προώθηση των Ν.Τ. και νομίζω ότι γενικά όλοι οι διευθυντές προωθούνε την ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων στα σχολεία, αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχουν πολλά εργαστήρια, και δεν υπάρχει και ο χώρος για να δημιουργηθεί κι άλλο. Το σχολείο συστεγάζεται με άλλα 2 σχολεία ΕΠΑΛ ...»

Διευθυντής Γυμνασίου

«...δεν μπορώ να κάνω και πολλά πράγματα για να αλλάξω τη νοοτροπία «κάνω το μάθημα και φεύγω», δεν μπορώ να τους «μαζέψω», δεν είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν κάποιες ώρες επιπλέον. Από τη στιγμή που δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, δεν μπορώ να ζητήσω και κάτι παραπάνω από τους εκπαιδευτικούς, να τους πιέσω. Εξάλλου, νιώθουν ήδη πολύ πιεσμένοι με το να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα... Κακά τα ψέματα, το Λύκειο τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς, ακόμα και για το Υπουργείο είναι ο δρόμος για το Πανεπιστήμιο.»

Διευθύντρια Ενιαίου Λυκείου

«είναι σημαντικός ο ρόλος μας στο να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς αλλά περιορίζεται λόγω της έλλειψης χρηματοδότησης από το ΥΠΕΠΘ, δεν υπάρχει μεγάλη ελευθερία από το ΥΠΕΠΘ, αλλά και ενδιαφέρον από το διδακτικό προσωπικό...,δύσκολα μπορεί να αλλάξει η νοοτροπία των περισσότερων εκπαιδευτικών ιδιαίτερα όσων έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και έχουν μάθει σε ένα ορισμένο τρόπο διδασκαλίας. Ειδικά στο Λύκειο το ενδιαφέρον τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών είναι η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις..., ...όταν δεν υπάρχει ενδιαφέρον και όρεξη δεν μπορείς να κάνεις και πολλά πράγματα.»

Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

«Ο ρόλος ο δικός μας είναι να ενθαρρύνουμε τους καθηγητές μας να χρησιμοποιούν τις ΝΤ, να τους βοηθούμε όσο μπορούμε προμηθεύοντας τους με προγράμματα, ειδικό λογισμικό που αγοράζουμε με χρήματα της σχολικής επιτροπής...»

Διευθυντής Γυμνασίου

«Γενικά, ενθαρρύνω τέτοιες προσπάθειες και προσπαθώ να τους βοηθώ όσο μπορώ, δηλαδή να εξασφαλίζω τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία τους.»

Διευθύντρια Γυμνασίου

«Είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή αλλά δεν μπορεί να κάνει και θαύματα. Εφόσον δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή και ο εξοπλισμός αλλά και η απαραίτητη γνώση από τους εκπαιδευτικούς τι μπορώ να κάνω; Θα έπρεπε και εμείς σα διευθυντές να έχουμε επιπλέον επιμόρφωση για να μπορέσουμε να πείσουμε και τους άλλους...»

Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

«...ενθαρρύνω όσο μπορώ τους συναδέλφους, προσπαθώ να ενημερώνομαι και να τους διευκολύνω..., ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει να παρέχει κάθε είδους βοήθεια στο εκπαιδευτικό προσωπικό..., επίσης, θα πρέπει να ενημερώνει τη Διεύθυνση για τυχόν ελλείψεις που υπάρχουν σε εξοπλισμό και να διαχειρίζεται με σωστό τρόπο τα χρήματα της Σχολικής Επιτροπής...»

Διευθυντής ΤΕΕ

Σε μία μόνο περίπτωση, ένας διευθυντής Ενιαίου Λυκείου θεωρεί ότι η αδυναμία που επιδεικνύει οφείλεται στις ανεπαρκείς γνώσεις του για τις ΤΠΕ.

«Πιστεύω ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή, αλλά θα πρέπει να έχει και τις απαραίτητες γνώσεις. Για το λόγο αυτό πιστεύω ότι η χρήση Η/Υ θα πρέπει να θεσμοθετηθεί, δηλαδή να είναι απαραίτητο προσόν για να γίνει κάποιος διευθυντής. Εγώ πιστεύω στην τεχνολογία και προσπαθώ όσο μπορώ να παρακινήσω τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις. Και για τα πιο απλά πράγματα που αφορούν το διοικητικό έργο είμαι αναγκασμένος να παρακαλώ τους καθηγητές που γνωρίζουν από υπολογιστές και αυτό δεν μου αρέσει.»

Διαφορετική, όμως, στάση εμφανίζουν δύο διευθυντές ΤΕΕ και Γυμνασίου αντίστοιχα.

Ο διευθυντής του ΤΕΕ, ένας εκπαιδευτικός με εικοσιένα χρόνια προϋπηρεσία και οκτώ χρόνια στη διεύθυνση του σχολείου, που κατέχει Πτυχίο Παιδαγωγικής

Ακαδημίας και Διοίκησης Επιχειρήσεων, με πολύ καλές γνώσεις χρήσης υπολογιστή, πιστεύει ότι:

«...εάν θέλει ο διευθυντής μπορεί να κάνει πολλά πράγματα, με τη σχετική αυτονομία που του παρέχει το ΥΠΕΠΘ...».

Εκτός από την ενθάρρυνση του προσωπικού, θεωρεί, σημαντική τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου κλίματος, υπάρχει συνεργασία στο συντονισμό των δράσεων του σχολείου, ενώ τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται από το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό συνεργατικά και συναινετικά. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...συζητάω (με τους εκπαιδευτικούς) τα τυχόν προβλήματά τους για να βρούμε λύσεις...»
και

«...προσπαθώ να ανταλλάζω προβληματισμούς και απόψεις με όλους τους συναδέλφους και να εξασφαλίζω ένα θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών...».

Επίσης, δε θεωρεί τον εαυτό του «παντογνώστη» και δε διστάζει να ζητήσει τη συμβουλή του καθηγητή της πληροφορικής για πιο εξειδικευμένα θέματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και δεν έχει τις απαιτούμενες γνώσεις. Σημειώνει:

«...εάν δε γνωρίζω κάποια πράγματα, φροντίζω να ενημερωθώ από τον καθηγητή της πληροφορικής, έτσι ώστε να καταλάβω και να μπορέσω να το μεταφέρω και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου...».

Γίνεται και ο ίδιος μαθητής, πειραματίζεται με τις νέες τεχνολογίες, ενημερώνεται, επιμορφώνεται, όχι μόνο από προσωπικό ενδιαφέρον αλλά και για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Αναφέρει:

«παρακολουθώ τις τεχνολογικές εξελίξεις, με ενδιαφέρουν προσωπικά, αλλά και για την επαγγελματική μου εξέλιξη..., ενημερώνομαι μόνος μου και συμμετέχω σε όλα τα σεμινάρια που διοργανώνει το ΥΠΕΠΘ, το Πανεπιστήμιο ή άλλοι φορείς...».

Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, δε στηρίζεται σε όσα του παρέχει το Υπουργείο, συνεργάζεται με την τοπική αυτοδιοίκηση στην προσπάθειά του να εξοικονομήσει επιπλέον πόρους για να πετύχει τους στόχους τους.

«ακολουθώ τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, αλλά παίρνω και πρωτοβουλίες, ...καταφέραμε να πάρουμε 16.000€ από την τοπική αυτοδιοίκηση και δημιουργήσαμε το 3^ο εργαστήριο πληροφορικής, ...υπάρχει καλή συνεργασία με την τοπική κοινωνία...».

Για το συγκεκριμένο διευθυντή οι ΤΠΕ κατέχουν υψηλή θέση στις προτεραιότητές του, όταν δηλώνει:

«από το να φτιάξουμε μια συμβατική βιβλιοθήκη με λίγα ή αρκετά βιβλία, είναι προτιμότερο να έχουμε περισσότερους υπολογιστές, όπου οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών»

Στο σχολείο, αυτό, τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές, έχουν ελεύθερη και συνεχή πρόσβαση στη νέα τεχνολογία:

«Υπάρχουν 3 εργαστήρια πληροφορικής, τρεις υπολογιστές στο γραφείο των καθηγητών, υπολογιστής στο γραφείο μου και 2 υπολογιστές σε άλλο γραφείο για τους καθηγητές της πληροφορικής. Όλοι οι καθηγητές μπορούν να τους χρησιμοποιούν ανά πάσα στιγμή, και οι μαθητές όταν έχουν κενό σε κάποιο μάθημα και μάλιστα χωρίς την επίβλεψη του καθηγητή αλλά με δική τους ευθύνη... δεν έχουμε απομονωμένους του υπολογιστές, στη «γυάλα»».

Ο διευθυντής του Γυμνασίου είναι ένας πεπειραμένος καθηγητής Φυσικής, με τριάντα τρία χρόνια προϋπηρεσίας και με δώδεκα χρόνια στη διεύθυνση διαφορετικών σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων. Η ενασχόλησή του με τους υπολογιστές μετρά δύο δεκαετίες και συνεπώς έχει άριστες γνώσεις των ΤΠΕ. Το σχολείο στο οποίο είναι διευθυντής είναι ένα «παλαιό και καλό» σχολείο στο κέντρο της πόλης, με έμπειρους, αλλά, μεγάλους σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας, καθηγητές.

Ο διευθυντής αυτός είναι ο ίδιος καινοτόμος, επεμβαίνει στη διαδικασία εισαγωγής και των ΤΠΕ στο σχολείο και επιβλέπει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι αλλαγές. *«Ήμουνα από τους πρώτους διευθυντές που είχαν δημιουργήσει εργαστήριο πληροφορικής με υπολογιστές 8088. Το σχολείο μας ήταν από τα πρώτα το οποίο είχε εγκριθεί για τη δημιουργία εργαστηρίου. Είχα ο ίδιος επιμεληθεί το πώς θα διαμορφωθεί η αίθουσα των υπολογιστών, πώς θα είναι τοποθετημένα τα θρανία, ο πίνακας οι καλωδιώσεις κλπ».*

Αναγνωρίζει ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα κτιριακής υποδομής και εξοπλισμού στα κεντρικά σχολεία, γι' αυτό πιστεύει, ότι η κύρια ευθύνη του διευθυντή για την επιτυχή εισαγωγή των ΤΠΕ, είναι η κατάλληλη οργάνωση του σχολείου και ο σωστός σχεδιασμός- προγραμματισμός των διαφόρων ενεργειών. Αναφέρει:

«...επειδή το πρόβλημα είναι περισσότερο τεχνικό και εξοπλισμού δηλαδή υπάρχει ένα μόνο εργαστήριο, θα πρέπει να οργανωθεί πάρα πολύ καλά το πρόγραμμα του σχολείου, ώστε να διευκολύνονται οι καθηγητές και οι μαθητές. Δηλαδή, κάποιες ώρες του εργαστηρίου είναι ελεύθερες, έστω ελάχιστες και αυτές να δίνονται στους καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων που ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν τις ΝΤ στο μάθημά τους. Επίσης, στη βιβλιοθήκη ή στο εργαστήριο φυσικής που υπάρχει υπολογιστής μπορεί να

χρησιμοποιηθεί ο βιντεοπροβολέας και οι μαθητές να πηγαίνουν στο χώρο αυτό και να γίνονται οι παρουσιάσεις.»

Επίσης, λαμβάνει υπόψη του ότι για να εφαρμοστεί το πρόγραμμα θα πρέπει η απόφαση να είναι συλλογική – δημοκρατική.

«Γενικά, όλες αυτές οι μετακινήσεις (από την τάξη στο εργαστήριο και τη βιβλιοθήκη), οι αλλαγές στο πρόγραμμα είναι μια φασαρία για το σχολείο αλλά εάν θέλουν οι καθηγητές και ο διευθυντής τότε μπορεί να υλοποιηθεί.»

Τέλος, κατανοεί ότι η νέα κατάσταση που διαμορφώνεται θα προκαλέσει αντιδράσεις σε μια μερίδα του διδακτικού προσωπικού. Αναγνωρίζει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές, αναπτύσσουν πρότυπα και συμπεριφορές που δύσκολα μεταβάλλονται και ότι θα πρέπει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Παρατηρεί:

«...συνήθως υπάρχει αντίδραση από τους μεγαλύτερους σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικούς. Στα σχολεία που ήμουν και υπήρχαν νεότεροι συναδέλφοι υπήρχε μεγάλη προθυμία να εφαρμόσουν νέες μεθόδους, και να χρησιμοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες. Δυστυχώς, όμως, στα σχολεία τα κεντρικά οι περισσότεροι είναι μεγάλης ηλικίας λίγο πριν τη σύνταξη και δεν έχουν το ενδιαφέρον ή και το κουράγιο να αλλάξουν.... Ήθελα, κάποτε να βάλω μια τηλεόραση στο γραφείο των καθηγητών και επειδή κάποιος συναδέλφος θα έπρεπε να μετακινηθεί από τη θέση του μου είπε: «Εγώ κάθομαι 30 χρόνια σε αυτή την καρέκλα, τώρα θα αλλάξω θέση;...»

Γι' αυτό, προσπαθεί να δίνει το παράδειγμα, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τις προσπάθειες των συναδέλφων: *«...θα πρέπει ο διευθυντής να παρακινεί το προσωπικό, να δείχνει ο ίδιος ενδιαφέρον και να προσπαθεί να λύνει τα πρακτικά ζητήματα...,προσπαθώ να εξασφαλίζω τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία τους (με τις ΤΠΕ)...»*

5. Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε σα στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων κατά τη μεθοδολογία της θεμελιωμένης θεωρίας των Strauss και Corbin δημιουργήθηκαν επτά κύριες κατηγορίες, με τις αντίστοιχες υποκατηγορίες, που πιστεύουμε ότι εκφράζουν, σε μεγάλο βαθμό, το πώς βιώνουν οι συγκεκριμένοι διευθυντές, την ένταξη και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση του σχολείου.

Σύμφωνα με τις κατηγορίες, αυτές, οι διευθυντές αν και αναγνωρίζουν την ανάγκη για τεχνολογικό αλφαριθμητικό όλων των μελών της σχολικής μονάδας και τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διοικητική υποστήριξη του σχολείου, δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται το νέο μαθησιακό – παιδαγωγικό περιβάλλον που δημιουργείται με τη χρήση των ΤΠΕ.

Διαπιστώνεται, ότι όλοι οι διευθυντές του δείγματος έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία των ΤΠΕ για την καθημερινή αλλά και την επαγγελματική ζωή των μαθητών. Οι διευθυντές, δηλαδή, φαίνεται να συμμερίζονται και να υιοθετούν τις απόψεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και του Υπουργείου Παιδείας που επισημαίνουν ότι «η εξοικείωση με τις ΤΠΕ, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός και η ανάπτυξη διαχρονικών δεξιοτήτων στις ΤΠΕ θεωρούνται σήμερα τμήμα του πυρήνα της βασικής εκπαίδευσης, αντίστοιχης σπουδαιότητας με την ανάγνωση και τη γραφή» (ΥΠΕΠΘ, 2000). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορούν στη θετική στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ (Εμβαλώτης και Τζιμογιάννης, 1999, Κυνηγός, κ.α., 2000, Πολίτης, κ.α., 2000, Καρτσιώτης, 2003, Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004, Κονιδάρη, 2005, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).

Επίσης, αν και οι ίδιοι κάνουν περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ, αναγνωρίζουν ότι η μηχανογράφηση των σχολείων και η γραμματειακή υποστήριξη με τη χρήση των ΤΠΕ έχει διευκολύνει και απλουστεύσει το διαχειριστικό και διοικητικό τους έργο. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι πολύπλοκες και χρονοβόρες διοικητικές εργασίες γίνονται αυτόματα και απαιτούν λιγότερο χρόνο. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σαϊτής, 1997, 1998, αναφορά στην

Μπιντάκα, 2006) αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπιντάκα, 2006) και αφορούν στο ρόλο του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου έδειξαν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών σε καθημερινή βάση ασχολείται περισσότερο με θέματα ρουτίνας, γραφειοκρατίας και επικοινωνίας με την προϊσταμένη αρχή και λιγότερο με δημιουργικές πρωτοβουλίες. Επομένως, είναι φυσικό να υπερτονίζουν τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διοικητική και οργανωτική υποστήριξη του σχολείου αφού τα αποτελέσματα, αυτής της χρήσης, είναι άμεσα και αφορούν στις καθημερινές διεκπεραιωτικές εργασίες τους και στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Αντίθετα από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διευθυντές δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αλλαγή της διδακτικής πρακτικής που απαιτεί η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι συμφωνούν «*ότι οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα*» κυρίως, ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όχι ως εργαλείο υλοποίησης νέων περιβαλλόντων μάθησης. Αναφέρουν, χαρακτηριστικά, ότι η κύρια χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους αφορά στην προετοιμασία του μαθήματος, στην επίδειξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην αναζήτηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου. Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι υιοθετούν περισσότερο την πραγματολογική από την ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαπίστωση, αυτή, δε θα πρέπει να μας παραξενεύει, δεδομένου ότι, όπως, έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο το πραγματολογικό πρότυπο με εμφανή στοιχεία και του τεχνοκεντρικού προτύπου. Εξάλλου, η ολοκληρωμένη προσέγγιση, όπως, επισημαίνει ο Κόμης (2004), προϋποθέτει διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις ως προς τη διδακτική πρακτική, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή. Οι δύο από αυτές τις τρεις προϋποθέσεις είναι βασικής σημασίας και για τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Οι διευθυντές επισημαίνουν ότι τα κύρια εμπόδια για την περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ελλιπής επιμόρφωση και κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού και το περιορισμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Η τρίτη προϋπόθεση που αφορά στην αλλαγή της διδακτικής πράξης δεν προκύπτει ότι λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους διευθυντές.

Οι περισσότεροι δεν αναφέρουν εάν η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει αλλαγές στη φύση της παραδοσιακής διδασκαλίας και στη σχολική κουλτούρα της μάθησης και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχτούν αυτές τις αλλαγές και να προσαρμοστούν στο νέο μαθησιακό – παιδαγωγικό περιβάλλον που δημιουργείται. Παρόλο που οι έρευνες έδειξαν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των υπολογιστών στη διδακτική πράξη προϋποθέτει την αναδιαμόρφωση των γενικότερων στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και το ρόλο τους σ' αυτήν (Κυνηγός, κ.α., 2000, Demetriadis et al., 2003, Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004, Κονιδάρη, 2005), από την παρούσα εργασία, δε διαφαίνεται ότι αυτό γίνεται, ιδιαίτερα, αντιληπτό από τους διευθυντές.

Στο νέο περιβάλλον μάθησης, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι η μοναδική πηγή γνώσης και πληροφορίας και γίνεται ο βοηθός, ο συντονιστής των μαθητών και ο διαμεσολαβητής στη διαδικασία της οικοδόμησης της γνώσης από μέρους τους. Η αλλαγή, όμως, του ρόλου του εκπαιδευτικού προϋποθέτει την ύπαρξη ουσιαστικής επιμόρφωσης προς αυτή την κατεύθυνση. Οι διευθυντές, ενώ, διαπιστώνουν την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν προσδιορίζουν το είδος της επιμόρφωσης που έχουν περισσότερο ανάγκη. Χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη φράση «κατάλληλη» επιμόρφωση χωρίς όμως να αποσαφηνίζουν το νόημά της. Κατάρτιση ως προς την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων ή επιμόρφωση ως προς την αλλαγή παιδαγωγικών αντιλήψεων με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Εξάλλου, όπως, επισημαίνει και η Δημητρακοπούλου (2003) «ενώ, οι ερευνητές, οι επιστήμονες της γνωστικής ψυχολογίας, της Διδακτικής των Επιστημών, και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, «απαιτούμε» την αλλαγή των στρατηγικών, ταυτόχρονα αποσιωπούμε τη δυσκολία, δεν προετοιμάζουμε τους διδάσκοντες επαρκώς, δεν καταγράφουμε αναλυτικά, προς αξιοποίηση των διδασκόντων, σαφείς στρατηγικές και φαινόμενα που ενδέχεται να συναντήσουν...».

Η πιο πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό είναι ότι σχεδόν όλοι οι διευθυντές δεν έχουν χρησιμοποιήσει οι ίδιοι τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, δεν έχουν ουσιαστική επιμόρφωση αλλά ούτε και σαφείς οδηγίες ως προς την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη. Ένας άλλος λόγος μπορεί να είναι ότι η παιδαγωγική κατάρτισή τους αλλά και η διδακτική τους εμπειρία βασίζεται στη δασκαλοκεντρική, μετωπική διδασκαλία και συνεπώς δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ή να εκτιμήσουν τις επερχόμενες αλλαγές.

Εάν, όμως, δεν έχουν κατανοήσει και βιώσει οι ίδιοι αυτή την αλλαγή, είναι δύσκολο να καθοδηγήσουν και να ενθαρρύνουν το διδακτικό προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση.

Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και η ελλιπής επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών που διαπιστώνουν όλοι οι διευθυντές της έρευνάς μας, επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο (Εμβαλώτης και Τζιμογιάννης, 1999, Κυνηγός, κ.α., 2000, Πολίτης, κ.α., 2000, Καρτσιώτης, 2003, Demetriadis et al., 2003, Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004, Κονιδάρη, 2005, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006). Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι ελλείψεις αυτές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από το ΥΠΕΠΘ.

Όλοι οι διευθυντές συμφωνούν ότι το ΥΠΕΠΘ θα πρέπει να είναι ο κύριος χρηματοδότης για τον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων και μάλιστα διαπιστώνουν ότι τα ποσά που διατίθενται δεν επαρκούν για την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών. Επίσης, ορισμένοι αναφέρουν ότι η χρηματοδότηση είτε αυτή αφορά στη συντήρηση και ανανέωση υπολογιστικών μηχανημάτων είτε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν είναι συνεχιζόμενη. Είναι γνωστό ότι οι περισσότερες αποφάσεις για τη χρηματοδότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση, η οποία παρέχει περίπου το 80% (Ψαχαρόπουλος, 1999, Saiti, 1998, αναφορά στη Σαϊτή, 2000) των εκπαιδευτικών δαπανών. Επίσης, ερευνητική εργασία της Σαϊτή (1995) έδειξε ότι οι κρατικές πιστώσεις δεν επαρκούν για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ενώ σχετική έρευνα του Σαϊτή (1998) έδειξε ότι τα κονδύλια που προορίζονται για τις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων δεν αποδίδονται έγκαιρα στις σχολικές μονάδες (Σαϊτή, 2000). Δεδομένου ότι η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση απαιτεί καταρχήν κατάλληλη υποδομή μέσα από τη δημιουργία αλλά και τη συνεχή αναβάθμιση και τεχνική υποστήριξη του υλικοτεχνολογικού εξοπλισμού και λαμβάνοντας υπόψη τους γρήγορους ρυθμούς απαξίωσης του, είναι λογικό οι διευθυντές να αναμένουν τη βασική χρηματοδότηση από το κράτος. Εντούτοις, για να αποφευχθούν γραφειοκρατικές καθυστερήσεις και δυσπραγίες καλό θα ήταν να υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία και η κεντρική οικονομική ενίσχυση να συνδυάζεται με την αποκεντρωμένη διαχείριση των πόρων και υπηρεσιών υποστήριξης.

Στο σημείο, αυτό, αξίζει να σημειώσουμε τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν ορισμένοι διευθυντές για να εξασφαλίσουν τους απαιτούμενους πόρους για την αγορά και την ανανέωση των υπολογιστών μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων αλλά και στη συνεργασία τους με την τοπική αυτοδιοίκηση. Αυτό δείχνει ότι υπάρχουν περιθώρια επιπλέον χρηματοδότησης και οικονομικής ενίσχυσης των σχολείων.

Τέλος, μόνο οι διευθυντές των Ενιαίων Λυκείων και των σχολείων στα οποία η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μεγάλης ηλικίας και έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν περιορισμένο ενδιαφέρον για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διευθυντές των Ενιαίων Λυκείων δικαιολογούν την «αδιάφορη στάση» των καθηγητών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία λόγω της δομής και των στόχων του Ενιαίου Λυκείου. Διαφαίνεται ότι και οι ίδιοι οι διευθυντές όπως και οι καθηγητές προσπαθούν να πραγματοποιήσουν τους σκοπούς που έχει θέσει η κοινωνία (μαθητές και γονείς) αλλά και το ΥΠΕΠΘ για το Ενιαίο Λύκειο. Στο σχέδιο εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2005) για την καθιέρωση δύο κύριων τύπων Λυκείου αναφέρεται χαρακτηριστικά «...καθώς οι μαθητές προσανατολίζονται από πολύ νωρίς στην αγωνιώδη επιδίωξη της ειδικής και τυποποιημένης γνώσης για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, απαξιώνουν κατά κανόνα όσα μαθήματα γενικής παιδείας δεν υπηρετούν τη σκοπιμότητα της επιτυχίας στις εισιτήριες εξετάσεις. Είναι υπερβολικός άραγε ο ισχυρισμός ότι το Ενιαίο Λύκειο προσομοιάζει περισσότερο με «κέντρο διεκπεραίωσης εξεταστικών διαδικασιών» παρά με «οργανισμό μάθησης»;»

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με ορισμένους διευθυντές τα χρόνια υπηρεσίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα ακόμη εμπόδιο για τη μη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται προς τη δύση της επαγγελματικής τους καριέρας έχουν ουδέτερη ή και αρνητική στάση σχετικά με τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Baron & Bruillard, 1997, Τζιμογιάννης και Κόμης, 2004, Ρες, 2005).

Εκτός από τα παραπάνω αποτελέσματα, από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, ιδιαίτερα, σημαντική, είναι η κατηγορία που προκύπτει αναφορικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο και τις ευθύνες τους ως προς την

προώθηση των ΤΠΕ στα σχολεία τους. Διαπιστώνεται ότι όλοι οι διευθυντές θεωρούν ότι η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη της νέας τεχνολογίας στο σχολείο καθώς και στην αλλαγή της γενικότερης κουλτούρας που επικρατεί σε αυτό. Το εύρημα, αυτό, συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών από το διεθνή χώρο, που έδειξαν, ότι η διεύθυνση-ηγεσία είναι το κρίσιμο σημείο στην καθιέρωση της τεχνολογίας ως μέρος της σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Anderson & Dexter, 2000, Hughes & Zachariah, 2001, Yuen et al., 2003, Schiller 2003, Otto & Albion, 2002). Οι περισσότεροι διευθυντές αναφέρουν ως βασική τους ευθύνη την ενθάρρυνση και την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού ενώ ακολουθεί η αντιμετώπιση και επίλυση πρακτικών προβλημάτων όπως η αντικατάσταση μέρους του υλικοτεχνολογικού εξοπλισμού και η αγορά κατάλληλου λογισμικού. Παρόλα αυτά η πλειοψηφία των διευθυντών εκφράζει «αδυναμία» στην προσπάθεια αλλαγής της γενικότερης κουλτούρας του σχολείου και στην καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού.

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999) τα βασικά χαρακτηριστικά των λειτουργιών και στάσεων της ελληνικής εκπαιδευτικής μονάδας, τα οποία αποτελούν στοιχεία της κουλτούρας της είναι τα εξής: (α) ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσά του (β) η τυπική διεκπεραίωση της ύλης (γ) η μετάθεση των ευθυνών προς τα πάνω και η απουσία ανάληψης ευθυνών (δ) ο κλειστός χαρακτήρας του σχολείου (ε) η συγκέντρωση εξουσίας στο διευθυντή και ο περιορισμένος ρόλος του συλλόγου διδασκόντων (στ) η αποσπασματικότητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων και η απουσία συνολικής προσέγγισης. Συνεπώς για να μπορέσει η σχολική μονάδα να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να διαμορφώσει ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας, μια διαφορετική κουλτούρα που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος του διευθυντή έχει ιδιαίτερη σημασία. Πόσο εύκολο, όμως, είναι, για τον διευθυντή του ελληνικού σχολείου να συνειδητοποιήσει την ανάγκη αλλαγής της κουλτούρας της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια να τη μεταδώσει στο διδακτικό προσωπικό;

Ο διευθυντής, έχει βιώσει αυτή την κουλτούρα όσο ήταν μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων και μέσα σε αυτή ζει και ενεργεί ως διευθυντής της εκπαιδευτικής

μονάδας. Επιπλέον, δεν έχει καταρτισθεί - επιμορφωθεί για τη νέα του θέση και συνεπώς, δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Επομένως, οι διευθυντές, τις περισσότερες φορές, στηριζόμενοι στην εμπειρία τους, ακολουθούν τις ίδιες πρακτικές διοίκησης που είχαν εφαρμόσει και οι δικοί τους διευθυντές. Στο παρελθόν, σκοπός, της διοικητικής εκπαίδευσης, ήταν κυρίως, να βοηθά τους διευθυντές να διαχειρίζονται το status quo. Σήμερα, όμως, καθώς το περιβάλλον γίνεται πιο ταραχώδες, ο διευθυντής θα πρέπει να αναπτύσσει την ικανότητα να διαχειρίζεται τις αλλαγές ακόμη και να τις κατευθύνει (Everard & Morris, 1999). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διστάζουν να αλλάζουν παραδοσιακούς ρόλους, να ρισκοκινδυνεύουν, να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες και πολύ συχνά εκπαιδευτικοί και διευθυντές εξαιτίας των φόβων τους παραμένουν απαθείς και υποστηρίζουν ότι το σχολείο δεν πρέπει και δεν μπορεί να αλλάξει (Πασιαρδή, 2001).

Τα στελέχη, που διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αλλαγή, δε δείχνουν μεγάλη προσκόλληση στην παράδοση, αλλά σέβονται την εμπειρία, σχεδιάζουν με τρόπο ελαστικό, εξηγούν καθαρά τη διαδικασία εφαρμογής της αλλαγής και εμπλέκουν και το προσωπικό στη διαχείρισή της (Stewart, 1983, αναφορά στον Ιορδανίδη, 2006). Επομένως, ο διευθυντής στο νέο του ρόλο είναι περισσότερο εμπυχωτικός, συντονιστικός και διευκολύνει τη συλλογική διαδικασία. Οι στόχοι του χρειάζεται να γίνουν στόχοι και των άλλων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και αυτό γίνεται μόνο με τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και τον προσδιορισμό των στόχων (Ανθοπούλου, 1999).

Από τα αποτελέσματα, όμως, της έρευνάς μας, δε διαφαίνεται, ότι λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις ως προς τις ενέργειες που απαιτούνται για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο Σύλλογος των Διδασκόντων, ως θεσμοθετημένο όργανο, δείχνει να απουσιάζει από το λόγο των διευθυντών. Σύμφωνα, όμως, με το νόμο 1566/85⁶, ο Σύλλογος Διδασκόντων χαρακτηρίζεται ως όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας μαζί με τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή. Από τις αρμοδιότητες που έχει, θεωρούμε σημαντικότερη την ευθύνη του στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Κατά τη γνώμη μας, πρόκειται για ουσιαστική αρμοδιότητα, η οποία αφήνει περιθώρια στη σχολική μονάδα να διαμορφώσει τη δική της ταυτότητα

⁶ Νόμος 1566/85 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167 Α' /30-09-1985)

και κουλτούρα, να επιλέξει τις δικές της προτεραιότητες, να προσαρμόσει τις ενέργειες της σύμφωνα με τις ανάγκες της και να προχωρήσει στην εισαγωγή καινοτομιών. Τελικά, όπως επισημαίνει και η Πασιαρδή (2001) «η ενδυνάμωση της κουλτούρας στο σχολείο στηρίζεται στη συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων και στην καλλιέργεια των κατάλληλων νομών συμπεριφοράς που τροφοδοτούν τις υπάρχουσες αξίες, φιλοσοφίες και παραδοχές της».

Αξιοσημείωτη, όμως, είναι, η διαφορετική στάση που εμφανίζουν δύο διευθυντές του δείγματός μας. Δεδομένου ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει ορισμένα περιθώρια αυτονομίας για την άσκηση του εκπαιδευτικού της έργου, έστω μέσα στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994), οι διευθυντές αυτοί έχουν καταφέρει να ξεπεράσουν τις αντιλήψεις του διευθυντή-διεκπεραιωτή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και να αναδειχθούν σε ηγέτες που θέτουν όραμα και υψηλούς στόχους για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη βελτίωση του σχολείου τους. Οι διευθυντές αυτοί ενεργούν περισσότερο ως ηγέτες της τεχνολογίας σύμφωνα με τις οκτώ κατηγορίες για την ηγεσία της τεχνολογίας που προσδιόρισε η Yee (2000) και αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας: δίκαιη παροχή, όραμα που εστιάζει στη μάθηση, τολμηρή μάθηση, υπομονετική διδασκαλία, προστατευτική διευκόλυνση, συνεχή επίβλεψη, επιχειρηματικό δίκτυο και προσεκτική πρόκληση. Επίσης, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην κατάλληλη οργάνωση του σχολείου και στο σωστό σχεδιασμό-προγραμματισμό των διαφόρων ενεργειών. Εξάλλου όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2005) «ο σχεδιασμός-προγραμματισμός αποτελεί τη βασική και αρχική λειτουργία της διοίκησης και μας βοηθά να προσαρμόσουμε έγκαιρα τους αρχικούς μας στόχους στην εκάστοτε πραγματικότητα και να αποφύγουμε γενικά καθυστερήσεις και σπατάλες όχι μόνο σε χρήμα αλλά και σε χρόνο και σε ανθρώπινη θυσία».

Παρόλο, που όπως αναφέρθηκε, ο ρόλος του Συλλόγου των Διδασκόντων δείχνει να απουσιάζει από το λόγο των περισσότερων διευθυντών, όλοι οι διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο του καθηγητή της πληροφορικής για την επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση του σχολείου και οι περισσότεροι έχουν αυξημένες απαιτήσεις από αυτούς. Οι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι όσο οι διοικητικές ευθύνες αυξάνουν και όσο η τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς, οι

διευθυντές-ηγέτες εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που είναι γνώστες των νέων τεχνολογιών και τις αξιοποιούν στην διδακτική πρακτική τους (Cafolla & Knee, 1995). Ο καθηγητής της πληροφορικής πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα, έχει την ευθύνη του εργαστηρίου πληροφορικής και αναλαμβάνει σχεδόν εξ' ολοκλήρου τη γραμματειακή και διοικητική υποστήριξη με τη χρήση των ΤΠΕ. Επίσης, αναμένεται να βοηθά, να ενημερώνει, να συνεργάζεται και να υποστηρίζει τόσο τους συναδέλφους του όσο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η πρακτική, όμως, αυτή, που ακολουθείται στα περισσότερα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβαρύνει τον καθηγητή της πληροφορικής με πολύ μεγάλο φόρτο απασχόλησης και δυσανάλογα πολλές ευθύνες, όπως επισημαίνουν και ορισμένοι διευθυντές του δείγματος. Οι καθηγητές της πληροφορικής θεωρούν ότι κυρίως οι διοικητικές-διαχειριστικές εργασίες θα πρέπει να ανατίθενται σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, στα πλαίσια του καταμερισμού εργασιών που γίνεται στην αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς, δεδομένου ότι σήμερα υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και διάθεση για να τις φέρουν σε πέρας (ΕΠΕ, 2004). Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί και ένας διευθυντής Γυμνασίου όταν αναφέρει ότι ο καθηγητής της πληροφορικής θα πρέπει να είναι ο συντονιστής των προσπαθειών ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι κύριος ή και ο μοναδικός υπεύθυνος για την υλοποίησή τους. Εξάλλου, ο καθηγητής της πληροφορικής μπορεί να έχει τις απαιτούμενες τεχνικές γνώσεις και την ενημέρωση σχετικά με το αντικείμενό του, αλλά δεν είναι καθόλου σίγουρο, ότι γνωρίζει, το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο τέλος της συζήτησης αυτής κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι από τα αποτελέσματα τα έρευνας διαπιστώνεται δυσκολία πρόσβασης στις ΤΠΕ καθώς και στις υπηρεσίες του διαδικτύου τόσο του διδακτικού προσωπικού όσο και των μαθητών. Όλοι σχεδόν οι διευθυντές, αναφέρουν ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο εργαστήριο της πληροφορικής ή σε άλλο χώρο (π.χ. βιβλιοθήκη) που υπάρχουν υπολογιστές μόνο με την επίβλεψη του υπεύθυνου καθηγητή. Το εύρημα αυτό μπορεί να υποδηλώνει την ανησυχία και το φόβο των διευθυντών για την ασφάλεια του τεχνολογικού εξοπλισμού. Εξάλλου, παρόμοιες ανησυχίες εμφάνισαν και οι διευθυντές

των σχολείων της Αυστραλίας σε έρευνα του Schiller (1997) σχετικά με το ρόλο των διευθυντών στην ολοκλήρωση των ΤΠΕ στα σχολεία.

Παρόλα αυτά, τονίζουν τη χρησιμότητα των υπηρεσιών του διαδικτύου και ιδιαίτερα της δημιουργίας και της δημοσίευσης του ιστοτόπου του σχολείου τους. Θεωρούν ότι συμβάλλει στην προβολή του σχολείου, στη συνεργασία και την ενεργοποίηση των μαθητών για τα κοινά του σχολείου και στην επικοινωνία του σχολείου με άλλα σχολεία. Ιδιαίτερο, ενδιαφέρον, προκαλεί το γεγονός, ότι οι διευθυντές δίνουν τη μεγαλύτερη σημασία στην προβολή του σχολείου. Αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές ενδιαφέρονται πολύ για την εικόνα του σχολείου τους. Αν αναλογιστεί κανείς ότι το ελληνικό σχολείο, δέχεται, στις μέρες μας, έντονη κριτική ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του, η πιο πιθανή εξήγηση για αυτή τη στάση των διευθυντών, είναι, ότι οφείλεται στην ευθύνη που αισθάνονται για οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους, γεγονός που τους οδηγεί να θέλουν να παρουσιάσουν το έργο και τις δραστηριότητες του σχολείου, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτή την κριτική.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι διευθυντές του δείγματος έχουν κατανοήσει πλήρως την ανάγκη για τεχνολογικό αλφαριθμητικό όλων των μελών της σχολικής μονάδας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό και μαθητικό δυναμικό).
- Οι διευθυντές θεωρούν ως κύρια εμπόδια της μη χρησιμοποίησης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και τη μη κατάλληλη επιμόρφωσή τους.
- Οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διοικητική υποστήριξη του σχολείου.
- Οι διευθυντές δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τις αλλαγές που προκύπτουν από την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και την ανάγκη για δημιουργία ενός νέου παιδαγωγικού-μαθησιακού περιβάλλοντος.
- Οι διευθυντές πιστεύουν ότι ο ρόλος τους όπως και ο ρόλος του καθηγητή της πληροφορικής είναι σημαντικός για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο, χωρίς ωστόσο να γίνεται αναφορά στο ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων. Ως βασικότερη ευθύνη τους θεωρούν την ενθάρρυνση και την παρακίνηση του

διδασκτικού προσωπικού και την αλλαγή της γενικότερης κουλτούρας που επικρατεί σε αυτό. Εντούτοις, οι περισσότεροι εκφράζουν «αδυναμία» στην προσπάθεια ανανέωσης της κουλτούρας του σχολείου. Εξάιρεση, αποτελούν δύο διευθυντές Γυμνασίου και ΤΕΕ αντίστοιχα που ενεργούν περισσότερο σαν ηγέτες της τεχνολογίας παρά σαν διεκπεραιωτές- διαχειριστές.

Τέλος, είναι φανερό ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυδιάστατη και πολύπλοκη και ότι «η Ελλάδα έχει πολύ δρόμο να διανύσει προκειμένου να προσεγγίσει τα επίπεδα χρήσης των άλλων δυτικοευρωπαϊκών χωρών ακόμη και των νέων μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνη
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. και Μαυρογιώργος, Γ. (Επιμελητές έκδοσης) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού (τόμος Β')*, 17-91. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αυδή, Ε. (2002). *Η ποιοτική έρευνα στην κλινική πράξη*. [Σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2006, από http://users.auth.gr/~avdie/qualitative_msc.htm
- Anderson, R. E., & Dexter, S. L. (2000). School Technology Leadership: Incidence and Impact. *Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey No. Report #6*. Irvine, CA: Center for Research on Information Technology and Organisations, University of California, Irvine. Ανακτήθηκε, 10 Μαρτίου, 2006, από http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/report_6/
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις. Στο: Δημητρακοπούλου, Α. (Επιμελήτης έκδοσης). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα / Ρόδος: Καστανιώτης
- Baron, G. L. & Bruillard, E. (1997). Information technology in French education: implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6(3), 241-253.
- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey: Is Larry Cuban right?, *Center for Research on Information Technology and Organizations*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2006 από <http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/ccsso.pdf>
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Allen and Unwin
- Γρηγοριάδου, Μ. (επιμέλεια), (2003). *Μελέτη για τη Διδασκαλία της Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προτάσεις Στρατηγικής*. Εισήγηση Νο 7. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Cafolla, R., & Knee, R. (1995). Factors limiting technology integration in education: The leadership gap. *Technology and Teacher Education Annual 1995*, 556–559. Charlottesville, VA: Association for Advancement of Computing in Education. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2006, από <http://emissary.wm.edu/templates/content/publications/95ANNUAL.PDF>
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μητσοπούλου, Χ. και Φίλοπούλου, Μ., μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2003). Διαστάσεις αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Ελληνική Εκπαίδευση: Υπάρχουσα κατάσταση και ενέργειες βελτίωσης. *Πρακτικά –2^ο συνεδρίου ΕΤΠΕ στη Σύρο-ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 30-41 Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2006 από <http://etpe.gr/uploads1/s30.pdf>

Dexter, S. L., Anderson, R. E., & Becker H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(3), 221-239.

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas I., Tsoukalas, I. & Pombortsis, A. (2003). "Cultures in negotiation": teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, 41(1), 19-37.

Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for small-scale social research projects* (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.

Εμβαλωτής, Α. και Τζιμογιάννης, Α. (1999). Στάσεις των καθηγητών της περιοχής των Ιωαννίνων σχετικά με την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στο Ενιαίο Λύκειο. Στο: Τζιμογιάννης, Α. (Επιμελητής έκδοσης), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, 203-212, Ιωάννινα.

Ένωση Πληροφορικών Ελλάδας (ΕΠΕ). (25 Οκτωβρίου 2004). *Υπόμνημα: Καθορισμός Εξωδιδασκτικών Εργασιών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που διεκπεραιώνονται με χρήση Η/Υ*. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2006, από <http://www.epe.org.gr/showarticle.jsp?articleid=155>

EUROPEAN COMMISSION (Information Society and Media Directorate General) (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher. Surveys in 27 European Countries*. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου, 2006, από http://ec.europa.eu/.../benchmarking/index_en.htm και http://ec.europa.eu/.../itemlongdetail.cfm?item_id=2888

Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Κίκιζας, Δ., μετάφραση). Πάτρα: ΕΑΠ.

Fullan, M.G. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. G.(1996). Leadership for change. Στο: Leithwood, K. , Chapman, J. , Corson, D. , Hallinger, P. & Hart, A. (Επιμελητές έκδοσης). *International Handbook of Educational Leadership and Administration, Part 2*, 701-722. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Fullan, M. G. (1999). *Change Forces. The Sequel*. London: Falmer

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine

Goulding, C.(2002). *Grounded Theory: A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers*. London: Sage

Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hall, G., & Hord, S. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston, MA: Allyn & Bacon

Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 5–44.

Hughes, M & Zachariah, S. (2001). An investigation into the relationship between effective administrative leadership styles and the use of technology. *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 5 (5)

Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων

Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη (Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης) (2001). «*Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική Εκπαίδευση – Η Ευρωπαϊκή και Διεθνής πραγματικότητα*». ΙΜΛ: Αθήνα.

Ιορδανίδης, Γ.Δ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμελητής έκδοσης). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καρτσιώτης, Θ. (2003), Αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης και του έργου «ΛΑΕΡΤΗΣ», προτάσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην ΤΕΕ, *ΘΕΜΑΤΑ στην Εκπαίδευση*, 4(2), 267-289.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κονιδάρη, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και πεποιθήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους Η/Υ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 143-156.

Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1992). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα* 46-47, 1-16.

Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: πρόταση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 34, 26-43.

Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Δ., Βαβουράκη, Α. και Γαβρήλης, Κ. (2000), Οι απόψεις των καθηγητών του 'Οδυσσέα' για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο: Κόμης, Β. (Επιμελητής έκδοσης), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, 593-600, Πάτρα.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Karavas-Doukas, K. (1998). Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past. Στο: Rea-Dickins, P. Germaine, K.P. (Επιμελητές έκδοσης) *Managing*

Evaluation and Innovation in Language Teaching: Building Bridges(25-50). London and New York: Longman.

Kitwood, T. M. (1977). *Values in adolescent life: towards a critical description*. Διδακτορική διατριβή School of Research in Education, University of Bradford.

Λαϊνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικού Έργου: Επιστημονικές προοπτικές και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (Επιμελητής έκδοσης) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, 23-40, Θεσσαλονίκη

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. και Χαλκιώτης, Δ. (Επιμελητές έκδοσης). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική(τόμος Α')*, 115-160. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπιντάκα, Ε. (2006). *Ο ρόλος του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού προγράμματος Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (Κυριαζή, Ν. μετάφραση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος πρωτότυπης έκδοσης, 1996).

Νόμος 1566/85 «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 167 Α'/30-09-1985)

Νόμος 3475/2006 «*Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 146 Α/13-7-2006)

Otto, T.L., & Albion, P.R. (2002). Understanding the role of school leaders in realizing the potential of ICTs in education. *International Conference of the Association for the Advancement of Computing in Education* . Nashville.

Otto, T.L. & Albion, P.R. (2004). Principals' Beliefs about Teaching with ICT: A model for Promoting Change. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Atlanta

Π.Δ. 25/2002 «*Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*» (Φ.Ε.Κ 20 τ.Α/7-2-2002)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Σχέδιο Εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την καθιέρωση δύο κύριων τύπων λυκείων*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2006, από <http://dide-d-ath.att.sch.gr/keplinet/tec/2005-02-09%20pi.pdf>

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). Ανίχνευση του άγχους για τους υπολογιστές σε καθηγητές φιλολογικών μαθημάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 112-120.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιαρδή, Γ. (2001). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2006, από http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm

Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ. και Τσαούσης, Γ., 2000. Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Στο Κόμης, Β. (Επιμελητής έκδοσης), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, 583-592, Πάτρα.

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.

Perry Jr, G. S. & Areglado, R. J.(2001). The Computers Are Here! Now What Does the Principal Do?. Στο: John LeBaron, J. & Collier, C. (Επιμελητές έκδοσης). *Technology in Its Place: Successful Technology Infusion in Schools*, 87-98. San Francisco: Jossey- Bass

Ρεζ, Γ. (2005). *Υπολογιστικές μηχανές και διαδικτυακή τεχνολογία στην εκπαιδευτική πράξη: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χίου*. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου, 2006, από <http://www.xkatsikas.gr/apopseis/apopseis9.htm>

Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks, Ca: Pine Forge Press.

Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. Χ. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία – Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*, Εκδόσεις ΚΩΔΙΚΑΣ, Θεσσαλονίκη.

Sarason, S. B.(1996). *Revisting: The culture of the School and the problem of Change*. New York: Teacher College Press.

Scaife, J. & Wellington, J. (1993). *Information Technology in Science and Technology Education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Schiller, J. (1997). The role of primary school leaders in integrating information technology: a longitudinal study. Στο: Connors, B. & D'Arbon, T. (Επιμελητές έκδοσης). *Change, Challenge and Creative Leadership: International Perspective on Research and Practice*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

Schiller, J. (2003). Working with ICT-Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration* 41(2), 171-185.

Selinger, M. (2001) The role of the teacher: teacherless classrooms? In M. Leask (ed) *Issues in Teaching using ICT*. London: Routledge/Falmer.

Selwyn, N. (2000). The National Grid for Learning initiative: Connecting the learning society? *School Leadership & Management*, 20 (4), 407-414.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage.

Stewart, V. (1983). *Change: The Challenge for Management*. London: McGraw-Hill

Strauss A. & Corbin J. (1994). Grounded theory methodology. Στο: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Επιμελητές έκδοσης). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Strauss A. & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Τζιμογιάννης, Α (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και προοπτικές. Στο Ιωσηφίδου, Μ., Τζιμόπουλος, Ν. (Επιμελητές έκδοσης) *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, 29-40. Σύρος

Τζιμογιάννης, Α. και Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο: Γρηγοριάδου, Μ., Ράπτης, Α., Βοσνιάδου, Σ. και Κυνηγός, Χ. (Επιμελητές έκδοσης) *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, 165-176. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Τσολακίδης, Κ. (1998). Η Πληροφορική και οι Νέες Τεχνολογίες στα Λύκεια της Δωδεκανήσου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 57-65.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000). *Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Αρχική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Yee, D. L. (2000). Images of school principals' information and communications technology leadership. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 287-302.

Yuen, A. H. K., Law, N. & Wong, K. C. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration* 42(2), 158-170.

Yildirim, S. (2000), Effects of an educational computing course on preservice and inservice teacher: a discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-496.

Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and Communication Technology and the problem of teacher training: myths, dreams, and the harsh reality. *Themes in Education*, 2(4), 341-365.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Zhao, Y., & Cziko, G. A. (2001). Teacher adoption of technology: a perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(1), 5-30.

Παράρτημα

Πίνακας 1

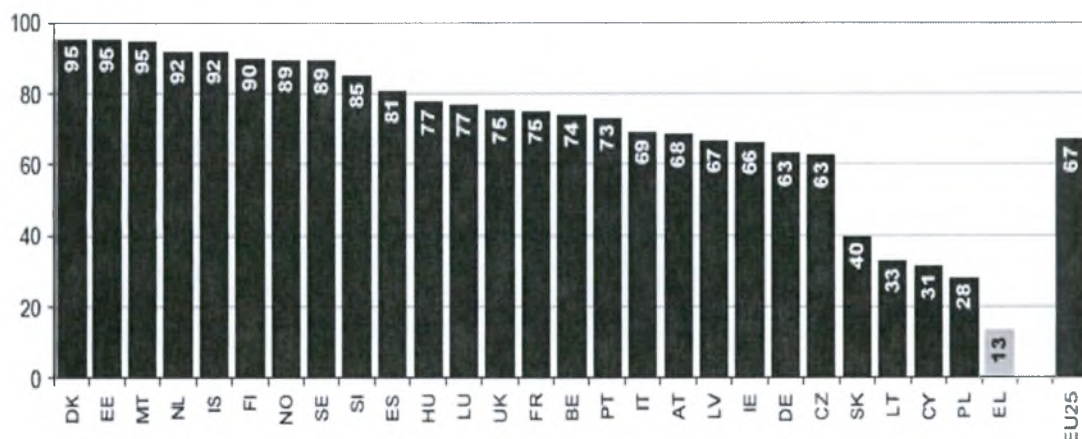
ICT equipment in Greek schools 2006

	Total EL	Total EU25	Educational Level (EL)				Type of locality (EL)			Internet Access (EL)	
			Primary	Lower secondary	Upper secondary	Vocational	Densely populated	Inter-mediate	Thinly populated	Narrow-band	Broadband
Computers per 100 pupils ^a	6.5	11.3	4.8	6.6	9.0	19.9 ^a	5.9	6.7	8.3	5.8	9.5
... of which internet connected	5.9	9.9	4.2	6.1	8.3	19.1	5.3	6.4	7.3	5.2	9.1
Percentage of schools having...											
Computers for teaching ^b	100.0	98.7	100.0	100.0	100.0	100.0 ^a	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Internet access ^c	96.6	96.2	95.0	99.1	99.1	100.0 ^a	98.6	100.0	92.9	100.0	100.0
Broadband internet access ^d	13.2	66.9	7.8	19.8	26.6	66.3 ^a	15.9	22.2	6.7	0.0	100.0
A website ^e	36.8	63.0	28.1	51.0	53.6	63.8 ^a	42.7	48.1	25.5	36.2	50.2
An e-mail address for the majority of teachers ^f	44.2	65.2	46.5	37.0	46.3	35.5 ^a	37.7	58.4	47.6	45.5	47.4
An e-mail address for the majority of pupils ^g	6.1	23.5	5.0	9.2	11.0	23.1 ^a	7.1	5.6	5.1	5.5	11.9
A LAN ^h	50.3	55.2	36.8	69.3	72.0	88.6 ^a	59.3	50.8	38.6	48.3	75.8
An intranet ⁱ	10.4	40.8	5.8	21.3	15.2	30.1 ^a	14.5	7.1	6.3	8.9	22.6
An external support or maintenance contract ^j	43.9	47.1	39.9	58.7	46.4	43.5 ^a	49.6	40.4	37.8	44.0	54.4
Percentage of schools using computers for education in...											
Computer labs ^k	84.0	80.5	74.1	99.0	100.0	100.0 ^a	93.5	98.0	67.2	83.9	94.6
Classrooms ^l	17.8	61.4	24.5	5.9	8.1	0.0 ^a	11.1	12.2	28.2	17.9	9.6
School library ^m	7.1	33.4	4.5	8.9	16.7	13.5 ^a	8.1	4.6	6.7	6.4	13.8
Other locations accessible for pupils ⁿ	8.2	27.0	9.2	2.9	10.8	6.8 ^a	6.1	5.1	12.0	7.5	13.1

Source: LearnInd HTS 2006; Base: a: all pupils, b-j: all schools, k-n: schools using computers for educational purposes for pupils (cf. index b); Question: a: Q4, Q6, Q7, b: Q6, c: Q9, d: Q9, e-j: Q12, k-n: Q8. See questionnaire for exact wording.

Πίνακας 2

Percentage of Schools with Broadband Internet Access in Europe 2006



Source: LearnInd HTS 2006; Base: All schools; Question: Q9. See questionnaire for exact wording.

Πίνακας 3

Teachers' use of computers in class in Greece 2006

Percentage of teachers who ...	Total EL	Total EU25	Educational Level (EL)				Type of locality (EL)			Years of teaching experience (EL)			
			Primary	Lower secondary	Upper secondary	Vocational	Densely populated	Inter-mediate	Thinly populated	<5 y	5-9 y	10-19 y	20+ y
...have used computers in class ¹	35.6	74.3	32.8	38.0	44.1	58.0	32.4	42.4	37.3	49.6	44.3	41.9	26.3
...use a computer in class to present or demonstrate	27.7	63.4	24.7	28.9	38.9	47.8	24.7	34.2	29.2	40.0	39.3	29.9	20.0
...have pupils use a computer in class	23.1	66.3	19.6	28.7	30.1	55.4	23.1	28.5	21.4	32.7	26.5	28.6	17.0

Source: LearnInd CTS 2006, Base: All teachers; Question: Q7 "How have you used computers and/or the internet for work in the last 12 months?"

Πίνακας 4

Barriers to computer use in class in Greece 2006

Percentage of all teachers not using computers in class	Total EL	Total EU25	Educational Level				Type of locality		
			Primary	Lower secondary	Upper secondary	Vocational	Densely populated	Inter-mediate	Thinly populated
Lack of computers	49.5	48.8	53.4	40.6	41.8	36.7*	54.3	51.1	42.6
Lack of adequate content/material	16.7	20.3	16.4	18.5	14.5	16.7*	17.1	11.5	17.8
Lack of content in national language	4.0	8.6	3.5	3.2	6.2	6.0*	2.3	5.7	5.6
Lack of adequate skills of teachers	31.7	22.5	31.5	33.7	29.2	19.9*	30.9	27.3	34.2
No or unclear benefits	3.4	16.2	3.2	4.6	3.9	15.8*	2.9	5.4	3.3
Lack of interest of teachers	5.3	8.9	5.3	9.2	3.4	10.4*	6.1	8.3	3.3
Subject does not lend itself to being taught via computers	22.4	24.4	19.6	26.7	31.4	53.6*	22.2	20.6	23.1
Other	11.1	21.3	9.9	11.7	15.9	3.2*	11.6	15.6	9.2

Source: LearnInd CTS 2006, Base: all teachers not using computers in class; Question: Q12: "Why do you not use computers and/or the internet when teaching in class?" Notes: "xx.x*": based on at least 10 and less than 50 cases.

Πίνακας 5

Attitudes on the Usefulness of ICT use in Teaching in Greece 2006

Percentage of teachers saying computers/internet should be used for ...	Total EL	Total EU25	Educational Level				Type of locality		
			Primary	Lower secondary	Upper secondary	Vocational	Densely populated	Inter-mediate	Thinly populated
Letting pupils do exercises and practise	61.5	79.9	63.9	55.1	59.1	56.2	66.4	53.3	58.2
Letting pupils retrieve information in a self-directed manner	69.9	85.0	70.0	69.3	68.0	65.8	72.2	75.7	65.0
Teaching about office tools	32.0	61.3	30.9	28.1	35.8	38.2	35.7	27.3	28.8
Collaborative and productive work by pupils	75.6	80.5	78.8	74.3	67.0	63.3	72.2	72.6	80.7
Computer/internet should not be used for any of these in teaching	1.1	0.6	0.6	2.1	1.7	1.5	0.5	4.6	0.8

Source: LearnInd CTS 2006, Base: all teachers; Question: Q13: "What do you think for what computers and the internet should be used for in teaching?"

Πλαίσιο συνέντευξης

1. Θα θέλατε να κάνετε ένα γενικό σχόλιο για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση (και στην κοινωνία γενικότερα);
2. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία; Αρκεί το μάθημα της πληροφορικής;
3. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους; (Έχουν δημιουργηθεί κάποια προβλήματα; Έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το εργαστήριο της πληροφορικής, συνεργάζονται με τον καθηγητή της πληροφορικής);
4. Εσείς, σαν διευθυντής της σχολικής μονάδας ενθαρρύνετε τέτοιες προσπάθειες; Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο, όσο είσαστε διευθυντής, για το πώς μπορούν να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να ενθαρρύνετε και να παρακινήσετε το εκπαιδευτικό προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση;
5. Έχετε διοργανώσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ για τους εκπαιδευτικούς; (ήταν το σχολείο σας Κέντρο Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ);)
6. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας και οι ευθύνες σας ως προς την προώθηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση;
7. Σε σχέση με άλλες προτεραιότητες που έχετε σαν διευθυντής του σχολείου, τι θέση κατέχει η αξιοποίηση των ΤΠΕ;
8. Τα τελευταία χρόνια διατίθενται από το ΥΠΕΠΘ αρκετά χρήματα για τις ΤΠΕ (για ανανέωση εξοπλισμού, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.α.) στην εκπαίδευση. Το θεωρείτε δικαιολογημένο ή περιττό;
9. Αν το ΥΠΕΠΘ δεν έδινε χρήματα για ανανέωση / αγορά εξοπλισμού πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να εξασφαλίσετε τους πόρους για να προβείτε σε μια τέτοια ενέργεια;

10. Στο διαδίκτυο υπάρχουν δημοσιευμένες ιστοσελίδες πολλών σχολείων. Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτό; Το σχολείο σας έχει ιστοσελίδα στο διαδίκτυο;

11. Υπάρχουν κάποιοι υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο που μπορούν να χρησιμοποιούνται ελεύθερα από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές; Εάν όχι γιατί; Εάν ναι, γίνεται χρήση και πού βρίσκονται τοποθετημένοι;

12. Χρησιμοποιείτε εσείς ή κάποιος άλλος υπεύθυνος καθηγητής (τι ειδικότητας) τη νέα τεχνολογία στο διοικητικό σας έργο; Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιείτε κάποιο λογισμικό για τις διοικητικές εργασίες του σχολείου; Αν ναι, αναφέρατε συγκεκριμένα για ποιες εργασίες. (Για Ενιαία Λύκεια, εάν δεν το είχε επιβάλλει το ΥΠΕΠΘ, θα το χρησιμοποιούσατε ή θα παραμένατε στις παραδοσιακές μεθόδους;)

13. Τελικά, θεωρείτε ότι οι υπολογιστές είναι περισσότερο ταλαιπωρία ή διευκόλυνση (α) για το διοικητικό έργο και (β) για τη διδακτική πράξη;

14. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση και πόσα στη θέση του διευθυντή του σχολείου;

15. Έχετε κάποιες γνώσεις χρήσης Η/Υ; Έχετε χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία; Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο και ποιο ήταν αυτό; Πότε το παρακολουθήσατε; (όταν κατείχατε τη θέση του διευθυντή ή όταν ήσασταν εκπαιδευτικός;)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085215